



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



JULIANA MARIA PIO

**PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA INGRESSANTES NA CARREIRA
DOCENTE EM MATO GROSSO: O Ateliê Biográfico de Projetos e Seus
Desdobramentos**

**RONDONÓPOLIS/MT
2021**

JULIANA MARIA PIO

**PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA INGRESSANTES NA CARREIRA
DOCENTE EM MATO GROSSO: O Ateliê Biográfico de Projetos e Seus
Desdobramentos**

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

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Maria Martins

RONDONÓPOLIS/MT

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

P662p PIO, JULIANA MARIA.

PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA INGRESSANTES NA CARREIRA DOCENTE EM MATO GROSSO: O ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETOS E SEUS DESDOBRAMENTOS / JULIANA MARIA PIO. – 2021 189 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Rosana Maria Martins.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Formação de Professores. 2. Docentes de Língua Inglesa. 3. Ingressantes na carreira docente. 4. Co-Formação. 5. Ateliê Biográfico de Projeto.

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
CÂMPUS DE RONDONÓPOLIS**

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA INGRESSANTES NA CARREIRA
DOCENTE EM MATO GROSSO: O Ateliê Biográfico de Projetos e Seus
Desdobramentos**

Autora: Mestranda Juliana Maria Pio

Dissertação defendida e aprovada em: **31 de Maio de 2021.**

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutora Rosana Maria Martins (Presidente Banca / Orientador)
INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso
2. Doutora Sandra Regina Franciscatto Bertoldo (Membro Interno)
INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso
3. Doutora Renata Cristina da Cunha (Membro Externo)
INSTITUIÇÃO: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
4. Doutora Simone Albuquerque da Rocha (Suplente)
INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso

RONDONÓPOLIS, 31 DE MAIO DE 2021.

*Ao Divino Pai Eterno e Nossa Senhora
Aparecida por estarem ao meu lado
em todos os momentos de minha vida!
Que me protegem, me guiam, me
acolhem, me dão forças para
continuar a lutar e vencer todos os
obstáculos que vão surgindo no
decorrer de minha caminhada!
Quando supliquei, sempre fui
atendida: “Elevo os meus olhos para
os montes, de onde virá o meu
socorro? O meu socorro vem do
Senhor, que fez os céus e a terra”.
(Salmo 121: 1-2).*

AGRADECIMENTOS

Foi um longo caminho percorrido para chegar até aqui, que deixou verdadeiras marcas em minha vida, mas que valeu a pena cada passo percorrido! Nessa caminhada não estive só, muitas pessoas me apoiaram para que eu conseguisse alcançar o resultado almejado e confesso que, ao recordar, as emoções tomaram conta de mim.

À minha querida amiga Dulce, que foi a grande incentivadora para que eu cursasse o mestrado, me ajudando sempre em tudo que eu precisava; a você Dulce querida, minha sincera gratidão! Muitos foram os momentos de desespero e você estava sempre presente para ouvir os meus desabafos, me transmitindo força e esperança! Só tenho que agradecer a Deus por ter colocado você em meu caminho, e que Ele lhe retribua toda sua bondade, zelo, carinho e atenção para comigo.

Ao meu amado esposo, que muitas vezes não compreendeu minha ausência, ansiedade e irritação, mas estava sempre presente, ao meu lado, me dando apoio.

Ao meu amado filho, um verdadeiro presente de Deus! Com ele eu aprendo diariamente o verdadeiro significado do amor na terra. Foram muitos os momentos que não pude lhe dar atenção, carinho e amor o suficiente, pois o dever do mestrado me consumia, mas ele, com apenas 04 anos de idade, soube me entender e me dar carinho e amor nos momentos de aflição.

Aos meus pais, que me educaram e ensinaram valores que me acompanham por toda a vida. Eles que, inúmeras vezes, cuidaram do meu filho para que eu pudesse estudar e me dedicar ao mestrado. Obrigada Deus, por tê-los junto a mim!

Ao meu amado sobrinho Pedro (*in memoriam*) que com apenas 04 aninhos de vida foi morar junto de Deus, mas cumpriu sua missão na terra: unir minha família que devido a pequenos acontecimentos banais estava desunida, mas infelizmente, percebemos isso somente após sua dolorosa partida. Sinto uma dor tão grande, misturada com lembranças e saudades que machucam o coração. Descanse em paz anjinho da tia!

À minha querida orientadora, Dra. Rosana Maria Martins, que com toda a sua doçura, empenho e dedicação me direcionou para que eu chegasse até aqui. Ao saber que seria orientada por ela, fiquei muito feliz, ela havia sido minha professora na graduação 15 anos atrás, e eu sabia de sua competência e responsabilidade. Muitas

vezes a ansiedade e o desespero tomavam conta de mim, mas ela, com todo seu carisma e cuidado, sempre me acalmava. Muitos foram os momentos de estudos, reflexões, orientações, desabafos e que foram de grande valia para meu crescimento pessoal e profissional. A você, minha doce, linda e meiga professora e orientadora, meu carinho, respeito e total admiração! Você é uma mulher que irradia luz e paz! Gratidão por tudo!

Aos participantes de minha pesquisa: Priscila, Mário, Tiego e Fernanda, que me proporcionaram dados importantes para reflexão e análise e que sem eles seria impossível chegar até aqui. Sei que não era fácil, após um dia cansativo de trabalho, ficar uma a duas horas a mais do expediente de trabalho normal, participando da pesquisa de uma pessoa que até então era desconhecida por eles, mas que, após assumirem o compromisso comigo, participaram com muita dedicação e empenho. Foram momentos riquíssimos de troca de experiências e muito aprendizado recíprocos.

Às Professoras Doutora Rosana Maria Martins, Doutora Renata Cristina da Cunha, Doutora Sandra Regina Franciscatto Bertoldo e Doutora Simone Albuquerque da Rocha, que se dispuseram a fazer parte da banca de qualificação e defesa, proporcionando-me valiosos e importantes direcionamentos para minha pesquisa e para meu crescimento tanto pessoal quanto profissional.

Aos professores do mestrado pelas excelentes aulas, as quais me proporcionaram uma nova visão de mundo, fazendo-me romper com alguns paradigmas e me ajudando a construir novas concepções educacionais.

Ao Grupo de Pesquisa InvestigaçãO, grupo acolhedor e solidário que, com muitos estudos, diálogos e trocas de experiências, nos proporciona desenvolvimento pessoal e profissional a cada encontro. Grupo coordenado pela competente Dra. Simone Albuquerque da Rocha, pessoa admirável e com uma energia contagiante, e vice coordenado pela minha doce e linda orientadora Dra. Rosana Maria Martins.

À Anabel, que com muita eficiência e dedicação me ajudava quando havia dúvidas em processos administrativos do mestrado, mesmo não fazendo mais parte da secretaria do programa.

Aos colegas do mestrado, pelos estudos e informações compartilhadas, em especial: Dulce, Fernanda, Marly, Antônio, Júlia, Jéssica, Gisele, Silvany e Tagiana.

Aos colegas da escola Professora Renilda Silva Moraes, pelo incentivo e colaboração, em especial: diretora Maria José, secretária Lúcia, coordenadora Edna

Medrado e as professoras Dulce, Lanusse, Neuma e Sandra Santos. Obrigada pelas palavras de encorajamento.

A todos os meus alunos, com quem aprendo diariamente.

À Isabel, assessora pedagógica que responde pela escola onde estou lotada, meu muito obrigada pelas vezes que se dispôs com muito carinho a me atender para assinar os documentos para que eu pudesse dar sequência à realização de minha pesquisa.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente estiveram presentes e contribuíram para meu crescimento pessoal e profissional! Gratidão a todos!

Gratidão meu DEUS por ter conseguido chegar até aqui!

RESUMO

O processo de ingresso à carreira docente é um momento complicado, pois o professor se insere em um universo desconhecido e tal fato traz angústias, medos, dúvidas, expectativas, anseios e tantos outros sentimentos que emergem nesta fase introdutória na docência. Sendo assim, o incentivo, a ajuda, a integração, a colaboração com quem assume a carreira é fundamental para contribuir com o seu desenvolvimento profissional e sua prática docente, tornando assim esse início menos angustiante e desalentador. Nesse sentido, a presente pesquisa intitulada Professores de Língua Inglesa Ingressantes na Carreira Docente em Mato Grosso: o Ateliê Biográfico de Projetos e seus Desdobramentos, apresenta narrativas autobiográficas de três professores de Língua Inglesa, que ingressaram na carreira pública docente no ano de 2018 após a chamada do concurso público, realizado no Estado de Mato Grosso no ano de 2017, e uma professora que assume o concurso público, em 2020. O problema que guiou esta pesquisa foi: como estava sendo o início da carreira dos professores de Língua Inglesa ingressantes na rede estadual da cidade de Rondonópolis/MT, após o último concurso público e que expericiam processos de co-formação? É dentro deste contexto que apresenta-se como objetivo geral, apresentar e analisar processos de co-formação de professores de Língua Inglesa ingressantes na carreira docente na rede estadual da cidade de Rondonópolis/MT, a fim de conhecer o desenvolvimento profissional dos envolvidos nesses processos formativos. E como objetivos específicos, foram elencados: propiciar espaços de co-formação, visando trocas de experiências que favoreçam aprendizagens da docência; socializar o processo vivido por cada participante, a partir da proposta do processo de co-formação experienciada no Ateliê Biográfico de Projeto; apresentar as experiências vividas pelos professores ingressantes, após os desdobramentos do Ateliê Biográfico de Projeto e apresentar as experiências formativas de uma professora ingressante que assume o concurso público, após os desdobramentos do Ateliê Biográfico de Projeto. Esta pesquisa está pautada na abordagem qualitativa, tendo como método de pesquisa o Ateliê Biográfico de Projetos. A coleta de dados apoia-se nas narrativas, nos memoriais reflexivos e nos diários de campo da pesquisadora. Na análise dos dados, utiliza-se metodologia interpretativa-compreensiva e posteriormente a entrevista semiestruturada. As análises e interpretações dos dados, a partir das narrativas dos professores participantes, apresentaram os sentimentos que os envolvem, como angústias, dificuldades, fracassos, medos, mas também motivações, sucessos e muitas realizações ao longo do ingresso na carreira pública docente. No entanto, os desdobramentos da pesquisa, demonstraram o quanto o desenvolvimento profissional se dá em *continuum*, já que as necessidades formativas estarão sempre presentes. Entende-se que há sempre o que se ensinar, mas há sempre o que se aprender e, dessa forma, a pesquisa cumpriu o que foi proposto, isto é, acompanhar e colaborar com a co-formação dos professores de Língua Inglesa, ingressantes na carreira docente na rede estadual da cidade de Rondonópolis/MT, a qual favoreceu o desenvolvimento profissional dos envolvidos nesse processo formativo.

Palavras-chave: Professores de Língua Inglesa. Ingressantes na Carreira Docente. Co-formação. Ateliê Biográfico de Projeto. Formação de Professores.

ABSTRACT

The process of entering the teaching career is a complicated moment, as the teacher is part of an unknown universe and this fact brings anxieties, fears, doubts, expectations, anxieties and many other feelings that emerge in this introductory phase in teaching. Therefore, encouragement, help, integration, collaboration with those who take up the career is essential to contribute to their professional development and teaching practice, thus making this beginning less distressing and disheartening. In this sense, this research entitled *New English Language Teachers in the Teaching Career in Mato Grosso: the Biographical Atelier of Projects and their Developments*, presents autobiographical narratives of three English language teachers, who joined the public teaching career in 2018 after the call for the public examination, held in the State of Mato Grosso in 2017, and a teacher who takes the public examination, in 2020. The problem that guides this research was: how is the beginning of the career of incoming English language teachers in state network of the city of Rondonópolis/MT, after the last public tender and who are experiencing co-training processes? It is within this context that my general objective is to present and analyze processes of co-training of English Language teachers entering the teaching career in the state network of the city of Rondonópolis/MT, in order to know the professional development of those involved in these training processes. And as specific objectives, the following were listed: to provide spaces for co-training, aiming at exchanging experiences that favor teaching learning; to socialize the process experienced by each participant, based on the proposal of the co-training process experienced in the Biographical Ateliê de Projeto; present the experiences lived by incoming teachers, after the developments of the Biographical Project Atelier and present the formative experiences of a newcomer teacher who takes the public examination, after the developments of the Biographical Project Atelier. This research is based on a qualitative approach, having as research method the Biographical Ateliê de Projetos. Data collection relies on the researcher's narratives, reflective memorials and field diaries. In the data analysis, an interpretive-comprehensive methodology is used, followed by a semi-structured interview. The analysis and interpretation of the data, based on the narratives of the participating teachers, showed us the feelings that involve them, such as anguish, difficulties, failures, fears, but also motivations, successes and many achievements throughout their entry into the public teaching career. However, the results of the research showed how much professional development takes place in a continuum, as training needs will always be present. There is always something to teach, but there is always something to learn and, in this way, the research fulfilled what was proposed, that is, to accompany and collaborate with the co-training of English Language teachers, newcomers to the teaching career in the network. state of the city of Rondonópolis/MT, which favored the professional development of those involved in this training process.

Keywords: English Language Teachers. Newcomers in the Teaching Career. Co-Formation. Biographical Project Studio. Teacher Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade total de produções encontradas utilizando os quatro descritores nos bancos de dados	70
Quadro 2 - Resultado Quantitativo da Pesquisa	72
Quadro 3 - Resumo das Dissertações utilizadas	73
Quadro 4 - Caracterização dos Professores Participantes	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade total de produções encontradas utilizando os quatro descritores nos bancos de dados	71
Gráfico 2 - Resultado Quantitativo da Pesquisa	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Figura 01 - Processo Tripolar de Formação Docente	52
Figura 2 - 6º momento – Ateliê Biográfico de Projeto	91
Figura 3 - 6º momento – Ateliê Biográfico de Projeto	91
Figura 4 - 1º e 2º momentos – Ateliê Biográfico de Projeto	93
Figura 5 - 1º e 2º momentos – Ateliê Biográfico de Projeto.....	93
Figura 6 - 3º e 4º momentos – Ateliê Biográfico de Projeto.....	95
Figura 7 – 3º e 4º momentos – Ateliê Biográfico de Projeto.....	95
Figura 8 – Último momento – Ateliê Biográfico de Projeto.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI: Centro de Educação Infantil

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

CIERS: Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais, Subjetividade e Educação

CONPEduc: Congresso de Pesquisa em Educação

CUR: Câmpus Universitário de Rondonópolis

EDUCERE: Congresso Nacional de Educação

EEMOP: Escola Estadual Major Otávio Pitaluga

EJA: Ensino de Jovens e Adultos

FAIR: Faculdades Integradas de Rondonópolis

GEPLIMT: Grupo de Estudos e Pesquisa Língua Inglesa de Mato Grosso

IOMAT: Imprensa Oficial do Estado de Mato Grosso

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBN: Lei de Diretrizes e Bases Nacionais

LGBTQ: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer

LE: Língua Estrangeira

LI: Língua Inglesa

MEC: Ministério da Educação e Cultura

MT: Mato Grosso

OBEDUC: Observatório de Educação

OCs: Orientações Curriculares

PCN: Parâmetro Curricular Nacional

PI: Piauí

PPGEdu: Programa de Pós-Graduação em Educação

PUC – PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná

SciELO: Scientific Electronic Library Online

SEDUC: Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso

SemiEdu: Seminário de Educação

SIPD: Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente

SIRSSE: Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação

SISU: Sistema de Seleção Unificada

UFMT: Universidade Federal de Mato Grosso

UFPI: Universidade Federal de Piauí

UNEMAT: Universidade do Estado de Mato Grosso

UNIC: Universidade de Cuiabá

UNIR: Universidade de Rondonópolis

SAMU: Serviço de Atendimento Médico de Urgência

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 A PESQUISADORA EM MEMÓRIAS NARRATIVAS	28
3 O PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL NA CARREIRA PÚBLICA	43
3.1 Desenvolvimento Profissional: um processo em <i>continuum</i>	49
3.2 O processo de co-formação: práticas reflexivas em percurso colaborativo	60
4 METODOLOGIA DA PESQUISA: PERCURSOS QUE SE CONSTROEM NO CAMINHAR	68
4.1 Panorâmica da tipologia da pesquisa nos bancos de dados da BDTD / CAPES / SCIELO e Domínio Público	68
4.2 Fundamentos metodológicos assumidos ao longo desta pesquisa	75
4.3 Descrevendo contexto da pesquisa e seus prolongamentos	86
4.4 Encontros do Ateliê Biográfico de Projeto e memórias reflexivas de professores ingressantes na carreira pública de ensino	92
4.5 A entrevista semiestrutura: narrativas de uma ingressante experiente	100
4.6 Descrevendo a opção metodológica para leitura dos dados	101
Eixo 1 - As percepções dos professores de Língua Inglesa ao ingressarem na carreira docente e suas expectativas	103
Eixo 2 - Contribuições da co-formação para com os professores de Língua Inglesa ingressantes na carreira docente e seus desdobramentos	103
5 ANÁLISE DOS DADOS: INTERPRETANDO E COMPREENDENDO AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS	104
5.1 Narrativas (auto)biográficas da professora Priscila	105
5.2 Narrativas (auto)biográficas do professor Mário	120
5.3 Narrativas (auto)biográficas do professor Tiego	132
5.4 Relatos da professora Fernanda	144
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	150
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICE 01 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	169
APÊNDICE 02 – Contrato Ateliê – 1º e 2º momentos	173
APÊNDICE 03 - Eixos reflexivos utilizados no 3º e 4º momento do Ateliê Biográfico de Projeto	174

APÊNDICE 04 – Carta de Anuência	176
APÊNDICE 05 – Autorização para realização da pesquisa	177
ANEXO 1 – Poema: A união faz a força	179
ANEXO 2 – Imagem A casa de pequenos cubos	180
ANEXO 3 – Poema: Quem sou eu?	181
ANEXO 4 - Imagem Espelho	182
ANEXO 5 – Poema Em busca do Outro.....	183
ANEXO 6 – Música Não olhe pra trás	184
ANEXO 7– Poema Utopia.....	186
ANEXO 8 – Autorização CEP	187

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR) na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais e tem como título os *Professores de Língua Inglesa ingressantes na carreira docente em Mato Grosso: o Ateliê Biográfico de Projetos e seus desdobramentos*, a partir do último concurso público realizado no Estado de Mato Grosso no ano de 2017.

A opção por esse tema se deu por entendermos que o processo de ingresso à carreira docente é um momento complicado, pois o docente se insere em um novo universo, e tal fato traz angústias, medos, dúvidas, expectativas, anseios e tantos outros sentimentos que emergem nesta fase introdutória da docência, tal como ocorreu em minha inserção profissional no ano de 2014; ao assumir a carreira pública, após ser chamada no concurso público, vindo de empresas privadas, o único contato com alunos, sala de aula e escola havia sido no estágio, ao fazer na faculdade o curso superior de Letras – Português/Inglês, nos anos de 2003 a 2005.

Ao assumir uma sala de aula, eu tinha estudado as teorias, mas não conhecia a prática e o cotidiano escolar. Não havia instruções de “como ser professora”, a aprendizagem se deu ao assumir a função na luta diária das aulas e no contato com os alunos. Muitos foram os momentos de desespero, desânimo e dúvidas.

Pelo fato de ser professora de Língua Inglesa, e estar pesquisando os professores de Língua Inglesa ingressantes na carreira docente a partir do concurso público, é que me interessei pela temática.

A insegurança era enorme, tanto na parte pedagógica, quanto na parte do sistema, o qual envolvia lançar diários e fazer relatórios de aprendizagem dos alunos; depois houve uma mudança, os relatórios foram extintos e criou-se lançamento de conceitos dos alunos por disciplina. Eu não tinha apoio e colaboração suficiente dos colegas de profissão, eles me viam como alguém que “tomou o lugar de outra professora”, pois ao tomar posse no concurso, no dia seguinte eu já tive que assumir as aulas em andamento, e por isso, tudo era muito individual, mas aos poucos, com os desafios e vivências do dia a dia, a aprendizagem foi ocorrendo, dessa maneira, a consolidação na carreira docente foi acontecendo gradativamente, mas isso sempre

me inquietou e, após estudos no Grupo de Pesquisa, adentrando na leitura sobre biografia, autobiografia e narrativas de si, despertei o interesse sobre o processo de co-formação desses profissionais lotados em diferentes escolas. Meu olhar se direcionava ao processo de inserção e desenvolvimento profissional, em especial, aos que ingressam na carreira pública docente.

Compreendo que a co-formação é baseada na colaboração mútua, e será assumida na pesquisa, pois a mesma

[...] permite aos professores ingressantes na carreira docente, a colaboração mútua entre vários profissionais da mesma disciplina e de diversas escolas envolvidas [...], propiciando ao grupo a troca de experiências, de saberes, além de favorecer a liberdade e a autoconfiança sobre suas ações, valorizando a criação de um olhar coletivo e colaborativo dos processos reflexivos, que resultam da troca de experiências dos pares e favorecem o desenvolvimento profissional (TELES, 2011, p. 24).

O problema que guiou esta pesquisa foi: como estava sendo o início da carreira dos professores de Língua Inglesa ingressantes na rede estadual da cidade de Rondonópolis/MT, após o último concurso público e que expericiam processos de co-formação?

É dentro deste contexto que trago como objetivo geral, apresentar e analisar processos de co-formação de professores de Língua Inglesa ingressantes na carreira docente na rede estadual da cidade de Rondonópolis/MT, a fim de conhecer o desenvolvimento profissional dos envolvidos nesses processos formativos.

Como operacionalizadores do objetivo geral, trago os seguintes objetivos específicos:

- Propiciar espaços de co-formação, visando trocas de experiências que favoreçam aprendizagens da docência;
- Socializar o processo vivido por cada participante, a partir da proposta do processo de co-formação experienciada no Ateliê Biográfico de Projeto;
- Apresentar as experiências vividas pelos professores ingressantes, após os desdobramentos do Ateliê Biográfico de Projeto.
- Apresentar as experiências formativas de uma professora ingressante que assume o concurso público, após os desdobramentos do Ateliê Biográfico de Projeto.

Portanto, os participantes são quatro (04) professores de Língua Inglesa, que ingressaram na carreira pública no último concurso público. Na primeira fase da

pesquisa foram três (03) professores de Língua Inglesa, que ingressaram na carreira pública docente no ano de 2018, após a chamada do concurso público, realizado no Estado de Mato Grosso no ano de 2017 e que experienciaram o processo do Ateliê Biográfico de Projeto e os memoriais de formação. Posteriormente, em outra fase da pesquisa foi convidada à fazer parte da pesquisa uma (01) professora que assume o concurso público em 2020. Essa professora recém mestre, que faz parte do grupo de pesquisa InvestigaçãO foi convidada pela expressividade e conhecimento que foi construindo, quanto da temática “processo colaborativo de formação” e, como eu, vive neste grupo de pesquisa, os processos de co-formação.

Esta pesquisa esteve pautada na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), tendo como metodologia o Ateliê Biográfico de Projeto (DELORY-MOMBERGER, 2006; VAN ACKER, GOMES, 2013) e para coleta de dados nos apoiaremos nas narrativas (SOUZA, 2007; JOSSO, 2004; PASSEGGI, 2016), nos memoriais reflexivos (OKADA, 2007), no diário de campo (ZABALZA, 1994, 2004) usado pela pesquisadora, na análise dos dados trabalhamos com a metodologia interpretativa-compreensiva (SEVERINO, 2007; SOUZA, 2004 e SOUZA, OLIVEIRA, 2016), foi usada também como técnica de pesquisa, a entrevista semiestrutura (MANZINI, 2003) entre outras concepções teóricas, que nos ajudaram a fundamentar os conceitos com maior clareza e objeção, a fim de que a pesquisa possa ser melhor compreendida. “A escolha da metodologia se vincula aos objetivos da pesquisa, ou seja, o que se objetiva pesquisar precisa ser pensado na escolha do caminho metodológico” (SOUZA; OLIVEIRA, 2016, p. 188).

É a partir das concepções metodológicas estudadas e que embasam este trabalho que propus o trabalho em conjunto e parceria com outros profissionais da educação, proporcionando ambientes de colaboração com intuito de que houvesse um processo de co-formação dos envolvidos na presente pesquisa, durante os encontros do Ateliê Biográfico de Projeto.

É importante esclarecer que fui, ao longo do caminhar do mestrado, compreendendo que o diálogo, a interação entre os pares, o processo de co-formação, são essenciais para um bom desenvolvimento profissional daqueles que desejam realizar um bom trabalho docente.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB/9.394/1996 é um marco no sistema educacional brasileiro, dentre as diretrizes fica estabelecido que o sistema educacional deve proporcionar a valorização dos

profissionais da educação, entre eles, os professores, pois nem sempre sua formação e atuação são motivos de preocupação por parte de programas governamentais e das políticas públicas educacionais.

Nesse cenário, é fundamental que se deem oportunidades para o profissional docente se expressar, a fim de que possa contar sua trajetória profissional, e em cima dessas histórias refletir coletivamente, sempre em busca de reconstruir novas e significativas práticas de atuação, buscando a melhoria do sistema de ensino, conseqüentemente o desenvolvimento escolar dos alunos.

Para compreender melhor o foco da pesquisa que, em meu caso, são os professores ingressantes, entendo que o docente iniciante é visto, conforme Huberman (1995), Cavaco (1989) e Tardif (2008), entre outros autores, como aquele que tem cinco primeiros anos de experiência docente, em que vão constituindo seus saberes e se apropriando de sua profissão. É importante esclarecer que os dois primeiros anos da carreira são “[...] um período em que os professores são principiantes e em muitos casos, no segundo e terceiro anos podem estar ainda a lutar para estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional” (MARCELO, 1999, p. 113).

Nesse ínterim, o foco são os professores ingressantes pelo fato dos participantes já terem experiência com a docência, muito antes de ingressarem na carreira pública, mas, mesmo assim, estão vivendo novas aprendizagens e experiências. A respeito disso, Cruz, Farias e Hobold (2020) apontam

Nesse sentido, professores ingressantes, apesar de se encontrarem em situação de inserção profissional em face do ingresso em uma nova instituição, não são professores que se encontram vivenciando suas primeiras experiências no exercício da docência, traço que efetivamente os diferencia dos professores iniciantes, tal como já caracterizado. Embora traga em sua bagagem experiências e saberes mais consolidados, ao entrar em novos contextos de trabalho o professor ingressante também vivencia processo de inserção profissional. É o que apontam alguns estudos (MARCELO GARCIA, 1999b; LIMA, 2006; GIOVANNI, GUARNIERI, 2014) [...] (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 5).

Corroborando essa ideia, recorro à Mohn (2018, p. 73), o qual afirma que “[...] O professor ingressante é aquele que já possui experiência profissional, tendo atuações após a formação inicial, anterior ao concurso”, isto é, o profissional já está

seguindo o caminho da carreira docente e, após o ingresso na carreira pública, isso vai se reafirmando.

Nesse sentido, “[...] o professor ingressante que possui experiências anteriores ao concurso não pode ser considerado iniciante [...]”, esse profissional “[...] colocou-se a caminhar muito antes que os iniciantes. Eles possuem assim um maior número de vivências as quais já compõem as suas experiências e historicidade” (MOHN, 2018, p.74).

Frente a isso, é importante destacar que

O conceito de professores ingressantes refere-se a aqueles que estão em ingresso nas escolas, redes e sistemas de ensino da Educação Básica e Superior, pública, privada ou comunitária, sem se encontrarem, necessariamente, nos primeiros anos de docência na carreira. Nesse sentido, o professor iniciante ou principiante é um ingressante, mas nem todo professor ingressante é um iniciante (CRUZ, FARIAS, HOBOLD, 2020, p. 6).

Mediante a nova realidade profissional, os professores ingressantes podem sentir muitas sensações, podendo ter dúvidas, medos, indecisões, inseguranças, havendo assim, a necessidade de buscar apoio e qualificação profissional.

Dessa forma, é necessário reconhecer o desenvolvimento da formação docente como um processo formativo constante, devendo o professor estar sempre em busca de aperfeiçoamento, conforme nos assegura André (2016)

[...] quem se dispõe a trabalhar como docente deve entender que continuará seu processo de aprendizagem ao longo da vida, pois a docência exige estudo e aperfeiçoamento profissional para que possa responder as demandas da educação escolar inserida em uma realidade em constante mudança (ANDRÉ, 2016, p. 30).

Seguindo esse mesmo raciocínio, André (2016) reitera

[...] temos que mudar a maneira de trabalhar a nossa metodologia de formação, abrindo o diálogo, criando um clima propício para a participação, para a emergência de sujeitos questionadores, críticos, criativos, que ao viverem essa experiência poderão posteriormente replicá-la com seus alunos [...] (ANDRÉ, 2016, p. 22).

Sendo assim, o incentivo, a ajuda, a integração, a colaboração com quem assume a carreira é fundamental para contribuir com o seu desenvolvimento

profissional e sua prática docente, tornando esse ingresso à carreira menos angustiante e desalentador, tudo por um bem coletivo e comum: melhor ensino-aprendizagem dos alunos.

Os autores Vaillant e Marcelo (2012) abordam a complexidade da profissão, uma vez que afirmam que ingressar em uma carreira pública é um período difícil e tenso, no qual os professores vão adquirindo conhecimento profissional centrado em um contexto até então desconhecido. Portanto, é uma etapa decisiva na permanência ou desistência da profissão docente.

Pelo fato de passar muitas dificuldades no ingresso da carreira, é que defendo a necessidade e a importância de haver essa colaboração mútua entre os pares; e por isso a ideia da co-formação.

É importante destacar que as práticas de colaboração em que os professores aprendem uns com os outros, partilhando e desenvolvendo um conjunto de ideias diversas no sentido de melhorar o seu ensino e as suas capacidades profissionais, têm sido consideradas como mais uma dimensão no desenvolvimento profissional.

Dada a complexidade do ensino e as múltiplas exigências a que o professor passa na carreira, o trabalho colaborativo permite um desenvolvimento pessoal ao nível social e profissional, contribuindo até mesmo para aliviar a sobrecarga de trabalho que os professores enfrentam no decorrer de suas atividades pedagógicas.

Ponte (2002) defende que, na colaboração, os diversos participantes trabalham em conjunto com relativa igualdade e numa relação de ajuda mútua, procurando atingir objetivos comuns, embora possam coexistir objetivos individuais.

Considerando o contexto atual, este trabalho propôs o acompanhamento e a colaboração, por meio da co-formação de professores de Língua Inglesa, ingressantes na carreira docente na rede estadual da cidade de Rondonópolis/MT, no ano de 2018, após a chamada no último concurso realizado no Estado de Mato Grosso, em 2017, e o diálogo com uma professora que assume o concurso público, em 2020.

Ao trabalhar junto com os professores participantes da pesquisa no Ateliê Biográfico de Projeto, nosso intuito era a socialização das informações, visto que a troca de experiências teve a intenção de sanar possíveis dificuldades, angústias, dúvidas, necessidades formativas pessoais e profissionais que os professores, ingressantes na carreira docente estariam enfrentando nesse universo escolar.

Para haver o processo de co-formação, trabalhei com o Ateliê Biográfico de Projeto, na perspectiva de Delory-Momberger (2006, p. 359) ao afirmar que “O Ateliê

Biográfico de Projeto é um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro [...]”.

No Ateliê, as experiências e saberes dos participantes são compartilhados com o intuito de favorecer condições de cumplicidade, solidariedade e confiança mútua propiciada pela abertura ao diálogo, ao mesmo tempo em que impulsionam a dimensão formativa no ambiente de trabalho.

Neste interim, a partir de minhas próprias vivências, ao longo de minha caminhada, vou construindo minha identidade que, conforme nos afirma Marcelo (2009, p. 112), “a identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida”.

Há apenas sete anos na educação e atuando como professora de Língua Inglesa, percebi que existiam muitas lacunas que necessitavam ser preenchidas por meio de estudos, pesquisas e escritas. Essas lacunas vêm aos poucos sendo sanadas com formação desenvolvida no mestrado e em projetos de extensão, com o grupo de pesquisa InvestigAção, liderados pelas professoras Dra. Simone Albuquerque da Rocha e Dra. Rosana Maria Martins.

Os estudos nos grupos de pesquisas ocorridos durante o mestrado trouxeram grandes contribuições, uma vez que, por meio de leituras, reflexões, diálogos e discussões coletivas com outros mestrandos, professores iniciantes, professores experientes e doutores, forneceram subsídios para ampliar minha visão da educação e conseqüentemente melhorar e aprimorar a escrita da minha dissertação, com muita qualidade e competência.

Nesses poucos anos de trabalho na educação, entendo que a carreira docente não é inerte, mas sim dinâmica e diversificada. Cada profissional docente tem suas particularidades e, por meio das vivências, vão se transformando como profissionais e como seres humanos, mas é fundamental estar sempre em busca de novos conhecimentos. Nessa perspectiva, Nóvoa (2013, p. 17) aponta que “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”, daí segue a relevância de estar constantemente em busca de formação e aprimoramento.

Na condição de educadora e agora pesquisadora, tenho sido constantemente instigada a rever muitas concepções e práticas que até então tinham algumas falhas, mas que com muitas leituras e estudos vem sendo minimizadas e estão contribuindo para meu próprio desenvolvimento.

Mediante as complexas lutas da profissão docente, é imprescindível uma atenção especial ao ingressante na profissão, visto que, por mais experiências anteriores na área educacional que este ingressante possua, assumir a carreira é um momento desafiador, pois é também apropriar-se um compromisso definitivo com a profissão e delinear sua identidade profissional; nesse sentido minha pesquisa veio para ser uma aliada na superação dos desafios para esses ingressantes à carreira.

Devo ressaltar que muitos professores ingressantes começam a perceber que o idealizado durante sua graduação e até mesmo durante seus trabalhos anteriores ao concurso divergem do cotidiano escolar atual, ao assumir a carreira pública, provocando sentimentos de dúvidas e descobertas, que podem garantir ou não sua permanência na profissão, mesmo tendo atuado anteriormente em outros ambientes educacionais.

Nesse sentido, com o propósito de colaborar com o desenvolvimento profissional dos professores de Língua Inglesa ingressantes na carreira docente, é que, no início da pesquisa, me propus nas vivências do Ateliê Biográfico de Projeto, promover encontros para que os participantes pudessem dialogar, a fim de trocar ideias, experiências, problemas, dificuldades e soluções dos acontecimentos diários escolares com o intuito de fazer com que o ingresso na carreira docente fosse menos angustiante e desalentador.

Durante os momentos do Ateliê Biográfico de Projeto, vivenciamos juntos a compreensão de que nunca estamos prontos profissionalmente e, a cada encontro, diálogo, estudo e reflexão, fomos nos aprimorando, tanto com as teorias estudadas, quanto com as vivências relatadas por cada participante do grupo. Posso afirmar que esse mesmo respeito e cumplicidade se deu com a professora que passa a contribuir com a pesquisa, logo que termino a leitura e tratamento dos dados do Ateliê e que já justifiquei sua entrada na pesquisa.

Marcelo (2009, p. 09) reitera que “o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”. Assim sendo, o desenvolvimento profissional é uma construção constante, cheia de altos e baixos, mas que sempre nos traz sentido e aprendizado, é uma verdadeira troca de saberes.

Diante de algumas considerações acima, a pesquisa foi se delineando e descrevo os capítulos que compõem esta dissertação.

No primeiro capítulo desta dissertação, apresento a introdução, na qual trago em evidência alguns segmentos importantes para a compreensão da pesquisa e das seções subsequentes.

No segundo capítulo, trago minhas breves memórias narrativas, tecendo os caminhos percorridos por esta professora e agora pesquisadora; ainda falo sobre a Língua Inglesa: Importância, Desafios e Perspectivas.

No terceiro capítulo, “o processo de inserção profissional na carreira pública”, apresento como é esse processo de assumir uma carreira pública, o desenvolvimento da profissão, as necessidades formativas e o processo de co-formação.

No quarto capítulo, trago a metodologia da pesquisa, é o momento em que detalho o procedimento utilizado, a panorâmica da tipologia do trabalho, os fundamentos metodológicos, a caracterização dos participantes, os encontros do Ateliê Biográfico de Projetos e as memórias reflexivas dos professores participantes. Apresento ainda o projeto pessoal e profissional dos participantes e a entrevista semiestruturada realizada com uma professora que assume o concurso público e detalho o propósito dessa nova coleta de dados. E, por último, apresento os dois eixos norteadores da pesquisa: Eixo 1 - As percepções dos professores de Língua Inglesa ao ingressarem na carreira docente e suas expectativas. Eixo 2 – Contribuições da co-formação para com os professores de Língua Inglesa ingressantes na carreira docente e seus desdobramentos.

No quinto capítulo, apresento a análise dos dados, a partir da interpretação e compreensão das narrativas (auto)biográficas.

No sexto capítulo, trago algumas considerações acerca da pesquisa, o quanto é gratificante estar concluindo o mestrado, levantando ainda algumas indagações que possibilitarão a continuidade da pesquisa no futuro.

Na sequência, estão as referências, os apêndices e os anexos.

Como já mencionado acima, a opção por esse tema se deu pelo fato de ter vivenciado o processo de ingresso na carreira pública e ter sofrido muito devido à falta de colaboração entre os profissionais da área, e por estar em um ambiente em que tudo era novo. Foram momentos de medos, dúvidas, angústias, expectativas, entre outros sentimentos, os quais com o passar do tempo foram amenizados.

A seguir, apresento o meu memorial, rememorando histórias de uma professora e agora pesquisadora e lhe convido a continuar lendo meu trabalho, a fim de conhecer

como os participantes da pesquisa vão se constituindo professores da rede pública de ensino mato-grossense.

2 A PESQUISADORA EM MEMÓRIAS NARRATIVAS

Um tempo que vem nas lembranças, um tempo que fica na saudade, um tempo que irei recordar. É assim que me vejo com esse novo desafio: escrever um pouco do meu memorial autobiográfico, possibilitando assim um encontro comigo mesma.

Incrível como esse recordar nos proporciona uma viagem de volta ao tempo, e segundo Galzerani (1999, p.102) “com direito a idas e voltas”.

Escrever minha trajetória mostrará alguns dos meus passos e dificuldades, as influências que interferiram na minha formação social, moral, intelectual e emocional ao longo dos meus 37 anos de idade, fatos da minha vida de mulher, filha, esposa, mãe, discente, docente e mestranda. Como ressalta o filósofo Walter Benjamin

[...] a memória não significa apenas acontecimentos e lembranças, mas sim experiências, afetividade, sensibilidade, subjetividade, esquecimento, entrecruzamento de sujeitos e, principalmente, experiências vividas (BENJAMIN, 1989 *apud* ROSA; RAMOS, 2008, p. 567).

Sou a caçula de uma pequena família de quatro pessoas, tendo somente um irmão. Nasci no dia 09 de outubro de 1982 em uma cidade do interior de São Paulo chamada Cafelândia, a 415 km da capital. Na época, meus pais moravam lá e quando eu tinha apenas 07 meses de idade resolveram voltar para Mato Grosso, onde já haviam morado anteriormente.

Passei minha infância brincando no fundo do quintal de casa, na calçada e até mesmo na rua, pois naquela época nós brincávamos mesmo e não tinha os perigos que se tem hoje. Lembro-me com muitas saudades das brincadeiras de “pega bandeirinha”, “pique no alto”, “esconde-esconde”, “pega-pega”, “passa anel”, “cai no poço”, “bete” e não poderia nunca me esquecer da brincadeira que eu mais gostava “brincar de escolinha”, em que eu sempre era a “professora de brincadeira” dos meus coleguinhas e com meu pequenino quadro “ensinava meus alunos”, sem nem imaginar o que o futuro me reservava e que é minha realidade: sou uma professora.

Meus pais, com muita simplicidade e dificuldades da época, não conseguiram concluir o ensino fundamental, mas considero-os doutores nas experiências da vida, pois souberam educar e encaminhar seus 02 filhos. Freire (1996, p. 76) deixa claro quando fala que “[...] A humildade exprime, [...], uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém”. Também somos conhecedores de que

não há saberes menores ou maiores, há apenas saberes diferentes. Meus pais são meus exemplos de vida e graças a Deus os tenho ao meu lado até hoje, me ajudando em tudo que preciso e sou muito grata a eles!

Aos 05 anos de idade minha mãe conseguiu me colocar numa creche do município por meio período, hoje o local foi demolido para novas construções. Lembro-me bem, minha mãe corria com os afazeres domésticos e com o almoço para então dar tempo de almoçar e me levar à creche. Ficava a umas 10 quadras da minha casa e íamos a pé, pois não tínhamos carro ou moto e meu pai, muito trabalhador, era caminhoneiro e vivia nas estradas transportando gado entre fazendas e até mesmo de uma cidade a outra.

Meu primeiro dia de aula na creche não foi muito bom. Chorei muito, não queria ficar lá, me ver sozinha no meio de estranhos me dava medo. Com muito choro deixei minha mãe ir embora, mas não fiquei bem. Ganhei uma pasta escolar com alguns itens e rasguei a pasta toda. Quando minha mãe chegou às 17 horas para me pegar e minha professora Simone contou a ela o ocorrido, ficou muito brava e quando chegamos em nossa casa, logo me deu uma correção. Daquele dia em diante aprendi a lição e nunca mais rasguei nada, mas os choros continuavam com frequência.

Eu não queria me separar de minha genitora, queria estar com ela o tempo todo, mas depois que ela ia embora eu logo já me acalmava, pois minha professora Simone, com toda a sua doçura vinha me acalantar. Simone foi a minha inspiração pra continuar minhas brincadeiras de “escolinha” em casa com os colegas, sempre a imitando em gestos e palavras.

No ano seguinte, minha mãe conseguiu uma vaga na Escola Santo Antônio, a qual até hoje é uma referência por ser administrada por freiras e pelo fato de meu irmão já estudar lá, foi mais fácil. Eu ia e voltava da escola com ele a pé.

Eu era muito chorona na escola, recordo-me que quando ia chegando perto das 12 horas, horário em que eu ia tomar banho e me arrumar, meu peito ficava muito apertado e me subia um frio na barriga, uma vontade de não ir para a escola, sem motivo algum. Eu ia chorando, mas depois que estava lá, logo parava o choro e ia estudar.

Sempre fui muito aplicada. Quando eu estava na 3ª série, meus pais decidiram mudar para a cidade de Dom Aquino, meu avô paterno tinha uma fazenda na região e pediu para meu pai se mudar para aquela cidade onde ficaria mais perto e fácil para cuidar das terras para meu avô. Moramos lá durante 03 anos e estudei na Escola

Estadual São Lourenço, também administrada por freiras. Após esse período, voltamos para Rondonópolis.

Ao retornar, conseguimos vaga na Escola Santo Antônio novamente e lá fiquei até terminar a 8ª série do 1º grau (última série daquela escola na época). Em seguida vieram as dúvidas, estudar o que no “2º grau”, Ensino Médio hoje? As opções eram: propedêutico, magistério e contabilidade. Eu tinha muita vontade de estudar na Escola Estadual Major Otávio Pitaluga – EEMOP e por essa razão escolhi fazer contabilidade, pois era o curso que essa escola oferecia.

Em 1997, comecei a cursar o 1º ano do 2º grau do curso de contabilidade (hoje chamado de Ensino Médio) e foi a abertura da minha vida profissional. Minha vontade de trabalhar e ser independente era muito grande, desde pequena isso era meu sonho.

No ano seguinte, a Caixa Econômica Federal fez um seletivo para contratar estagiários que estavam estudando regularmente no curso de “Contabilidade” daquela escola e, com a graça de Deus, eu consegui passar, começando meu estágio em 08/07/1998 onde trabalhei durante 01 ano e 04 meses.

Logo então já fui contratada por um gerente de uma concessionária de caminhões da marca Scania, pois ele sempre fazia serviços no banco, era atendido por mim e gostava do meu atendimento e meu trabalho. Trabalhei nessa concessionária atendendo clientes durante 05 anos; nesse período, eu terminei o 3º ano do 2º grau e resolvi somente trabalhar, pois não havia passado no vestibular da UFMT e não tinha condições ainda de pagar uma faculdade particular.

Saí dessa concessionária e já entrei em outra, dessa vez de máquinas agrícolas da marca Agrale, onde trabalhei por 02 anos. Em seguida, fui para uma empresa mecânica e fiquei 01 ano, quando a mesma concessionária de caminhões Scania veio atrás de mim para voltar a trabalhar com eles. Fiquei lá mais 03 anos, partindo então para outra concessionária da marca Volkswagen e Man caminhões, na qual trabalhei durante 02 anos. Por último, fiquei 07 meses em um escritório de poços artesianos quando então tudo mudou.

Minha vida profissional estava voltada totalmente para empresas privadas, mas a vida dá muitas voltas...

Em 2002 eu resolvi fazer o vestibular para o curso de Letras, pois já não queria muitos cálculos na minha faculdade. Passei na UNIR / FAIR, onde hoje é a UNIC.

Comecei a cursar Letras – Português / Inglês em 2003 e sempre trabalhando em empresas privadas.

Conclui a faculdade em 2005, mas não me via como professora ainda. Entrei no cursinho de Língua Inglesa para não ficar parada. Em 2009, surgiu o concurso do Estado para professor da Educação Básica de MT e resolvi me inscrever para a função de professora de Língua Inglesa e, para minha surpresa e felicidade, fiquei classificada em 22º lugar.

Algumas vezes eu tentava pegar aulas em escolas públicas, mas como no estado de Mato Grosso necessita ter muitos certificados para somá-los e obter uma pontuação ao final, nunca deu certo, pois trabalhando em empresas privadas o dia todo, não me sobrava tempo para correr atrás de cursos na área educacional, o que viria a aumentar minha pontuação com os certificados. Continuei fazendo o curso de inglês e a cada dia esperando ser chamada no concurso, acompanhando sempre os noticiários.

Em 08 de setembro de 2011, me casei com um homem muito trabalhador e honesto. Minha rotina seguia: trabalhando em empresas privadas e agora dona de casa.

Novos ares, novas rotinas, novos saberes...

Em janeiro de 2014, ao abrir um site de notícias, li a reportagem de que havia saído outra chamada para os classificados do concurso. Eu mais que depressa abri o anexo e, para minha surpresa e felicidade, meu nome estava entre os convocados. Fiz um acordo com o pessoal do escritório onde eu estava trabalhando, corri para fazer todos os exames exigidos para tomar posse no concurso e então começar minha nova experiência agora na área educacional.

Minha surpresa foi maior ainda quando, ao tomar posse no concurso na Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso – Seduc, em Cuiabá, me informaram que eu já teria que me apresentar na assessoria pedagógica do meu município para fazer a lotação das aulas e então já ir para a sala de aula; como as escolas estavam em reposição de aulas devido uma greve no ano de 2013 e eu imaginava que terminariam o ano letivo de 2013 e no mês de março, quando fosse iniciar o ano letivo de 2014, aí sim eu iria iniciar o ano letivo e também minha carreira docente, mas foi tudo muito rápido e difícil.

Lotei nas turmas do 6º / 7º / 8º e 9º anos da Escola Estadual Renilda Silva Moraes; como é somente uma hora/aula por semana em cada turma, tenho que lotar

em 20 (vinte) turmas para preencher minha carga horária, e desde que ingressei na carreira pública, trabalho na mesma escola até hoje.

Meu primeiro dia de aula foi muito difícil, eu estava com muito medo e insegura. Lembro-me que saí da escola aos prantos, pensando que não iria conseguir dar aulas, pois era uma rotina nova, totalmente diferente do que eu estava acostumada a fazer.

A coordenação da escola me recebeu muito bem, me apoiavam na medida do possível. Tanto os alunos quanto os outros professores que trabalhavam na escola, que agora eram meus colegas de profissão, me olhavam com sentimento de desprezo e isso me incomodava bastante. Alguns alunos até me falavam: - “você tomou o lugar da nossa querida professora, não gostamos de você” e aquilo me doía, me fazia pensar se eu deveria ou não encarar o novo desafio.

Fiquei uns 15 dias muito depressiva, chorava o tempo todo, pois era tudo muito novo para mim, porque na faculdade você não tem a verdadeira noção da realidade escolar, mas com a força de meus pais, eu superei essa batalha que era só o início da minha nova e gratificante jornada. Meus pais falavam: - “você vai conseguir, no início tudo é difícil, mas vai passar”, e até me deram o laptop para me incentivar a permanecer na nova profissão, pois era o início de uma carreira pública.

Aos poucos fui aprendendo a lidar com cada situação que me ocorria, que não eram poucas e muito menos fáceis, sentia muita falta do acolhimento dos colegas de profissão, mas fui superando e hoje já me encontro com 06 anos de profissão na carreira docente.

Em julho de 2015, nasceu meu unigênito Gabriel, depois de 02 anos de tentativas e muitas orações para engravidar. É a alegria da nossa família!

No ano de 2018, com o incentivo de minha amiga Dulce, que já estava terminando seu mestrado na UFMT, resolvi estudar para concorrer a uma vaga no Mestrado em Educação da UFMT - Câmpus de Rondonópolis, pois me encontrava preocupada com a questão do fazer pedagógico e sabia que as contribuições do mestrado não significariam ganhos apenas para a minha pessoa, mas, concomitantemente para o exercício da minha profissão e para a escola, e assim escolhi concorrer à vaga na linha de pesquisa: “Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais”.

Em 08 de agosto de 2018, saiu a publicação do edital de abertura para a seleção do Mestrado em Educação para o ano de 2019 e então fiz minha inscrição e já comecei a estudar as literaturas sugeridas.

Em 26 de outubro de 2018, uma tarde de sexta-feira, foi o dia da prova escrita. Lembro-me que estava um pouco ansiosa, a prova se iniciou às 14 horas e seu término estava programado para as 18 horas. O tema foi “Políticas Públicas Educacionais”, um tema que eu não conseguia entender muito bem. Terminei minha prova já era 17h45min e fui embora com muita dor de cabeça.

Não via a hora de chegar o dia 09 de novembro de 2018, para então saber quanto havia tirado em minha prova; quando este dia chegou, fiquei muito feliz, pois tinha conseguido passar nessa etapa, tirando a nota 8,50. Agora era aguardar o dia da arguição, que ficou agendado para o dia 22 de novembro de 2018 às 13h30min.

Fui para a arguição no dia marcado e já estava lá às 13 horas. Fiquei no salão estudando meu projeto até ser chamada em meu horário. Em minha banca estavam os professores: Dr. Ademar Carvalho, a Dr^a. Merilin Baldan e, após metade da entrevista, chegou a Dr^a Simone Albuquerque da Rocha. Fui razoavelmente bem, estava muito nervosa, o que acabou me atrapalhando um pouco.

A ansiedade tomava conta de mim novamente à espera do resultado da nota da arguição, que só saiu no dia 26 de novembro de 2018 às 16h30min. Mais que depressa comecei, junto com uma amiga da escola Lanusse, a fazer os cálculos para ver se estaria dentro das 16 vagas existentes. Ao chegar à casa de meus pais refiz os cálculos de todos os candidatos aprovados nessa etapa e eu havia conseguido, mas preferi aguardar o resultado final para então ter certeza e poder comemorar.

Todo o processo foi angustiante, foram horas intermináveis de estudos, no entanto, valeram a pena e fui aprovada em todas as etapas.

O resultado final da seleção do Mestrado saiu no dia 29 de novembro de 2018 e, para minha felicidade, eu havia conseguido a tão almejada vaga, ficando na 9^a colocação.

No ano de 2019, mais propriamente os dias 27 e 28 de fevereiro eram as datas para matrícula e eu, como sempre muito ansiosa, já estava lá às 07h30min do dia 27 para efetivar minha matrícula. Fiquei eufórica quando fiquei sabendo que minha orientadora seria uma ex-professora da graduação, a Dr^a Rosana Maria Martins, pois a conhecia e sabia da sua doçura, paciência, compromisso e dedicação para com seus alunos, além de ser muito humana e ter um coração enorme.

No dia 11 de março, iniciaram as aulas do 1^o semestre com três disciplinas presenciais, as quais foram ministradas por professores que merecem meu apreço, admiração e gratidão. Logo fui inserida no grupo de pesquisa InvestigaçãO, vinculado

ao Observatório da Educação – OBEDUC, coordenado pela Prof. Dra. Simone Albuquerque da Rocha e vice coordenado pela Prof. Dra. Rosana Maria Martins. O projeto é uma formação continuada para professores iniciantes e experientes da Educação Básica do município de Rondonópolis/MT em uma parceria entre a universidade e o município, e propõe um projeto colaborativo, seu objetivo é investigar os dilemas e desafios enfrentados pelos professores ao longo da carreira, buscando alternativas para minimizá-las.

Com a participação nesse grupo de pesquisa, compreendi a importância dos projetos colaborativos, visto que são oportunos espaços para os professores das escolas municipais da cidade compartilharem suas angústias, alegrias, dificuldades, saberes, dúvidas, e assim levá-los a entender melhor a sua profissão.

Foi um semestre de grandes dificuldades, pois eu aguardava sair a Licença Qualificação e, com a entrada de um novo governador no ano de 2019, esse benefício foi barrado até o final do primeiro semestre. Minha vida foi uma grande correria, não foi fácil conciliar o trabalho, a faculdade, a casa, o marido e um filho pequeno e lindo de apenas 04 anos, para completar a Rede Estadual entrou em greve por melhores condições de trabalho, o que veio a me prejudicar um pouco mais.

Fiquei apenas uns 20 dias em greve, quando então foi emitido pelo governador um decreto exigindo o retorno para a escola dos professores que tinham interesse na Licença Qualificação e então, como era de meu interesse, conversei com a assessora pedagógica, diretora e secretária da escola, e sendo assim, voltei para a escola onde cumpria minha carga horária semanal de 30 horas, mas foi um momento delicado, recebia muitas críticas dos meus colegas de trabalho que eram contra meu retorno, diziam que eu estava traíndo a categoria, pois estava pensando somente em mim.

No primeiro semestre do ano de 2019, passei por grandes desafios, como o de escrever três artigos para o jornal local da cidade, dois artigos para cumprir os créditos que cada disciplina exigia, dois artigos para o EDUCERE - XIV Congresso Nacional de Educação, V Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e VII Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/Cátedra UNESCO promovidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Pedagogia, Centro Acadêmico Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais, Subjetividade e Educação (CIERS-ed) da Fundação Carlos Chagas, e realizado na Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia

Universidade Católica do Paraná, PUC-PR na cidade de Curitiba, escrever meu projeto para uma disciplina e também para enviá-lo ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso, com sede no Câmpus Universitário de Rondonópolis, para aprovação e posterior início à pesquisa.

Mediante uma carga de estresse elevada, misturada com muitos sentimentos, concluí todas as exigências do primeiro semestre, contando com a ajuda de minha família, de minha amiga Dulce e minha querida e doce orientadora.

No 2º semestre as lutas continuavam. A greve havia encerrado e o ano letivo na Rede Estadual estava dando continuidade, mas com a graça de Deus, no final do mês de agosto de 2019 saiu minha Licença Qualificação, assim pude me dedicar mais aos estudos do mestrado.

Iniciei o segundo semestre do mestrado com mais três disciplinas, que também foram ministradas por professores a quem eu respeito e admiro muito. As escritas continuavam e para cumprir os créditos que cada disciplina exigia, eu escrevi um artigo, um projeto e realizei a análise textual discursiva de dois artigos.

Paralelo às escritas dos créditos, escrevi um artigo para o SemiEdu 2019 - Debates sobre educação, pesquisa e inovação realizado pela UFMT em Cuiabá/MT, três artigos para o Congresso de Pesquisa em Educação - CONPEduc 2019, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis/MT, apresentei um Banner na XI Mostra da Pós-graduação durante a semana acadêmica também no Câmpus Rondonópolis/MT; além disso, havia muitas reuniões para orientações, leituras e discussões no grupo de estudos InvestigaçãO e Obeduc, também iniciei a coleta de dados da minha pesquisa, que já havia sido aprovada pelo Comitê de Ética.

Em meio ao medo, ao desespero e à ansiedade, minha orientadora, com toda sua doçura e paciência, estava sempre ao meu lado me tranquilizando e transmitindo forças para eu seguir em frente e vencer mais esse desafio em minha vida. Eu não imaginava que no mestrado houvesse esse respeito, carinho e cuidado admirável, achei que fosse uma relação estritamente profissional.

E assim, o primeiro ano de mestrado encerrou e eu sobrevivi, mas grandes surpresas me reservavam para o ano de 2020...

Ao iniciar o ano de 2020, o mundo todo foi surpreendido por uma pandemia a qual deram o nome de Covid-19.

No início tudo era novo, incerto, até mesmo os cientistas não sabiam ao certo o que era essa doença, que atacava as vias respiratórias e já estava matando muitas pessoas. No mês de março, devido à gravidade da situação, escolas, universidades, comércio em geral, aeroportos, indústrias, entre outros setores, foram fechados por tempo indeterminado.

No primeiro semestre do ano de 2020, fiquei focada em estudos via internet com o grupo de estudos InvestigaÇÃO, reuniões com minha orientadora, leituras de textos diversos e escrita de capítulos da dissertação.

No segundo semestre do mesmo ano, tive uma disciplina virtual muito importante – Aportes Teóricos e Processos de Construção, com três professoras muito competentes e queridas: Dra. Rosana, Dra. Érika e Dra. Églen, que trouxeram grandes contribuições para melhorar meu projeto.

Após essa disciplina, foquei nas leituras, análise de dados e escrita da dissertação, tudo com o apoio e instrução de minha querida orientadora, Dra. Rosana. Tudo estava encaminhando, quando então marcamos minha qualificação para o dia 16 de dezembro de 2020.

Infelizmente, no dia 22 de novembro de 2020, um belo domingo às 16:54 horas, fui surpreendida com a ligação de meu pai, perguntando o número do telefone do Samu, pois meu irmão tinha ligado desesperado, dizendo que meu sobrinho Pedro, de apenas 04 anos de idade, havia caído e quebrado o pescoço, fiquei sem chão, não tinha palavras, não sabia número do Samu e não tinha reação de procurar, fiquei perdida, sem saber o que estava realmente acontecendo, pensando que pudessem ter se enganado quanto ao diagnóstico primário.

Entrei com meu esposo no carro e saímos desesperados rumo ao pronto atendimento infantil da cidade, ao chegar lá, liguei e meu irmão disse que estavam no Samu no Corpo de Bombeiros. Fomos correndo e, ao chegar lá, meu irmão estava indo dentro do carro do Samu com meu sobrinho, rumo ao pronto atendimento infantil, pois disseram que ele havia quebrado a traqueia e não conseguiam entubá-lo. Meus pais que ali já estavam, foram à casa do meu irmão buscar minha sobrinha, a qual havia ficado na casa do meu irmão sozinha e desesperada para buscar documentos do Pedro, do meu irmão e da minha cunhada, que na urgência saíram desesperados e não pegaram nada.

Minha cunhada entrou no carro conosco e partimos para o pronto atendimento. Ao chegar lá, meu irmão já veio nos falar que meu querido sobrinho havia quebrado a

traqueia e nós ficamos desesperadas, sem saber ao certo as consequências dessa quebra. Quando então surgem umas três enfermeiras, assistente social e médicos na porta do pronto atendimento, eles chamaram meu irmão e eu fui junto com ele, ao olhar no rosto de tristeza daqueles profissionais, eu já imaginava o que iriam noticiar: meu querido sobrinho Pedro, de apenas 04 aninhos de idade, tinha quebrado a traqueia e a cervical e já estava junto de DEUS.

Foram momentos de muita tristeza, angústia, sofrimento, dor... É uma dor tão grande, que entra dentro do peito, que atravessa o coração, a alma... É uma dor que não tem remédio para melhorar. Dizem que somente o tempo é capaz de curar essa dor, mas quanto mais o tempo passa, mais essa dor vai aumentando. Tenho rezado muito, pedindo conforto e que DEUS me console, console meus pais que estão sofrendo muito, console meu filho de 05 aninhos que era companheiro de brincadeiras do Pedro e console meu irmão e minha cunhada, que sofrem sem saber como seguir na vida. Estão sem rumo, sem chão.

Nunca imaginei passar por uma situação dessas, perder um ente querido, uma pessoa de idade avançada e doente, é aceitável, mas uma criança, um anjo, que em plena saúde, alegre e brincando vai correndo, tropeça no ar, porque não tinha nada para ele tropeçar, vai direto com a garganta no estribo do caminhão (uma escada) que usam para subir na cabina, e bate com a garganta, tendo uma morte fatal e instantânea. A médica disse que ele faleceu dentro de 30 segundos e já chegou ao hospital sem vida. Deus o chamou e assim ele se foi na pureza e inocência de uma linda e abençoada criança!

Estou em prantos escrevendo essa parte, não sai da cabeça a ligação de meu pai, a notícia dos médicos, seu corpinho de lábios e orelhas roxas, naquela cama de hospital coberto por um lençol azul, onde fiquei em sua companhia, pois meu irmão e minha cunhada não conseguiam. Depois vieram os trâmites que deixam as pessoas mais aflitas. Ir até a delegacia para fazer B.O., pegar documento para levar ao hospital para então encaminhar o corpinho para o IML para fazer autópsia, visto que foi um acidente e tinha que ser até as 21 horas no máximo, senão a autópsia só iria ser feita no dia seguinte, depois correr atrás de funerária, reservar capela, roupa, avisar parentes e amigos, meu DEUS, não foi fácil, me pergunto até hoje por que dessa forma? Por que com uma criança tão alegre e cheia de vida? Por quê? Por quê?

O corpinho chegou ao cemitério, em que foi velado às 02:30 da madrugada do dia 23 de novembro de 2020, e nesse mesmo dia, às 10:00 horas da manhã, o

sepultamos na derradeira morada terrestre, em meio a muitas lágrimas, sofrimento e dor!

Foi um dos momentos mais tristes de toda a minha vida até hoje.

Estou em meio a essa tragédia, tendo que ter forças para ir retomando aos poucos minha rotina e continuar minha escrita, mas confesso que não está nada fácil. É muita dor! É muita dor lembrar dele falando pro meu filho: “brincar com Biel”...É muita dor e tristeza! Os domingos para mim têm sido muito depressivos, pois era o dia em que ele vinha passar o dia com meu filho Gabriel para brincarem juntos e foi justo em um domingo que infelizmente aconteceu essa tragédia na nossa vida.

Pedro foi um verdadeiro anjo, que tinha a missão de unir nossa família, pois mediante acontecimentos banais estávamos separados. Foi uma verdadeira explosão de sentimentos de todos os lados: dor, saudades, lembranças, mágoas, desculpas, rejeições, perdões, enfim, houve muitos perdões após uma perda, mas que só aprendemos por amor ou pela dor, e em nosso caso, infelizmente foi pela dor! E que dor!!! Só Deus para nos consolar e dar forças para seguirmos!

Muitos são os constantes aprendizados e um deles é que não devemos dar importância a pequenas e insignificantes coisas, ficar com ressentimentos, pois a vida é tão curta, na verdade a vida é um sopro e daqui nada levamos!

Esse trabalho de rememoração, por meio da minha narrativa autobiográfica, muito contribuiu para o processo reflexivo, ajudando-me a compreender melhor minha trajetória pessoal e profissional, na qual muitas vezes me enxerguei representada nos fragmentos dos textos estudados, auxiliando-me na formação de minha identidade pessoal e profissional docente.

De acordo com Abrahão (2006)

As (auto)biografias sendo constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida, são processo de construção que tem a qualidade de possibilitar maior clarificação do conhecimento de si, como pessoa e profissional, àquele que narra sua trajetória. Nesse sentido, tentamos capturar sinais de compreensão que os educadores desenvolveram, mediante ressignificação do vivido, pela reflexão sobre si e sua profissão docente no momento da narração (ABRAHÃO, 2006, p. 161).

Diante de todo o exposto, continuo me reconstruindo a cada dia e almejando trilhar novos rumos em busca de conhecimentos e experiências, baseada em

equilíbrio entre o lado pessoal e profissional, construídos ao longo de minha história de vida.

Pelo fato de ser professora de Língua Inglesa e estar pesquisando os professores de Língua Inglesa ingressantes na carreira docente, a partir do concurso público, é que apresento um pouco sobre a importância, desafios e perspectivas da Língua Inglesa.

A comunicação é uma ferramenta cada vez mais importante à formação do ser humano, tanto no campo pessoal, quando no acadêmico e profissional; com o acontecimento de alguns fenômenos como a migração, industrialização e globalização, fez-se necessário ter uma língua para a comunicação entre todos os povos e a Língua Inglesa veio para suprir essa necessidade, já que é considerada a língua mundial, a mais importante e mais estudada do mundo fora dos países de origem, contribuindo para o processo de formação integral de qualquer indivíduo. Conforme Liberali (2017, p. 178), “não saber inglês pode significar ser analfabeto em um mundo globalizado”.

Leffa (2001) destaca que

[...] o inglês é falado por mais de um bilhão e meio de pessoas; o inglês é a língua usada em mais de 70% das publicações científicas; o inglês é a língua das organizações internacionais. A razão mais forte, no entanto, é o fato de que o inglês não tem fronteiras geográficas (LEFFA, 2001, p. 79).

Observo que o ensino de Língua Inglesa deve representar uma posição significativa no currículo, visto que é um complemento para a formação global do aluno e que envolve o enriquecimento de sua personalidade, sendo mais uma forma de obter informações técnicas, culturais, acadêmicas e científicas. Demo (2002, p.19) observa que “[...] um dos traços mais fortes da globalização é a intensidade do conhecimento”.

De acordo com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998) de língua estrangeira, no que se refere à perspectiva educacional

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para

desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s) (BRASIL, 1998, p. 37).

Nesse sentido, é de extrema importância que a população em geral esteja consciente da real necessidade e importância do estudo da Língua Inglesa, para que possamos estreitar os laços culturais com outros países, bem como mostrar ao mundo, em uma língua universal, a beleza e a diversidade cultural brasileira. Seguindo esse raciocínio, Rocha e Liberali (2017, p. 127) asseveram que “parece ser consenso à importância de aprendermos línguas estrangeiras, com vistas a uma participação social mais ampla e potencialmente mais crítica”.

Muitos são os desafios enfrentados pelos profissionais que lecionam a Língua Inglesa, visto que a disciplina não é tão valorizada quanto deveria ser, dificultando assim todo o processo de ensino e aprendizagem do idioma.

Dentre muitos dos problemas enfrentados, temos alguns profissionais que não estão preparados o suficiente para ensinar, desmotivando assim seus alunos; a carga horária semanal das aulas é muito reduzida, não passando de uma hora/aula; o material didático utilizado em sala de aula não condiz com a realidade dos alunos; e falta reconhecimento da profissão, sendo este um fator que acarreta desalento no profissional, porque ele não se sente valorizado em seu trabalho. O aluno também se sente prejudicado por não perceber que o profissional está exercendo a função com ânimo e amor, sendo motivos para desanimá-los a estudar uma língua estrangeira, chegando até mesmo a desistirem de estudar.

Além de todos esses problemas enfrentados, temos ainda: indisciplina, superlotação nas salas de aula, insegurança, falta de estruturas nas escolas para se ensinar um idioma estrangeiro e também os baixos salários pagos aos docentes. Outro grande desafio enfrentado com o ensino da Língua Inglesa está ligado ao fato dos discentes não acreditarem ser possível aprender uma segunda língua em escolas públicas, levando-os a não valorizar a disciplina.

Diante do exposto, torna-se necessário criar meios para que esse cenário mude, estabelecendo ambientes de parcerias e cumplicidade entre docentes e discentes, com objetivos comuns, conforme nos aponta Leffa (2011)

A cumplicidade do professor com os alunos envolve compartilhar com eles um objetivo, que não é nem o objetivo do professor e nem o do aluno; é o objetivo da turma. É esse objetivo comum que vai resolver os conflitos e fazer com que as diferenças individuais funcionem em

distribuição complementar, vencendo uma a uma as dificuldades que aparecem pelo caminho. [...] Unida a turma em torno de um objetivo comum, resta o último passo: angariar os meios disponíveis numa determinada comunidade para alcançar o objetivo. No caso da língua estrangeira, os meios são os artefatos culturais (livros, recursos de áudio, vídeos etc.) e as pessoas (professor, colegas, amigos etc.) que se podem acionar para aprender a língua (LEFFA, 2011, p. 30).

Dessa maneira, os problemas enfrentados por alunos e professores, nas escolas públicas do nosso país, são razões para que todos possam lutar juntos, a fim de superar os obstáculos e alcançar melhores condições para ensinar e aprender a Língua Inglesa. Assim sendo, “apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais nunca lhe asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas” (PAIVA, 2003, p. 54).

É importante destacar que

[...] o ensino de línguas estrangeiras na educação básica no Brasil foi interpretado por muitos anos como disciplina de menor valor dentre as demais áreas do conhecimento, um cenário que tem se modificado nos últimos anos com sua revalorização no currículo, muito em função da importância voltada às questões de diversidade linguística e cultural impulsionadas pela globalização [...] (DUBOC, 2011, p. 732).

Quanto a inclusão da Língua Inglesa, Cardoso (2018) assegura que

[...] torna-se necessária a inclusão do ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto escolar, principalmente porque, a partir da disseminação de informações que cerca o cotidiano de muitas crianças ao redor do mundo, com os aparelhos eletrônicos e as novas tecnologias, nos anos iniciais elas vão incorporando tanto esses recursos como seus usos e, assim, acabam tendo acesso ao idioma, a partir da interação com alguns vocabulários e expressões. Contudo, com base nos dados recolhidos e em pesquisas estudadas, interpreta-se que existem necessidades formativas entre os profissionais do ensino que trabalham com o ensino da língua inglesa [...] (CARDOSO, 2018, p. 55).

Assim sendo, o docente não deve se sentir vítima da situação e render-se à mesma, mas sim procurar meios para superar as dificuldades encontradas pelo caminho, buscando seu próprio desenvolvimento profissional e sua valorização; assim pode redescobrir a satisfação e a alegria pela profissão que escolheu e fazer com que

os estudantes se movimentem cultural e criticamente a respeito de um segundo idioma e uma outra cultura.

Nesse viés, a demanda do professor vai muito além do que apenas dominar as quatro habilidades – ler, escrever, ouvir e falar, deve sobretudo haver sempre uma preocupação por parte do mesmo em relação ao que significa ensinar a Língua Inglesa, sendo esse um compromisso social. Outro aspecto em relação ao professor ingressante na carreira docente, que devemos levar em consideração, é quanto à sua segurança e autoconfiança; a respeito dessa temática, Guarnieri (1996, p. 93) expõe que “[...] é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, pois o aprendizado da profissão docente se constrói a partir de seu exercício”.

Frente a isso, o professor ingressante vai aos poucos adquirindo práticas com as vivências do cotidiano escolar, visto que, por mais experiente que ele é em outras redes, por exemplo, a privada, ao assumir um concurso público, ele passa a ser ingressante na carreira, e as dúvidas e angústias são as mesmas de iniciantes, pois ele assume a função em uma nova perspectiva de trabalho.

Nesse sentido, percebo necessidade de aprofundar teoricamente meus estudos sobre as temáticas que trago nesta dissertação e que ajudarão a responder a problemática e alcançar os objetivos propostos.

3 O PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL NA CARREIRA PÚBLICA

A partir das preocupações acerca dos processos educacionais como um todo, o professor ingressante na carreira docente merece destaque, visto que, por mais que ele possa ter experiências docentes anteriores, muitas vezes o fato de assumir uma nova função, uma nova escola, um concurso público, entre outras situações que o encaminha a novas aprendizagens lhes causa insegurança, inquietação, medo, angústias entre outros sentimentos. É um verdadeiro processo de transição, mesmo que ele possua alguma experiência na área educacional, seja como substituto de outros professores, seja como professor contratado, seja como professor que vem de outro concurso público ou até mesmo aquele professor que trabalhou com alunos em cursinhos, cursos de idiomas, entre outros.

É importante destacar que o professor ingressante necessita de apoio e colaboração de todos os envolvidos no processo educacional; como já informado, os professores de Língua Inglesa participantes desta pesquisa são todos ingressantes na carreira docente, ou seja, já possuíam experiência com a docência antes de assumirem a carreira pública.

Ao assumir um concurso e adentrar na carreira pública, o docente vive uma etapa decisiva em seu desenvolvimento, assumir um compromisso definitivo com a profissão e delinear sua identidade profissional. “Em termos gerais, trata-se, a um tempo, de uma escolha subjetiva ‘comprometer-se definitivamente’ e de um acto administrativo ‘a nomeação oficial’” (HUBERMAN, 1995, p. 40, grifos do autor).

Quanto a definição do termo carreira, Tardif (2002, p. 79), afirma que “a carreira consiste numa sequência de fases de integração numa ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza”.

Já Huberman (1995) aponta que

O conceito de ‘carreira’ apresenta, entretanto, vantagens diversas. Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado, mais restrito que o estudo da ‘vida’ de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem a um tempo psicológico e sociológico. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela (HUBERMAN, 1995, p. 38, grifos do autor).

O fato dos professores ingressantes já terem experiência com a docência anteriormente não lhes tira os sentimentos de dúvidas e inseguranças, visto que enfrentam novos ambientes, rotinas e sistemas educacionais diferentes do que estavam habituados e assumir uma carreira pública é o comprometimento real com a profissão, pois enquanto os professores trabalham em outras instituições como as privadas, ou até mesmo ao fazer substituições na rede pública, tudo é incerto.

Assumir uma carreira pública é a oportunidade de conquistar uma segurança no emprego, ter a garantia de um salário ao final do mês trabalhado, dependendo unicamente do seu esforço. O profissional que assume a carreira pública, na maioria das vezes, sente o choque da mudança da rede privada para rede pública, na qual não ter um “chefe” imediato faz o profissional estranhar no início, tal como aconteceu comigo ao assumir o concurso público.

Em meu trabalho, o foco é o professor ingressante na carreira pública, pois “[...] possuem experiência docente acumulada em virtude de atuação anterior em outros contextos, seja na rede privada ou mesmo como substitutos e temporários na rede pública, tanto na Educação Básica quanto Superior” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 5).

No que diz respeito ao professor ingressante, “assume-se que o profissional carrega elementos de experiência e reelaboração da prática docente” (CURADO SILVA, 2017, p. 9). Curado Silva (2017, p. 9) segue afirmando ainda que “O momento de instabilidade pessoal e profissional foi vivido anteriormente, e a fase nova se refere a se adequar a uma nova condição objetiva de trabalho”.

Nesse sentido, Freire (2001) assevera que

[...] ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 2001, p. 59).

Daí a necessidade de se acompanhar o profissional que está ingressando na carreira docente, ouvi-los e acolhê-los de forma que se sintam seguros e confiantes para a realização de sua nova rotina no trabalho.

No entanto

[...] é preciso ressaltar que a aprendizagem da docência ocorre ao longo de toda a sua trajetória e que as vivências [...] também são fundamentais para a construção do profissional que ele será ao longo de toda a sua carreira (FERREIRA *et al*, 2017, p. 433).

Um outro fator que merece relevância, nesse ingresso do professor à carreira pública, é a fase da descoberta de novas experiências, que Huberman (1995, p. 39) diz ser o “entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade ‘ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa’, por sentir-se num determinado corpo profissional”.

Dessa forma, quanto melhores forem as relações com todos os funcionários da escola, com os colegas de profissão e as boas condições de trabalho, melhor será seu desenvolvimento profissional, mas mesmo assim, “o processo de inserção profissional docente pode ser considerado como uma ‘caixa de surpresas’, pois o professor nunca sabe o que o espera” (FERREIRA *et al*, 2017, p. 434, grifos dos autores).

Ao adentrar na carreira pública, o professor ingressante deve estar preparado para novas descobertas e desafios frente a um novo contexto educacional, que vem mudando constantemente e, a partir de suas reflexões advindas de práticas anteriores e do processo como um todo, aprimorar cada vez mais suas ações docentes.

Sendo assim, acredito que a fase do ingresso na carreira pública e, mais propriamente falando, na carreira docente, é um dos momentos de constituição identitária, já que o profissional vai aos poucos, a partir de suas vivências e experiências, construindo sua própria identidade profissional. Marcelo (2010) retrata 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).

Essa fase é, de certa forma, muito decisiva na vida de qualquer profissional, visto que é o momento da permanência ou desistência da profissão docente, e por esse motivo é necessário que exista cada vez mais a colaboração para com esses ingressantes na carreira docente, sendo esse um período de novas descobertas e intensa aprendizagem.

Nesse período de ingresso à carreira pública, o profissional é marcado por desafios, aprendizagens, descobertas e expectativas ao assumir uma nova função, muito mais séria em sua vida, um concurso público, conforme nos retrata Cavaco (1999)

[...] há que enfrentar dia a dia, no cenário da profissão, situações novas e imprevisíveis, obstáculos frequentes a exigir respostas rápidas, adequadas, convincentes. É o tempo da instabilidade, da insegurança, da sobrevivência, mas também da aceitação dos desafios, da criação de novas relações profissionais e da redefinição de amizade e de amor, da construção de uniões familiares, da reestruturação do sonho de vida. Trata-se de um período de tensões de desequilíbrios e de reorganizações frequentes, de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional (CAVACO, 1999, p. 179).

Ao assumir uma carreira pública, o profissional vai reajustando suas expectativas e compreensões com o setor público, ao mesmo tempo em que vão sentindo o peso e a complexidade real da profissão.

Os professores ingressantes, de acordo com Marcelo (2010, p. 27), “[...] necessitam possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino de tal forma que melhorem continuamente como docentes”.

Desse modo, o profissional deve estar sempre reavaliando suas atitudes e suas práticas, voltando-se para si mesmo com uma análise clara, objetiva, e acima de tudo construtiva de sua práxis, buscando cada vez mais melhorias no seu desenvolvimento profissional e até mesmo no equilíbrio pessoal e emocional.

Marcelo (2010) destaca que esse: “É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos [...]”, mas mesmo assim, devem seguir em busca de “[...] adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal” (MARCELO, 2010, p. 28).

No período de ingresso à carreira, é importante que a pessoa “[...] não desanime diante das dificuldades e se disponha a buscar recursos e apoios necessários, que o façam prosseguir em seu processo de desenvolvimento profissional” (ANDRÉ, 2018, p. 06).

Assim sendo, André (2018) esclarece alguns comportamentos que esses profissionais devem ter, para enfrentar obstáculos e desempenhar melhor suas funções

[...] precisa receber apoio e orientação no ambiente de trabalho, de modo que reconheça que a docência é uma profissão complexa, que exige um aprendizado constante e que para enfrentar as questões e os desafios da prática cotidiana é preciso continuar estudando, recorrer a colegas mais experientes, buscar apoio, dispor-se a aprender (ANDRÉ, 2018, p. 06).

Nesse viés, a colaboração e o envolvimento de todos os profissionais da educação fazem com que se criem laços mais afetivos dentro do ambiente profissional, a fim de diminuir ou até mesmo acabar com o individualismo que cada vez mais toma conta das pessoas, conforme nos aponta Nóvoa (2006)

[...] se não formos capazes de construir formas de integração, mais harmoniosas, mais coerentes, desses professores, nós vamos justamente acentuar, nesses primeiros anos de profissão, dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores (NÓVOA, 2006, p. 14).

Por esse motivo, destaco a ideia do trabalho colaborativo, diminuindo ou até mesmo acabando com o individualismo que cerca esses profissionais.

É de grande importância que o professor ingressante na carreira pública perceba que o seu desenvolvimento profissional se dá a todo o momento, na atuação, na reflexão sobre a ação e nas vivências do contexto escolar. Nesse sentido, Canário (1998, p. 09) afirma que “a escola é o lugar onde se aprende a ser professor”.

Corroborando essa ideia, Nóvoa (1992, p.16) destaca que “é no espaço escolar, no cotidiano da sala de aula, que o professor também encontra subsídios que darão suporte no processo de sua formação”.

Merece destaque a concepção de que nessa fase, esse professor ingressante na carreira desconstrói muitas de suas ideias, que ora tinha antes de seu ingresso, mas também constrói muitos saberes e aprendizados, aperfeiçoando cada vez mais seus conhecimentos e tornando-se dessa forma um profissional mais independente, capaz e ciente de suas funções pedagógicas.

Não bastassem todos os desafios que enfrentam os professores ingressantes quanto à sua adaptação ao assumir a carreira pública, existem ainda muitos outros que acabam influenciando o desenvolvimento desse profissional na função, como por exemplo, escolas ribeirinhas, do campo, em regiões de alto risco como favelas e bairros violentos, escolas sem estruturas apropriadas, sem material didático, alunos desmotivados e sem estrutura familiar adequadas, entre outros problemas, sendo

necessário haver um grande equilíbrio psicológico e emocional para conseguir superar esses obstáculos e sobreviver na profissão.

André (2018) nos assegura que

Outros fatores que podem comprometer o processo de socialização profissional dos ingressantes são: a falta de estímulo ao trabalho coletivo e conseqüentemente a não promoção de relações com outros profissionais da escola e com os pais de alunos; a sobrecarga de tarefas que pode culminar no esgotamento docente; o número elevado de alunos por classe; a falta de material e de incentivo a práticas diversificadas; o não reconhecimento do esforço empreendido e do trabalho realizado pelo iniciante, bem como a ausência de ambientes colaborativos que facilitem e apoiem seu trabalho (ANDRÉ, 2018, p. 07).

Esses fatores vêm agravar ainda mais as aflições desses profissionais ingressantes, gerando sentimento de impotência mediante as turmas e aos demais desafios que lhe são impostos durante suas rotinas diárias, motivos pelos quais, muitos adoecem, entram em depressão ou até mesmo desistem de continuar na profissão.

Frente a isso, é importante destacar que o professor ingressante na carreira pública necessita de apoio, programas de indução, práticas de formações docentes, e ainda há “[...] a necessidade de políticas voltadas para o trabalho docente e, do mesmo modo, políticas que coloquem a formação do professor dentro de uma agenda institucional e de sistema que permaneça ao longo da carreira” (OLIVEIRA *et al*, 2018, p. 26).

Por fim, o processo de inserção profissional na carreira pública, necessita ser assumido como um momento expressivo e decisivo na vida do profissional, tornando um caminho promissor de sua potencialização e conseqüentemente para a educação como um todo, não esquecendo que o exercício da profissão é um aprender constante e eterno.

A partir disso, apresento na sequência o desenvolvimento profissional, sendo esse um processo ininterrupto, e lhe convido para continuar a leitura de minha pesquisa.

3.1 Desenvolvimento Profissional: um processo em *continuum*

A concepção do desenvolvimento profissional do professor ingressante na carreira docente presume a ideia de progresso, avanço e melhorias de suas ações, tendo em mente as dimensões que não se separam da prática docente: a construção desse professor e as condições reais em que ele atua.

É importante destacar que

[...] precisamos romper com a concepção da escola ‘apenas’ como um espaço para se ensinar. Temos que passar a enxergar esse espaço como local de produção de conhecimentos e saberes; um local onde identidades individuais e sociais são forjadas, onde se aprende a ser sujeito, cidadão crítico, participativo – atuante em sua comunidade – e responsável (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 89, grifos do autor).

A escola deve ser vista como um local de diálogos, troca de experiências, acesso à cultura, local de aprender a respeitar e valorizar o próximo, e o professor é uma das peças fundamentais para intermediar todo esse processo, enfim, a educação é uma construção conjunta.

Os professores têm se deparado com grandes e inúmeros desafios ao longo de sua carreira, pois são cada vez maiores as exigências, as demandas e, dependendo do momento, faz-se necessário emergir novas referências da sua profissionalidade.

Para Marcelo (2009)

[...] a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores (MARCELO, 2009, p. 9, grifos do autor).

O desenvolvimento profissional docente vai se consolidando ao longo da carreira, “como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (MARCELO, 2009, p. 11).

Sendo assim, o professor vai constituindo sua própria identidade profissional, a qual, para Marcelo (2009)

[...] é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que 'integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional' (MARCELO, 2009, p. 11, grifos do autor).

Vários são os fatores podem influenciar o desenvolvimento profissional docente, e ele evolui tanto individual como coletivamente em diversos contextos. Almeida (2000) expõe que

O conceito de desenvolvimento profissional pressupõe a ideia de crescimento, de evolução, de ampliação das possibilidades de atuação dos professores. Para tanto há que se compatibilizar duas dimensões, que se manifestam como inseparáveis na prática docente: a qualificação do professor e as condições concretas em que ele atua. Isso é confirmado pelas linhas de pesquisa mais recentes, que ao buscar compreender a atividade docente e propor alternativas à preparação dos seus profissionais, apontam para a inseparabilidade entre formação e o conjunto das questões que historicamente têm permeado o seu fazer educativo: salário, jornada, carreira, condições de trabalho, currículo, gestão, etc (ALMEIDA, 2000, p. 2).

Dessa maneira, o desenvolvimento profissional docente engloba um sentido mais amplo, como condições históricas, sociais e até mesmo econômicas.

Nesse processo, exige-se que esse profissional perceba a importância de seu trabalho na escola, embora cheio de implicações complexas, sendo necessário ter atitudes de autonomia e emancipação, para assim superar as dificuldades e os desafios que são implantados a todo momento pelo sistema educacional vigente.

Assim sendo

Falar de desenvolvimento profissional, para além da formação, significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido. Também implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional (IMBERNÓN, 2005, p. 46).

O desenvolvimento profissional deve ser contínuo e evolutivo, contudo, como processos contínuos, vários anseios vão surgindo devido às necessidades de se construir e reconstruir nas práticas pedagógicas novas posturas frente à gestão e às

políticas educacionais, já que o sistema educacional é exigente, complexo e está inserido em um contexto de mudanças sociais constantes, contribuindo assim com a transformação da realidade, a fim de torná-la mais justa e igualitária. Como processo evolutivo, novas demandas e necessidades nos levam a outras aprendizagens e, à medida que os professores percebem esse desenvolvimento profissional acontecendo, tudo começa a fluir de forma natural, suas práticas pedagógicas vão sendo aprimoradas, suas concepções renovadas e seu trabalho torna-se mais leve e prazeroso.

Nesse sentido, todas as escolhas que fazemos ao longo da nossa vida pessoal e profissional dão resultados que variam não somente de acordo com todo o contexto sociopolítico envolvido, mas também de acordo com os conhecimentos pessoais adquiridos e as próprias aprendizagens que vão surgindo ao se fazer docente.

Outro aspecto de suma importância e que os autores Santos, Spagnolo e Stöbaus (2018) ressaltam é que

[...] o processo de aprendizagem dos professores deve considerar seus conhecimentos prévios e suas vivências, já que sua formação deve incluir atividades práticas, encontros entre pares que promovam espaços de diálogos compartilhados sobre o ser professor (SANTOS; SPAGNOLO; STÖBAUS, 2018, p. 76).

Assim sendo, fica evidente a necessidade de haver encontros que proporcionem a co-formação entre os profissionais docentes e espontaneamente o diálogo acontece, valorizando os saberes, os tempos e os espaços de cada um.

Para Nóvoa (1997), o desenvolvimento profissional articula investigação com práticas educativas e considera que essas práticas de formação: “[...] que tomam como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1997, p. 27).

Frente ao desenvolvimento profissional percorrido pelo docente, entende-se que ele não decorre única e exclusivamente de cursos de formação, sejam eles de formação inicial ou continuada, mas esse desenvolvimento vai ocorrendo diariamente, a cada experiência que vai garantindo ao profissional ou até mesmo apontando a ele o conhecimento de si próprio nos mais diversos espaços. A exemplo disso, temos a Autoformação, Heteroformação e a Ecoformação que, para Sommerman (2003) podem assim ser concebidas:

A autoformação é a apropriação do sujeito de sua própria formação. [...] o termo heteroformação designa o pólo social de formação, os outros que se apropriam da ação educativo-formativa da pessoa. O termo ecoformação é a dimensão formativa do meio ambiente material, que é mais discreta e silenciosa do que as outras (SOMMERMAN, 2003, p. 59).

Abaixo temos uma ilustração para melhor compreensão desses três processos que colaboram para o desenvolvimento profissional.

Figura 01 - Processo Tripolar de Formação Docente



Fonte: Galvani (2002, p. 96).

Compreendo que o processo tripolar de formação docente envolve importantes fatores na formação continuada do ser professor, os quais se entrelaçam e interagem de forma dialética, sendo esse processo conduzido pelo próprio docente em busca de um bom desenvolvimento profissional.

Os autores Fiorentini e Crecci (2013) definem o termo desenvolvimento profissional docente como “[...] o processo contínuo de transformação e constituição do sujeito, ao longo do tempo, principalmente em uma comunidade profissional”, e dessa forma, “[...] os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 13).

O desenvolvimento profissional docente é um processo integrante de sua carreira por toda a vida, contínuo, permanente e que

[...] pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre (BRASIL, 1998, p. 63).

Presume-se assim que o desenvolvimento profissional nos traz a concepção de “[...] crescimento, de evolução e de ampliação das possibilidades de atuação dos professores” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 14).

A preocupação com o próprio bem-estar pessoal do profissional docente é de importância vital para este ter um bom desenvolvimento profissional, “É preciso sentir-se bem para educar bem [...]” (MARCHESI, 2008, p. 121).

Assim sendo, o bem-estar do professor reflete diretamente no ensino e aprendizagem dos próprios alunos, pois se o professor está se sentindo bem ele ensina melhor e, para que isso aconteça, é importante a incessante busca pelo equilíbrio emocional e psicológico, permitindo-se percorrer caminhos que possibilitem maior competência e satisfação profissional.

A formação continuada dos profissionais da educação é outro item que garante um bom desenvolvimento profissional, visto que, mediante dela, os professores podem “[...] refletir sobre a própria prática, tanto em dimensões individuais quanto coletivas, no currículo, nos processos de aprendizagem, nas metodologias e na própria formação docente” (SANTOS; SPAGNOLO; STÖBAUS, 2018, p. 79).

Nessa perspectiva, por meio das diversificadas relações entre os professores de várias disciplinas, torna-se possível articular, com os colegas de profissão, novos saberes, novas práticas, novas ideias e novas energias para criar espaços educativos inovadores e ambientes para aprendizagem que estão ao nível dos desafios e obstáculos da contemporaneidade.

Nesse sentido, “[...] estimular a reflexão a partir de percepções interdisciplinares e integrais pode contribuir significativamente para promover uma educação de maior qualidade e equidade para o Brasil” (SANTOS; SPAGNOLO; STÖBAUS, 2018, p. 81).

Dessa maneira, de forma interdisciplinar, colaborativa e coletiva à docência vai ocorrendo, resultando no processo de tornar-se educador.

Outro aspecto a considerar é que, nos locais onde ocorre a formação continuada, há uma aproximação entre os pares; com isso esses podem conhecer melhor as diversas realidades e práticas enfrentadas por cada um, podendo ocorrer

aprendizagens expressivas e soluções de problemas reais, assim como as discussões significativas que ocorrem nesses ambientes, podem levar os profissionais a refletir e analisar suas práticas docentes, a fim de melhorar cada vez mais a qualidade de seu trabalho, voltando mais uma vez a teorização para a co-formação.

Sendo assim, Alves (2012) assegura que

Os espaços de formação docente podem constituir lócus ricos de aprendizados colaborativos, nos quais a liderança ocorre de forma situacional e diferentes estilos de aprendizagem afloram, permitindo que se aprenda com a diferença e a partir do outro – e, o mais importante, que se trabalhe junto, a favor de objetivos em comuns (ALVES, 2012, p. 162).

É fundamental que haja sempre uma boa relação pessoal, pois “[...] o outro é considerado indispensável para o processo de diálogo e desenvolvimento das aprendizagens ao longo de toda a vida” (SANTOS; SPAGNOLO; STÖBAUS, 2018, p. 80).

Para os autores Oliveira *et al* (2018), o desenvolvimento profissional docente

[...] demanda o tempo e o esforço do professor em querer e buscar aprender mais por meio de processos de formação continuada e, ao mesmo tempo, ter a oportunidade de poder debater com seus pares – os outros professores – sobre a docência, de modo específico, e sobre a educação, de modo mais amplo, nos espaços e oportunidade institucionais (atividades complementares, por exemplo) de reflexão coletiva (OLIVEIRA *et al*, 2018, p. 28).

Dessa maneira, entendo que o professor deve estar sempre em busca de novos conhecimentos a fim de trazer esses aprendizados para suas práticas cotidianas, e assim inovar cada vez mais o processo de ensino/aprendizagem.

Para um bom desenvolvimento profissional docente, é fundamental que se “[...] inclua todas as dimensões, ou seja, a formação, remuneração, carreira e condição de trabalho” (OLIVEIRA *et al*, 2018, p. 33).

Diante do exposto, percebo que o desenvolvimento profissional docente é um assunto de diversos conceitos e seu principal foco é a aprendizagem do professor com o intuito de melhorar o sistema educacional ao qual ele pertence, mediante ações de interação, parceria e reflexões tanto individuais quanto coletivas.

Ao se falar sobre desenvolvimento profissional

[...] implica, sobretudo, investir em pesquisa, em ações colaborativas, em discussões em sala de aula e no debate sobre aquisição de saberes e competências. Assim, [...], o processo de desenvolvimento profissional docente começa a ser marcado pelo estudo e pela compreensão de aspectos a serem considerados no cotidiano dos professores [...] (TRANQUEIRA; LIMA, 2012, p. 7).

Nesse sentido, Imbernón (2011) afirma que

O desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais (IMBERNÓN, 2011, p. 47).

Corroborando, Marcelo (2009) assevera que o desenvolvimento profissional docente é

Um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (MARCELO, 2009, p. 10).

Dessa forma, fica evidente que o desenvolvimento profissional docente é um processo em *continuum* e dinâmico, é um movimento e uma busca permanente que o professor dever ter, com o intuito de melhorar suas práticas pedagógicas e seu desempenho no processo de ensino e aprendizagem, aumentando sua capacidade e a qualidade do sistema educacional como um todo.

Por fim, o desenvolvimento profissional docente deve ser compreendido como o crescimento profissional que os professores vão construindo durante toda sua carreira, advindo de suas vivências, ações e experiências anteriores e atuais, além de ser ainda um processo de ação-reflexão-ação sobre suas práticas pedagógicas ao longo da profissão.

Dentro do desenvolvimento profissional docente, existem as necessidades formativas dos professores que são manifestadas de distintos modos, devem ser compostas de elementos que norteiam a formação profissional, se constituem e são identificadas em diferentes formas e nas mais diversas fases da carreira docente.

Sendo assim, compreendemos que as necessidades formativas “[...] estão diretamente ligadas às concepções e às solicitações sociais, culturais e profissionais do campo de atuação no qual se constituem” (PIMENTA, 2007, p. 64).

Marcelo (1999), ao discutir sobre as necessidades formativas dos professores, aponta que essa é

[...] uma das funções que todo o Centro de Professores [inicial e continuada] deve desenvolver para assegurar uma oferta de formação ampla, flexível e planejada, que corresponda na medida do possível às solicitações dos professores em matéria de conhecimento, destrezas e atitudes (MARCELO, 1999, p. 67).

Nesse mesmo sentido, Romanowski (2007) assegura que

Para o sucesso de um programa de formação continuada, é importante a realização de diagnóstico das necessidades formativas dos professores, ou seja, um dos princípios dos programas de formação de professores consiste em fornecer respostas para as necessidades de desenvolvimento profissional indicada por eles (ROMANOWSKI, 2007, p. 138).

Compreendo que, a partir das necessidades formativas apontadas pelos docentes, há de se ter uma formação continuada que dê conta de trazer respostas imediatas aos anseios desses profissionais, levando-os assim a terem mais segurança em seu trabalho. Nesse sentido, “qualquer estudo sobre análise de necessidades implica, por conseguinte, que haja uma ideia clara do que se entende por necessidades de formação [...]” (SILVA, 2000, p. 2, *apud* SOUSA *et al*, 2020, p. 4).

A identificação das necessidades formativas dos docentes é o princípio para a tomada de ações eficazes, buscando a qualidade das práticas que correspondam com as demandas da atualidade positivamente.

Para Rodrigues e Esteves (1993)

[...] analisar necessidades significa conhecer os interesses, as expectativas, os problemas da população a formar, para garantir o ajustamento ótimo entre programa-formador-formando (e a ordem desses fatores não é arbitrária). A análise das necessidades desempenha, então, uma função social que, em nome da eficácia e da racionalidade de processos, procura adequar a formação às

necessidades socialmente detectadas (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 20-21).

Assim sendo, o levantamento dessas necessidades pode ser muito eficiente, no sentido de auxiliar no planejamento que realmente venha atender as carências dos docentes, tanto nas teorias quanto nas práticas vivenciadas no cotidiano profissional, melhorando assim a atuação e conseqüentemente as formas de ensinar, pois o ensino nada mais é que “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 1998, p. 27).

Para Rodrigues (2006), necessidades formativas nada mais são que um processo “resultante do confronto entre expectativas, desejos, aspirações, por um lado, e, por outro, as dificuldades e problemas sentidos no cotidiano profissional” (RODRIGUES, 2006, p. 9).

Defendo que é cada vez mais importante compreender

[...] a importância de dar voz aos professores [...], ouvindo suas necessidades, para se pensar em uma formação continuada que lhes proporcione as aprendizagens necessárias para o seu desenvolvimento profissional e a realização do seu trabalho (HOBOLD; GIORDAN, 2014, p. 6).

É imperioso que o docente deve estar sempre preparado para enfrentar desafios, devendo criar novas metodologias que se transformem em aliadas para inovar no ambiente profissional e fazer com que os alunos se interessem cada vez mais pelo que é ensinado. Valente (1998) assevera que

A verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas sim a de criar condições de aprendizagem. O professor [...] passa a ser o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno (VALENTE, 1998, p. 06-07).

Compreendo que o docente vai pouco a pouco superando suas necessidades formativas, reconstruindo sua prática pedagógica, refletindo sobre sua atuação, sobre a realidade da escola, dos alunos, bem como sobre as possibilidades que existem para inovar ao seu redor, não esquecendo jamais da inclusão social e das diversidades culturais.

De acordo com Galindo (2011)

As necessidades formativas ocupam, portanto, uma parcela das necessidades docentes sob filtros de percepção e representação, que de forma consciente ou inconsciente buscam cooperar ou responder à rotina do trabalho e aos processos que facilitam a atuação da prática pedagógica (GALINDO, 2011, p. 305).

Assim sendo, as necessidades formativas vão ocorrendo à medida em que os trabalhos vão surgindo e a forma como cada profissional vê e vive a profissão, vai influenciando essas necessidades, devendo ser exploradas para que atuem na melhoria da formação dos professores, bem como na qualidade do sistema educacional. Dessa maneira, as necessidades formativas são vistas muitas vezes como “[...] aquilo que faz falta para o sujeito diante do contexto que lhe é inerente [...]” (GALINDO, 2011, p. 65).

Nesse viés, Galindo (2011) afirma que

[...] a percepção ou a consciência dos professores reafirma a relevância de se proceder à análise de necessidades porque permite conhecer suas aspirações e desejos, intenções e ponderações de desempenho, mas também os caminhos formativos percorridos por eles, os quais constituem-se em elementos que embasam e sugerem alterações no trajeto de formação futura, redesenhando o desenvolvimento profissional que, de fato, contemple as necessidades pessoais e profissionais docentes, por meio de processos formativos coesos às dimensões de necessidades dos professores envolvidos (GALINDO, 2011, p. 321).

Apoiada em Galindo (2011), sou da concepção de que quanto mais forem sanadas ou diminuídas essas necessidades formativas dos professores, melhor será o processo do desenvolvimento profissional deles, resultando em avanços significativos em todo o sistema educacional.

As necessidades formativas “[...] podem ser entendidas como manifestações objetivas porque são inevitáveis e possuem existência real como também podem ser subjetivas, visto que se trata de manifestações do sujeito, que é único e particular” (GALINDO, 2011, p. 54).

Dessa maneira, “[...] faz-se necessária, para compreender a manifestação de necessidades como impulso à aprendizagem, como motivação, assumindo o sentido

de uma exigência, uma obrigação, uma pressão, aspectos relacionados diretamente ao envolvimento dos professores em ações de formação” (GALINDO, 2011, p. 57).

Corroborando a Galindo (2011), Passalacqua (2017) ressalta que

[...] as necessidades formativas encontram morada nas fases profissionais da carreira docente, pois estão associadas as especificidades que os professores sentem ao longo desse processo, como por exemplo, o trabalho isolado, as rotinas, os conflitos internos e externos a escola, as contradições existentes, o envelhecimento, a maturidade profissional, o conservadorismo, etc (PASSALACQUA, 2017, p. 72).

As necessidades formativas dos professores são definidas pelas autoras Estrela, Madureira e Leite (1999, p. 30-32) *apud* Sousa *et al* (2020, p. 3) como sendo “[...] o conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percebidos pelos professores, no desenvolvimento do processo pedagógico [...]”.

Nessa perspectiva

As necessidades formativas estão em constante movimento, não são estáticas ou pré-definidas, pois são influenciadas pelas condições concretas em que as práticas docentes são realizadas e pelas relações internas e externas que ocorrem nos espaços educativos (SOUSA *et al*, 2020, p. 3-4).

Frente ao exposto, entendo que as necessidades formativas vão ocorrendo ao longo da carreira profissional do docente e cabe a ele buscar meios que atendam a essas necessidades, a fim de desempenhar melhor suas funções, crescer profissionalmente e consolidar-se ainda mais na carreira.

É importante destacar que as necessidades formativas apresentam duas dimensões: a subjetiva e a objetiva. A dimensão subjetiva refere-se às demandas que os professores apresentam, ou seja, o que o professor acredita que é importante aprender. Já a dimensão objetiva refere-se ao que o professor precisa aprender independentemente de sua subjetividade e muitas vezes o professor acaba não tendo consciência dessa amplitude objetiva.

Nesse sentido, Bandeira (2014, p. 57) expõe que “[...] ora as necessidades sugerem objetividade, e se impõem como exigências; ora sugerem subjetividades, e se impõem como desejos”.

Em síntese, é necessário que as necessidades formativas vão se constituindo dentro de espaços coletivos, possibilitando aos docentes discussões e reflexões acerca de suas práticas pedagógicas, em um processo dialógico e formativo.

Nesse viés, destaco abaixo o processo de co-formação.

3.2 O processo de co-formação: práticas reflexivas em percurso colaborativo

Muitos pesquisadores e estudiosos debatem o processo de co-formação pelo fato de não ser “[...] possível esperar que cada um, individualmente, encontre respostas para tantas e tão complexas questões que se fazem presentes na prática diária dos estabelecimentos de ensino” (PASSOS; ANDRÉ, 2016, p. 12). Sendo assim, a co-formação deve ser pensada de maneira mais ampla e, ao mesmo tempo, criteriosa.

No sistema formativo, os docentes trocam ideias sobre problemas rotineiros, compartilham conhecimentos e experiências diversas, buscam auxílio em decisões e soluções de prováveis problemas uns com os outros, fazendo-os refletir sobre suas práticas pedagógicas, pois como os desafios pelos quais passam os professores são inúmeros e com a intensificação do trabalho docente, esses profissionais tendem a se isolar.

A respeito da intensificação do trabalho docente, essa é caracterizada pelo excesso de atividades básicas, crescente demanda de novas tarefas, falta de tempo para realização das atividades rotineiras, tudo isso em função do excesso de trabalho a que os professores estão passando. Apple (1995) afirma que

[...] tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo (APPLE, 1995. p. 9).

Segundo Passos (2016), foi na década de 1990 que surgiram os primeiros grupos colaborativos no Brasil, envolvendo parceria entre professores universitários e professores da educação básica, com o intuito de analisar as práticas de ensinar e aprender na educação.

A co-formação traz implícito o trabalho colaborativo com intuito de fugir do individualismo, em direção ao compromisso com a profissão e com o coletivo, conseqüentemente, em direção ao ensino e aprendizagem dos alunos.

Passos (2016, p. 183) afirma que, no ambiente colaborativo, “[...] os professores compartilham suas experiências pessoais e profissionais, ao mesmo tempo em que participam da experiência do outro”, e reforça essa ideia ao considerar que

Ouvir o que o outro tem para contar e identificar-se com o que está escutando permite ao professor não somente pensar sobre sua atuação pedagógica, mas também perceber que os caminhos muitas vezes por ele escolhido também fazem parte da rotina de outros professores, o que os faz se sentirem amparados (PASSOS, 2016, p. 183).

Dessa forma, Souza (2019, p. 85) assegura que “a troca de saberes proporciona um ambiente fértil para a construção do processo de ensino-aprendizagem”.

Imbernón (2009, p. 64), ao discutir as necessidades formativas do professor, sustenta que o “compartilhar dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional”. Além disso, “a formação deve passar da ideia de ‘outros’ ou ‘eles’ para a ideia de ‘nós’” (IMBERNÓN, 2009, p. 78, grifos do autor).

É muito importante ressaltar que, ao reconhecer o trabalho coletivo, as atividades individuais jamais são rejeitadas, mas sim, muito respeitadas, visto que é por meio das diferentes ideias individuais, que o trabalho coletivo vai se fortalecendo.

Segundo Damiani (2008), na colaboração

[...], ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivo comum negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem a não hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações (DAMIANI, 2008, p. 215).

No processo de co-formação, são estabelecidas novas concepções, novos rumos para melhor conduzir as ações, abrangendo apoio e confiança entre os envolvidos, resultando num trabalho em conjunto mais eficaz e seguro.

Trindade (2002, p. 39) destaca que “não se coopera para, ou por, cooperar. Coopera-se para se ampliar as possibilidades de sucesso face a uma determinada tarefa”.

Nesse sentido, Roldão (2007) esclarece que o trabalho colaborativo

Estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração (ROLDÃO, 2007, p. 27).

Compreendo que, nesse processo formativo entre os docentes, há o compartilhamento das dificuldades, anseios, expectativas e conhecimentos, permitindo aos envolvidos a reflexão sobre suas práticas; para então executar ações mais assertivas sobre seu desenvolvimento profissional docente, houve uma valorização de todo o processo e não somente dos resultados.

Conforme Peixoto e Carvalho (2007)

O processo colaborativo oferece ao participante a possibilidade de: participar de maneira ativa e constante das intervenções do grupo; desenvolver progressivamente sua autonomia e sua capacidade de interagir de maneira eficaz; desenvolver competências, tais como: análise, síntese, resolução de problemas e avaliação [...]. Enfim, o trabalho colaborativo não é uma teoria, mas uma abordagem que visa à sistematização progressiva de conhecimentos (PEIXOTO; CARVALHO, 2007, p. 197-198).

Nessa abordagem, a co-formação nada mais é que a progressão sistemática de conhecimentos, que somados às informações de todos os envolvidos ao processo, podem alcançar resultados comuns.

Fica evidente que cada um tem sua parcela de contribuição para o crescimento do grupo durante o processo formativo, existindo uma valorização pessoal dentro do coletivo, o que permitiu maior segurança e confiança na realização das atividades docentes.

Corroboro a assertiva de que a aproximação dos pares amplia e enriquece a constituição dos saberes docentes, bem como a reflexão-ação sobre suas práticas. Além disso, com essa aproximação, há uma grande troca de saberes, com o intuito de sanar possíveis dúvidas, angústias, conflitos, dificuldades dos professores

ingressantes, tanto na parte pedagógica, sistêmica e até mesmo disciplinar no ambiente escolar.

Sendo assim, Damiani (2008, p. 218) assegura que “[...] pode-se pensar que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”.

O processo da co-formação possibilita um resgate de valores como: a união, o companheirismo e a solidariedade, que às vezes se perdem ao longo do caminho, pois estamos inseridos em uma sociedade que é cada vez mais individualista e competitiva, assim como bem destaca Ferreira (2003, p. 134) “precisamos trabalhar juntos ao invés de juntarmos trabalhos”.

O processo formativo entre professores presume excelentes oportunidades de desenvolvimento e, para que isso ocorra, é fundamental haver paciência, tolerância, flexibilidade, compromisso pessoal e participação espontânea dos envolvidos ao processo.

Somos conhecedores de que todos têm seus objetivos pessoais ao longo da carreira, características peculiares, qualidades, mas são essas diferenças, que somadas à cooperação, irão enriquecer a coletividade. Além disso, é necessário que essa cooperação deixe de existir somente em discursos, mas torne-se uma prática de todos os envolvidos e até mesmo da sociedade em geral.

As práticas de co-formação nas quais vários profissionais, principalmente professores aprendem uns com os outros, desenvolvendo e partilhando práticas diversas, vem sendo muito utilizadas a fim de melhorar as capacidades desses profissionais e está cada vez mais sendo vista como uma grande e importante estratégia no campo do desenvolvimento profissional.

Boavida e Ponte (2002) apontam três aspectos importantes para um trabalho coletivo.

O primeiro é a confiança:

A confiança é fundamental para que os participantes se sintam à vontade em questionar abertamente as ideias, valores e ações uns dos outros, respeitando-os e sabendo, igualmente, que o seu trabalho e os seus valores são respeitados. A confiança está, naturalmente, associada à disponibilidade para ouvir com atenção os outros, à valorização das suas contribuições e ao sentimento de pertença ao grupo. Sem confiança dos participantes uns nos outros e sem

confiança em si próprios não há colaboração (BOAVIDA; PONTE, 2002, p. 07).

O segundo é o diálogo:

À medida que uma voz se entrelaça com outras vozes, a compreensão enriquece-se e a conversação torna-se cada vez mais informada. É de notar, no entanto, que o diálogo, mais do que um instrumento de consenso, que serve para anular contradições, deverá ser, sobretudo, [...], um instrumento de confronto de ideias e de construção de novas compreensões (BOAVIDA; PONTE, 2002, p. 07).

O terceiro é a negociação:

É preciso ser capaz de negociar objectivos, modos de trabalho, modos de relacionamento, prioridades e até significados de conceitos fundamentais. Esta negociação permeia o projecto do princípio ao fim, sendo fundamental nos inevitáveis momentos de crise (BOAVIDA; PONTE, 2002, p. 07).

Dessa forma, é imprescindível que esses três elementos acima mencionados caminhem entrelaçados, fazendo com que cada integrante do trabalho coletivo aprenda mais acerca de si mesmo e conseqüentemente de seus colegas, tudo em um processo de muito companheirismo, baseado na confiança, diálogo e negociação mútua.

A implantação de uma cultura colaborativa em um ambiente escolar não é fácil, devendo ser analisados prós e contras. É muito importante levar em consideração o perfil pessoal de cada membro do grupo, espaços, horários e, além disso, a aquiescência a essa cultura não deve ser forçada e sim voluntária.

Defendo que um processo de co-formação envolve não apenas a aprendizagem em relação a determinado problema, mas envolve a autoaprendizagem e até mesmo a aprendizagem baseada nas relações humanas, na qual cada envolvido no processo tem de aprender a lidar com o outro, conhecendo as diferenças que acompanham cada ser.

Nesse sentido, Boavida e Ponte (2002, p. 11, grifos do autor) apontam que “nestas condições, os participantes têm de ‘desaprender’ o modo como anteriormente se relacionavam, de forma a estabelecer uma nova relação de trabalho marcada pela dialogicidade e a confiança”.

O autor segue defendendo que a colaboração existe não somente entre os pares, e acrescenta que

A colaboração pode desenvolver-se entre pares, por exemplo, entre professores que trabalham num mesmo projecto; mas a colaboração pode também ter lugar entre actores com estatutos e papéis diferenciados, por exemplo, entre professores e investigadores, entre professores e alunos, entre professores e encarregados de educação, ou mesmo no seio de equipas que integram valências diversificadas como professores, psicólogos, sociólogos e pais (BOAVIDA; PONTE, 2002, p. 04-05).

Por vezes, são inúmeras as vantagens em se participar do processo de co-formação, pois são concretizações de projetos que, a partir da constituição da equipe colaborativa, o torna possível e executável, permitindo a reflexão sobre a prática.

Do ponto de vista de Boavida e Ponte (2002)

[...] a ajuda para ultrapassar obstáculos e para lidar com vulnerabilidades e frustrações, a capacidade de reflexão acrescida, as oportunidades de aprendizagem mútua e os acréscimos de segurança para iniciar novos percursos que a colaboração possibilita, tornam-na uma estratégia particularmente prometedora para delinear caminhos de investigação de práticas profissionais num mundo caracterizado pela incerteza, mudança e complexidade, como é o actual mundo pós-moderno (BOAVIDA; PONTE, 2002, p. 13).

Portanto, é de extrema importância que haja a co-formação e que ela seja recíproca, pois ao mesmo tempo em que temos algo para ensinar, sempre temos algo para aprender, e pensando no ser inacabado, “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado” (FREIRE, 2000, p. 59).

Dessa maneira, o homem é o único ser que tem consciência do seu inacabamento e necessita de transformações. “O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado” (FREIRE 2001, p. 27).

Coadunando com Freire, acredito que o homem “[...] é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação” (FREIRE, 2001, p. 27).

Contudo, essa busca que o ser humano tem necessidade de fazer, não é simplesmente buscar por buscar, mas sim, é um buscar com o intuito de encontrar-se e transformar a si mesmo, num processo reflexivo crítico.

O processo de reflexão crítica, nesta pesquisa,

[...] baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afectividade num acto específico, próprio do ser humano (ALARCÃO, 1996, p. 3).

Alarcão (1996) segue afirmando quanto à reflexão crítica que

[...] o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua acção docente. Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e concienzializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes activos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projecto social que é a formação dos educandos (ALARCÃO, 1996, p. 5).

Dessa maneira, as transformações vão ocorrendo continuamente, oportunizando construções de novos saberes e desvelando novas práticas educativas no contexto escolar, valorizando o ser humano e suas relações com o mundo.

Como bem evidenciam Boavida e Ponte (2002), “subjacente à ideia de colaboração está, também, uma certa mutualidade na relação de que todos têm algo a dar e algo a receber do trabalho conjunto” (BOAVIDA; PONTE, 2002, p. 06).

Essa colaboração é o coletivo tomando o espaço do individual, pressupondo assim uma nova concepção de educação, baseada na co-formação, confiança e diálogo recíprocos. Em suma, a co-formação é um processo complexo, conquistado a longo prazo e que necessita ser despertado nos contextos educacionais, mas que ao ser alcançado, trará benefícios incontáveis a todos os envolvidos, não somente da área educacional, mas a toda a sociedade de uma forma geral.

Compreendo que quanto mais houver a colaboração docente, uns com os outros, os resultados serão para o coletivo, com vistas para mudanças e transformações sociais.

Diante de todo o exposto, o processo de co-formação vem para somar junto a todos os envolvidos no processo educacional e até mesmo na sociedade em geral, trazendo benefícios incontáveis e contribuindo para um melhor ensino e aprendizagem de todos os envolvidos.

A seguir apresento a metodologia que conduziu os encaminhamentos e coleta de dados da pesquisa.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA: PERCURSOS QUE SE CONSTROEM NO CAMINHAR

A escolha pela tipologia e métodos de pesquisa, surgiram do interesse de, a partir das histórias de vida dos professores de Língua Inglesa ingressantes na carreira docente, entender melhor como está acontecendo o processo do ingresso na carreira pública dos professores participantes e, por meio desses métodos, serão contemplados a problemática e os objetivos propostos ao longo da pesquisa.

Esta pesquisa está pautada na abordagem qualitativa, tendo como método de pesquisa o Ateliê Biográfico de Projetos. Para a coleta de dados, apoia-se nas narrativas, nos memoriais reflexivos e nos diários de campo da pesquisadora. Na análise dos dados, utiliza-se a metodologia interpretativa-compreensiva e posteriormente a entrevista semiestruturada como técnica de pesquisa.

Diante da finalidade de compreender melhor o assunto estudado, fiz uma pesquisa de levantamento temático, a fim de buscar maiores contribuições para o desenvolvimento de minha pesquisa e lhe convido para continuar a leitura do meu trabalho.

4.1 Panorâmica da tipologia da pesquisa nos bancos de dados da BDTD / CAPES / SCIELO e Domínio Público

Com a finalidade de ampliar os conhecimentos sobre o tema pesquisado, tornou-se necessário fazer um levantamento e revisão das produções existentes, principalmente na área da educação, já que

[...] as revisões são necessárias para pesquisadores iniciantes em uma determinada área do conhecimento. Esses estudos podem conter análises destinadas a comparar pesquisas sobre temas semelhantes ou relacionados; apontar a evolução das teorias, dos aportes teórico metodológicos e sua compreensão em diferentes contextos, indicar as tendências e procedimentos metodológicos utilizadas na área, apontar tendências das abordagens das práticas educativas (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p.168).

Assim sendo, foi feito o mapeamento de produções existentes, tendo como recorte temporal as pesquisas dos anos de 2009 ao ano de 2019 nos sites: Biblioteca

Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Domínio Público e Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Estes sites tem sido consultados por pesquisadores a nível mundial e contribuído muito para a melhoria das pesquisas, pois “[...] suas plataformas de pesquisa apresentam ferramentas que possibilitam chegar ao ponto que o pesquisador desejar” (LIMA, 2020, p. 61).

Os estudos de revisão, segundo ainda Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167), “consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornece citações completas abrangendo o aspecto de literatura relevante em uma área”.

Com base nas orientações de Ferreira (2002), o levantamento dos dados foi feito com base nos resumos das produções, pois ele nos afirma que

Cada resumo deve ser lido e analisado numa relação de dependência com o trabalho na íntegra, mas também enquanto realidade relativamente independente, produto de uma tensão construída na continuidade e na ruptura com o trabalho que lhe dá origem, numa relação dialética entre os gêneros, entre as condições de sua produção e práticas discursivas (FERREIRA, 2002, p. 270).

É importante destacar que esse procedimento foi relevante, pois me permitiu organizar e classificar os dados conforme consta nos quadros abaixo, além de trazer conhecimentos significativos acerca do tema pesquisado na área educacional e também áreas afins. Destaco ainda a importância de se trazerem resumos bem claros para facilitar a busca dos pesquisadores sobre temas em comum, bem como instigar o contato entre eles nos mais diversificados locais, a fim de que dialoguem sobre suas pesquisas, trazendo para ambos novos conhecimentos, descobertas e dessa forma haver uma proveitosa troca de experiências.

Para a realização do levantamento dos dados, alguns passos foram seguidos: primeiro foi feita a seleção dos descritores, em seguida foi realizada a pesquisa dos trabalhos nos bancos de dados acadêmicos mencionados, logo depois foi feita a seleção dos trabalhos pertinentes ao tema proposto, na sequência foi feita a leitura minuciosa dos resumos encontrados e de alguns trabalhos foi feita a leitura mais completa, então, iniciou-se a construção da tabela com o registro de informações colhidas nas pesquisas; depois foi a vez da análise dos resumos para então

sistematizar as informações e tabular os dados obtidos no levantamento da pesquisa, e por último, a redação final da pesquisa feita e colagem das tabelas ao texto.

Para o trabalho de busca nos sites, foram utilizados os seguintes descritores: professores de Língua Inglesa, ingressantes na carreira docente, co-formação e ateliê biográfico de projeto. Essa pesquisa foi realizada entre os dias 18 a 30 de maio do ano de 2020.

Após selecionar os descritores, a pesquisa dos trabalhos nos *sites* começaram.

Embasada em uma planilha eletrônica, foram selecionados para análise os artigos, dissertações e teses disponíveis nos bancos de dados e essa planilha continha as seguintes informações: banco de dados, descritores, título do trabalho, orientador, tipo de produção, tipo de instituição, instituição, área de conhecimento, região, estado, gênero, graduação do autor, autor, linha de pesquisa, palavras-chave e ano do trabalho. O recorte temporal se deu entre os anos de 2009 a 2019.

No quadro 1, com o intuito de visualizar as produções em cada banco de dados, foram listadas as quantidades de trabalhos desenvolvidos de acordo com os descritores.

Quadro 1 – Quantidade total de produções encontradas utilizando os quatro descritores.

DESCRITORES	BDTD	CAPES	SCIELO	DOMÍNIO PÚBLICO	TOTAL GERAL
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA	65	77	24	2	168
INGRESSANTES NA CARREIRA DOCENTE	148	2	1	0	151
CO-FORMAÇÃO	85	2	8	0	95
ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO	17	2	2	0	21
Total Geral	315	83	35	2	435

Fonte: Quadro organizado pela autora, a partir dos dados coletados nos sites BDTD, Capes, Scielo e Domínio Público. Anos: 2009 a 2019.

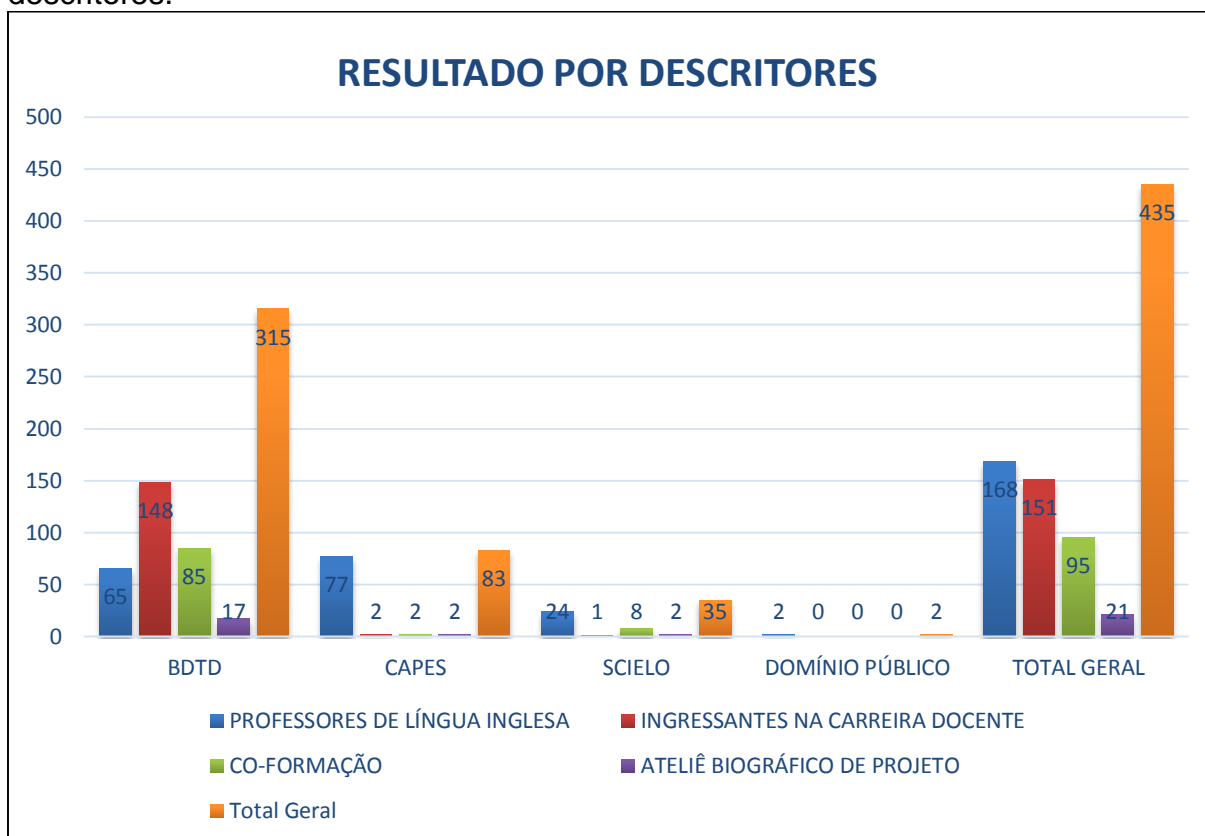
Pelo fato de existirem muitos temas que não atendem à temática em estudo, dos 435 trabalhos encontrados, considereei apenas aqueles que possuíam alguma afinidade com a pesquisa, a fim de subsidiar a proposta do estudo em questão.

Assim sendo, após a leitura do título e do resumo dos trabalhos selecionados, a pesquisa foi refinada ainda mais, saindo de um total de 435 trabalhos para apenas duas, pois possuem algum tipo de semelhança com minha pesquisa, podendo vir a

contribuir com o desenvolvimento do trabalho. Em algumas pesquisas encontradas, seus resumos eram falhos, não traziam a abordagem utilizada, com isso, fez-se necessária uma leitura mais completa do trabalho para então poder identificá-la.

Para uma melhor visualização dos dados acima, segue abaixo o gráfico 1.

Gráfico 1 - Quantidade total de produções encontradas utilizando os quatro descritores.



Fonte: Gráfico organizado pela autora a partir dos dados coletados nos sites BDTD, Capes, Scielo e Domínio Público. Anos 2009 a 2019.

Percebi que o maior número de trabalhos encontrados está no site BDTD, com exceção do descritor “professores de Língua Inglesa” que teve uma quantidade de trabalhos encontrados maior no site CAPES.

É relevante destacar que o tema: “o processo de co-formação dos professores de Língua Inglesa ingressantes na carreira docente” até a data da análise, não foi muito explorado no campo nacional de pesquisas, levando em consideração que somente três dissertações foram encontradas e nenhuma tese e, dessas três dissertações, uma delas se destacava tanto no site da CAPES quanto no site Domínio Público, ou seja, são somente duas pesquisas que mais se alinham ao meu trabalho.

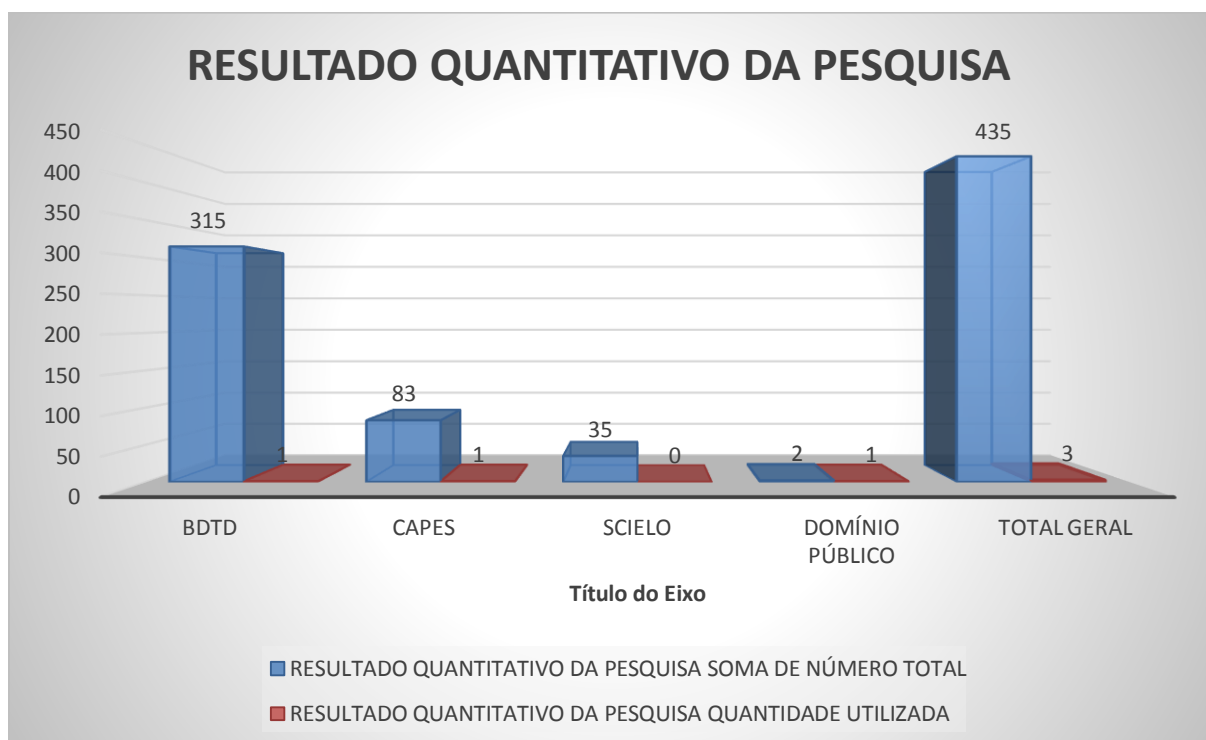
Segue abaixo quadro e gráfico 2 respectivamente, com o objetivo de visualizar o número total de trabalhos encontrados nos sites e a quantidade utilizada para contribuir com os dados na pesquisa.

Quadro 2 – Resultado Quantitativo da Pesquisa

FONTE	SOMA DE NÚMERO TOTAL	QUANTIDADE UTILIZADA
BDTD	315	1
Capes	83	1
Scielo	35	0
Domínio Público	2	1
Total Geral	435	3

Fonte: Quadro organizado pela autora, a partir dos dados coletados nos sites BDTD, Capes, Scielo e Domínio Público. Anos: 2009 a 2019.

Gráfico 2 – Resultado Quantitativo da Pesquisa



Fonte: Gráfico organizado pela autora a partir dos dados coletados nos sites BDTD, Capes, Scielo e Domínio Público. Anos 2009 a 2019.

No quadro 3, apresento alguns dados interessantes para socialização, visto que é um resumo das produções localizadas e das quais foram utilizadas algumas informações para aprimorar a pesquisa.

Quadro 3 – Resumo das Dissertações utilizadas

BANCO DE DADOS	AUTORA	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO / ESTADO / REGIÃO	DESCRITOR	TÍTULO	ORIENTADORA
CAPES / DOMÍNIO PÚBLICO	RENATA CRISTINA DA CUNHA	2010	D*	UFPI / PIAUÍ / NORDESTE	PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA	OS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM INÍCIO DE CARREIRA E A PRODUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE: UM ESTUDO COM DIÁRIOS NARRATIVOS	DR ^a . ANTÔNIA EDNA BRITO
BDTD	ALESSANDRA OLIVIERI SANTOS	2018	D	PUC / SÃO PAULO / SUDESTE	ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO	A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA PERSPECTIVA DA AUTORIA POR MEIO DE ATELIÊS BIOGRÁFICOS	DR ^a . EMÍLIA MARIA BEZERRA CIPRIANO CASTRO SANCHES

* Dissertação

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados nos sites BDTD, Capes, Scielo e Domínio Público. Anos 2009 a 2019.

Ao analisar o quadro 3, percebi que a mesma dissertação aparece tanto no site CAPES quanto no Domínio Público e por esse motivo falaremos de duas dissertações, as quais são de regiões e instituições completamente diferentes, sendo uma da região Nordeste e a outra da região Sudeste do país, uma de instituição pública e outra de instituição privada, mas ambas de uma extrema importância.

A pesquisa **“Os professores de Língua Inglesa em início de carreira e a produção da profissão docente: um estudo com diários narrativos”**, da autora Renata Cristina da Cunha, da Universidade Federal do Piauí, Teresina, defendida no ano de 2010, apresenta sua investigação com base nos professores de Língua Inglesa, em início de carreira, e como produzem a profissão docente na vivência da prática pedagógica. Para a realização de sua pesquisa, houve a contribuição de seis professoras, graduadas em Letras-Inglês, iniciantes na carreira e no efetivo exercício da docência nas escolas públicas e particulares de Ensino Médio, da cidade de Parnaíba (PI). Foi utilizada a pesquisa narrativa, com abordagem qualitativa e para coleta de dados o questionário semiaberto, os diários narrativos e as rodas de conversa. A análise do conteúdo foi utilizada para a análise dos dados, que foram

divididos em quatro eixos: ser professor de Língua Inglesa; a prática pedagógica e o início da carreira docente; experiências marcantes no início da profissão e a escrita dos diários narrativos: potencialidades e limites. Os resultados da pesquisa revelaram que o encontro das interlocutoras da pesquisa com a docência foi marcado por encantos e desencantos e que, apesar dos problemas vivenciados, permaneceram em sala de aula construindo assim uma carreira profissional no magistério.

Já a pesquisa **“A formação continuada do professor de educação infantil numa perspectiva da autoria por meio de ateliês biográficos”**, da autora Alessandra Olivieri Santos, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, defendida no ano de 2018, apresenta sua investigação tendo como objetivo propiciar ao professor de Educação Infantil um exercício reflexivo do seu papel profissional como protagonista da ação docente, visando à formação continuada e à formulação de princípios norteadores que possam contribuir no projeto de formação de professores em um Centro de Educação Infantil (CEI) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, localizado no extremo sul da cidade. Para o desenvolvimento do trabalho, utilizou-se a abordagem qualitativa e, para a coleta de dados, foram utilizados questionários e as narrativas de vida que foram definidas como abordagem formativa. Para a realização de sua pesquisa, houve a contribuição de seis professoras, com as quais buscou-se compreender as visões e concepções de mundo e os modos de agir e pensar por meio das histórias de vidas resgatadas em sete encontros de ateliês biográficos. Os resultados da pesquisa nortearam projetos de formação que atendem às necessidades individuais de educadores, respeitando os espaços coletivos das escolas, cumprindo a legislação educacional e principalmente contribuindo com as práticas pedagógicas de professores e aprimorando os processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

A pesquisa sobre o contexto das temáticas que venho estudando possibilitou alcançar um universo repleto de trabalhos significativos para o meio acadêmico, dos mais diversificados temas, propiciando uma maturidade de ideias, opiniões, pensamentos, que darão suporte para continuar a escrita da dissertação, além de possibilitar saber se a pesquisa é ou não inédita.

Notei, ao término da pesquisa de levantamento temático, o quão significativo é este trabalho, que apesar de ser complexo, traz embasamentos teóricos e metodológicos para então ajudar no desenvolvimento de outras pesquisas.

4.2 Fundamentos metodológicos assumidos ao longo desta pesquisa

A presente pesquisa enquadra-se na abordagem de natureza qualitativa, cujo objetivo é compreender os fenômenos por meio dos dados coletados, analisando as experiências e particularidades individuais e coletivas em diferentes contextos, numa perspectiva fenomenológica baseada na assertiva de que a experiência humana é mediada pela interpretação.

Bogdan e Biklen (1994) apontam como características básicas da pesquisa qualitativa

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando.
5. O significado é de importância social vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

Sendo assim, por meio da pesquisa qualitativa, foi possível o diálogo entre eu e os participantes, e procurarei compreender eles e seus pontos de vistas, valorizando as relações que se dão nos ambientes naturais em que eles atuam. Bogdan e Biklen (1994, p. 51), afirmam que “o processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos”.

De acordo com Souza e Oliveira (2016)

Na abordagem qualitativa, a pesquisa exige o rigor da compreensão, mas isto não significa rigidez e inflexibilidade, ao contrário, ao imergirmos no universo dos sujeitos sociais, precisamos ampliar nossos sentidos numa tarefa hermenêutica e perceber também o que os outros sentidos e gestos nos apontam (SOUZA; OLIVEIRA, 2016, p. 184).

Não há ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado, é o próprio estudo que vai estruturando a investigação, o pesquisador parte para a pesquisa provido de

seus conhecimentos e experiências, modificando e reformulando seus objetivos à medida em que a pesquisa avança.

Compreendo que a pesquisa qualitativa vai sendo construída por meio da socialização, focando em compreender os significados dos fenômenos a partir de vivências, levando em consideração espaços e tempos de atuações e até mesmo as próprias reflexões dos sujeitos. De acordo com André (2013)

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Assim sendo, as experiências cotidianas, linguagens, produções históricas e culturais e até mesmo as formas de interação social, integram o centro da preocupação do pesquisador.

A abordagem qualitativa possibilita ao pesquisador enfrentar os problemas confusos do ser humano em seu universo, pois sugere a compreensão do sujeito em estudo e suas especificidades, atentando para não o diminuir ou até mesmo modificá-lo, conforme nos afirma Longarezi e Silva (2013)

[...], fica evidenciado que o pesquisador desempenha um papel fundante na pesquisa qualitativa, considerando que ele não apenas coleta e relata os dados que observa, mas também se insere no campo investigativo de forma participativa, estabelecendo uma relação direta com os sujeitos investigados (LONGAREZI; SILVA, 2013, p. 04).

Sob o ponto de vista da pesquisa qualitativa, o pesquisador deve ser capaz de olhar com os olhos dos que estão sendo investigados, se colocando no lugar do outro, especialmente no que tange Educação, a fim de demonstrar que a relação existente entre pesquisador e pesquisado é de sujeito para sujeito e não de sujeito para objeto.

Destaco que as experiências cotidianas, linguagens, produções históricas e culturais e até mesmo as formas de interação social, integram o centro da preocupação do pesquisador. Dentre as formas que se pode assumir como uma técnica de pesquisa, assumo o Ateliê Biográfico de Projeto, tendo como instrumento de coleta de dados as narrativas autobiográficas, os memoriais reflexivos e os diários de campo, e também a técnica de pesquisa entrevista semiestruturada. Os dois primeiros instrumentos de coleta de dados serão empregados junto aos participantes

da pesquisa e o último será utilizado por mim, a fim de descrever as percepções que surgiram, especialmente, no momento do Ateliê.

O Ateliê Biográfico de Projeto, como metodologia autobiográfica, trabalha na perspectiva do diálogo, escrita e reflexão sobre a trajetória de vida e formação dos professores e suas experiências profissionais e, segundo Delory-Momberger (2006)

Os procedimentos de formação conduzidos sob a forma de ateliês biográficos de projeto destinam-se a considerar essa dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de *formabilité*¹ aberto ao projeto de si (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366, grifos da autora).

O Ateliê Biográfico de Projeto foi assumido na perspectiva da proposta de Delory-Momberger (2006). Essa metodologia adota sete momentos de exploração e socialização de escritas de si (autobiografia) e de escuta da história de vida do outro (heterobiografia), e os participantes em processo colaborativo elaboram um projeto de si, para novas aprendizagens e esses momentos serão descritos logo abaixo.

De acordo com Delory-Momberger (2006)

O Ateliê Biográfico de Projeto é um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do [...] [participante] e visa fazer emergir seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do [...] [participante] e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 359).

A partir disso, no Ateliê, as experiências e saberes dos participantes são compartilhados, com o intuito de favorecer condições de cumplicidade, solidariedade e confiança mútua propiciada pela abertura ao diálogo, ao mesmo tempo em que impulsionam a dimensão formativa no ambiente de trabalho.

Trabalhei na perspectiva da proposta de Delory-Momberger (2006), visando a co-formação dos professores de Língua Inglesa ingressantes na carreira docente na rede estadual de ensino de Mato Grosso, na cidade de Rondonópolis. Portanto, busquei envolver os participantes na troca de experiências e aprendizagem mútua, assim como privilegiar a interação, a partir da apresentação de suas narrativas ao grupo, acolher as demandas apresentadas por eles ao longo da pesquisa, propondo

¹ Essa é mais uma expressão criada pela autora, que não tem correspondente em português. Indica literalmente a possibilidade de se dar forma a algo e, por analogia, a possibilidade de formação.

formação colaborativa e visando atender às necessidades formativas dos mesmos, caso houver alguma.

Os procedimentos do Ateliê Biográfico de Projeto consistem em trabalhar com os relatos das experiências dos participantes, reinscrevendo-os na forma de projetos, interligando as experiências do passado, presente e futuro, por meio de uma relação dialética, conforme afirma Delory-Momberger (2006)

O procedimento do ateliê biográfico de projeto inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro) e visa fundar um futuro do sujeito e fazer emergir seu projeto pessoal (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366).

Sendo assim, esse projeto pessoal não deve ser entendido como uma construção visando realizações concretas e imediatas, mas como um empurrão para frente, uma constituição do ser, rumo ao futuro.

Para Van Acker e Gomes (2013, p. 36), “o Ateliê Biográfico de Projeto é uma estratégia de formação reflexiva que se faz acompanhar de um projeto de autoconhecimento, no âmbito de ações de humanização na formação de professores [...]”. Para os autores, “[...] o que ocorre no Ateliê Biográfico de Projeto é a socialização de vivências, sob a forma de diferentes narrativas (de si e do outro), da escuta, da elaboração de experiências e de invenção de si” (VAN ACKER; GOMES, 2013, p. 39).

Nessa perspectiva, são as diversas narrativas dos participantes que fazem com que os mesmos reflitam suas vivências, a partir dos relatos sobre ele mesmo, o que ele acredita que seja importante e teve um significado expressivo sobre sua vida.

A seguir, faço uma síntese das sete etapas que compõe o Ateliê Biográfico de Projetos, tomadas a partir do texto de Delory-Momberger (2006).

Os encontros do Ateliê Biográfico de Projeto se desenvolvem em sete momentos, num ritmo gradativo, de acordo com a participação e envolvimento dos membros, não podendo exceder um número de 12 participantes.

No primeiro momento, os participantes tomam conhecimento do procedimento, dos objetivos e dos dispositivos que serão utilizados no Ateliê. São estabelecidas em conjunto a condução dos trabalhos, a partir das diretrizes do termo de consentimento livre e esclarecido, o qual foi assinado pelos participantes ao aceitarem fazer parte da pesquisa, com o intuito de que cada um seja responsável por suas palavras e seu comprometimento em relação ao outro. O grupo é alertado sobre possíveis emoções

que possam acompanhar algumas atividades, porém é preciso que se mantenham na real finalidade da atividade, processo formativo. É solicitado o sigilo sobre tudo o que é falado no interior do Ateliê.

O segundo momento consiste em elaborar, negociar e ratificar o contrato biográfico, podendo ser passado aos participantes oralmente ou por escrito. É o ponto de consolidação do Ateliê, pois fixa as regras de funcionamento, enuncia a intenção auto-formadora, oficializa a relação consigo próprio e com o outro no grupo como uma relação de trabalho.

O terceiro e quarto momentos, que se desenvolvem em duas jornadas, são consagrados à produção da primeira narrativa autobiográfica e à sua socialização. O pesquisador apresenta os eixos que orientam a escrita da narrativa autobiográfica, podendo utilizar a árvore genealógica, mandala, projetos parentais, brasão etc. Pedese aos participantes que reescrevam seus percursos educativos evocando figuras marcantes (pais, adultos, pares), as etapas e os eventos (positivos/negativos) desse percurso em seus múltiplos aspectos (educação doméstica, escolar, paraescolar, experiencial); nas reconstruções do percurso profissional, cuja demanda diz respeito às primeiras experiências de trabalho remunerado, às figuras e aos encontros que exerceram influência nas decisões profissionais. Essa primeira narrativa, de aproximadamente duas páginas, salienta o rascunho, o esboço, e representa o esqueleto da autobiografia posterior. As 'histórias contadas' são faladas (e não lidas) e questionadas no seio de grupos de três pessoas (tríades que permitem sair da relação dual projetiva e favorecem a emergência da fala). Elas estão relacionadas, ao mesmo tempo, aos projetos de que podem constituir a marca no passado dos participantes e àqueles que podem desenhar os contornos para o futuro. A finalidade dessa primeira narrativa é a de constituir um traçado para a escrita da segunda narrativa autobiográfica, que é o objeto de uma 'encomenda' para o encontro seguinte, duas semanas mais tarde.

Segundo Delory-Momberger (2006, p. 363), "a narrativa é o lugar onde o indivíduo humano toma forma, onde ele elabora e experimenta a história de sua vida". A autora segue afirmando que

É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida, é ela enfim que dá uma história à nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos

uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 363).

O quinto momento é o da socialização da narrativa autobiográfica. Um escritor (o escriba), escolhido pelo narrador, toma nota da narrativa e das intervenções dos participantes. É previsto um tempo, ao fim da sessão, para permitir a cada escriba escrever em primeira pessoa a autobiografia de seu 'autor' e essa narrativa é devolvida a seu locutor/destinatário. O percurso de apropriação de sua história, que é comum ao conjunto de práticas de histórias de vida, passa aqui pela busca compreensiva do outro e o distanciamento de si mesmo. A partir do roteiro proposto, cada participante procede, então, fora do ateliê, a redação 'definitiva' de sua autobiografia, sem exigências de tamanho ou forma.

A partir das narrativas autobiográficas, os participantes passam a ter contato com a memória, a lembrança e a própria história, permitindo que o sentido da história de vida narrada venha à tona, interligando o passado, o presente e o futuro, possibilitando a retomada das aprendizagens e experiências.

O sexto momento ocorre após duas semanas, que é um tempo de síntese. No interior das tríades, o projeto pessoal de cada um é co-explorado, realçado e nomeado. Em reunião coletiva, cada participante apresenta e argumenta seu projeto.

Um último encontro, marcado para um mês após o fim da sessão, faz um balanço de incidência da formação no projeto profissional de cada um. Delory-Momberger (2006) esclarece que

O projeto de si comprometido no trabalho biográfico, no sentido em que o entendemos, desenvolve-se no âmbito da socialização de um relato de vida, que postula uma inteligibilidade partilhada do mesmo e do outro: eu disponho da experiência e da competência biográfica que permitem compreender o outro e que me permitem compreender-me por meio do outro (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 368).

Dessa maneira, os ateliês se tornaram momentos importantes de narração, reflexão e produção na vida dos participantes, pois como ressalta Moraes (2004)

Ouvir a história de vida do professor vem se apresentando como uma alternativa, entre outras, para formar o professor. Entretanto, é importante salientar que não é suficiente somente dar voz ao professor: é necessário fazê-lo refletir sobre as nuances que teceram essa formação. É necessário oportunizar momentos nos quais, a partir da reflexão, seja possível enxergar com mais clareza e consciência como ele vem se tornando professor (MORAES, 2004, p. 169).

Assim sendo, há a compreensão e interpretação de si mesmo por meio dos relatos dos outros participantes, materializando assim sua própria construção (auto) biográfica². Para Nóvoa e Finger (1988)

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento actual 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 (NÓVOA; FINGER, 1988, p. 116, grifos do autor).

Nesse viés, os narradores são construtores de suas histórias individual/coletiva intermediada por suas vozes e, segundo Delory-Momberger (2008)

A hipótese é que, nas narrativas autobiográficas, (re)integramos, (re)estruturamos e (re)interpretamos a experiência vivida e damos outros sentidos aos quadros social e histórico nos quais vivemos e nos (re)conhecemos, ao longo de nossa vida (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.133).

Dentro do Ateliê Biográfico de Projeto, trabalho com as narrativas. Souza (2007) esclarece que

A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido. A construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o [...] [participante] constrói de si mesmo (SOUZA, 2007, p. 69).

Considero que as narrativas possuem papel importantíssimo para o contexto formativo, uma vez que permitem ao participante a busca pela compreensão de sua prática pedagógica e de suas necessidades formativas.

O uso de narrativas gera interpretações mais profundas sobre o objeto de estudo por trazer à tona histórias de vida com suas memórias afetivas, crenças, discursos e um contexto longitudinal que proporciona ao pesquisador rico material para análise. Nesse sentido, Josso (2004) aponta

² Trago a palavra (auto)biográfica cunhada entre parênteses num movimento que exprime o entendimento que autobiografia do sujeito se "constitui um modelo no qual, no limite, ator e autor se superpõem sem um terceiro mediador explícito [no caso do ateliê, os participantes da tríade e o investigador]" (PINEAU, 2006, p. 40).

Como uma metodologia de Pesquisa-Formação, as histórias de vida, ao serem narradas, colocam a própria pessoa, simultaneamente, na condição de objeto e sujeito da pesquisa. Os participantes da pesquisa, aprendentes, constroem suas capacidades de escuta de si mesmo e de partilha, atentos às considerações sobre formação, tecidas no trabalho de narrar suas experiências e seus processos formativos (JOSSO, 2004, p. 41).

Para a autora, o uso das narrativas sinaliza a transformação do indivíduo, proporcionando fundamentos para as reflexões de suas práticas, buscando assim um melhor desenvolvimento pessoal e profissional.

Acredito que quando alguém reflete sobre si mesmo e sobre sua trajetória de vida, adquire-se novas concepções de reconhecimento e tomada de consciência, rumo à construção de novas perspectivas. Josso (2004) reitera que

[...] a narrativa de vida não tem em si poder transformador, mas, em compensação, a metodologia de trabalho sobre a narrativa de vida pode ser a oportunidade de uma transformação, segundo a natureza das tomadas de consciência que aí são feitas e o grau de abertura à experiência das pessoas envolvidas no processo (JOSSO, 2004, p. 153).

As narrativas são períodos de existência, reflexão, experiência e conscientização, sempre em busca de evolução do ser humano, rumo ao próprio autoconhecimento.

Para Passeggi (2016)

O que importa é que ao narrar sua experiência, a criança, o jovem, o adulto dotam-se da possibilidade de se desdobrar como espectador e como personagem do espetáculo narrado; como objeto de reflexão e como ser reflexivo. [...] O sujeito biográfico se constitui pois pela narrativa e na narrativa, na ação de pesquisar, de refletir e de narrar: como *ator*, *autor* e *agente social* (PASSEGGI, 2016, p. 82, grifos da autora).

Conforme ainda Passeggi (2003, p. 11), “ao visitar o caminho percorrido reconstrói representação de si agindo no mundo, mais consciente do seu fazer e do ser querer”.

De acordo com Martins (2015)

[...] a escrita de narrativas abre espaços e oportuniza, aos envolvidos no processo de formação, a constituição da identidade docente e o

desenvolvimento profissional, perpassando o vivido, o experienciado, num processo que abrange o coletivo, o qual envolve os protagonistas da pesquisa e o investigador (MARTINS, 2015, p. 44).

Assim sendo, “a narrativa por seu caráter formativo, reflexivo e potencializador de produção de sentido à experiência, passa a ter espaço relevante em diferentes contextos, trazendo contribuições à constituição da identidade do sujeito da experiência” (FREITAS; FIORENTINI, 2008, p. 69).

Seguindo essa ideia, Galvão (2005, p. 328) esclarece que “[...] a narrativa é o estudo das diferentes maneiras como os seres humanos experienciam o mundo”. A autora segue ainda afirmando que “O método da narrativa, [...], é ideal para analisar histórias de professores, uma vez que nos oferece um meio de ouvir suas vozes e começar a entender sua cultura do seu ponto de vista” (GALVÃO, 2005, p. 331).

Nesse sentido, fica evidente a importância da ação-reflexão-ação, após utilizar-se das narrativas, visto que é uma importante ferramenta para se revestir de novos significados, mais claros e amplos para o narrador, a partir do próprio caminho percorrido e lembrado por ele.

Para Martins (2015, p. 29), “a narrativa, então, permite o mergulho em si mesmo, estabelecendo sua relação com o mundo. Acredito que os acontecimentos, enquanto experiências, podem ser expressos narrativamente e, deste modo, ser interpretados, ressignificados”.

Para compreender os memoriais reflexivos, parto do entendimento da palavra memorial, que no dicionário *On-line* de Português³, nos traz o significado de lembrança, memória. Desse modo, nos dirige a lembrar a construção de nossa identidade, os caminhos percorridos, bem como reconhecer nossas particularidades e experiências, sejam elas significativas ou não. Ressaltamos que não é apenas um reconhecimento de fatos passados, mas sim um efetivo reviver.

Okada (2007, p. 1) assevera que “o memorial reflexivo é um importante instrumento para o autoconhecimento [...]”. Além de ser um “processo pelo qual permite resgatar o passado, compreender melhor o presente e planejar o futuro”.

É importante destacar

Sobre o Memorial Reflexivo definimos como um conjunto de reflexões construído de forma contínua [...], que abrangem aspectos cognitivos,

³ Endereço eletrônico: <https://www.dicio.com.br/>

sócio-afetivos e intuitivos. O autor é o próprio protagonista da narrativa e descreve as suas impressões de modo reflexivo sobre a sua trajetória de construção de conhecimentos, pensamentos, experiências e emoções [...] (OKADA, 2007, p. 2).

Nesse sentido, pode ser o apontamento de avanços, sucessos, acertos, problemas, desafios, dificuldades, tudo que viu, que vivenciou e vivencia ao longo da vida e que durante seus relatos, propicia ao autor reflexões acerca de sua própria história, dando-se conta do seu inacabamento.

O memorial reflexivo é também um momento de “auto-análise das próprias representações, ideias e sentimentos; um momento de reconstrução de sua história e de desvelamento da sua própria identidade” (OKADA, 2007, p. 2).

Zabalza (2004) afirma que os memoriais reflexivos são importantes documentos pessoais ou narrações autobiográficas, podendo ter a finalidade de ser investigativo, assim como também serve de instrumento para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, pois ao mesmo tempo em que narram sobre sua formação, apresentam seus conhecimentos, dilemas e reflexões.

O memorial reflexivo “[...] é um canal que estabelece um elo de comunicação mais aberto e pessoal. Isso facilita o diálogo e permite maior proximidade entre todos os participantes” (OKADA, 2007, p. 3).

Assim sendo

O memorial reflexivo, como um conjunto de relatos reflexivos, possibilita resgatar o processo, ter visão das partes e do todo, identificar as adaptações, as mudanças e os aprimoramentos ao longo do processo. Isso significa que à medida que o memorial vai crescendo, oferece circunstância maior para novas reflexões, encadeamentos e articulações entre a aprendizagem e o cotidiano, a teoria e a prática (OKADA, 2007, p. 3).

Muito próximo das narrativas autobiográficas, o memorial reflexivo permite a todos os participantes da pesquisa, conhecer uns aos outros e se autoconhecer no decorrer de todo o processo. Além disso, permite a todos os envolvidos recordar fatos do seu mundo pessoal e profissional, e que muitas vezes permanece oculto à nossa própria percepção, devido a correrias cotidianas do dia a dia.

Nos encontros do Ateliê Biográfico de Projeto, utilizei os diários de campo para registros pessoais que me ajudaram nos detalhes das informações e observações,

assim como as reflexões que surgiram no decorrer da pesquisa, as quais serviram de base para a análise dos dados e escrita da minha dissertação.

Ao se tratar dos diários de campo, Zabalza (1994, p. 95) afirma que: “ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da actividade profissional [...]”.

Nesse sentido, Souza e Cordeiro (2007, p. 46) ressaltam que o registro em diário possibilita o “redescobrir caminhos percorridos, cenários e fatos vivenciados por uma determinada pessoa em diferentes tempos e espaços, encaminhando-a a uma reflexão sobre a própria atuação”.

Sendo assim, os diários de campo são de grande importância, visto que me permitiram ter mais clareza sobre fatos e acontecimentos ocorridos no decorrer da pesquisa, o qual pôde ser consultado e revisado. Zabalza (2004) confirma o exposto, ressaltando que

O bom de um diário, o que se torna um importante documento para o desenvolvimento pessoal, é que nele se possa contrastar tanto o objetivo descritivo como o reflexivo pessoal. Com isso, torna-se possível analisar a evolução dos fatos (ZABALZA, 2004, p. 16).

Dessa forma, busco compreender os diários como uma forma de reflexão dos acontecimentos ao longo dos encontros do Ateliê Biográfico de Projeto, o que muito contribuiu com as análises dos dados. Além disso, os diários serviram para esclarecimentos de possíveis dúvidas que surgiram no decorrer da pesquisa.

Os diários “constroem um excelente caminho para se chegar, pelo menos à medida que os professores o desejem e/ou o permitam, aos dilemas práticos da profissão” (ZABALZA, 2004, p. 23).

Após o Ateliê, eu iria participar mais ativamente do cotidiano dos docentes e para isso, assumiria a observação/participante. O intuito era ir além do Ateliê e aprofundar o processo de co-formação. Mas como nada é certo e acabado e vivemos em constantes mudanças, tivemos que mudar esse método de coleta de dados devido a pandemia mundial vivida a partir do ano de 2020. Como as aulas não foram presenciais e sim sincrônicas, preferi não adentrar às salas virtuais, visto que poderia atrapalhar o andamento das aulas, pois está sendo um processo novo para todos, tanto alunos quanto professores. Ambos tiveram que se adaptar para conseguir trabalhar e alcançar o objetivo proposto pelas escolas; por esse motivo, assumi o

instrumento metodológico - os memoriais reflexivos, e a técnica de pesquisa - a entrevista semiestruturada, com o intuito de dar continuidade ao processo de co-formação, que foi iniciado por nós e vivido no ano de 2019.

Dessa forma, os memoriais reflexivos foram solicitados em espaço virtual aos participantes da pesquisa, via e-mail, visto que estamos enfrentando uma pandemia de grandes proporções, conforme mencionado acima, e quanto mais nos isolarmos melhor será para nossa saúde e até mesmo para que haja a contenção da doença o. A proposta consistiu em narrar seus memoriais como foi trabalhar dentro desses ambientes virtuais, como foram essas aulas e se os alunos correspondiam às suas expectativas ou não. Lembrando que a escrita foi livre e sem nenhum disparador.

Os memoriais reflexivos tiveram a finalidade de levar os participantes a pensar, escrever e refletir sobre suas ações e práticas pedagógicas, práticas que nunca estão prontas e acabadas, mas que a cada nova e inesperada situação, os professores precisam estar aptos a se adequar, a fim de melhorar o desenvolvimento pessoal e profissional.

Para entender o processo de formação e co-formação de cada professor participante, a leitura dos dados ocorreu por meio da análise das autobiografias de cada participante. “A *autobiografia* expressa o ‘escrito’ da própria vida” (SOUZA, 2004, p. 143, grifos do autor).

A partir da ideia da co-formação, a proposta de análise dos dados coletados foi realizada a partir do material escrito e de todos os registros que foram realizados, fotografias, gravações de áudios e, que posteriormente foram transcritos por essa pesquisadora.

4.3 Descrevendo o contexto da pesquisa e seus prolongamentos

Esta pesquisa foi realizada com três professores de Língua Inglesa, ingressantes na carreira docente no ano de 2018, a partir da convocação do concurso público, em que trabalhamos em conjunto e parceria mútua, por meio do processo de co-formação vivenciado durante os encontros que o Ateliê Biográfico de Projeto nos permitiu. Informo, que em dezembro do ano de 2020, tomo conhecimento de que uma professora, participante do Grupo de Pesquisa Investigação, assume o concurso

público e a convido para uma entrevista, em 2021. A pedido dos participantes da pesquisa, foram utilizados os seus nomes próprios.

Apresento abaixo um quadro resumido com os dados desses professores.

Quadro 4 - Caracterização dos Professores Participantes

NOME	IDADE	GRADUAÇÃO	UNIVERSIDADE	TRABALHO ATUAL	ANOS DE EXPERIÊNCIA COM A DOCÊNCIA	LOCAL DAS EXPERIÊNCIAS ANTERIORES
PRISCILA	27	LETRAS - PORTUGUÊS/INGLÊS	UFMT	ESCOLA EEMOP	7	UFMT e CURSO DE IDIOMAS
MÁRIO	28	LETRAS - PORTUGUÊS/INGLÊS	UFPR	ESCOLA PINDORAMA	6	ESCOLAS PÚBLICAS
TIEGO	30	LETRAS - PORTUGUÊS/INGLÊS	UFMT	ESCOLA AMÉLIA	14	ESCOLAS PÚBLICAS e CURSO DE IDIOMAS
FERNANDA	31	LETRAS - PORTUGUÊS/INGLÊS	UFMT	ESCOLA AMÉLIA ESCOLA CARLOS ESCOLA FRANCISCA	10	ESCOLAS PÚBLICAS e PRIVADAS / CURSOS DE IDIOMAS / UFMT / ESCOLA TÉCNICA

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

Priscila trabalha atualmente na Escola Estadual Major Otávio Pitaluga, mais conhecida como EEMOP, localizada no centro da cidade. É da cidade de Jales, interior de São Paulo, tem 27 anos de idade e possui 07 anos de experiência no magistério. Veio para Rondonópolis para cursar Letras na UFMT e por aqui está até hoje. Ao ser convocada no concurso público, já tinha experiência com o magistério devido a ter trabalhado com cursos de idiomas e como professora substituta na UFMT, Câmpus Universitário de Rondonópolis/MT, por isso a torna uma professora ingressante na carreira. Filha de mãe professora, sempre foi incentivada a estudar muito e por coincidência seguiu os passos de sua genitora. Ela já é mestre na área educacional, pelo programa de Pós-Graduação em Educação, UFMT/CUR e pretende, no futuro, continuar trabalhando como professora, mas de cursos superiores.

Mário, no momento, trabalha na Escola Estadual Plena Pindorama, localizada no bairro Santa Cruz. É da cidade de Terra Rica no interior do Paraná, tem 28 anos e possui 06 anos de experiência docente, pois já havia trabalhado como professor substituto em escolas públicas no interior do Paraná, onde ele morava até vir para Rondonópolis. Por esse motivo também é um professor ingressante na carreira

pública. Filho de pessoas muito humildes, foi o primeiro a ter um curso superior de toda sua família, orgulhando a todos. Ele está concluindo doutorado no Estado do Paraná, na área literária e pretende continuar sendo professor.

Tiego está trabalhando atualmente na Escola Estadual Amélia de Oliveira Silva, no bairro Parque Universitário e tem 14 anos de experiência na docência, por esse motivo, ao assumir o concurso público não era iniciante, mas sim ingressante. Tem 30 anos, é da cidade de Arenópolis, interior de Mato Grosso e não imaginava que seria professor, mas isso foi acontecendo gradativamente, conforme ia sendo chamado para fazer substituições de professoras nas escolas de sua cidade, o gosto pela profissão foi crescendo. Saiu de casa aos 18 anos de idade devido problemas familiares e está em busca de melhorias para sua vida pessoal e profissional. Atualmente está com o mestrado trancado por motivos pessoais e pretende no futuro mudar de profissão.

Fernanda, para conseguir fechar a carga horária, que são 20 horas/aulas, precisou lotar em 03 escolas: Escola Estadual Professor Carlos Pereira Barbosa, Escola Estadual Professora Amélia de Oliveira Silva e Escola Estadual Francisca Barros de Carvalho. Ela tem 10 anos de experiência com a docência e também é mais uma professora ingressante na carreira pública. Tem 31 anos de idade, é natural de Fartura, interior de São Paulo e desde criança já sonhava em ser professora, seguindo os passos de sua mãe que também é professora. Em suas brincadeiras infantis, brincar de “escolinha” e ensinar os colegas era a sua preferida. Concluiu o mestrado no ano de 2018 pela UFMT. Atualmente, além das três escolas públicas que trabalha, ministra aulas em cursos de idiomas e pretende continuar sendo professora.

Como chego a esses professores? Primeiramente, fiz um levantamento nos documentos: Edital da Secretaria de Educação (SEDUC) e Diário Oficial do Estado de Mato Grosso (IOMAT) e constatamos que foram onze candidatos aprovados no concurso público em Mato Grosso realizado no ano de 2017, e oito candidatos foram convocados para ingressar a carreira no ano de 2018, no qual apenas seis tomaram posse na disciplina de Língua Inglesa. Desses seis professores, uma foi exonerada a pedido a mesma, outra professora trabalha com Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e restaram quatro que se enquadrariam na pesquisa, porque trabalham a Língua Inglesa em escolas estaduais no Estado de Mato Grosso nas modalidades ensino fundamental e médio.

Logo após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, foi feito o convite formal a esses quatro professores, para que eles participassem da investigação, apresentando o projeto da pesquisa e colhendo assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Dos quatro convidados, uma professora se encontrava com afastamento da escola devido a problemas de saúde, por esse motivo não teve como participar, restando apenas três professores, que após meu convite, aceitaram participar desta pesquisa, em que deixei claro que seriam encontros baseados na metodologia: Ateliê Biográfico de Projeto e, caso necessário, seria ainda utilizada a metodologia Observação/Participante, que após um momento inesperado por todos – uma pandemia mundial denominada de Covid-19, essa metodologia observação/participante teve que ser alterada para memoriais reflexivos e entrevista semiestruturada, devido à proibição das aulas presenciais em todas as escolas da cidade de Rondonópolis, assim como nas demais cidades brasileiras.

Em 2021, eu e minha orientadora, resolvemos incluir na pesquisa a professora Fernanda, que assina o Termo e também passa a contribuir com a pesquisa. A escolha por essa professora se deu por fazer parte do Grupo de Pesquisa InvestigaÇÃO e, portanto, termos conhecimento de suas experiências profissionais antes de assumir o concurso público. Outro fator relevante é que ela é conhecedora dos estudos sobre professores ingressantes, embora no ano de 2020 e 2021 não é tão frequente nos estudos e discussões, por ter compromissos profissionais justamente no horário dos encontros do grupo de pesquisa.

Friso que os três primeiros participantes participaram do Ateliê, e a última foi entrevistada por mim, na tentativa de voltar aos dados coletados na primeira fase da pesquisa, a fim de chancelar como se dá a inserção na carreira pública de professores de Língua Inglesa experientes, podendo assim colaborar com nosso entendimento quanto à complexidade da inserção profissional de professores ingressantes à carreira pública. O *lócus* dos encontros do Ateliê Biográfico de Projeto se deu na escola estadual Major Otávio Pitaluga (EEMOP) e é onde um dos professores participantes trabalha atualmente. A priori, os encontros ocorreriam em formas de rodízios, nas escolas onde todos os participantes trabalham, para não privilegiar nenhum deles em termos de localização, mas conforme acordado por eles, preferiram realizar os encontros na escola EEMOP, visto que está localizada em uma região central de nossa cidade e é de fácil acesso a todos os envolvidos.

Enfim, o que foi percebido, sentido e vivido, nos encontros do Ateliê, fazem parte da constituição da história de vida individual e coletiva de cada um, fazem parte da experiência; segundo Larrosa (2002, p. 21) “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

A coleta de dados foi realizada mediante estudos, pesquisas e planejamentos para então me preparar e assim realizar os encontros do Ateliê Biográfico de Projeto, que são denominados de momentos, como já explicitado.

Nos encontros previstos para realização do Ateliê, foram utilizados som, imagens, vídeos, músicas, movimentos, diálogos, diários de campo da pesquisadora, narrativas e a participação ativa dos professores participantes da pesquisa. Além disso, cada encontro foi registrado também por meio de fotografias. Eu procurava deixar o ambiente mais agradável e acolhedor, trazendo sempre um lanche e chocolates aos participantes, pois nossos encontros eram nas sextas-feiras, no final do expediente.

O primeiro e o segundo momentos do Ateliê foram realizados juntos, foram repassadas aos participantes as informações e objetivos da pesquisa e fizemos um contrato biográfico, a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O terceiro e quarto momentos também foram feitos juntos, os participantes escreveram suas narrativas autobiográficas e, em seguida, contaram aos demais colegas, sem ler o que escreveram.

O quinto momento consistiu em narração da autobiografia para um colega, escolhido pelo narrador para relatar o que ouvia, ao final foi entregue o relato escrito ao narrador, que o levou para casa para então passar a limpo, recordando sua história de vida, podendo ou não acrescentar fatos e detalhes à narração.

No sexto e último momento, foi a vez de ouvir os professores participantes quanto ao balanço do Ateliê, em seguida foi feita a apresentação do projeto profissional de cada participante e eles entregaram a autobiografia definitiva, isto é, a que haviam levado para casa para passar a limpo.

Apresento abaixo um relato extraído do meu diário de campo

Após os encontros realizados dentro da metodologia Ateliê Biográfico de Projeto, os professores participantes da pesquisa por meio de diálogos e reflexões, conseguiram perceber o quanto estão aprendendo e evoluindo na profissão, demonstraram estar sempre em

busca de novos conhecimentos e preparo para então motivar seus alunos, embora não haja tempo suficiente e condições de trabalho no sistema público de ensino, mas, mesmo assim, estão buscando novos caminhos que façam com que os estudantes aproveitem a disciplina e a bagagem que esses excelentes profissionais trazem consigo (Diário de campo da pesquisadora, 2019).

Nesse viés, os encontros do Ateliê proporcionaram momentos descontraídos, de muito aprendizado entre eu e os participantes, acompanhado por deliciosos lanches e chocolates, o qual denominei “entre sabores, prosas e memórias”.

Figura 2 – Ateliê Biográfico de Projeto



Fonte: Arquivo da pesquisadora - 6º momento

Figura 3 – Ateliê Biográfico de Projeto



Fonte: Arquivo da pesquisadora - 6º momento

Logo abaixo, apresento como ocorreram os encontros do Ateliê Biográfico de Projeto com os professores participantes da pesquisa.

4.4 Encontros do Ateliê Biográfico de Projeto e memórias reflexivas de professores ingressantes na carreira pública de ensino

Os encontros do Ateliê Biográfico de Projeto a priori seriam na escola sede de cada um dos participantes da pesquisa, em forma de rodízio para não privilegiar nenhum deles em termos de local, mas conforme acordado entre os participantes, eles preferiram se reunir somente na escola sede de um deles, Escola Estadual Major Otávio Pitaluga (EEMOP) visto que está localizada em uma região central de nossa cidade e é de fácil acesso a todos os participantes.

O local não é somente um refúgio de nossas ações, mas é parte constituinte de nossas vidas, conforme Delory-Momberger (2012) nos afirma.

Assim sendo, o local onde trabalhamos passa a fazer parte de nossa constituição identitária, influenciando na qualidade de vida do profissional, o que traz motivação, autoconfiança e contribui para alcançar resultados satisfatórios.

Os vínculos que cada participante estabelece com o lugar dão margem a muitas possibilidades que são conduzidas por “uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura produzindo a identidade” (MARCELO, 1996, p. 29).

Após a definição do local, parti para os encontros/momentos que a metodologia Ateliê Biográfico de Projeto me orienta, mas construindo o meu modo de ser, de estar neste espaço, e dessa maneira, adaptei o método à nossas necessidades.

O primeiro e o segundo momentos foram realizados juntos. O encontro ocorreu no dia 04 de outubro de 2019 às 17 horas com os três participantes: Priscila, Mário e Tiego. Iniciamos com um delicioso lanche, chocolates e um bate-papo informal para descontrair e nos conhecer um pouco. Em seguida, foi lida uma mensagem: “A união faz a força!”, a qual desconheço o autor (Anexo 1, p. 179). Na sequência, foi explicado um pouco sobre a metodologia que estava sendo utilizada: Ateliê Biográfico de Projeto, bem como o objeto da pesquisa. Logo depois, retomamos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1, p. 169) e fizemos um contrato com algumas cláusulas (Apêndice 2, p.173), nas quais foram repassadas as regras para um melhor desenvolvimento da metodologia, a fim de que cada participante estivesse

ciente de seu comprometimento em relação à pesquisa. O grupo foi alertado sobre possíveis emoções que poderiam acompanhar algumas atividades, que se quisessem poderiam expor ao grupo, porém por não ser o espaço, um lugar de terapia, não poderíamos ajudá-los a resolver possíveis traumas, mas poderíamos servir de escuta e, quando possível, voltaríamos as atividades previstas. Reforçamos que manteríamos total sigilo sobre o que seria falado no interior dos encontros e que não se tornasse público. Juntos decidimos que nossos encontros focalizariam preferencialmente, nossa história de formação e encaminhamentos futuros de formação. Esse momento é o ponto de consolidação do Ateliê, pois fixa as regras de funcionamento, enuncia a intenção auto-formadora, oficializa a relação consigo próprio e com o outro no grupo como uma relação de trabalho.

Figura 4 – Ateliê Biográfico de Projeto



Fonte: Arquivo da pesquisadora - 1º e 2º momentos

Figura 5 – Ateliê Biográfico de Projeto



Fonte: Arquivo da pesquisadora - 1º e 2º momentos

Após o primeiro e segundo momentos, foi respeitado o prazo de 03 semanas para que os participantes pensassem e, caso resolvessem, poderiam tomar a decisão de não participar do Ateliê. Só após esse prazo, passei para as fases seguintes. Fiquei muito feliz em saber que todos permaneceriam e iríamos juntos pensar e projetar nossos próximos passos de formação.

O terceiro e quarto momentos também foram realizados juntos em 25 de outubro de 2019. Iniciamos com um lanche, preparado com carinho, já que os docentes sempre participavam do Ateliê, após um dia exaustivo de trabalho. Resolvi preparar o lanche e foi um dos pontos interessantes do Projeto de Ateliê, já que permitia que nos conhecêssemos, pois era um espaço que oportunizava conversas livres, de aproximação. Em seguida, expliquei o que iria acontecer naquele encontro: os participantes deveriam escrever sua narrativa autobiográfica e depois contá-la ao grupo, mas não poderia ler o que escreveu. Então, foi passado um vídeo evocando a memória, de como os fragmentos nos ajudam a compor a história de nós mesmos. O vídeo se intitula: “A casa de pequenos cubos⁴” (Anexo 2, p. 180), que de fato tocou os participantes, eles se emocionaram ao recordar fatos importantes, que marcaram suas vidas e por ora estavam esquecidos, ou melhor, adormecidos em suas memórias. Logo depois, após diálogo sobre a obra assistida, os participantes foram convidados para a escrita da autobiografia. Para colaborar com os participantes, foi entregue um documento em que os eixos (Apêndice 3, p. 174): familiar, escolar, pessoal e profissional deveriam ser abordados. Foi combinado com eles que não haveria uma estrutura definida para a escrita e que estariam livres para relatarem seu processo de formação escolar e profissional, se fossem contemplados. Após a escrita, os participantes me entregaram suas narrativas autobiográfica e começou a socialização dessas autobiografias. Foi o momento de cada um expor um pouco de si ao grupo.

⁴ O vídeo a casa de pequenos cubos é um curta-metragem japonês, escrito e dirigido por Kunio Katô, que emociona e nos convida à refletir sobre presente, passado, futuro, lembranças, saudades, amor, morte e vida. Disponível em: <https://youtu.be/9KM7TrJ2CHw>,.

Figura 6 – Ateliê Biográfico de Projeto



Fonte: Arquivo da pesquisadora - 3º e 4º momentos

Figura 7 – Ateliê Biográfico de Projeto



Fonte: Arquivo da pesquisadora - 3º e 4º momentos

O quinto momento ocorreu 02 semanas depois em 08 de novembro de 2019. Como de costume, iniciamos com o habitual lanche e a leitura de um poema de Pedro Bandeira, intitulado “Quem sou eu?” (Anexo 3, p. 181). Logo depois, entreguei a folha de instruções para o encontro com os mesmos eixos (Apêndice 3, p. 174): familiar, escolar, pessoal e profissional, e cada participante narraria sua autobiografia, a utilização dos mesmos eixos como disparadores foi intencional, visto que poderia fazer emergir situações que não foram relatadas ou lembradas por eles nos encontros passados. Os participantes teriam a opção de escolha de um colega para ser seu escriba e devido ao participante Tiego faltar nesse encontro por problemas pessoais, acordamos com os participantes que ali se encontravam, que manteríamos o encontro e eles fizeram a troca de papéis entre eles, sendo um o narrador e o outro escriba, e vice-versa. Foi interessante, esse dia trouxe a imagem do “A Mulher no Espelho⁵” uma obra de Pablo Picasso (Anexo 4, p. 182), projetei-a e dei um tempo para que se manifestassem e, depois de um silêncio, eles começaram a expor suas impressões sobre a imagem. Passamos um tempo discutindo nossas projeções, de como nos vemos diante de nós, de como os outros nos veem ou podem nos ver e, a partir dessa interação, propus que iniciássemos as narrativas orais, em um movimento que permitisse que o colega pudesse escrevê-la. Após os dois participantes vivenciarem esse processo, foi solicitado que cada um recebesse a narrativa escrita pelo colega, a partir do que ele ouviu. Combinamos que, para o próximo encontro seriam entregues as narrativas autobiográficas elaboradas no Ateliê. Foi discutido que, a partir do que havia sido vivido, até o momento, seria possível compor uma narrativa em que houvesse a junção de como me vejo/descrevo (primeira narrativa) e como o outro me vê/descreve (segunda narrativa). Esses processos vividos permitem que cada participante se aproprie de sua história, nesse caso de formação, dando oportunidade para que reflita sobre as experiências e, ou necessidades formativas que o impelem a buscar pelo seu desenvolvimento profissional. No processo de passar a limpo, em casa, sua autobiografia, eles já tinham conhecimento que não havia uma estrutura definida, isto é, não havia delimitação de tamanho ou forma. A

⁵ A Mulher no Espelho é uma obra representada geometricamente no estilo cubista e traz a bipolaridade da personagem, pois a imagem refletida no espelho é antagônica à sua imagem real. A ideia principal da obra, diz respeito ao verniz social muitas vezes utilizado para esconder nossas frustrações e anseios, e passar a imagem de que somos pessoas felizes e satisfeitas com a vida que levamos. Disponível em: <https://artrianon.com/2016/09/13/obra-de-arte-da-semana-o-misterio-da-mulher-no-espelho-de-pablo-picasso/>.

finalidade da proposta é que o narrador se aproprie de sua própria história formativa. O quinto momento encerrou-se com uma poesia de Clarice Lispector - “Em busca do outro” (Anexo 5, p. 183).

O sexto e último momento ocorreu 04 semanas depois, em 06 de dezembro de 2019. Como de costume, iniciei com um lanche e a música da banda Capital Inicial: “Não olhe para trás” (Anexo 6, p. 184) embalou o início do nosso encontro. O propósito, desde o início, foi de que o Ateliê Biográfico de Projetos fosse um espaço de encontro, de trocas e de aprendizagens. Escolhi essa música por ter um significado marcante, pois são apresentadas situações com as quais convivemos diariamente e a maneira como vivemos problematizando tudo, mas que não devemos ficar nos culpando por algo que passou, não devemos permanecer ligados ao passado, devemos seguir em frente, sempre em frente. Logo depois, iniciamos a discussão de como foi voltar às narrativas e escrever uma outra versão, que elementos novos foram lembrados e trazidos à essa nova versão. Nesse momento, o projeto formativo de cada participante foi co-explorado, realçado e nomeado, eles apresentaram e argumentaram seus projetos, fazendo um balanço de incidência da formação vivenciada durante os encontros do Ateliê, que contribuíram para reflexões do projeto profissional de cada um, havendo uma melhor compreensão e interpretação de si mesmo, por meio dos relatos dos outros participantes. Em seguida foi feito o fechamento com um poema de Fernando Birri “Utopia” (Anexo 7, p. 186) e todos nos emocionamos.

Foi nesta atmosfera de encontros de profissionais, que se deixaram conhecer e que se autoconheceram, que encerrei o Ateliê Biográfico de Projeto, entregando a cada um agendas do ano de 2020.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 140), “as fotografias obtidas podem proporcionar informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e sua forma de apresentação em determinadas situações”. Espero que as fotos apresentadas deem vida aos momentos que foram vividos e experienciados no Ateliê Biográfico de Projeto pelos professores de Língua Inglesa ingressantes na carreira docente que contribuíram para com a minha pesquisa.

Sou muito grata a eles!

Figura 8 – Ateliê Biográfico de Projeto



Fonte: Arquivo da pesquisadora – Último momento

Entendo que nossos encontros mexeram com nossas sensibilidades. Não era fácil para eles estarem no final do expediente de trabalho, muitas vezes cansados e exaustos, participando de uma pesquisa. Nesse processo de colaboração mútua, senti necessidade de agraciá-los, era uma forma de agradecer a disponibilidade de ajudar a pensar no processo que atravessa o docente no ingresso de uma nova fase da carreira. Para mim, não houve recompensa maior do que ouvir deles próprios que tinham aprendido muito e que era prazeroso estar participando de cada encontro do Ateliê Biográfico de Projeto, além de obter a certeza que o processo vivido por eles seria importante para outros momentos que vivenciaríamos na docência ao longo de suas vidas.

Corroboro a ideia de Santos (2018a) ao dizer que

Os ateliês biográficos trouxeram para este estudo um procedimento que permitiu aos participantes relembrarem e reelaborarem suas histórias de vida. As narrativas proporcionaram aos professores o desafio de serem responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional, permitindo repensar sua trajetória, refletindo sobre suas escolhas, suas práticas pedagógicas, seus desejos para a continuidade da carreira (SANTOS, 2018a, p. 42).

A respeito da aprendizagem por meio da colaboração, Ibiapina (2008) destaca que

O processo de aprendizagem construído de modo colaborativo oferece potencial ajuda para o pensamento teórico e prático, assim como fortalece o ensino, abre formas para o desenvolvimento profissional e pessoal para os pesquisadores e para os professores (IBIAPINA, 2008, p. 31).

Dessa forma, o trabalho colaborativo vem para revigorar os envolvidos nesta pesquisa, eu e os professores Priscila, Mário, Tiego e Fernanda.

O processo de co-formação decorreu nos momentos do Ateliê Biográfico de Projeto, por meio da troca de diálogos, aprendizagens e experiências, vivenciadas por todos os envolvidos na pesquisa.

Nesse sentido, o trabalho colaborativo

Estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração (ROLDÃO, 2007, p. 27).

Frente a isso, destaco a necessidade e a importância de se trabalhar com a co-formação que, embora sendo um processo complexo e conquistado a longo prazo, ao ser alcançado conduzirá a inúmeros benefícios para a área educacional.

Quanto aos memoriais reflexivos, com o impedimento de estar em lócus com os professores, como informado anteriormente, foi a opção que encontramos para que todos os objetivos da pesquisa fossem contemplados. Defini com a orientadora que pediríamos para que fizessem uma reflexão partindo de tudo que viveram no Ateliê Biográfico de Projetos, as trocas, as escutas e, que então relatassem como se encontravam frente ao desconhecido, uma pandemia, que convida a todos à novas aprendizagens.

Parto da compreensão de que “[...] o memorial reflexivo é um espaço importante para registrar pensamentos sobre acontecimentos significativos [...] sobre a teoria e a prática pedagógica vivenciada” (OKADA, 2007, p. 2).

Os memoriais reflexivos foram solicitados aos participantes da pesquisa via *e-mail*, devido a pandemia, e eles narraram em seus memoriais, como foi trabalhar com os alunos dentro desses ambientes virtuais, como foram essas aulas e se os alunos

correspondiam às suas expectativas ou não. Lembrando que a escrita foi livre e sem nenhum disparador. Defendo que “o Memorial Reflexivo não é apenas uma narrativa, mas uma reflexão mais profunda sobre o percurso de ensino e aprendizagem” (OKADA, 2007, p. 5).

Assim, a finalidade dos memoriais reflexivos é levar os participantes a pensar, escrever e refletir sobre suas ações e práticas pedagógicas, práticas que nunca estão prontas e acabadas, mas que devemos estar sempre aptos a mudanças a cada nova e inesperada situação, a fim de nos adequarmos ao que pede o momento, buscando sempre novos aprendizados e dando o melhor de nós.

4.5 A entrevista semiestrutura: narrativas de uma ingressante experiente

Como citado anteriormente, em dezembro do ano de 2020 houve uma nova convocação do concurso público e com isso, a professora de Língua Inglesa Fernanda, integrante do nosso grupo de Pesquisa InvestigaçãO, foi convocada, então resolvemos incluí-la na pesquisa, visto que é uma professora experiente na docência e que ingressa a carreira pública. Frente a isso, entrei em contato com a mesma e realizei uma entrevista semiestruturada, a qual “[...] se refere à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa” (MANZINI, 2003, p. 2).

O roteiro utilizado na entrevista foi: 1 – Como é iniciar na carreira pública, sendo uma professora de Língua Inglesa experiente em escolas particulares e cursos de idiomas? 2 – Como foi seu ingresso na carreira pública? Quais sentimentos explicam isso? 3 – Você teve apoio de outros profissionais da escola ao assumir a carreira pública? 4 – Existem algumas necessidades para com quem ingressa na carreira pública? Quais seriam elas? e, outras questões que se davam no diálogo que estabelecemos.

Dentro do contexto da entrevista semiestruturada, Manzini (2003) esclarece ainda que

[...] pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que,

supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (MANZINI, 2003, p. 08).

Com o intuito de aprofundar mais nas narrativas da professora Fernanda, é que busquei utilizar essa entrevista semiestruturada, pois como evidenciam Lüdke e André (1986, p. 34) “[...] a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”, resultando em informações que são de grande relevância para a continuidade da pesquisa.

Assim sendo, a entrevista semiestruturada ocorreu de forma *on-line*, via *Skype* devido a pandemia.

Nesse viés, parto para a descrição metodológica e para a leitura dos dados.

4.6 Descrevendo a opção metodológica para leitura dos dados

A opção foi pela análise interpretativa-compreensiva das autobiografias e dar-se-á pelo fato de estar em contato com as mais diversas memórias, lembranças e narrações do processo identitário de cada participante. Nesse sentido, “o resgate da história de vida e a própria narração da história permitem compreender o modo como cada sujeito, permanecendo ele próprio, se transforma” (SOUZA, 2004, p. 153).

É importante destacar que

A análise interpretativa das narrativas buscará evidenciar a relação entre o objeto de estudo, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista entender as regularidades e irregularidades do/no conjunto das escritas de si, partindo sempre da singularidade das histórias e das experiências relatadas da vivência escolar por cada sujeito (SOUZA, 2004, p. 122).

O autor ressalta ainda que “a análise interpretativa das narrativas busca evidenciar as trajetórias formativas e os sentidos que cada sujeito atribui a sua vida ao narrar sobre suas lembranças” (SOUZA, 2004, p. 127).

Segundo Souza (2004)

A análise interpretativa das narrativas buscará evidenciar a relação entre o objeto de estudo, seus objetivos e o processo de investigação-

formação, tendo em vista entender as regularidades e irregularidades do/no conjunto das escritas de si, partindo sempre da singularidade das histórias e das experiências relatadas da vivência escolar por cada sujeito (SOUZA, 2004, p. 122).

O autor segue afirmando ainda que “a análise interpretativa das narrativas busca evidenciar as trajetórias formativas e os sentidos que cada sujeito atribui a sua vida ao narrar sobre suas lembranças” (SOUZA, 2004, p. 127).

Severino (2007) esclarece que interpretar é

[...] tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outros, é dialogar com o autor [...] (SEVERINO, 2007, p. 94).

Quanto ao termo compreender, que faz parte do processo de pesquisa, Macedo (2009), assevera que

Compreender compreensões é uma das tarefas árduas do pesquisador das qualidades humanas. Diria mesmo, é a sua atividade predominante num processo de pesquisa qualitativa. Mas um dos nossos desafios mais cruciais é compreender a compreensão. Nestes termos, tratar com sentidos na sua complexidade, tarefa fundante das pesquisas qualitativas, implica em ampliar a compreensão do que seja compreensão, com várias consequências importantes para a pesquisa de base qualitativa e suas variantes. É preciso realçar que compreender já é uma atividade inerente à própria existência, como tal, é a ação, e, por consequência, é do âmbito da alteração, da concretude do Ser (MACEDO, 2009, p. 87, grifos do autor).

De acordo com Souza e Oliveira (2016)

Compreender exige de quem pesquisa o equilíbrio necessário para uma tarefa infinita que é a busca constante da compreensão. É a possibilidade de trazer o seu ‘grão mais vivo’, ‘catar as palavras’ nas narrativas, nos gestos, olhares, táticas, práticas da/na vida cotidiana (SOUZA; OLIVEIRA, 2016, p. 184, grifos do autor).

Assim sendo, os dados coletados por meio de gravações foram transcritos posteriormente por mim, e apresento abaixo as análises de cada participante individualmente, para que haja uma melhor compreensão dessas análises a partir dos

dois eixos. Dessa forma, o projeto de desenvolvimento profissional elaborado por eles no Ateliê Biográfico de Projeto se torna mais claro.

Apresento os dois eixos que me nortearam no procedimento da análise dos dados, os quais foram elencados a partir dos objetivos específicos, a fim de cumprir os propósitos da pesquisa:

- Eixo 1 - As percepções dos professores de Língua Inglesa ao ingressarem na carreira docente e suas expectativas. Aqui trago informações a respeito do que os professores de Língua Inglesa percebem ao assumir a carreira pública, bem como o que eles esperam da carreira.
- Eixo 2 - Contribuições da co-formação para com os professores de Língua Inglesa ingressantes na carreira docente e seus desdobramentos. Proponho apresentar como os participantes chegaram até o projeto profissional, por meio dos encontros do Ateliê Biográfico de Projeto, no qual houve trabalho colaborativo entre todos os envolvidos.

Após ter apresentado os percursos que vão sendo construídos na metodologia de uma pesquisa, parto agora para a análise dos dados e lhe convido a ler essas relevantes informações.

5 ANÁLISE DOS DADOS: INTERPRETANDO E COMPREENDENDO AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Para a análise dos dados, utilizei a metodologia interpretativa-compreensiva das narrativas autobiográficas, que foram coletadas no Ateliê Biográfico de Projeto, nos memoriais reflexivos, no diário de campo da pesquisadora e posteriormente na entrevista semiestruturada.

Como já foi explicitado, a análise compreensiva e interpretativa foi escolhida pelo fato de que ela consiste em analisar, compreender e interpretar as informações dos colaboradores deste trabalho.

Os excertos selecionados e apresentados a seguir fazem parte dos relatos dos professores de Língua Inglesa, participantes da pesquisa e foram obtidos durante os encontros do Ateliê Biográfico de Projeto.

De acordo com Abrahão (2004, p. 203), “As (auto)biografias são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória”.

Mediante os áudios das narrativas dos professores participantes, iniciei a transposição para análise dos dados e, posteriormente para escrever a dissertação. Foram momentos difíceis e de muitas dúvidas, mas também foram momentos proveitosos de leituras, reflexões e interpretações das narrativas e, sabendo da importância desse momento para meu crescimento pessoal, profissional e enquanto pesquisadora, fui delineando a pesquisa.

Segundo Farias (2019)

[...], ao narrar sua história de vida, o sujeito possibilita ao pesquisador conhecer sobre si, suas experiências e modo de vida, e nessa relação de confiança, o pesquisador ao ouvir, analisar e interpretar as histórias, ele também se forma, aprende juntamente com o sujeito (FARIAS, 2019, p. 61-62).

Dessa forma, Farias (2019) compreende que é

[...] nesse sentido que a escrita de si é formadora, promovendo a aprendizagem biográfica: conhecimentos que emanam da reflexão sobre a experiência vivida e a reinvenção de si, isto é, a transformação

das representações de si mesmo mediante a vida ressignificada (FARIAS, 2019, p. 63).

Ficam evidenciadas que a participação dos quatro professores de Língua Inglesa - Priscila, Mário, Tiego e Fernanda, que ingressaram na carreira docente pública ocorreu de forma livre e espontânea e, por opção deles, preferiram ser chamados por seus próprios nomes.

É com grande respeito e admiração que apresento alguns excertos dos participantes da pesquisa e trabalharei individualmente com cada um deles na análise dos dados, a fim de oportunizar uma melhor compreensão das informações.

Os dados não serão separados por eixos, mas foram eles que guiaram a pesquisadora para a realização da análise compreensiva interpretativa do material coletado. Todas as narrativas (auto)biográficas, tanto do Ateliê Biográfico de Projeto, quanto dos memoriais que serão apresentadas seguiram ao Eixo 1 - As percepções dos professores de Língua Inglesa ao ingressarem na carreira docente e suas expectativas, e ao Eixo 2 - Contribuições da co-formação para com os professores de Língua Inglesa ingressantes na carreira docente e seus desdobramentos.

5.1 Narrativas (auto)biográficas da professora Priscila

Começo pela (auto)biografia da professora Priscila. Ao efetuar a análise compreensiva das narrativas coletadas no Ateliê Biográfico de Projeto, vou compondo parte da história de vida, incluindo sua família, escolarização, formação inicial e seu projeto pessoal e profissional, tomando como referência seu ingresso na carreira pública. De acordo com Moita (2000, p.114), “[...] compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida”. Assim enxergo.

A professora de Língua Inglesa Priscila tem 27 anos e é da cidade de Jales Estado de São Paulo, filha de pessoas humildes e trabalhadoras, sua mãe foi e é sua maior inspiração e exemplo de vida, uma grande professora. Cresceu com uma relação familiar muito positiva, cercada de carinho, afeto, respeito e proximidade.

Ela cresceu tendo sua infância cercada por livros e histórias escritas e orais contadas por sua mãe, muitas delas antes de dormir e que, cansada da rotina diária,

algumas vezes dormia durante a narração das histórias, sendo acordada por ela e pelos outros irmãos para ouvir o final, que muitos eram inventados sem nem fazer sentido devido ao cansaço e ao sono.

Estudou na escola onde sua mãe lecionava e gostava bastante, pois era uma escola bem grande, que desenvolvia muitas atividades lúdicas e estimulava o prazer pelo aprender. Durante o ensino fundamental e médio aprendeu espanhol e francês, mas sempre desejou aprender inglês. Sempre acompanhava sua mãe no reforço escolar para auxiliar seus colegas com mais dificuldades, além de ajudar a fazer painéis e cartazes e achar tudo muito prazeroso. Nas confraternizações dos profissionais da escola, se familiarizava muito com o universo da educação, embora tivesse medo da profissão e tentasse fugir dela, não por não gostar, mas pela falta de prestígio que a mesma tem e ela já enxergava isso desde muito nova.

Quando finalmente chegou a hora de escolher o curso superior, matriculou-se no curso de fisioterapia em uma universidade particular de sua cidade natal, embora sabendo de sua vocação para linguagens. Pelo fato de sempre gostar de compartilhar conhecimentos e querer aprender a Língua Inglesa, inscreveu-se também para o curso de Letras da UFMT Câmpus Rondonópolis/MT, por meio do SISU e para sua surpresa foi aprovada. Com o apoio de sua família dizendo que poderia retornar caso não gostasse do curso e da nova cidade para onde iria, deixou o curso de fisioterapia que mal havia começado, se encorajou e partiu para Rondonópolis/MT, aventurando-se a mais de 800 km de distância de sua casa.

Já em Rondonópolis/MT, começou a cursar Letras na UFMT e sempre confiante de que essa instituição federal fosse capaz de oferecer uma formação de qualidade, que viesse suprir sua sede de conhecimentos. Aprendeu muito, compreendeu muitos aspectos da vida que a inquietavam e enfatizou ter tido excelentes professores que a inspiraram. Sendo assim, finalizou o curso superior com suas expectativas superadas.

Após a conclusão do curso superior, fez o mestrado na área da educação também pela UFMT e a sua paixão pela linguagem foi só aumentando, pois é por meio dela que nos construímos e aprendemos no mundo. O processo do mestrado foi um pouco doloroso no sentido de ter que desconstruir alguns valores e também do próprio amadurecimento.

Paralelamente ao mestrado, trabalhou como professora substituta do departamento da Letras, sentindo uma realização profissional gratificante, pois

revisitou o curso que havia feito sob um novo olhar; e então teve a certeza de que estava seguindo o caminho certo em sua vida, pois a linguagem a fascinava cada vez mais. Participou também dos projetos de extensão da UFMT.

Quanto à inserção profissional, seu primeiro trabalho foi em uma escola de idiomas, onde trabalhou durante 05 anos. No ano de 2017, fez o concurso público para professor da educação básica do estado de Mato Grosso e foi convocada no ano de 2018, ingressando para a carreira docente pública. O primeiro contato com os alunos da escola foi desesperador, havia o rompimento da idealização educacional e teórica, mas à medida em que foi compreendendo as diferenças e limitações entre a teoria e a prática, teve um avanço significativo no ambiente de trabalho.

É importante destacar que

A identidade docente se constrói ao longo de um processo, em que cada indivíduo se apropria do sentido da sua história pessoal e escolar, sobretudo, no contato do futuro professor com a prática profissional, em que atividade docente marca trajetórias diferenciadas de identidade docente (MARTINS, 2015, p. 104).

A professora relatou alguns desafios encontrados por ela para trabalhar com a Língua Inglesa na escola pública e citou alguns: salas superlotadas, interrupções constantes e pouca ou quase nada de carga horária semanal. Isso tudo a impedia de desenvolver o potencial linguístico que ela almejava, porém, buscava e busca até hoje novas estratégias, procurando estabelecer um debate com os estudantes em uma relação de aprendizagem mútua.

Atualmente trabalha na Escola Estadual Major Otávio Pitaluga, mais conhecida como EEMOP, localizada no centro da cidade de Rondonópolis/MT.

A vida pessoal estava diretamente relacionada à profissional. Passou por muitas dificuldades longe da família e amadureceu ao mesmo tempo. Considera que ganhou autocontrole emocional e aprendeu a olhar com maior sensibilidade para a dor do outro. E assim foi superando os desafios que a vida lhe oferecia e, na mesma medida, foi ganhando experiências.

Com todos os dilemas e dificuldades do ingresso na carreira docente pública, a professora considera que seu trabalho tem sido gratificante e ela tem crescido muito profissionalmente, embora muitas vezes passe por momentos frustrantes. Os laços estabelecidos com os estudantes e os profissionais da escola têm sido de grande importância para o desenvolvimento dessa profissional, que busca por meio de

valores acreditar em uma educação de qualidade. “A identidade, portanto, não é algo que se possui, mas algo que se desenvolve ao longo do tempo” (MARTINS, 2015, p. 104).

A participante Priscila relatou que pretende trabalhar com formação humana, contribuindo para a transformação da realidade social. Tanto pessoal quanto profissionalmente esse objetivo a orienta, no sentido de querer se (re) construir como um ser humano melhor, aprendendo mais a cada dia e inspirando a (trans) formação de outras pessoas.

Priscila acredita que quando professores de línguas se conscientizarem que a língua não é um fim em si mesmo, mas matéria-prima para a construção de identidades individuais e sociais, a realidade de nosso país pode ser mudada, desconstruindo práticas racistas, lgbtfóbicas, machistas, etc.

Para tanto, a participante compreende a necessidade de se enxergar como um sujeito em constante estado de aprimoramento, capaz de aprender com cada experiência, seja ela boa ou ruim, e esse projeto já está em curso, uma vez que está adquirindo essa experiência sendo professora da educação básica e a mesma considera ser uma das formas mais eficientes de educar pessoas.

Priscila diz aprender muito com os adolescentes e sabe que eles também aprendem muito com ela. É uma troca muito equilibrada e que transcende os conteúdos escolares. Ademais, trata-se de um processo muito divertido, apesar de cansativo. Não fossem as burocracias, desvalorização profissional e más condições de trabalho, ela não se importaria de trabalhar na escola durante toda a sua carreira, mas como ainda há muito nesse meio que a desagrada, ela enxerga esse momento como uma oportunidade de construir os saberes necessários para chegar onde quer.

Em termos pessoais, seu desejo é fazer a diferença no mundo. Não pretende ter filhos (continuará a educar e amar as crianças dos outros). “Vejo-me alguém mais desprezada das convenções sociais e menos preocupada com a construção de uma família dentro dos moldes tradicionais. Quero apenas ser uma mulher de sucesso, que inspira outras mulheres a buscarem independência financeira e emocional” (Narrativa professora Priscila, 6º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Enfim, Priscila diz que quer apenas continuar sendo feliz. Quer viajar, realizar exercícios físicos, trabalhar e ler muito para adquirir cada vez mais experiências. Ela deseja que sua vida pessoal satisfaça às suas necessidades de cada momento. Seu

grande sonho é trabalhar em uma Universidade Pública, formando educadores mais sensíveis às pautas sociais e fazer um doutorado na área educacional.

De acordo com Abrahão (2006)

As (auto)biografias sendo constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida, é processo de construção que tem a qualidade de possibilitar maior clarificação do conhecimento de si, como pessoa e profissional, àquele que narra sua trajetória. Nesse sentido, tentamos capturar sinais de compreensão que os educadores desenvolveram, mediante ressignificação do vivido, pela reflexão sobre si e sua profissão docente no momento da narração (ABRAHÃO, 2006, p. 161).

Por meio das (auto)biografias, os participantes foram se autoconhecendo em momentos de rememoração e reflexão sobre si mesmos.

Priscila retrata que sempre teve o apoio de seus pais, e principalmente de sua mãe que atua na área educacional como professora

[...]. Eu sou Priscila Aline Rodrigues Silva, [...] tenho 27 anos, nasci na cidade de Jales/SP, meus pais são Conceição e Eleude. As minhas recordações envolvendo família e escola, tudo que eu recordo da minha infância envolve esses dois elementos, acho que por isso eu fui seguir a carreira docente. Minha mãe é educadora, ela é Pedagoga, então desde que eu me entendo por gente eu vou à escola, com uma dupla função né, eu ando pelos dois espaços, pelo espaço do estudante e pelo espaço do educador, então acredito que essa familiaridade com esse espaço escolar foi algo que me motivou a ir pra educação (Narrativa professora Priscila, 5º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Nesse excerto da professora Priscila, percebo que ela deixa claro que desde os primeiros anos de sua vida, já havia o contato com o ambiente escolar, devido sua mãe ser pedagoga atuante e ela sempre acompanhar a mãe e, por esse motivo, foi despertando-lhe o gosto pela profissão. De acordo com Larrosa (2016, p. 18), “a experiência é o que acontece, é o que nos acontece, o que nos toca” As marcas deixadas por sua mãe, enquanto educadora, fizeram toda a diferença na constituição de sua carreira docente.

Cunha (1997) identifica a importância de se ter uma influência familiar, quando diz a respeito à construção do professor e seu desenvolvimento, a partir de diversas referências.

Foi interessante constatar que

[...] no ensino médio eu rejeitava essa possibilidade de ser professora pelo fato do desprestígio da profissão, mas como eu já havia feito curso de espanhol e francês, queria aprender inglês e como não tinha condições de pagar um cursinho, então achava que a Faculdade iria ensinar inglês, pura ilusão, e por isso optei por um curso de licenciatura numa instituição pública, por considerar que o mercado de trabalho seria melhor, e o ensino de línguas seria mais eficiente [...], por isso eu vim fazer Faculdade de Letras-inglês aqui em Rondonópolis na UFMT (Narrativa professora Priscila, 4º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Priscila descreve a respeito do desprestígio da profissão docente, o que nos dias atuais ainda persiste. Ela relata que optou pelo curso superior de Letras-inglês somente pelo fato de querer aprender a Língua Inglesa e não ter condições financeiras para pagar um curso de idiomas e também por acreditar que estudando em uma instituição pública, o campo de trabalho seria mais valorizado, mas aos poucos ela foi percebendo que não era bem assim, tanto em uma instituição pública como em uma privada, o empenho e dedicação dela são elementos fundamentais para um bom desenvolvimento profissional e, progressivamente, foi compreendendo mais a respeito de si mesma.

Nesse sentido, ao buscar entender sobre si mesmo, o narrador se sente construtor de sua própria identidade, sua própria história. De acordo com Passos (2010)

Conhecer o contexto de formação dos professores é penetrar na constituição de suas identidades e subjetividades, pois o professor, ao relatar a sua história de vida, sistematiza acontecimentos significativos no seu processo de formação e subjetivação (PASSOS, 2010, p.135).

Ao relatar os fatos ocorridos ao longo da vida das pessoas, Cunha (2010, p. 202) esclarece que “através da narrativa ela vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu” e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo.

A respeito da graduação, Priscila relata que

[...] minha graduação foi muito prazerosa, eu tive excelentes professores e me espelho muito neles, tinha uma professora que me fazia viajar na aula dela, professora de Teoria Literária, ela era maravilhosa. Eu sentia prazer também em estar naquele espaço, em me engajar em projetos de extensão. A parte que mais me fez crescer na Faculdade foram os projetos de extensão que eu me envolvi, eu fiz pesquisa, participei do curso de línguas da universidade e isso em

termos de aquisição de língua, foi muito relevante pra mim, porque eu vim sem aprender o inglês (Narrativa professora Priscila, 5º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Priscila fala com muito entusiasmo a respeito da graduação, em especial às aulas de Teoria Literária e os projetos de extensão que participou, o que a levaram a aprender a Língua Inglesa. A partir das narrativas autobiográficas, fica evidente o sentimento de respeito e admiração para com o curso superior, que a fez crescer muito pessoal e profissionalmente. Sobre as narrativas autobiográficas, Souza (2004) deixa claro que

[...] torna-se possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar do (a) professor/professora em formação. Isto porque o ato de lembrar/narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática (SOUZA, 2004, p. 412).

Corroborando essa ideia, destaco que “muitos professores, em suas narrativas, trazem lembranças de docentes que os influenciaram enquanto jovens estudantes, até mesmo na escolha da profissão” (NACARATO, 2010, p. 134), como no relato de Priscila, que tem como referência a professora de Teoria Literária.

Quanto a pós-graduação, Priscila relata ter sido um processo doloroso, na qual teve que rever alguns conceitos

As minhas recordações do mestrado já são um pouco mais doloridas [...]. O mestrado já foi mais um processo de desconstrução doloroso do que a graduação, porque na graduação eu ainda tinha aquela imaturidade, e no mestrado eu tive que me desapegar de alguns valores que eu fui construindo ao longo da minha vida né, e acho que a experiência com a escolaridade é essa, é essa construção e desconstrução. Eu fiz o mestrado aqui na UFMT de Rondonópolis (Narrativa professora Priscila, 5º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Assim sendo, Souza (2004) afirma que a narrativa de formação faz “[...] parte da experiência de si, questiona sobre os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, no caso, especificamente a escola [...]” (SOUZA, 2004, p. 410). A narrativa de Priscila a respeito da Pós-Graduação expõe

[...] no mestrado eu descobri o universo da educação de fato, pois até então era só parte da linguagem, e na educação fui percebendo como a linguagem é uma parte crucial do processo transformativo, porque a gente aprende o mundo através da linguagem e de fato, comecei perceber como a gente se constrói, como a cultura se reproduz e é construída também pela linguagem, e neste momento eu comecei a fascinar mais ainda pela minha área (Narrativa professora Priscila, 4º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Noto que Priscila teve sua trajetória acadêmica marcada por continuidade e avanços nos estudos, indo muito além de simplesmente ter entrado no mercado de trabalho, mas está sempre em busca de novos conhecimentos para seu crescimento e desenvolvimento, enquanto ser humano.

A fascinação de Priscila pela linguagem é evidente, pois a linguagem é a base de qualquer cultura, é a abertura para diálogos, trocas de ideias, experiências, enfim, ela é mediadora, facilitadora da comunicação entre as pessoas do mundo todo. Jordão (2005) esclarece que

[...] uma língua é um espaço de construção de conhecimento, um espaço no qual se delimitam possibilidades de entendimento e se moldam identidades; uma língua é um espaço múltiplo de potencialidades e de procedimentos interpretativos hierarquizados, ou seja, uma arena de conflitos [...] (JORDÃO, 2005, p. 1).

Quanto a inserção profissional

[...] meu primeiro trabalho foi em escola de idioma, foi uma experiência que me fez crescer, mas não foi a experiência mais relevante da minha vida. O trabalho assim que me moveu, que me trouxe uma paixão foi o trabalho como professora substituta na UFMT, pois terminando o mestrado acabei participando de um processo seletivo pra dar aula UFMT, e aí eu pude rever o curso sobre outra perspectiva, porque agora eu estava estudando como professora e não mais como aprendiz, então a dedicação era outra, e aí eu comecei a compreender as teorias mais complexas mesmo, a partir de um outro patamar e comecei a me envolver mais e mais e esse fascínio está me acompanhando. [...]. Quando eu pude retornar ao curso e ver o conteúdo sobre uma outra perspectiva [...]. Revisitar o curso assim pra mim foi quando eu entendi mesmo o poder da linguagem e o quanto é uma área do saber muito rica e que tem uma possibilidade de transformação social muito grande, porque como eu falei, tudo é atravessado pela linguagem e perceber como isso acontece, no papel de professora. [...]. Eu estudava muito para dar aula e isso me deu conhecimento dentro da área que são muito caros pra mim (Narrativa professora Priscila, 4º e 5º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

A professora a cada dia ia se descobrindo dentro da profissão e, por meio da linguagem, esse caminho foi se abrindo ainda mais. Priscila, ao trabalhar como professora substituta na UFMT, estudava muito, pois estava em um contexto muito diferente, passava de estudante para professora no mesmo ambiente. Ela evidencia muito a linguagem em suas narrativas. “A língua está no discurso oral e no escrito, bem como em todas as instâncias que promovem a comunicação entre os pares” (CARDOSO, 2018, p. 55).

No ano de 2017, Priscila prestou o concurso público para professor da educação básica do Estado de Mato Grosso e foi convocada no ano de 2018. Ao ser convocada para assumir o concurso público e adentrar uma sala de aula, a professora ficou apavorada como bem relata abaixo

Vir para a escola num primeiro momento foi desesperador (risos) porque eu trabalhava com 6º anos, e em escolas que tinha um público que não entendia o valor da educação e aí você ensinar uma matéria que pra eles não faz sentido nenhum, pra um público que não via a educação como algo relevante, era desesperador. Mas na medida que eu fui entendendo também que uma coisa é a teoria e outra é a prática, que eu posso ensinar, aplicar aquilo que eu sei sem ser conteudista, né, porque eu tenho uma bagagem de língua que eu gostaria de compartilhar com eles, mas não é possível porque não funciona dentro do modelo escolar que está posto e isso me frustrava muito no início, mas entender que não é sobre ensinar a língua, é sobre ensinar a ser humano, a se relacionar, valores né, e a língua ela é só um veículo disso. [...]. Me perdoar por não conseguir compartilhar o que eu quero foi uma parte importante desse processo e entender que existem necessidades e carências a serem sanadas, atendidas que as vezes extrapolam a língua, extrapolam o conhecimento linguístico, mas a língua pode ser usada como um veículo desses conhecimentos que são necessários pra esses adolescentes, né, então é aí que eu consigo ver sentido no meu trabalho e como está sendo esse processo comigo (Narrativa professora Priscila, 4º e 5º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Ao se deparar com a realidade escolar, após assumir o concurso público e adentrar as salas de aula, Priscila se desespera em ver a falta de interesse dos alunos em aprender a Língua Inglesa. Aos poucos ela foi revendo seus conceitos a respeito do ensino dos conteúdos e uma nova visão foi se abrindo no sentido de que ensinar vai muito além de impor a matéria, é um processo que envolve necessidades, carências, diálogos, acolhimento, valores, e a linguagem é somente mediadora desse processo. Assim sendo, “[...] o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico,

num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana” (OLIVEIRA, 1994, p. 24).

Percebo que Priscila demonstra estar sempre em buscar de melhorar sua prática pedagógica, a fim de obter mecanismos significativos que possam ajudar os alunos a se interessar pela Língua Inglesa e que traga um progresso relevante no ensino e aprendizagem dos mesmos e dela própria, no entanto, “mais importante do que aprender o conteúdo transmitido pelo professor é o aluno dominar o método de se chegar ao conhecimento” (VEIGA, 2007, p. 90).

Priscila é muito rigorosa consigo mesma e busca sempre dar o seu melhor

[...] Não admito dar menos do que eu consigo oferecer, né, não vou falar que vou dar sempre o meu melhor, porque às vezes a gente não tem condições, mas eu faço tudo com muita dedicação, até onde as minhas possibilidades me permitem [...]. Não sou alguém que vai pra sala de aula esperando que o que eu vou dizer seja a verdade absoluta, é sempre um debate que eu tento promover com os meus meninos e esse debate tem sido fantástico porque eles me apresentam perspectivas que talvez eu nunca pensaria sozinha, né, e legitimar aqueles conhecimentos deles também é muito importante pra mim e para eles, me reconstruir a partir disso, mas não tem sido um processo fácil porque às vezes a sensação de fracasso é muito grande, às vezes o querer desenvolver, ensinar uma coisa que você não tem ferramentas e não tem tempo suficiente pra fazer é frustrante [...] (Narrativa professora Priscila, 4º e 5º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Me chamou a atenção a forma como a professora Priscila expõe as exigências sobre suas próprias atitudes, ela se cobra bastante e muitas vezes acaba se decepcionando por não conseguir desempenhar suas funções da maneira como gostaria, seja por falta de materiais, seja por falta de tempo ou até mesmo pela falta de interesse por parte dos educandos. Nesse sentido, Marcelo (1997, p. 53) “destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor.” Corroborando essa ideia, Nóvoa (2013, p. 204) assegura que “Os professores devem combater a dispersão e valorizar o seu próprio conhecimento profissional docente, construído a partir de uma reflexão sobre a prática e de uma teorização da experiência”.

Quanto ao seu sentimento, apesar de sempre tentar dar o seu melhor, Priscila relata

[...] A experiência na escola lá só é frustrante porque eu não consigo entregar aquilo que eu sei, meu potencial infelizmente não é

totalmente explorado na questão do estudo de línguas [...]. Tem dias que eu estou muito feliz por aquilo que eu consigo discutir, por aquilo que eu consigo propor, e por ser atendida ou às vezes até por não ser atendida, mas, por aprender o que funciona o que não funciona né, a gente à medida em que vai preparando as aulas... nós crescemos muito (Narrativa professora Priscila, 4º e 5º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Ao preparar suas aulas durante a hora atividade, Priscila procura buscar estratégias de ensino que possa envolver seus alunos, contextualizando com a realidade; com isso, vai aprendendo o que funciona, o que dá certo ou não, para então trabalhar nessa linha e ter um melhor rendimento em suas aulas. O professor “ao deixar de se preocupar apenas com a transmissão dos conteúdos, pode superar a prática tradicional reprodutivista” (CUNHA, 2010, p. 128).

Segundo Franco (2012)

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação incidem com bastante força na escola, ‘aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva’. O desafio é educar as crianças e os jovens propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para fazer frente às exigências do mundo contemporâneo (FRANCO, 2012, p. 12).

Nesse viés, a professora busca sempre estar levando materiais que os façam refletir e serem críticos, “porque não adianta eu conseguir ensinar língua e não conseguir provocar nenhum tipo de reflexão neles [...]” (Narrativa professora Priscila, 4º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Portanto, ao meu entendimento, não basta somente tentar ensinar algum conteúdo da Língua Inglesa para cumprir metas, cronogramas, mas tem que buscar ser inovador e atrair a atenção dos alunos, para que se interessem cada vez mais pela disciplina e pela Língua Inglesa. De acordo com Leffa (2003, p. 103) “o grau de atratividade e de eficiência dependerão da criatividade do professor”.

Para Cardoso (2018), é importante compreender

[...]que a língua, seja ela qual for, faz parte do cotidiano pessoal, escolar e profissional dos seres humanos e, por isto, somos expostos a ela e nos apropriamos dela nos diversos momentos nos quais nos relacionamos uns com os outros e com os diferentes textos (CARDOSO, 2018, p. 55).

Dessa forma, a professora Priscila vai desenvolvendo suas práticas docentes, procurando sempre aprender e dar o melhor de si mesma a cada dia com toda sua intensidade, a fim de que seus alunos compreendam valores que possam usar não somente na escola, mas que os levem para toda uma vida.

No que tange ao projeto pessoal e profissional, em sua narrativa Priscila destaca que

[...] pretendo trabalhar com formação humana, contribuindo para a transformação da realidade social. [...] compreendo a necessidade de me enxergar como um sujeito em constante estado de aprimoramento, capaz de aprender com cada experiência, seja ela boa ou ruim, e esse projeto já está em curso, uma vez que estou adquirindo esta experiência sendo professora da educação básica e considero ser uma das formas mais eficientes de educar pessoas. [...] meu grande sonho é trabalhar em uma Universidade Pública, formando educadores mais sensíveis às pautas sociais e fazer um doutorado na área educacional (Narrativa professora Priscila, 6º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Ao relatar a respeito de projeto pessoal e profissional, Priscila quer fazer doutorado na área da educação e trabalhar como professora em Universidade Pública, mas, para que isso aconteça, quer adquirir experiências em escolas públicas até chegar na Universidade, pois ela acredita que a educação é a única forma de transformar as pessoas.

Em suma, está muito claro nas narrativas da professora Priscila, sua satisfação pela linguagem, pela profissão, pelos alunos, pela escola, pela Universidade, enfim, por todo o universo da educação. Nos registros que fiz no diário de campo, percebo como o processo de co-formação estimulou Priscila a relatar sua busca constante por novos e desafiadores caminhos ao longo de sua vida profissional, pois a formação não é estática. Em um dos registros de meu diário de campo, Priscila dialoga com Mário e Tiego sobre a forma que eles utilizam em suas aulas para atrair a atenção de alunos desmotivados com a disciplina. Mas nos momentos do Ateliê, a professora não me apontou quais são suas necessidades formativas frente ao ato de ensino-aprendizagem.

Mas como a pesquisa não se encerra com o término do Ateliê Biográfico de Projeto, sigo agora com o memorial reflexivo narrado por Priscila.

Priscila inicia seu memorial relatando

O ensino remoto emergencial foi um grande desafio na minha carreira. Não apenas o domínio das tecnologias escancarou a limitação de meu conhecimento técnico, como também o rompimento do contato humano dificultou as percepções sobre os resultados do processo. Foi muito desmotivador passar horas preparando uma aula e não receber nenhum tipo de *feedback* sobre ela. Ensinar repetidamente uma aula sem saber o que público pensa sobre ela gera muita insegurança e sentimento de fracasso. Além disso, os estudantes raramente interagem, muitas vezes sequer respondem a uma saudação educada ou solicitação de resposta. E isso já torna o início da aula bastante frustrante (Memorial Reflexivo Priscila, janeiro 2021).

De acordo com Behar (2020)

O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (BEHAR, 2020, p. 1).

Noto que Priscila está bem desanimada quando desabafa a respeito do ensino remoto, devido a não ter conhecimentos técnicos e instruções para operar o sistema e ainda não ter o retorno dos alunos com relação às suas aulas, mas apesar de tudo, “[...] obtive boas interações com atividades interativas postadas na plataforma. Muitos deles gostam de escrever o que pensam e compartilhar com os colegas” (Memorial Reflexivo Priscila, janeiro 2021).

Temos que ter a consciência de que o ensino remoto é uma modalidade que exige formação, planejamento e investimentos de todos os envolvidos nesse processo, e que essa não foi uma opção de ensino dos professores ou escolas, e sim, uma necessidade devido a pandemia. Em sua narrativa, a Professora Priscila expôs sua condição de ansiedade e de incertezas, pois havia a necessidade de se adequar às mudanças, surgindo assim, a cada momento, novos desafios a serem enfrentados e superados

As fronteiras entre a vida pessoal e profissional também desvaneceram. Estudantes mandam mensagens em horários e dias inapropriados e com vocabulário ainda mais inapropriado para um ambiente escolar. A comunicação é atravessada por muitos ruídos. A escola também teve dificuldade de organização e de propor ações massivas. Apostilas foram extraviadas, entregues sem identificação ou sem as respostas. Os métodos avaliativos são muito injustos, pois não há um real acompanhamento do crescimento do estudante. Muitos copiam os trabalhos uns dos outros. O sistema também trava com frequência e é sempre necessário ter outro planejamento na manga (Memorial Reflexivo Priscila, janeiro 2021).

Percebo pelo relato no memorial de Priscila, que o sistema educacional em geral não estava preparado para trabalhar com o ensino remoto, e por esse motivo “[...] o sistema escolar está mais propenso a contribuir para a formação precária dos alunos, podendo criar um círculo vicioso que poderá contribuir, cada vez mais, para o empobrecimento da educação [...]” (CUNHA, 2010, p. 62).

Mas é bom lembrar que todo aprendizado traz crescimento e Priscila relata que

Por outro lado, cresci muito profissionalmente. Aprendi a dominar ferramentas até então desconhecidas e a solucionar os mais inesperados problemas. Sigo buscando conhecimento para me aprimorar nessa modalidade de ensino e me transformar em uma professora capaz de fazer a diferença no sistema de ensino que integro (Memorial Reflexivo Priscila, janeiro 2021).

Nesse viés, Giordan e Hobold (2015) deixam claro que

[...] as tecnologias fazem parte do dia a dia dos estudantes e estão cada vez mais em todos os ambientes, devendo ser utilizadas em sala de aula como uma ferramenta que possa contribuir para a elaboração de aulas mais atrativas e dinâmicas e possibilite a aprendizagem do aluno (GIORDAN; HOBOLD, 2015, p. 62).

Enfim, 2020 foi um ano de muitas lutas, reflexões, desafios, incertezas, avanços, vitórias, pois com a pandemia, muitas vidas foram ceifadas, restando os mais diversos sentimentos diante de tamanha luta, e, nesse viés, Priscila desabafa, “essas são as reflexões que a minha cabeça exausta conseguiu partilhar contigo. Espero que possam te ajudar. O tom pessimista está me assombrando nos últimos dias. Deve ser o cansaço” (Memorial Reflexivo Priscila, janeiro 2021). Nesse sentido, percebo neste excerto que “o ato de reviver memórias nos faz experienciar situações que promovem reflexão e aprendizagens, [...] e sem dúvida, ajudaram a construir quem somos hoje” (LIMA, 2020, p. 29).

Quanto ao processo de co-formação, questionei Priscila se ela mantém algum contato com os professores de Língua Inglesa, que ela pôde conhecer em nossos encontros no Ateliê Biográfico de Projeto ou se ela recorre a profissionais de outras áreas para esclarecer dúvidas, aprofundar alguns conhecimentos seja na área de atuação ou didático-metodológica, e eis a resposta de Priscila

Após conhecer os professores em nossos encontros no Ateliê, procurei o Mário para me esclarecer alguma dúvida em relação ao modelo escolar no qual ele trabalha por umas duas vezes. Ele me atendeu com muito cuidado (Memorial Reflexivo, Priscila, janeiro 2021).

Priscila segue relatando em seu memorial reflexivo

Em relação à ajuda na área de atuação, tenho amigas com quem compartilho angústias, também professoras de Língua Inglesa da rede estadual; participo de um grupo de professores chamado GEPLIMT, [...]. As amigas compartilham atividades e ideias para sala de aula. O GEPLIMT é um espaço de formação continuada, além de estudarmos letramentos, também partilhamos experiências. (Memorial Reflexivo, Priscila, janeiro 2021).

Mais uma vez o trabalho colaborativo vai ficando em evidência; nesse sentido, “pode-se pensar que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (DAMIANI, 2008, p. 2018).

A esse respeito, Teles (2011) destaca que

As práticas de colaboração e colegialidade em que os professores aprendem uns com os outros, partilhando e desenvolvendo um conjunto de práticas no sentido de melhorar o seu ensino e as suas capacidades profissionais, têm sido consideradas como mais uma dimensão no desenvolvimento profissional (TELES, 2011, p. 24).

O autor ressalta ainda que

Dada a complexidade do ensino e as múltiplas exigências a que o professor está sujeito, o trabalho colaborativo permite um desenvolvimento pessoal ao nível social e profissional, ao permitir uma aprendizagem permanente no desenvolvimento de práticas de colegialidade. Para além disso, contribui para aliviar a sobrecarga de trabalho a que os professores estão sujeitos (TELES, 2011, p. 27).

Nesse mesmo sentido, Boavida e Ponte (2002, p. 11, grifos do autor) apontam que “nestas condições, os participantes têm de ‘desaprender’ o modo como anteriormente se relacionavam, de forma a estabelecer uma nova relação de trabalho marcada pela dialogicidade e a confiança”.

Priscila finaliza seu memorial reflexivo expondo que “[...] tenho alguma autonomia para estudos e busco aquilo que sinto falta sempre que possível” (Memorial

Reflexivo, Priscila, janeiro 2021). Dessa forma, “[...] a prática cotidiana poderia constituir uma fonte importante para a inovação e melhoria. Deste modo, as escolas são vistas como lugares de aprendizagem não só para os alunos, mas também para os professores, trabalhando cooperativamente” (ESCUDERO; BOLÍVAR, 1994, p.124) e permitindo que todos cresçam.

É cada vez mais evidente que, ao longo do processo educacional, a aprendizagem dar-se-á diariamente e, na medida em que as necessidades vão surgindo devido a inovações educacionais, torna-se necessário o professor adequar-se ao contexto atualizado.

Na sequência, trago as narrativas (auto)biográficas do professor Mário.

5.2 Narrativas (auto)biográficas do professor Mário

Apresento agora a (auto)biografia do professor Mário, que também foi analisada de forma compreensiva parte de sua história de vida, incluindo família, escolarização, formação inicial e seu projeto pessoal e profissional, tomando como referência seu ingresso na carreira pública, tudo isso mediante as narrativas coletadas no Ateliê Biográfico de Projeto.

O professor de Língua Inglesa, Mário, tem 28 anos, é da cidade de Terra Rica no Estado do Paraná e tem uma ligação muito forte, estreita e positiva com sua família. Embora pouco escolarizados, seus pais sempre o incentivaram nos estudos. Cresceu no distrito de Adhemar de Barros/PR e suas atividades diárias se deram majoritariamente em ambientes abertos. Recorda-se das brincadeiras ao ar livre como: queimada, esconde-esconde, bets, etc., mas se recorda também de alguns jogos digitais.

Por ser de família bem humilde, sempre estudou em escolas públicas e se recorda de adorar ouvir histórias, não gostava de copiar conteúdos e deixar o caderno em ordem e a disciplina que menos gostava era de matemática. No segundo ano, sua professora de nome Aparecida (Cida) contou a história “Festa no Céu” e o deixou encantado. Sua mãe sempre comprava fitas cassetes da Disney e tudo isso foi influenciando seu gosto pelas histórias e posteriormente pela literatura.

Era um aluno que não via a importância dos estudos até o ensino médio, mas aos poucos foi avançando na escola e aprendendo a gostar de estudar, se identificando com as disciplinas das áreas de Linguagens e Ciências Humanas.

A primeira vez que adentrou em uma faculdade, sentiu uma alegria muito grande, uma verdadeira realização, pois de toda sua família foi o primeiro a se formar em um curso superior.

Fez o curso de Letras com habilitação para Português e Inglês, estabelecendo excelentes vínculos com os colegas e comprovando que realmente estava em um curso que atendia aos seus anseios, criando ainda mais um apreço pela literatura e se tornando mais humano, sempre se colocando no lugar do outro e tentando ajudar sempre que estava ao seu alcance.

No primeiro ano da faculdade, trabalhou em um estágio remunerado, atuando em uma escola municipal de Terra Rica/PR como contador de histórias para alunos matriculados do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. No ano seguinte, atuou exercendo a mesma função na escola municipal de Adhemar de Barros/PR, a mesma escola em que havia estudado e ouvido a tão querida história “Festa no Céu” e tantas outras. Ao todo foram 04 anos de experiência até assumir o concurso público.

Ao terminar o curso superior, ingressou no mestrado em Letras também na Universidade Estadual de Maringá, na linha de pesquisa “Campo Literário e Formação de Leitores” e sua paixão pela literatura aumentava cada vez mais.

Findando o mestrado, iniciou o doutorado na mesma instituição.

No ano de 2017, fez o concurso para professor da Educação Básica do Estado de Mato Grosso e foi aprovado, sendo convocado no ano seguinte para a função e com isso veio para Rondonópolis/MT trabalhar, mas continuava suas escritas do doutorado, indo de vez em quando para Maringá/PR tratar de assuntos do mesmo e rever sua família que ficou toda naquele Estado.

Ele afirma que evoluiu muito desde seu ingresso na carreira, saindo do campo da idealização. Considera-se um professor em formação, que está sempre se construindo e evoluindo, vendo isso como um processo bastante positivo.

Atualmente trabalha na Escola Plena Pindorama, localizada no bairro Santa Cruz, na cidade de Rondonópolis/MT e seu público são os alunos do Ensino Médio. Considera-se muito comprometido com a profissão, tem uma boa convivência com os alunos e pares e prepara suas aulas como deve ser feito.

O professor costuma criar um vínculo muito forte no ambiente profissional, sobretudo por passar a maior parte de seu tempo na escola, por não ter sua família na cidade, e acredita em sua contribuição para com a formação de jovens estudantes em seus projetos de vida.

Por meio das autobiografias, cada professor participante expressou-se de forma clara, espontânea e objetiva. “A *autobiografia* expressa o ‘escrito’ da própria vida” (Souza, 2004, p. 143, grifos do autor).

Diferentemente de Priscila, os pais de Mário nunca foram da área educacional, mas o apoiaram no que foi possível e estava ao alcance deles, visto que são muito simples, humildes e não tinham o hábito de leituras

Eu sou Mário Lousada, tenho 28 anos, nasci na cidade de Terra Rica, mais especificamente no distrito de Ademar de Barros, Paraná, meus pais se chamam Rosicleide e Mário, como eu, mas eu não levei Júnior no nome é só Mário mesmo. Eu tenho uma relação bastante estreita, bastante forte com minha família, uma ligação bastante positiva [...]. Minha família embora pouca escolarizada, sempre me incentivou aos estudos, me deu todo o apoio que eu precisei em todos os momentos. Bem, minha criação eu me recordo que foi assim em ambientes bem abertos porque nós morávamos em uma chácara então eu brincava, brinquei muito na minha infância com brincadeiras como betes, esconde-esconde, esses tipos de brincadeiras, mas também eu me lembro que eu gostava de parte tecnológica, eu gostava de computador, eu gostava de assistir filmes em fitas cassetes na época (Narrativa professor Mário, 4º e 5º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Em sua infância, Mário se recorda com muita alegria, principalmente ao se lembrar das brincadeiras infantis que praticava. “[...] amai a infância, favorecei seus jogos, seus prazeres, seu instinto amável. Qual de vós não lamentou algumas vezes essa idade onde o riso está sempre, e onde a alma está sempre em paz” (ROUSSEAU, 1979, p. 92).

Quanto a sua escolaridade, Mário relata que

Minha trajetória escolar foi bastante evolutiva, eu não era um bom aluno no ensino fundamental apesar do conceito de bom aluno ser bastante subjetivo né, mas, na educação fundamental eu era bastante desatento e ia praticamente obrigado, não gostava de estar no ambiente escolar, não gostava de escrever, odiava matemática, física e química era um terror, Deus me livre! [...] mas eu gostava muito de histórias, eu me lembro da minha professora Cida, a gente chamava de tia Cida na época, no 2º ano ela me contou a história “festa no céu”, é óbvio que ela contou várias outras histórias, mas essa história

específica me marcou, então, além disso [...], minha mãe ia sempre a Campinas e, quando ela voltava ela me trazia fitas cassetes da Disney, contos da cinderela, todos esses clássicos, e isso foi amadurecendo minha vontade pelas histórias, e eu acho que isso também foi um fator determinante para eu gostar de ler [...]. Eu gostava de pesquisar, lia muita coisa e fui me interessar pelos estudos mesmo no ensino médio, quando eu me descobri leitor literário, e aí eu realmente percebi que queria fazer Letras ou cursar literatura, e foi então que eu levei mais a sério os estudos (Narrativa professor Mário, 4º e 5º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Percebo claramente que o professor tem um papel crítico na vida das crianças, marcando a vida delas com sucesso ou insucesso e que a escola muito contribui, não somente na infância, mas durante todo o processo de escolarização da vida do ser humano. “Muitos professores, em suas narrativas, trazem lembranças de docentes que os influenciaram enquanto jovens estudantes, até mesmo na escolha da profissão” (NACARATO, 2010, p. 134).

Dentre as lembranças de Mário, ele narra alguns momentos de sua graduação e nos revela a vergonha que sentia ao falar do curso superior que estava cursando. O preconceito para com a profissão de professor existe até hoje, não há a devida valorização desta, que é a profissão que forma todas as outras

Entrei para a universidade lá no Paraná para cursar Letras português/inglês pela literatura, não foi por conta do inglês, embora hoje eu esteja como professor de inglês aqui no Estado [...]. [...] meu pai investiu no meu curso de inglês, investiu na minha formação, comprou os livros que eu precisava, então eu tive todo o suporte nesse sentido, tudo com muito custo evidentemente [...]. Engraçado porque quando eu entrei pra universidade eu entrei falando que iria fazer letras para ser escritor, vou fazer letras para escrever, porque eu tinha aquela mentalidade fechada e preconceituosa em relação a profissão professor, como se fosse vergonhoso eu falar eu estou fazendo um curso pra ser professor [...]. Em relação as memórias da graduação me lembro que a primeira vez que eu pisei numa faculdade foi uma alegria, não me queixei em nenhum momento de estar na universidade pra mim foi uma realização, tanto que como eu comentei no encontro passado, que da minha família eu fui o único que concluiu uma universidade, né, que concluiu uma faculdade, então isso teve todo um valor, teve todo um peso para mim e para minha família (Narrativa professor Mário, 4º e 5º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Na opinião de Mário, ao falar que cursava Letras para ser professor, poderia até mesmo ser criticado, então ele falava que estava fazendo um curso para ser escritor. Desvalorizar o professor é, portanto, depreciar indiretamente a formação de

todos os indivíduos. “[...], desqualificar é um modo de tirar da profissão àquilo que a faz ser ela mesma” (SANTOS, 2015, p. 356). O autor segue afirmando que

Ser Professor é um ato político, social, é aceitar o desafio de contribuir para o processo de humanização do Homem, mas para tal ele mesmo, o Professor, precisa ser antes, valorizado, primeiro por ele mesmo, pelos Governos e Sociedade. A excelência na qualidade da Educação dos indivíduos e da Sociedade começa pela excelência da Profissão Docente (SANTOS, 2015, p. 358).

Fica evidente a necessidade da valorização da profissão professor, como bem evidencia Santos (2015)

O prestígio social ocorre pelo sentimento ou percepção social da importância e necessidade da profissão e do papel do profissional para o bem-estar e evolução do indivíduo e da sociedade. Portanto, trata-se de uma valoração social da profissão que é importante não só para a autoestima do profissional e de sua profissão, mas também para a manutenção e desenvolvimento da profissão na e para a sociedade (SANTOS, 2015, p. 353).

Percebo que Mário, ao relatar algumas dificuldades para frequentar a universidade, foi perseverante e nem isso o fez desistir de buscar seus sonhos “[...] eu estava morando no distrito de Ademar de Barros, tinha que pegar ônibus todo dia pra ir até Paranavaí estudar, eram 02 horas de viagem no ônibus, muito cansativo [...]” (Narrativa professor Mário, 4º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Embora tenha sido cansativo, Mário revela que valeu a pena e se sente realizado com sua graduação, “[...] eu sou muito feliz com meu curso de Letras, eu até faria outras graduações, mas eu não abriria mão de Letras português/inglês, eu me sinto bem realizado na minha profissão” (Narrativa professor Mário, 4º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Quanto a sua inserção profissional, Mário começou a trabalhar já no primeiro ano de faculdade, visto que as condições de sua família eram poucas e, mesmo a faculdade sendo pública, havia gastos com livros, transportes e alimentação e ele precisava ajudar sua família de alguma forma

Minha vida profissional toda foi baseada na educação, no ambiente escolar. Meu primeiro trabalho foi como estagiário na educação básica como contador de histórias, que era algo que eu gostava muito, era

um projeto de literatura infantil numa escola municipal lá de Terra Rica [...]. Já no 2º ano de faculdade eu trabalhei na mesma escola em que eu havia estudado e tinha escutado a historinha da festa no céu, agora eu estava lá contando histórias para os alunos e, nesse momento eu percebi que era gostoso ensinar, que era gostoso você ver os alunos prestando atenção em você, discutindo e como isso poderia ser significativo para eles (Narrativa professor Mário, 4º e 5º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Nesse sentido, “o aprendizado é uma parceria entre professores e alunos” (HARMER, 1998, p. 9, tradução nossa).

Ao encerrar a graduação, Mário logo adentrou o Mestrado e, agora sim, estava ainda mais próximo da área em que sempre foi apaixonado, a Literatura

[...] terminei a graduação em Letras e já entrei no Mestrado, no campo literário - formação de leitores, mestrado em Letras, mas puxando para a área da literatura, das multimodalidades, multiletramentos. Ao terminar o mestrado eu entrei no doutorado também na mesma linha de pesquisa e estou fazendo até hoje (Narrativa professor Mário, 4º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

O professor Mário nunca parou de buscar melhorias, conhecimentos e o próprio crescimento pessoal enquanto ser humano e profissional, tanto que sua trajetória acadêmica é marcada por lutas e avanços até hoje, pois continua estudando, está fazendo doutorado no Estado do Paraná e constantemente precisa ir até lá para resolver situações referentes aos seus estudos, não deixando nem mesmo a distância interromper seus sonhos.

Ao surgir o concurso público no Estado de Mato Grosso, no ano de 2017, Mário resolveu se inscrever para professor da educação básica de Língua Inglesa

[...] não sei o que me levou na hora prestar o concurso público para Língua Inglesa, poderia ter optado pelo português, mas não sei, foi força lá do destino e eu optei pelo inglês, porque eu particularmente gosto muito do inglês, eu gosto da Língua Inglesa, eu gosto de ver filmes em inglês, eu gosto de ver as diferentes culturas que se utilizam da Língua Inglesa para se comunicar, mas sou apaixonado pela literatura (Narrativa professor Mário, 4º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Mário optou pela Língua Inglesa no momento de escolher uma opção para prestar o concurso público, porém está ligado à área de Linguagens, não se distanciando muito da área pela qual o participante é fascinado – Literatura.

Importante destacar que, embora Mário seja apaixonado pela Literatura, não deixa de dar o seu melhor no trabalho docente, sendo professor de Língua Inglesa.

Para Duboc (2011)

[...] o ensino de línguas estrangeiras na educação básica no Brasil foi interpretado por muitos anos como disciplina de menor valor dentre as demais áreas do conhecimento, um cenário que tem se modificado nos últimos anos com sua revalorização no currículo, muito em função da importância voltada às questões de diversidade linguística e cultural impulsionadas pela globalização [...] (DUBOC, 2011, p. 732 *apud* CARDOSO, 2018, p. 46).

A respeito de seu ingresso na carreira pública, como professor de Língua Inglesa da educação básica, Mário relata que

[...] minha primeira turma mesmo, foi no ano de 2018 no Estado de Mato Grosso a partir do concurso, atuei como professor de Língua Inglesa na educação básica, no ensino fundamental e estive em 02 escolas. Até então só havia trabalhado em projetos, e nem como professor substituto eu havia trabalhado antes, tipo ter uma turma para lançar nota, isso eu nunca tinha feito (Narrativa professor Mário, 4º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Dessa forma, a identidade docente vai se constituindo de forma individual e gradativa, tendo como base sua própria história pessoal, não deixando de envolver todo o coletivo dentro do contexto educacional.

De acordo com Martins e Anunciato (2018)

A identidade docente se constrói no decorrer de um processo, no qual o indivíduo se apropria do sentido da sua história pessoal e escolar, sobretudo no contato do futuro professor com a prática profissional, cuja atividade diária marca trajetórias diferenciadas dessa identidade (MARTINS; ANUNCIATO, 2018, p. 4)

Nesse mesmo sentido, para Nóvoa (1998, p. 19), o processo de identidade do professor, é também “[...] um espaço de maneiras de ser e estar na profissão”.

Corroborando essa ideia, Pimenta (2009) acrescenta que a identidade profissional

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente do seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de suas histórias

de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem sua vida de professor (PIMENTA, 2009, p. 19)

Mário, assim como a professora Priscila, destaca sua surpresa e desmotivação, por conta da pouca carga horária

[...] a gente já percebe o quanto é difícil ser professor de Língua Inglesa aqui no Estado de Mato Grosso, por conta da carga horária, e no momento eu não me senti motivado, estava bastante triste porque você tem 01 aula para trabalhar com aquisição de 01 idioma que não é o deles né, não é o dos alunos, então assim, vejo que o próprio sistema já é feito para que não se aprenda e a gente tem que saber lidar com isso, questionando evidentemente né, produzindo materiais que questionem esse nosso modelo para ver se um dia a gente consegue reverter esse quadro (Narrativa professor Mário, 4º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Coadunado com a ideia de Mário, ao relatar a respeito da pouca carga horária, pois 01 hora/aula na semana é realmente pouco tempo, visto que em uma sala de aula com muitos alunos, eles se distraem facilmente uns com os outros, tornando o ensino da língua estrangeira difícil, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos fica comprometida.

A respeito do ensino da Língua Inglesa, Paiva (2003) ressalta que

[...] por um lado, a pouca carga horária dificulta um ensino eficiente, por outro lado, o conceito de língua como sistema, o excesso de foco na forma, somados a metodologias centradas no professor impedem o desenvolvimento de uma aprendizagem mais autônoma e a criação de um ambiente de aprendizagem que permita ao aluno utilizar estratégias que privilegiem seu próprio estilo de aprendizagem (PAIVA, 2003, p. 54).

Como professora de Língua Inglesa, posso afirmar que é significativa a preocupação dos professores de Língua Inglesa, quanto à carga horária semanal das aulas nas escolas Estaduais do Estado de Mato Grosso, visto que “[...] é crucial uma carga semanal maior destinada aos estudos da língua na escola, a fim de que seja possível desenvolver práticas nas quais conhecer a língua é movimentar-se cultural e criticamente, [...]” (CARDOSO, 2018, p. 50).

Buscando novos desafios, Mário, no final do ano de 2018, prestou o seletivo para trabalhar no ensino médio da escola plena Pindorama e foi aprovado para atuar na referida escola

[...] nesse ano na escola plena, eu sinto que eu estou mais motivado, eu sinto que o meu trabalho está sendo mais eficaz e mais eficiente por conta da carga horária, nós temos 02 aulas por semana, mas não é só isso, o público da escola plena é um público que já faz um curso de inglês em determinado lugar, que tem mais contato com séries e gosta de assistir legendado, claro que na sala vai ter aqueles alunos que detestam a Língua Inglesa que não querem nem saber, mas tem uma parcela que gosta e isso faz com que a aula se desenvolva, porque eu não acredito em uma aula que se desenvolva só com o professor falando, tem que ter debate, tem que ter leitura crítica tem que ter interação [...] (Narrativa professor Mário, 4º e 5º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Percebo que Mário gosta muito de trabalhar na escola plena, talvez pelo fato de passar muito tempo nela e pelo fato de estar longe de sua família, acaba gostando da situação, de ficar envolvido o dia todo na escola, o faz pensar menos em sua família que está no Estado do Paraná

[...] na escola plena que eu estou trabalhando é quase que um confinamento, a gente chega lá 07 horas da manhã e sai às 17 horas. Então querendo ou não você forma um vínculo muito forte, tanto com os alunos quanto com os professores, ainda mais no meu caso que estou longe da família, vim pra cá só né, então é um vínculo muito forte, um vínculo muito positivo e eu acho que isso acaba fortalecendo o trabalho docente, quando você encontra no outro um auxílio independente de ser da mesma área de formação, e eu me sinto bem acolhido na escola plena Pindorama [...] (Narrativa professor Mário, 4º e 5º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Mário chama atenção ao processo de auxílio que vem recebendo, mesmo que não sejam professores da mesma área que ele atua, reforçando ainda mais a necessidade do processo colaborativo. Dessa maneira, o trabalho colaborativo “[...] apresenta potencial para auxiliar no enfrentamento dos sérios desafios propostos pela escola atual em nosso país” (DAMIANI, 2008, p. 224).

No movimento de autobiografar-se, percebo nas narrativas de Mário que, é fundamental “[...] desligarmo-nos do que nos fecha sobre nós mesmos e no nosso pequeno mundo, sim, religarmo-nos ao melhor de nós mesmos e dos outros para

inventar novas ligações possíveis que relatarão [...] outras histórias de vida” (JOSSO, 2006, p. 383).

Mário é um professor muito otimista e segue acreditando

[...] quando eu penso no meu futuro como professor, estou no início de carreira agora, não sei como será daqui a 30 anos, eu lecionando inglês, o tanto de coisa que eu ainda vou passar, o tanto de coisa que eu vou ver, o tanto de coisa que irá se modificar, então é isso, a gente vai se auto motivando, tentando acreditar que o que a gente faz na sala de aula pode de algum modo afetar o aluno, vamos tentando buscar estratégias de dialogar com outras áreas, né, tentando mostrar que o inglês está sim no cotidiano deles de alguma forma [...] (Narrativa professor Mário, 4º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Para ele, “[...] 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” (NÓVOA, 1992, p, 26).

É muito nítido o quanto Mário busca evoluir-se profissionalmente

[...] é ótimo perceber o quanto que eu já evolui profissionalmente do ano passado para esse, em termos de amadurecimento, de saber ter um olhar diferenciado para o ambiente de trabalho e saber que não é tudo idealizado, né, sabendo que eu tenho que filtrar muita coisa para levar aos alunos na sala de aula, tenho que ter um psicológico bem preparado, porque eu vou receber um retorno também. Quando você chega você acha que está entrando no país das maravilhas, quer mudar o mundo em 02 dias e não vamos conseguir mudar a educação em 02 dias né. [...] não me considero assim um professor já formado, já com toda a bagagem, acho que eu vou me reconstruindo a cada dia a cada bimestre eu tenho uma configuração diferente, mas esse processo está sendo muito bom, quando eu olho, por exemplo, agora novembro desse ano e novembro do ano passado é um outro professor, que tem um outro olhar, que tem uma outra autoestima no ambiente de trabalho. E isso é bastante positivo (Narrativa professor Mário, 5º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Nesse viés, o professor tem buscado levar para os alunos materiais que os façam se interessar pelas aulas, “[...] busco sempre ver o repertório dos meus alunos, o que irá interessar a eles e o que pode tornar a aula um pouco mais atraente [...]” (Narrativa professor Mário, 5º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Assim sendo, “[...] bons professores são capazes de balancear o estudo sério de inglês com atividades mais lúdicas que eles pensam ser necessárias aos alunos” (HARMER, 1998, p. 12, *apud* CARDOSO, 2018, p. 91, tradução nossa).

Dessa maneira, o professor Mário segue na área educacional, com muito comprometimento e sempre buscando melhorar seu lado pessoal e profissional a cada dia, fazendo valer a pena todo seu esforço durante sua trajetória acadêmica que, no momento ainda está acontecendo, pois muito em breve será um doutor na área educacional.

É interessante que, no momento do Ateliê Biográfico de Projetos, Mário não descreve sobre suas necessidades formativas, embora tenha registrado em meu diário de campo do 6º momento, a necessidade eminente de aprofundar seus conhecimentos acerca da indisciplina na sala de aula, bem como em fazer com que os alunos se interessem mais pela disciplina de Língua Inglesa.

Em seu memorial reflexivo, Mário relata que

No contexto da pandemia, as interações com os estudantes tornaram-se ainda mais desafiadoras. Os desafios, de modo algum restritos aos professores ou a disciplina de Língua Inglesa, se dão por inúmeros fatores: despreparo profissional, falta de acesso por parte dos estudantes, desestímulo, dentre outros (Memorial Reflexivo Mário, janeiro 2021).

O professor Mário deixa claro, os desafios enfrentados, não se referindo apenas à disciplina da Língua Inglesa, mas vários outros fatores acabam influenciando o bom andamento do processo educacional.

No que se refere especificamente ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, está sendo possível detectar que os estudantes que possuem acesso à plataforma *Microsoft Teams*, frequentam e participam das atividades propostas e interagem bem com a disciplina. Ao mesmo tempo em que surgem inúmeros desafios, surgem também possibilidades de utilização de novas ferramentas do ambiente digital que auxiliam no processo (Memorial Reflexivo Mário, janeiro 2021).

Quanto aos novos desafios com relação às novas ferramentas de trabalho, é importante esclarecer que “[...] o professor de LE é um profissional em formação contínua: precisa estar sempre se atualizando, não só para acompanhar um mundo

em constante mudança, mas também para ser capaz de provocar mudanças” (LEFFA, 2001, p. 9).

Outro fator de peso que o professor Mário retrata é a carga horária, como já retratei. Segundo Paiva (2003), a escassez do tempo é um dilema para o professor de Língua Inglesa na escola pública, que trabalha com uma hora ou até menos de uma hora de carga horária semanal. Vejamos o que Mário diz

É preciso mencionar também o fator da carga horária do professor, novamente um problema que não está restrito à disciplina de Língua Inglesa. Dobraram-se as atribuições, tornando impossível executar toda a parte burocrática, em conjunto com as aulas *on-line*, dentro da carga-horária de atribuição semanal (Memorial Reflexivo Mário, janeiro 2021).

Em suma, “está sendo um período bastante conturbando tanto para os professores quanto para os alunos. Os fatores negativos sobrepõem os positivos” (Memorial Reflexivo Mário, janeiro 2021). Mário afirma que o trabalho aumentou ainda mais com as aulas *on-line*, o que acaba ultrapassando a jornada de trabalho semanal, que é de 30 horas.

Quanto ao processo de co-formação, questionei Mário se ele mantém algum contato com os professores de Língua Inglesa, que ele pôde conhecer em nossos encontros no Ateliê Biográfico de Projeto, ou se ele recorre a profissionais de outras áreas para esclarecer dúvidas, aprofundar alguns conhecimentos seja na área de atuação ou didático-metodológico, e Mário relatou “Tive sim contato com a participante Priscila. Na ocasião, trocamos informações relacionadas ao projeto da Escola Plena” (Memorial Reflexivo Mário, janeiro 2021).

Mário segue relatando que

Geralmente recorro aos colegas da profissão. Durante a jornada acadêmica, construímos vínculos afetivos. Conhecemos pessoas que se especializam em uma determinada área ou em determinado assunto em específico. Dentro do espaço ‘escola’, procuro orientação com a equipe gestora e também com os demais professores (Memorial Reflexivo Mário, janeiro 2021, grifo do autor).

Como bem expôs Mário, ele buscou esclarecer alguns apontamentos junto aos colegas de mestrado e junto à equipe gestora da escola, onde ele ministra aulas. Nesse sentido, a gestão deve

[...] dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores [...], cujo o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e docência (IMBERNÓN, 2011, p. 42-43).

Fica evidente que o trabalho colaborativo abre “[...] espaço para a troca de informações e para o desenvolvimento de discussões de um grupo de trabalho” (PEIXOTO; CARVALHO, 2007, p. 194).

Ao tomar os movimentos narrados por Mário, recordei-me de Pryjma *et al.* (2019), quando afirmam que

[...] uma atuação com capacidade reflexiva possibilita que o professor construa e elabore seus conhecimentos profissionais, em relação às necessidades da própria profissão, permitindo que ele ultrapasse a competência técnica (saber fazer), ao entender o porquê se faz (PRYJMA *et al.*, 2019, p. 76).

Pude constatar que a proposta germinal do Ateliê, como um espaço de co-formação, foi um caminho para que os participantes pudessem em algum momento se procurar, a fim de esclarecer dúvidas, angústias, projetos e conquistas. Minha defesa do processo colaborativo se circunscreve na compreensão de que ela é fundamental para que ocorra um bom desenvolvimento dos profissionais docentes, melhorando o processo educacional como um todo.

5.3 Narrativas (auto)biográficas do professor Tiego

O professor de Língua Inglesa, Tiego, tem 30 anos, é da cidade de Arenópolis no Estado de Mato Grosso, sendo o único Mato Grossense de uma família de paulistas, tendo uma relação familiar e escolar muito marcante, pois é de uma família tradicional e muito conhecida na cidade naquela época.

Sua família esteve a seu lado em tudo e sua mãe sempre estava presente na escola acompanhando o filho, porém, seu desempenho nunca era tão bom, mas estava sempre na média escolar. Sua primeira e segunda professora tinham o mesmo

nome: Elizabeth, mais conhecida como Beth e seus colegas tinham uma conexão enorme com ele, a alegria e a inocência tomavam conta de sua infância.

No ensino médio começou a descobrir-se como pessoa, corpo e alma, afetando seu modo de ver os amigos e a escola. Estar na escola começou a ser sua paixão, contudo, não foi isso que definiu mais tarde sua profissão, tudo foi acontecendo gradativamente.

Ao terminar o ensino médio, ele não tinha ideia de que curso superior iria fazer, e começou a ser convidado por alguns professores para fazer substituições nas escolas; conforme os convites iam aumentando, seu gosto pela docência também crescia junto e, alguns anos mais tarde, decidiu cursar Letras, até mesmo porque já sabia o idioma inglês e isso facilitaria seus estudos.

O curso superior abriu seus olhos para o mundo, pois foi se encantando pela área de linguagens e pelo universo educacional. Paralelamente ao curso, foi convidado a lecionar aulas de Língua Inglesa em escolas de idiomas e também surgiu o desafio de trabalhar com a Língua Portuguesa, sendo corretor de redação.

No ano de 2017, fez o concurso para professor da Educação Básica do Estado de Mato Grosso e foi aprovado, sendo convocado no ano seguinte para a função e por esse motivo veio trabalhar em Rondonópolis/MT.

Atualmente trabalha na Escola Amélia, localizada no bairro Parque Universitário da cidade de Rondonópolis, como professor de Língua Inglesa pelo concurso público, mas também leciona em uma escola particular da cidade CIE, localizada no bairro Vila Aurora, aulas de Português e Redação.

Pelo fato de serem bairros opostos, o público-alvo se difere bastante, uma escola pertence a um bairro periférico da cidade, tendo como público alunos de classe baixa, enquanto a outra se localiza em um bairro de classe média/alta e tem como público-alvo alunos também de classe média/alta.

O professor se considera experiente na função docente, embora seja ingressante na carreira pública, pelo fato de já ter 12 anos de sala de aula, entre substituições e curso de idiomas, e a cada ano muda sua concepção de professor, educação e aluno, devido às suas experiências singulares não acredita muito em um futuro promissor para a sociedade, mas, em momento algum, deixa que esses pensamentos negativos atrapalhem suas aulas, buscando sempre dar o seu melhor.

Ao olhar para seus alunos, principalmente os carentes e perceber que eles podem não sair desse ciclo vicioso, diz que sente uma dor imensa. “É muita dor ao

ouvir dos alunos: não sei nem o português direito, vou saber inglês? É gritante ver a diferença social que envolve alunos de uma mesma cidade, contudo, não consegue se ver como uma “santidade” a ponto de entregar sua vida por essa causa” (notas do caderno de campo da pesquisadora, 6º momento do Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Em minhas observações e pelos mecanismos de colaboração em que o Ateliê abre espaços para o participante contar e também ouvir suas histórias de vida, que envolve desde a formação até o caminhar docente, intuo que é por meio das (auto)biografias que os professores participantes vão se autoconhecendo, conforme Abrahão (2004) nos expõe

As autobiografias são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória (ABRAHÃO, 2004, p. 203).

Dessa forma, apresento a análise do participante Tiego

Eu sou Tiego Vaz Sardinha, eu tenho 30 anos de idade, nasci e me criei em Arenópolis, meu pai chama Mauro, minha mãe chama Maria. Minha família toda é de São Paulo, do interior de São Paulo, eu sou o único que nasceu em Mato Grosso. [...]. A cidade que eu morei é uma cidade praticamente colonizada por paulistas e nordestinos, tinha um lado nordestino outro lado paulista, então tinha uma miscigenação muito grande (Narrativa professor Tiego, 4º e 5º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Na cidade onde Tiego nasceu e foi criado, havia uma miscigenação entre povos paulistas e nordestinos, ressaltando as mais diversas culturas existentes.

As narrativas são partes da construção do ser humano e dessa forma, Ramos *et al* (2016) asseveram que

[...] ao utilizarmos as narrativas como recurso de formação, o professor em formação, ao contar um fato que faz parte do seu percurso, faz mais do que contar um simples fato, ele acaba por modificar o seu modo de pensar e de agir, tendo uma percepção mais crítica e reflexiva a respeito da profissão [...] (RAMOS *et al*, 2016, p. 48).

Ao se recordar da infância, Tiego menciona o prazer que sentia por ter um bom convívio com os colegas e os professores na escola

[...] eu tenho algumas lembranças marcantes da minha infância e da minha adolescência que são os momentos com a minha família e com a escola, eu passava muito tempo na escola com os meus amigos, com os meus professores, e por ser uma escola pública e agrícola, era uma escola destinada para filhos de pequenos agricultores, e as vagas que sobravam eram destinadas para meninos da cidade, e eu fui contemplado com uma dessas vagas. [...]. O meu contato com a escola sempre foi um contato positivo, nunca procurei ser o melhor aluno da sala de aula nem da escola, mas também não era o pior, sempre estava na média, até porque a família Sardinha que eles falavam lá na cidade, era uma família bem conhecida, então, se eu espirrasse todo mundo já estava sabendo o que eu tinha feito. Sempre tinha alguém a dizer, porque foi alguém da família Sardinha que fez. Desse modo, minha mãe também era presente, era uma mulher muito presente na escola, qualquer coisa que acontecia era só bater um telefonema que ela já estava lá na escola (risos). [...] na escola, era um ambiente em que eu gostava muito de estar, eu gostava dessa interação com os meus colegas e professores, [...]. Estudei na escola agrícola desde minha primeira série, e eu entrava na escola às 07 horas da manhã e saía às 05 horas da tarde, então, num turno a gente cuidava de coelho, cuidava de horta de morango, cuidava dessas coisas mais básicas, e depois conforme fui crescendo, a gente já matava galinha, já matava porco, tirava leite de vaca, e eu gostava dessa interação com o campo, apesar de eu não querer isso para a minha vida [...] (Narrativa professor Tiego, 4º e 5º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

As lembranças narradas por Tiego apontam para um estudante que nunca sonhou em ser o melhor aluno e que, pelo fato de sua família ser bem conhecida, sentia-se vigiado o tempo todo. Há retratos de uma criança típica do meio rural, isto é, que se envolve com os afazeres do campo e que projeta ter um futuro diferente da sua família. Mas adiante, em sua narrativa, percebo a importância do bom convívio. Tiego fala da interação com os colegas e professores. A respeito da interação, creio que ela seja necessária para que os alunos se sintam acolhidos e alegres ao ir para o ambiente escola. Tiego em um dos momentos de escrita narrativa, afirma: “Fui bem feliz no meu ensino fundamental, tenho várias memórias boas e positivas [...]” (Narrativa professor Tiego, 4º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

De acordo com Vasconcellos (2008, p. 22), “[...] a sala de aula é um complexo, é um mundo, digamos, é a alma da escola, onde as coisas acontecem, ou não”. Para Tiego, os acontecimentos no ensino fundamental foram marcados por bons momentos. Tiego gostava muito de estar na escola, ele gostava do ambiente para interagir e se distrair, mas jamais pensava em trabalhar naquele espaço. Vejamos

Já no meu ensino médio, eu comecei mais a me ver, a me conhecer mais como corpo e alma, saber quem eu era de fato, e saber o que eu poderia fazer e não fazer, e nisso continuou a minha paixão pela escola, tanto que eu estudava pela manhã mas eu ia à tarde na escola, conversava com os professores, conversava com as mulheres da secretaria, ia pra fazer educação física que era somente 02 horas, eu ficava lá de 03 a 04 horas, então eu gostava de estar na escola, a escola era como se fosse um ponto de encontro nosso, e eu sempre gostei disso, mas ao mesmo tempo eu nunca quis trabalhar na escola, uma coisa é você gostar de estar lá, outra coisa é você gostar de trabalhar na escola (Narrativa professor Tiego, 4º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Mas o inesperado vai acontecendo e o espaço que Tiego não desejava trabalhar no futuro, se torna parte das primeiras experiências, enquanto futuro educador. Assim sendo, Tiego aos poucos foi adentrando na escola para trabalhar e tomando gosto pela profissão, sendo esse um quesito de suma importância para assim despertar no aluno o interesse pelos estudos. Para ele, conforme anotações do diário de campo (4º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019), o professor deve ter entusiasmo e motivação pelo que faz e saber repassar isso aos alunos, despertando-lhes curiosidades e potencialidades, que os levem a serem críticos e reflexivos.

[...] terminei o meu ensino médio e os meus professores foram convidando para que eu pudesse substituí-los, eu fui indo e aos poucos foram aumentando os convites, e isso fez com que eu me visse já dentro da escola de uma hora a outra, porque teve ano que eu cheguei a ficar o ano inteiro na escola, ininterrupto, todo dia eu tinha aula, quando não era de um professor era de outro, às vezes tinha um contrato pequeno de 03 meses e quando acabava já tinha outro contrato, então fui dando aula, e foi assim que foi entrando na minha vida a licenciatura. Numa época, eu saí porque eu trabalhei como estagiário no banco do Brasil durante 06 meses, mas quando eu saí do estágio, os professores já estavam esperando pra eu voltar a assumir os contratos de substituição (Narrativa professor Tiego, 4º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Quanto ao curso no ensino superior, contra sua vontade, Tiego resolveu fazer Letras com dupla habilitação – português/inglês, mas aos poucos foi gostando do curso escolhido, foi reconhecendo a si mesmo e por fim foi se apaixonando pela educação.

[...] eu nasci em Arenópolis e com 19 anos eu fui pra Tangará da Serra/MT. Ao terminar o ensino médio, contra a minha vontade eu fui fazer Letras [...]. Eu não queria ir pra licenciatura, mas era o único curso que mais se aproximava de mim, porque na época eu comecei na Unemat, tinha administração, ciências contábeis e Letras, eu pensei administração não, ciências contábeis também não, então vou fazer Letras com dupla habilitação – português/inglês, porque eu já falo inglês desde os 10 anos. [...] depois de 01 ano eu pedi transferência pra UFMT de Cuiabá e terminei meu curso superior lá. Eu passei a me apaixonar pelo curso, tanto que eu entrei para ser professor de Língua Inglesa, dei aulas em vários cursos de idiomas, a faculdade abriu meus olhos para o mundo, enxergar as possibilidades do mundo, e então eu comecei a sonhar cada vez mais, mas eu sempre tive um pé atrás com a profissão, eu pensei: bom não deve ser fácil, não é fácil, uma coisa é eu estar aqui como universitário e trabalhando em uma escola de idiomas, e outra coisa é eu estar formado, carregando isso para toda a minha vida, mas eu prefiro não pensar nisso (Narrativa professor Tiego, 4º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Pelas narrativas do professor Tiego, vou tecendo o entendimento de como ele vai se constituindo professor, pois sabemos a quão árdua é essa profissão devido a inúmeras necessidades, como bem nos asseguram Martins e Anunciato (2018)

O exercício cotidiano dessa profissão atribui aos docentes variadas exigências, tarefas e competências, para responder às múltiplas demandas das situações de trabalho; dentre elas, destacamos: construção coletiva do projeto pedagógico da escola, capacidade profissional para tomar decisões e desenvolver importantes ações na própria escola, relacionamento entre escola e família, organização de espaços e tempos escolares, planejamento, formação continuada (MARTINS; ANUNCIATO, 2018, p. 03).

É interessante o movimento realizado por Tiego e como a docência passa a ser a sua profissão. Logo após encerrar o curso superior, Tiego iniciou o mestrado na Unemat na área da linguística e por força maior teve que suspender o mesmo, conforme enfatiza

[...] iniciei o mestrado na Unemat no campo da linguística, mas especificamente na área de processos de significação, né que seria semântica, porque a semântica é da enunciação. Trabalhava com o teórico francês Antoine Culioli, que ainda é vivo. A teoria é top, é a teoria das operações predicativas e enunciativas, contudo, o projeto do mestrado está em pausa, não estou com cabeça no momento para dar continuidade, muitos problemas [...] (Narrativa professor Tiego, 5º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Percebo que Tiego buscava sempre novos caminhos para sua vida e então resolveu vir para Rondonópolis, no início pensava que voltaria logo, mas por força do destino, Tiego permanece em Rondonópolis até hoje

Eu vim pra Rondonópolis porque acabou a minha graduação e na época eu me envolvi com redação, meio que assim, ah precisamos de corretor de redação, eu falei ah eu nunca corriji não, então me falaram: mas a gente precisa e a gente vai te ensinar. Aprendi, comecei a trabalhar com língua portuguesa, já fazia mais de 06 anos que eu estava trabalhando com a Língua Inglesa e, como meu curso era dupla habilitação português/inglês, passei a gostar da língua portuguesa, tanto que hoje eu prefiro dar aula de português do que dar aula de inglês, eu acho que até por essa questão que a Priscila falou de ter a devolutiva, com a Língua Portuguesa você consegue ter essa devolutiva maior, até porque eles olham para o português como algo necessário, que tem que fazer redação com a Língua Portuguesa, não que com o Inglês você não consiga, mas é um pouquinho mais difícil, com a língua portuguesa você consegue conversar com as outras áreas de conhecimento como Filosofia, Sociologia, História, e quando você conversa com essas outras áreas de conhecimento, os alunos começam a dar um grau de importância maior para a língua portuguesa, então hoje eu dou aula de língua portuguesa e redação em escola particular e dou aula de inglês na escola pública. Depois assumi um contrato de 06 meses de Inglês na IFMT, acabei ficando 02 anos [...] (Narrativa professor Tiego, 4º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Tiego tem a consciência de que ensinar a Língua Inglesa necessita de conhecimento e interlocução com outras áreas do conhecimento, isto é, ensinar a Língua Inglesa é portanto, ter uma compreensão maior de outras áreas também, conforme nos aponta Leffa (2006 *apud* ZAMBONI, 2013). Portanto

A formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula (LEFFA, 2006, p. 354 *apud* ZAMBONI, 2013, p. 17-18).

Quando surgiu o concurso público para professor da educação básica do Estado de Mato Grosso, Tiego resolveu se inscrever, mas não pensava que poderia passar

No fim do meu contrato com a IFMT, eu fiz concurso pra cá, não pensava em passar porque eu só queria fazer o concurso por fazer, na verdade eu não queria passar porque eu queria ir embora daqui

(risos). Ai eu falei, já que é pra fazer mesmo, então vou fazer pra cá, passei, estou aqui [...] (Narrativa professor Tiego, 4º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Quanto ao seu ingresso na carreira pública como professor, Tiego relata sua desmotivação por conta da falta de interesse dos alunos, que acaba atrapalhando o andar das aulas

[...] não estou motivado a continuar dando aula, acho que o único momento em que me encontrei como professor de Inglês foi nos cursos de idiomas, [...], não sei explicar bem, é como se eu estivesse fingindo que estou dando aula, alunos fingindo que estão aprendendo, coordenação fingindo que está acreditando. É bem complicado isso. Eu acho que eu não posso culpar os alunos, eu acho que é não somente o sistema educacional, mas é o sistema social no qual eles estão inseridos, porque é diferente, por exemplo, se eu pego um aluno do RJ, que na praia para você alugar uma cadeira você tem que falar inglês.

Os meus alunos viram para mim e falam assim, eu nunca vou para os Estados Unidos, por mais que eu fale para eles que eu era pobre tanto quanto, que eu fui bolsista para aprender inglês, e olha onde eu estou, é muito subjetivo para eles, não é palpável, então eles precisam de algo mais palpável [...] (Narrativa professor Tiego, 4º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Percebo que Tiego não se vê na profissão docente, como se pode constar ao longo da pesquisa, e muitos motivos perpassam sua decisão de estar ou não na profissão, mas o destacado por ele, é a falta de interesse do aluno pela Língua Inglesa, que acaba o desmotivando enquanto profissional. Como professora da área concordo com Tiego, a falta de interesse dos alunos pela Língua Inglesa é um dos fatores que pode atrapalhar o aprendizado da mesma e até mesmo desmotivar o professor. Corroborando essa ideia, São José (2011) afirma que

É comum de um aluno de língua estrangeira do ensino básico, seja este o inglês ou outro idioma, não ter muito interesse em estudar um idioma diferente do seu. Uma grande parte dos alunos desinteressados costuma dar sempre a mesma desculpa: 'Para que eu vou estudar outro idioma se eu nunca vou sair do Brasil?' (SÃO JOSÉ, 2011, p. 190, grifos do autor).

Para lidar com essa situação, o professor necessita estar sempre em busca de conhecimento, pois

Alunos desinteressados necessitam de motivação e de dedicação da parte dos professores para que possam ter uma visão diferente quando se trata de aprender um idioma novo, o professor não pode esperar que o aluno passe a gostar de estudar uma língua estrangeira de uma hora para outra, sem motivo algum, ele deve fazer e ser esse diferencial, para isso, ele deve estar sempre atualizado e preparado para poder lidar com os diferentes tipos de alunos, os quais ele transmitirá a disciplina (SÃO JOSÉ, 2011, p. 190).

Dessa forma, o planejamento das aulas é fundamental, a fim de que o professor procure cada vez mais conteúdos que façam com que os alunos se interessem pela disciplina, conforme Melo e Urbanetz (2008)

O planejamento está diretamente vinculado ao que ocorre em sala de aula e é determinante no processo de ensino- aprendizagem [...] será um subsídio valioso para o professor. Mas do que uma simples ferramenta de trabalho, o planejamento aparece como uma possibilidade de realização de um trabalho criativo, realizador e humanizador (MELO; URBANETZ, 2008, p. 92).

Assim sendo, torna-se necessário levar em consideração as diversas competências comunicativas que o aluno poderá usar, bem como levar em conta que cada aluno tem uma forma diferente de aprender e seu próprio tempo.

Tiego mostra com emoção seu lado batalhador “Na minha vida inteira eu sempre tive que superar desafios, sempre tive que correr atrás, porque eu nasci de uma família com condições financeiras precárias, mas eu nunca aceitei que isso pudesse barrar os meus sonhos” (Narrativa professor Tiego, 5º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019). Tiego segue afirmando a respeito de suas lutas

[...] Saí de casa brigado com a família com 18 anos de idade e até hoje não voltei para casa, sempre luto para que eu possa viver, crescer e conquistar as minhas coisas. No meu campo profissional, eu dou aula desde os meus 17 anos de idade, depois disso nunca parei, uma porque no início eu gostava, outra por necessidade e acabei fazendo faculdade na área. Então assim foi indo, foi se formando e foi se completando (Narrativa professor Tiego, 5º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Como já retratei, Tiego não se encontrou na profissão docente. Para ele hoje, esse é seu meio de sobrevivência. Nesse viés, Tiego expõe sua frustração com a educação de uma forma geral e não pretende continuar na profissão futuramente

Me vejo hoje como professor, mas não me sinto como professor para uma vida futura. Tive experiências ótimas e excelentes como professor, mas também há outras que fazem a gente frustrar com a própria educação, partindo tanto da escola, quanto dos profissionais e dos alunos (Narrativa professor Tiego, 5º momento Ateliê Biográfico de Projeto, Rondonópolis, 2019).

Os trechos do memorial do professor Tiego me ajudou a compreender como é o processo de estar na carreira docente, e intuo que Tiego com o passar do tempo, possa estar buscando novos caminhos.

Tiego expõe em seu memorial as dificuldades no período pandêmico, sobre o ensino virtual e apostilado

Eu, particularmente, não me adaptei ao novo esquema de aulas proposta pelo governo estadual, uma vez que os alunos da minha escola não têm aparato o suficiente para ter as aulas *on-line*. Assim, ficamos com o método apostilado (Memorial Reflexivo Tiego, janeiro 2021).

Percebo que o contexto pandêmico trouxe mais conflito ao professor Tiego, pela narrativa exposta, percebe-se que ele está desanimado com a educação e expõe “antes da pandemia, eu tinha a intenção de investir, empreender no ramo da educação. Hoje eu continuo com o mesmo pensamento de empreender, contudo, quero entrar em uma outra área que não seja educação” (Memorial Reflexivo Tiego, janeiro 2021).

Tiego ressalta seu posicionamento com a educação ao que dizer que “a pandemia só reforçou a minha decepção com a educação e como ela é tratada na cultura brasileira” (Memorial Reflexivo Tiego, janeiro 2021). Nesse sentido, concordo com Santos (2018a, p. 101) que “só com a valorização da profissão, o significado dela será ampliado e dará ao educador [...] a valia que ele merece”.

Santos (2018a, p. 101) segue afirmando ainda que “[...] desvalorizando a profissão docente, desvaloriza-se todos os envolvidos com ela”. Essa assertiva está presente nos relatos de Tiego, levando-o a aumentar o desejo de abandonar a profissão.

Destaco que é preciso romper com essa desvalorização para com a carreira docente. No intuito de destacar a respeito da profissão docente, Imbernón (2011) afirma que

A profissionalização do professor está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional, a qual está condicionada por uma rede de relações de poder. Se a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta e dialeticamente com o grupo de professores, se aproximará da tendência emancipadora, crítica, assumindo um determinado grau de poder que repercute no domínio de si mesmo (IMBERNÓN, 2011, p. 36).

Dessa forma, o professor necessita ser polivalente, utilizando-se dos mais variados instrumentos para desenvolver de forma satisfatória suas práticas docentes, integrando-se cada vez mais com a profissão, objetivando assim novas formas e práticas de atuação educativa.

O mesmo questionamento foi feito ao professor Tiego quanto ao processo de co-formação, se ele mantém algum contato com os professores de Língua Inglesa, que ele pôde conhecer em nossos encontros no Ateliê Biográfico de Projeto, ou se ele recorre a profissionais de outras áreas para esclarecer dúvidas, aprofundar alguns conhecimentos seja na área de atuação ou didático-metodológico, e Tiego descreveu

Eu não entrei em contato com os colegas de profissão que fizeram parte do seu projeto de pesquisa, apesar de ser uma boa ideia, pelo menos no momento não pensei nisso. Ademais, lidar com o processo de adaptação e compreender tudo o que estava ocorrendo fez com que eu me abstinhasse de muitas coisas como entrar em contato com outros colegas, buscar novas metodologias, aprofundar na plataforma, entre outros (Memorial Reflexivo Tiego, janeiro 2021).

Percebo que Tiego sente dificuldade em pedir ajuda. Ao conhecer sua história, fica claro o seu mecanismo de estar só no mundo, das barreiras que precisa vencer, especialmente com seus familiares. Por outro lado, se coloca aberto a refletir, a buscar informações. Ao longo dos meses que estivemos em contato, constatei que ele é observador e procura ver os dois lados de cada situação, além de ter total confiança em si mesmo. Eis o que ele narra

Quando eu preciso me aprofundar, eu recorro primeiramente, a curiosidade. A minha curiosidade me leva a explorar todo o campo que está a minha volta. Logo, busco por vídeos na *internet*. Concomitantemente, eu procuro perceber as experiências dos colegas que vão sendo compartilhadas nos grupos das escolas. Tenho certa dificuldade em chegar no colega de trabalho e perguntar por novas metodologias, ajudas ou aprofundamento... Com isso, eu prefiro ficar

em *off* percebendo o bom e o ruim dos meus pares a fim de adequar à minha disciplina (Memorial Reflexivo Tiego, janeiro 2021).

Mediante o fato do participante Tiego ser mais reservado, o que lhe causa uma certa dificuldade em demonstrar suas necessidades formativas, acredito que por meio do trabalho colaborativo, irá ajudá-lo a ter certeza do que deseja para si mesmo, isso no campo profissional.

Assim sendo, é cada vez mais importante que o professor tenha segurança no que faz, pois, ao se sentir seguro, o profissional tende a se desenvolver de forma mais eficaz dentro do espaço educacional.

Diferentemente dos participantes Mário e Priscila, Tiego é mais reservado, e sua opção para esclarecer dúvidas é recorrer à Internet, o que acaba distanciando-o do contato físico, do diálogo com os colegas e até mesmo da própria equipe gestora.

Frente ao exposto, é importante destacar que

A Educação nem sempre é uma escolha, aparece mais como uma alternativa possível e que acaba se tornando um percurso profissional de realizações e de desenvolvimento, uma trajetória que apresenta dificuldades, mas que externa muito mais avanços (SANTOS, 2018a, p. 77).

O que se extrai dos momentos do Ateliê Biográfico de Projeto e também dos memoriais reflexivos são as experiências narradas que os professores participantes já possuíam e mesmo assim, ao ingressarem na carreira docente pública, tudo parecia como se fosse o início de tudo; o mais notável é que nem todos querem permanecer na educação, mas seguem todos superando obstáculos que a cada dia são impostos a esses profissionais tão pouco valorizados.

Por meio dos memoriais reflexivos, foi constatado ainda se houve alguma mudança no projeto profissional dos professores participantes da pesquisa, enfim, afirmo que “o memorial reflexivo [...] [é] um importante instrumento para o autoconhecimento” (OKADA, 2007, p. 1).

Tiego em seu mecanismo de narrar-se, demonstra que busca caminhos que possam indicar novos propósitos a si. Vou entendendo o quanto é importante o autoconhecimento.

Ficou evidente que os encontros ocorridos dentro do Ateliê Biográfico de Projeto, proporcionou momentos de co-formação entre os professores de Língua

Inglesa participantes e à pesquisadora, pois foram momentos riquíssimos de oportunidades que proporcionaram a troca de relatos, saberes e experiências entre os envolvidos; passamos a conhecer melhor a realidade que o colega de profissão vivencia, muitas vezes bem parecida, bem como aprender novos métodos que são utilizados pelos pares e podem ajudar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

5.4 Relatos da professora Fernanda

Após o levantamento dos dados com os três professores de Língua Inglesa participantes, houve uma nova chamada de aprovados/classificados no concurso público e surgiu uma nova professora de Língua Inglesa, experiente na área e ingressante na carreira docente pública, que inclusive fez mestrado na UFMT/CUR, hoje UFR. A entrevista semiestruturada foi realizada com ela, a fim de cancelar os dados já coletados com os outros três professores participantes da pesquisa.

A professora entrevistada se chama Fernanda de Mello Cardoso, que a pedido da mesma, será chamada pelo próprio nome.

Fernanda tomou posse no concurso na Seduc em Cuiabá/MT, no dia 23 de dezembro de 2020 e a lotação na assessoria pedagógica do município de Rondonópolis ocorreu em 04 de janeiro de 2021, onde ficou realizando curso *on-line* para depois lotar nas escolas.

Para conseguir fechar a carga horária, que são 20 horas/aulas, Fernanda precisou lotar em 03 escolas: Escola Estadual Professor Carlos Pereira Barbosa, Escola Estadual Professora Amélia de Oliveira Silva e Escola Estadual Francisca Barros de Carvalho.

Primeiramente questionei Fernanda sobre como foi para ela iniciar na carreira pública, quais sentimentos explicavam sua entrada na carreira, e a mesma respondeu

Meu ingresso foi um momento de muita alegria para mim, porque eu já era professora de Língua Inglesa contratada e demorou mais do que eu esperava para me chamarem, pois eu fiquei no cadastro de reserva na classificação do concurso, então, quando aconteceu foi uma grande alegria e um pouco assustador, não sei se assustador seria a palavra, por não saber o que esperar dos lugares onde eu iria trabalhar, pois lotei na assessoria no início de janeiro, mas só fui saber

as escolas onde iria trabalhar mais no final de janeiro, em torno do dia 20, gerando um sentimento de felicidade por ter sido chamada no concurso, mas também ansiedade de não saber o local de trabalho, com quem iria trabalhar, que região de Rondonópolis, pois ouvia muito o discurso de muitas pessoas falando a falta de turmas nas escolas por conta da pandemia, muitos alunos não se rematricularam esse ano, então, ouvindo todo esse discurso me gerou uma certa ansiedade, um certo medo, uma certa aflição, mas também muita felicidade e alegria era o que eu estava sentindo por ter sido chamada no concurso (Relatos Fernanda, abril 2021).

Na sequência, Fernanda relatou como está sendo seu início na carreira pública

Para mim, é saber que eu preciso conhecer o contexto para poder trabalhar e aos poucos poder adaptar aquilo que já vivi ao novo contexto, reconhecer que o público alvo do processo ensino/aprendizado na escola pública é diferente do público nas escolas particulares e cursinhos, por isso, há muitas atividades, planos, projetos, ideias, que de repente foram pensadas para o contexto do ensino na modalidade particular, terão que ser modificados e readaptados para o contexto da escola pública, numa modalidade onde não é paga diretamente, na verdade é paga de forma indireta através dos impostos, resumindo é reconhecer que você precisa conhecer o contexto antes de agir, antes de pensar, então é importante fazer diagnóstico dos alunos, da escola, da região, da comunidade, porque é um lugar onde vão estar acontecendo coisas e ações que vão para além do ensino/aprendizado de conteúdo escolar, vai ser um contexto que promove também a construção de relações e interações sociais, há uma construção de mundo dos alunos, diferente de um contexto de cursinho, eu vejo nesse aspecto, a escola um lugar onde o aluno passará muito mais tempo do que em um cursinho por exemplo, então a aula tem que ser diferente (relatos Fernanda, abril 2021).

Nesse viés, coaduno a ideia que

[...], é na vivência de sua prática pedagógica que o professor mobiliza os conhecimentos previamente adquiridos tanto na sua vida pessoal quanto profissional, uma vez que tanto os conhecimentos tácitos, quanto os experienciais, sustentam a prática docente, funcionando como um banco de dados aos quais o professor recorre quando se depara com situações inesperadas (CUNHA, 2010, p. 80).

Fernanda, diferentemente dos participantes desta pesquisa, já estava atuando como professora substituta. Em sua narrativa, percebe-se uma maior noção do espaço que vai atuar e, quais caminhos poderão ser tomados para alcançar os objetos da disciplina de Língua Inglesa.

Em seguida, questionei-a se houve apoio de diretor, coordenadores e professores das escolas, onde a professora assumiu suas aulas e eis a resposta

Tive apoio, não me senti desamparada. Acabei lotando em três escolas e a assessoria nos ajudou, instruiu-nos a escolher as aulas livres das escolas que estavam com aulas disponíveis. Fiquei em três escolas: Escola Francisca, na Vila Olinda, Escola Amélia no Parque Universitário e Escola Carlos Pereira no Jardim Europa. A Escola Carlos Pereira para mim foi bem tranquila, porque a minha mãe trabalha ali, conheço muita gente ali, e não tive problema nenhum em acolhimento. As outras duas são escolas mais estranhas pra mim, e não tive problema com acolhimento, fui bem acolhida por todos na escola no dia em que eu fui entregar o documento pra dizer que eu era a nova efetiva, não tive problema, fui bem acolhida, instruída, informada e assim por participar do grupo de pesquisa, eu já sei que aquilo que eu tiver dúvida eu não vou sentir acanhada em perguntar, então qualquer coisa de dúvida que eu tive nesse momento ou qualquer coisa que eu sentia necessidade de perguntar pra eles, por saber que eles poderiam me responder, eu fiz assim, eu indaguei sobre toda dúvida que surgiu e eles me responderam, então, não tenho o que reclamar da gestão em termos de acolhimento (Relatos Fernanda, abril 2021).

O fato de Fernanda participar do grupo de pesquisa, a tornou uma profissional mais segura e conhecedora, já que nesse grupo muito se estuda a respeito dos mais diversos temas, havendo uma miscigenação de conteúdos, dessa forma, muito lhe ajuda nas relações com seus pares. Isso nos mostra a importância de estarmos sempre em busca de novos e diversos conhecimentos, principalmente no campo educacional.

Logo depois, pedi para que ela apontasse algumas necessidades de quem ingressa na carreira docente. Fernanda respondeu

Eu penso que a pessoa quando ingressa na carreira pública, ela precisava estar por dentro de muitas questões públicas, que concernem o público no Brasil, principalmente as políticas públicas educacionais, então assim, determinados documentos oficiais que são importantes para a educação, que nós conhecemos, antigamente eram os PCNs, as OCs, a gente já dá entrada aos estudos na universidade mas não se aprofunda e na universidade a gente não sabe até que ponto a gente precisa daquilo, até que ponto nós vamos utilizar aquilo, aquilo vai ser o nosso guia, e isso a gente só aprende até que ponto, em que grau que vai ser útil na prática, então a gente só percebe mesmo essa necessidade de se debruçar sobre esses documentos, porque eles são os documentos que orientam nosso trabalho na prática. Nós tivemos a chance, antes de começar as aulas esse ano, de participar de um curso totalmente *on-line* para os novos efetivos e grande parte desses cursos, foi discutir esses documentos,

estudar, refletir, escrever aquilo que nós aprendemos e desejávamos para a prática no futuro, que seria logo, em breve. Esse curso aconteceu logo antes do início das aulas, foi totalmente *on-line* na plataforma *google* sala de aula, e acredito que junto com isso, os elementos principais da docência que a gente já estuda na faculdade, mas às vezes dependendo do tempo que a gente leva para passar no concurso, não sei, a gente fica afastada um pouco da teoria, desde o término dos estudos da graduação ou pós-graduação, até a inserção na carreira pública, não sei da distância, mas mesmo assim, distante ou não do tempo quando você estudou, as teorias vão sendo atualizadas, porque a sociedade está sempre em processo de construção, por isso as coisas mudam, então lógico que as próprias metodologias, métodos e teorias que embasam nosso trabalho também vão evoluindo, e com isso há essa necessidade de estar estudando esses elementos, como planejamento, avaliação, o próprio desenvolvimento profissional que é o investimento na carreira, a motivação do lado pessoal, a autonomia do professor, entre outros conceitos e elementos que são importantes para o nosso trabalho docente, então eu acho que é isso, é conhecer [...]. Eu tive um grande privilégio de ter tido bastante tempo de estudar antes de ingressar, mas é realmente na prática que a gente consegue perceber mesmo o quanto é importante esse estudo prévio, mas não é um estudo que só acaba ali no prévio, ele é contínuo, então é importante para adentrar, mas é importante que ele seja um norte para desenvolver o nosso trabalho. Que esses documentos, essa teoria, esses elementos, conceitos, perspectivas e percepções estejam sempre ali no nosso contínuo e que a gente não perca de vista essas orientações, esses guias, porque o nosso trabalho, ele é muito abstrato, ele não é nada fechado, ele é totalmente aberto e aí cabe a nós conseguirmos a partir do que a gente estuda, desenvolver nosso trabalho, conseguir a partir dessas teorias, desenvolver o melhor, para que realmente o ensino/aprendizado aconteça (Relatos Fernanda, abril 2021).

No excerto acima, Fernanda retrata a importância de estar sempre em busca de novos conhecimentos que embasam o trabalho docente, visto que novas teorias e métodos vão evoluindo à medida em que as necessidades vão surgindo. Dessa forma, “[...] precisa-se de uma formação que parta de suas situações problemáticas, propondo reflexões sobre o estudo de situações práticas e reais (PENA, 2018, p. 06).

Outro item que Fernanda destaca é quanto às Políticas Públicas Educacionais, sendo este um assunto complexo, mas que necessitam ser estudadas, pelo fato de ser a garantia da educação para todos. A respeito das políticas públicas, estas devem estar sempre presentes na formação continuada dos professores, assim como nos assevera Imbernón (2009)

[...] a formação permanente do professorado não pode se separar das políticas que incidem nos docentes. Se quisermos que essa formação seja viva e dinâmica (além de útil, claro), temos de uni-la a uma

carreira profissional ou estatuto da função docente que inclua incentivos profissionais e promoção... que recompense, ou ao menos, não castigue, ... aqueles que realizam práticas alternativas de formação e inovação (IMBERNÓN, 2009, p. 43-44, *apud* SANTOS, 2018, p. 84, grifos do autor).

Coadunando com Imbernón (2009) e com Nóvoa (1995, p. 23), ao assegurar que “[...] 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.”

Quanto aos desafios enfrentados no ingresso da carreira pública, Fernanda deixou muito claro que

O maior desafio agora em tempos de pandemia, é que não está sendo atribuído ao professor, somente o trabalho de ensinar, mas também produtor de apostilas, editor, revisor, entre outras coisas que o professor está tendo que fazer que está relacionado ao processo de ensino/aprendizado, mas antes não tinha essa preocupação, a maior preocupação era realmente o ensino/aprendizado, agora é uma preocupação, só que para que isso aconteça, por ser de forma *on-line*, o professor faz um monte de outras coisas para se preparar, e isso está sendo um grande aprendizado e desafio, então eu acho que mesmo tendo essa bagagem intelectual que eu comentei que acho importante ter para adentrar na carreira docente do serviço público, mesmo tendo isso, a gente sempre vai precisar retomar e encontrar outras teorias, assuntos, publicações mais atualizadas, mais recentes para que nos auxiliem no trabalho atual, no ano de 2021 e assim sucessivamente (relatos Fernanda, abril 2021).

Fernanda tem consciência de que ser professor é estar em constante busca de aprendizado, havendo sempre a necessidade de ser crítico-reflexivo sobre suas ações, conforme nos assegura Cunha (2010, p. 80), “A reflexão na ação é um processo fundamental para que os professores preocupados com sua prática reflitam sobre suas ações e aprendam com as situações vivenciadas na prática, a fim de aprimorá-las [...]”.

Nesse sentido

[...], é fundamental que se reconheça que a formação acadêmica é apenas o primeiro passo do professor para construir-se um profissional apto a atender as atuais demandas do mercado, que requer pessoas reflexivas, críticas, competentes e conscientes de sua incompletude profissional, pois na condição de eterno aprendiz, o professor está em constante processo de (re)construção,

proporcionado, sobretudo por uma prática pedagógica crítico-reflexiva (CUNHA, 2010, p. 76, grifos da autora).

A partir dos relatos de Fernanda, foi possível confirmar a angústia vivida pelos professores de Língua Inglesa, ao assumir a carreira pública, sendo um sentimento comum entre os participantes, principalmente agora com as aulas *on-line*, pois os professores em geral precisam se reinventar ainda mais a cada momento para dar conta de suas atribuições e atender a todos os alunos igualmente, mas todos os participantes de minha pesquisa deixam muito clara a importância de serem críticos-reflexivos a respeito de suas ações e práticas pedagógicas.

Porém, Fernanda tem a consciência de que o mecanismo de entrada, de se relacionar com os pares e a inserção na carreira pública são momentos também conflituosos e que merecem atenção e acompanhamento. Ela usa dos conhecimentos que já possuía para se aproximar dos pares, a fim de construir junto com eles boas relações de trabalho e cooperação.

Fecho essa análise a partir da interpretação-compreensão do que foi tratado metodologicamente e das percepções dos participantes quanto ao ingresso na carreira pública, as quais vão muito além de suas expectativas, pois sempre devem estar em busca de novos conhecimentos e aprendizagens.

Quanto às contribuições do processo de co-formação, posso afirmar que foram momentos importantes e proveitosos no Ateliê Biográfico de Projeto, pois os passos vividos pelos participantes levaram-nos a trocas de experiências, a busca de entendimento da vida do outro, que se deu pela escuta e narração da história de seu colega, como também pela projeção de um projeto de formação que acaba sendo interferido pelo contexto pandêmico.

Assim, os desdobramentos pós-Ateliê, apontam que apesar de todos os desafios, angústias, anseios e projeções, eles não são maiores que as vivências e experiências de estar à frente do ensino remoto, impelindo-os a novas necessidades formativas. Esse último fator é que aproxima os quatro participantes desta investigação.

Frente ao exposto, compreendo que quanto mais forem diminuídas essas necessidades formativas que vão surgindo ao longo do caminho, melhor será o desenvolvimento profissional dos professores, o que resultará em significativos resultados para toda a educação.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

E assim vou chegando ao final deste trabalho e não da discussão deste campo de pesquisa! Após muitos estudos, pesquisas e reflexões, é chegado o momento de finalizar mais uma etapa: concluir a dissertação, que também é um momento de retomada, de pensar tudo o que aprendi, o que vivi.

Foram dois anos de estudos incessantes e que agora estão resumidos em algumas laudas, as quais não expressam detalhadamente todo o processo vivenciado neste período, mas que demonstram dados muito interessantes ao que tangem as contribuições desta pesquisa para minha formação pessoal e profissional.

Ao ingressar o mestrado, o choque foi muito grande, me sentia totalmente perdida ao me deparar com os textos de autores que eu nunca havia ouvido falar, e aquilo tudo era novidade e ao mesmo tempo desesperador. Os sentimentos em mim se misturavam entre alegria e satisfação por estar ali para cursar o mestrado, mas o medo, a ansiedade e a insegurança tomavam conta do meu ser, tirando meu apetite e até meu sono inúmeras vezes.

Ao adentrar no segundo ano do mestrado, fomos todos surpreendidos com a pandemia mundial de Covid-19 que, no início, parecia ser uma doença simples, comum e que passaria logo, algumas pessoas até comentavam que talvez os meios de comunicação estivessem aumentando a intensidade do fato, somente para aumentar a audiência, mas todos se enganaram e a pandemia se alastrou sem remédio, vacina e somente no ano de 2021 começaram a surgir as primeiras vacinas que são a esperança de toda uma nação.

Foi um ano muito complicado para todos nós. As aulas do primeiro semestre de 2020 não ocorreram, foram suspensas para que a população evitasse contato físico o máximo possível, mas apesar de nos distanciarmos, a pandemia se agravou e muitas vidas foram levadas...

Quando surgiu o vírus na China, tudo parecia tão longe, mas foi pouco tempo para esse vírus ir dominando o mundo, a cada notícia era um novo país que ele atingia, até que um belo dia ficamos sabendo pelos meios de comunicação que esse maldito vírus havia chegado ao Brasil e já atacava. Primeiro foram os grandes centros os mais atacados e ainda havia dúvidas se chegaria até Mato Grosso, um Estado quente, mas não demorou muito para atingir nosso Estado e aos poucos foi

contaminando as pessoas de todas as cidades e muito rapidamente chegou até nossos conhecidos, parentes, enfim, quando vidas de nossas famílias começaram a se perder, é que realmente nos demos conta da gravidade de uma doença tão cruel.

Ficamos em isolamento da faculdade 04 meses e então no mês de julho/2020, as aulas *on-line* de uma disciplina que faltava concluir começaram, mas no meio disso tudo, estava havendo as leituras constantes, orientações e escrita da dissertação.

Não foi um momento fácil, eu estava morando com meus pais devido à reforma em minha casa e eu estava sobrecarregada de afazeres. Pelo fato deles serem de idade, não os deixava ir ao supermercado, farmácias, padaria, etc. Eu tinha que cuidar das compras, dos afazeres domésticos, cuidar do meu querido filho Gabriel que estava com apenas 04 anos e requeria cuidados de alimentação, higiene pessoal, ajudava-o nas tarefas escolares, além de, é claro, o amor de mãe que eu precisava dar a ele! Inúmeras vezes eu tinha que parar tudo para brincar com ele.

Quando tudo ia com muita dificuldade, as coisas pioraram ainda mais quando uma tragédia tomou conta de minha família no dia 22 de novembro de 2020, com a morte prematura de meu querido sobrinho Pedro de apenas 04 aninhos, abalando a todos e me desestruturando emocional e psicologicamente, mas, eu precisava seguir...

Durante o mestrado, com os estudos sobre Educação, Formação de Professores, Políticas Públicas Educacionais, tudo isso era muito novo para mim e muitos foram os momentos de preocupações, ansiedades e crises que me rondavam e eu me questionava: será que eu vou conseguir? O que é que eu estou fazendo no mestrado? A vontade de desistir algumas vezes me rondava e diante da situação, eu logo buscava a Deus tentando acalmar meu coração e refletia comigo mesma: se Deus me permitiu passar na seleção de mestrado é porque eu consigo!

Em meio a tudo isso, os diálogos com minha doce orientadora, professora Rosana, e com minha amiga de escola e mestra Dulce, também me ajudaram a superar essas crises. Hoje posso falar que foi grande meu crescimento ao longo desses dois anos, mas a missão ainda não está cumprida, pois acredito que isso não compete a quem é da área educacional, há muito o que aprender.

A motivação para realizar esta pesquisa foi o fato de que ao assumir a carreira docente, eu havia estudado as teorias, mas estava insegura quanto ao cotidiano escolar. Não havia instruções de “como ser professora”, a aprendizagem se deu ao assumir a função, na luta diária das aulas, no contato com os alunos. Muitos foram os

momentos de desespero, desânimo e dúvidas. A insegurança era enorme, tanto na parte pedagógica, quanto na parte sistemática, e isso também se dava pela falta de colaboração e apoio suficiente dos colegas de profissão.

Por esse motivo, pelo fato de passar muitas dificuldades no ingresso da carreira, é que busquei trabalhar com os docentes de Língua Inglesa ingressantes na carreira docente, que poderiam estar passando pela mesma situação; por meio do processo de co-formação experienciado no Ateliê Biográfico de Projeto, tivemos a oportunidade de amenizar medos, angústias e dificuldades, mediante os diálogos e companheirismo mútuo.

O Ateliê Biográfico de Projeto foi capaz de promover uma interligação entre o passado, o presente e o futuro, fazendo emergir o próprio projeto profissional dos participantes e, na percepção dos mesmos, foi também uma possibilidade de revisitar suas lembranças e assim resultou em um instrumento para aprimorar e possivelmente suprir ou preencher as lacunas de seu ingresso na docência, levando-os a compreender a sua profissão e sua permanência nela ou não. O Ateliê Biográfico de Projeto permitiu ainda que os envolvidos fizessem uma reavaliação de seus projetos pessoais e profissionais.

Os momentos no Ateliê Biográfico de Projeto, muito contribuíram para resgatar valores de coletividade, companheirismo, colaboração mútua, união dos envolvidos e compartilhamento de experiências, fazendo-nos refletir inúmeras vezes que não somos apenas professores, somos seres humanos com família, sonhos e expectativas, desejando um futuro brilhante, cheio de possibilidades. Tivemos um ótimo relacionamento de muito respeito e cumplicidade durante a investigação, e esta amizade perdura até hoje.

Os encontros e até mesmo em toda a minha pesquisa, foram momentos proveitosos de reflexões, diálogos e debates, que permitiram, aos professores participantes e à essa pesquisadora, chegar à conclusão de que a educação não tem início, meio ou fim, ela é uma construção constante e diária, que envolve a práxis pedagógica, as relações colaborativas entre pares, o ser profissional e o ser humano que habita esse professor.

Os excertos que foram expostos são autobiografias narradas, cheias de sentimentos puros e verdadeiros, e foram relatados pelos próprios professores de Língua Inglesa ingressantes na carreira docente, os quais apontaram sentir falta de companheirismo entre os colegas de profissão, além do excesso de burocracias que

demandam tempo e podem fazer com que a parte pedagógica vá ficando um pouco de lado. Estes excertos evidenciam que as trocas de saberes durante os encontros no Ateliê Biográfico de Projeto, foram de suma importância para o desenvolvimento profissional dos docentes ingressantes à carreira, tendo em vista que, ao ouvirem o relato do outro, vão compartilhando experiências peculiares e aos poucos concebendo meios para irem vencendo as dificuldades, os medos e os anseios que os acontecimentos do dia a dia vão causando a esses profissionais.

Ao analisar as narrativas dos professores de Língua Inglesa participantes da pesquisa, foram elencados dois eixos a partir dos objetivos específicos, os quais foram trabalhados ao longo da pesquisa. No eixo 01 - As percepções dos professores de Língua Inglesa ao ingressarem na carreira docente e suas expectativas. No eixo 02 - Contribuições do processo de co-formação para com os professores de Língua Inglesa ingressantes na carreira docente e seus desdobramentos.

Tendo em visto os argumentos levantados nos dois eixos, acredito ter contemplado os objetivos propostos ao longo da pesquisa, visto que, por meio da co-formação, os professores puderam trocar ideias a respeito de problemas e vivências cotidianas com seus alunos, problemáticas que muitas vezes também eram as mesmas do outro colega, dificuldades essas tanto pedagógicas quanto sistêmicas que durante os encontros no Ateliê Biográfico de Projeto, enquanto obstáculos da carreira, se tornaram mais leves após compartilhados com colegas da mesma área.

As histórias de vida dos professores de Língua Inglesa participantes da pesquisa, transformaram minha visão de educadora, passei a valorizar ainda mais a afetividade e olhar para o próximo com mais atenção, carinho e cuidado.

Os professores participantes estão na profissão pelos direcionamentos que a vida foi lhes guiando, uns em busca de melhores condições financeiras, outros pelas oportunidades que foram surgindo, ou seja, por vontade própria, mesmo assim, estão firmes e desejam permanecer na profissão, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas ao longo da carreira, apenas o participante Tiego não deseja continuar trabalhando na área e pretende ser empreendedor. Meu desejo é que ele se encontre e seja um excelente profissional, assim como é enquanto professor.

O processo de co-formação surtiu efeitos junto aos professores de Língua Inglesa participantes da pesquisa, tanto que em seus memoriais reflexivos, dois professores participantes: Priscila e Mário relataram que, após nossos encontros no Ateliê, em que puderam se conhecer, os mesmos tiveram oportunidade de se

reencontrar e esclarecer dúvidas, trocar ideias, dialogar sobre as práticas pedagógicas, principalmente neste momento de pandemia, no qual as aulas virtuais vieram desafiar a todos nós, com exceção do participante Tiego que prefere ficar mais reservado, mas, como um bom observador, vai aprendendo com os pares, quando esses socializam suas práticas pedagógicas.

A pesquisa revelou que o processo de co-formação se torna cada vez mais necessário para todos, e principalmente para quem ingressa na carreira docente, visto que a colaboração torna o trabalho mais leve e prazeroso, torna os conflitos menos tensos, podendo refletir e buscar novos entendimentos sobre a realidade que se apresenta no espaço interior das escolas a que esses profissionais são submetidos quando ingressam na carreira pública.

Os desdobramentos da pesquisa demonstraram o quanto o desenvolvimento profissional se dá em *continuum*, já que as necessidades formativas estarão sempre presentes. Há sempre o que se ensinar, mas há sempre o que se aprender.

A última professora ouvida, nesta investigação, demarca bem esse contexto de novas aprendizagens. Mesmo sendo conhecedora de muitas teorias e metodologias a respeito do contexto do ingresso ou inserção profissional, esse último trabalhado por ela em suas pesquisas de mestrado, fica evidente que o contexto pandêmico muda o rumo educacional, a maneira da escola se organizar; o modo de relação entre os pares se altera, assim como são modificadas as relações entre professores e alunos; professores e pais ou responsáveis pelos alunos, enfim tudo mudou, levando os professores à novas necessidades formativas.

Finalizo assim minha dissertação, carregando comigo um sentimento de vitória por ter conseguido chegar até aqui, mas que não é o fim, ou seja, é o início de muitas reflexões acerca da educação e da própria vida. Espero ter deixado marcas de incentivo à novos sonhos, novos estudos, novas caminhadas e novos saberes, não somente para os participantes, mas para todos os profissionais que estejam dispostos a lutar por uma educação melhor e de qualidade!

Como uma pesquisa não se esgota em si mesma, proponho algumas temáticas que podem ampliar esse trabalho, são elas: continuar acompanhando como está sendo o desenvolvimento profissional desses professores ingressantes na carreira pública, bem como levantar as necessidades formativas encontradas, não somente por professores de Língua Inglesa que ingressaram na carreira docente, mas por

todos os professores atuantes quanto ao ensino remoto no ano de 2021, devido a pandemia.

Assim concluo que a pesquisa cumpriu o que foi proposto, isto é, acompanhar e colaborar com a co-formação dos professores de Língua Inglesa, ingressos na carreira docente na rede estadual da cidade de Rondonópolis/MT, a fim de favorecer o desenvolvimento profissional dos envolvidos nesse processo formativo.

Portanto, finalizo minha dissertação com a convicção de que as marcas deixadas pelo outro em nós, nos altera, modifica e transforma, e ao chegar no final do mestrado, posso afirmar que tive que me desconstruir várias vezes acerca das teorias pré-concebidas, para então me reconstruir mais fortalecida. Enfim, é importante frisar as valiosas contribuições que esta pesquisa trouxe para minha formação enquanto professora.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memórias e narrativas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 201-224.
- _____. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/ EDUNEB, 2006, p. 149-170.
- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, 2014.
- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores** – estratégias de supervisão. Editora Porto. Porto, Portugal, 1996, p. 01-16.
- ALVES, Lynn. Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação. *In*: VEIGA, Ilma P. A.; D'ÁVILA, Cristina (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papyrus, 2012, p. 151-162.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Educação e Contemporaneidade. **Revista da FAEEBA**. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.
- _____. **Práticas inovadoras na formação de professores** (Org.). Campinas-SP: Papyrus, 2016.
- _____. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**. [S.l.], v. 23, n. 230095, 2018.
- _____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, 2009. Disponível em: <https://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 13 jul. 2020.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Necessidades Formativas de Professores Iniciantes na Produção da Práxis: Realidades e Possibilidades**. Tese - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

BDTD. Biblioteca digital de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 26 mai. 2020.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a--distancia/>. Acesso em 07 jun. 2021.

BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro da. Investigação Colaborativa: Potencialidades e Problemas. *In*: GTI (Org), **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002, p. 43-55.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. [S.l.], n. 19, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. MEC, 1998.

BRITO, Antônia Edna. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. *In*: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, Marlene Araújo de (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 41-53.

CABRAL, Marlúcia Barros Lopes. **Formação Docente e Pesquisa Colaborativa: orientações teóricas e reflexões práticas**. Disponível em: https://www.seminariosregionaisnape.net.br/numero1/1comunicacao/Eixo04_37/Marlucia%20Barros%20Lopes%20Cabral_int_GT4.pdf. Acesso em: 14 nov. 2020.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo: USP, n. 6, p. 9-27, 1998.

CAPES. Banco de dissertações e teses. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 18 mai. 2020.

CARDOSO, Fernanda de Mello. **Professoras Iniciantes e as Práticas da Língua Inglesa no Cotidiano da Profissão: necessidades e formação**. Dissertação – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2018.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2ª. ed. Portugal: Porto, 1999. p. 155-191.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”. **Revista Eletrônica de Educação**. [S./], v.14, p. 1-15, 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora!** As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Ver. Fac. Educ. São Paulo, v. 23. p. 1-2, 1997.

_____. **Narrativas e formação de professores:** uma abordagem emancipatória. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CUNHA, Renata Cristina da. **Os Professores de Língua Inglesa em início de Carreira e a Produção da Profissão Docente:** um estudo com diários narrativos. Dissertação - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Professores em Início de Carreira:** as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano da escola. 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, n. 31, p. 213-230, Curitiba: Editora UFPR, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 02, 2006.

_____. **A condição biográfica:** ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução de Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal, RN: Natal: EDUFRN, 2012.

_____. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto.** Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem:** a dinâmica não linear do Conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**. [S./], n. 15, p. 82-98, 2007.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; FONSECA Maria da Conceição Ferreira Reis. Identidade Docente e Formação de Educadores de Jovens e Adultos. **Educação & Realidade**. [S./], v. 26, n. 2, p. 51-73, 2001.

DOMÍNIO PÚBLICO. Banco de dissertações e teses. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.jsp>. Acesso em: 26 mai. 2020.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Redesenhando currículos de Língua Inglesa em tempos globais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 727-745, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n3/07.pdf>. Acesso em: 08 out. 2020.

ESCUADERO, Juan M.; BOLÍVAR, Botia. Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola. *In*: AMIGUINHO, Abílio; CANÁRIO, Rui (orgs.). **Escolas e mudança: O papel dos Centros de Formação**. Lisboa: Educa, 1994, p. 97-155.

ESTRELA, Maria Teresa; MADUREIRA, Isabel; LEITE, Teresa. Processos de identificação de necessidades: uma reflexão, **Revista de Educação**, Lisboa, v. 8, p. 29-48, 1999.

FARIAS, Marly Souza Brito. **Professoras Alfabetizadoras bem-sucedidas: narrativas autobiográficas do desenvolvimento profissional docente**. Dissertação – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, 2002.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira. Poderemos trabalhar juntos na sociedade mundializada? Desafios para os educadores. *In*: PORTO, Tania Maria Esperon. **Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas**. Araraquara: JM, 2003, p. 131-143.

FERREIRA, Andreia Dias Pires Ferreira; CALIL, Ana Maria Gimenes Correa; PINTO, Joseane Amâncio; SOUZA, Mariana Aranha de. A inserção profissional sob o olhar dos professores iniciantes: possibilidades de implantação de políticas públicas. **Educação**. Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 431-439, 2017.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993a.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p.11-23, 2013.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação e mudança.** 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Maria Teresa Menezes; FIORENTINI, Dário. Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em Matemática. **Revista Brasileira de Educação.** [S.], v. 13, n. 37, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/12.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

GALINDO, Camila José. **Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação.** Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Araraquara. Araraquara-São Paulo, 2011.

GALVANI, Pascal. **A autoformação: um processo transpessoal, transdisciplinar e transcultural.** In: GALVANI, Pascal. Educação e Transdisciplinaridade II. São Paulo: Triom/UNESCO/USP, 2002, p. 95-121. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129707>. Acesso em: 10 nov. 2020.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação.** [S.], v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Percepções culturais do mundo da escrita: em busca da rememoração. In: **Encontro Nacional de pesquisadores do ensino de História 3.** Campinas: FE-Unicamp, 1999, p. 99-108.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente - Coleção Fronteiras da Educação.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GIORDAN, Miriane Zanetti. HOBOLD, Márcia de Souza. Necessidades formativas dos professores iniciantes: temáticas prioritárias para a formação continuada. **Form. Doc.** Belo Horizonte, v. 07, n. 12, p. 55-72, 2015. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 10 nov. 2020.

GUARNIERI, Maria Regina. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

HARMER, Jeremy. **How to teach English.** UK: Pearson, 1998.

HOBOLD, Márcia de Souza; GIORDAN, Miriane Zanetti. **Necessidades formativas dos professores iniciantes da rede municipal pública de ensino.** In: X Reunião Anual ANPEd, Florianópolis, 2014.

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

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília-DF: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a Incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

JORDÃO, Clarissa Menezes. O professor de Língua Estrangeira e o compromisso social. *In*: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; GIMENEZ, Telma. **ENFOPLI**: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês. Londrina, 2005, p. 01-04.

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

_____. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 02, p. 373-383, maio/ago. 2006.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 04, 2002.

LEFFA, Vilson José. Criação de Bodes, Carnavalização e Cumplicidade. Considerações Sobre o Fracasso da Lei na Escola Pública. *In*: CÂNDIDO DE LIMA. Diógenes (Org.). **Inglês em Escolas Públicas não Funciona**: uma questão, múltiplo olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-32.

_____. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001.

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, Vilson José. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2006, p. 333-355.

_____. (Org.) **Produção de matérias de ensino**: teoria e prática. Pelotas: EDUCAT, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, Para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Globalization, superdiversity, language learning and teacher education in Brasil. *In*: BANEGAS, D. L. **Initial English Language Teacher Education**: international perspectives on research curriculum and practice. Bloomsbury Academic. London, UK, 2017.

LIMA, Antônio Marcos da Cruz. **Formação Continuada de Professores para as Práticas de Língua Inglesa**: uma proposta itinerante. Dissertação – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2020.

LONGAREZI, Andréa Maturano; SILVA, Jorge Luiz da. **Interface entre Pesquisa e Formação de Professores**: Delimitando o conceito de pesquisa-formação. 2013.

LORENZZON, Márcia Roza. **Narrativas dialogadas nos diários de campo reflexivos de professoras iniciantes**: possibilidades de autoformação. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Rondonópolis – UFMT, 2017.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?** para compreender, entender e problematizar o currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2009.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista Semi-Estruturada**: Análise de objetivos e de roteiros. Depto de Educação Especial, Programa de Pós Graduação em Educação, Unesp, Marília, 2003.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, 1996.

_____. A formação de professores: centro de atenção e pedra de toque. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**. [S.], v, 08, p. 7-22, 2009.

_____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCHESI, Álvaro. **O Bem-Estar dos Professores**: Competências, Emoções e Valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTINS, Rosana Maria. **Aprendendo a Ensinar**: as narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professora. Tese Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2015.

MARTINS, Rosana Maria. ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Caminhos de aprendiz de professora: processos identitários em uma comunidade de aprendizagem online. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 34, 2018.

MELO, Alexandre de; URBANETZ, Sandra Terezinha. **Fundamentos de Didática**. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Paulo: EdUFSCar, 1996.

MOHN, Rodrigo Fideles Fernandes. **Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia**. Tese de doutorado - Universidade Federal de Brasília, Brasília-DF, 2018.

MOITA, Maria da Conceição. Recursos de formação e de trans-formação. *In*: NÓVOA, António. (Org.) **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 2000. p.111-140.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. **Pro-Posições**. [S.], v. 15, n. 2 (44), p. 165-173, 2004.

NACARATO, Adair Mendes. Narrativas (auto)biográficas: artes de conhecer como professores de matemática se constituem profissionalmente. *In*: SILVA, V. L. G.; CUNHA, J. L. (Org.). **Práticas de formação, memória e pesquisa (auto)biográfica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 131-148.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p.11-30.

_____. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992, p. 13-33.

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Nada substitui o bom professor. Livreto. Sindicato dos Professores de São Paulo – Sinpro/SP, São Paulo, 2006.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2013. 215 p.

_____. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Revista Currículo sem Fronteiras**. [S.], v. 19, n.1, p. 198-208, 2019.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

OKADA, Alexandra Lilaváti Pereira. Memorial reflexivo em cursos on-line: um caminho para avaliação formativa emancipadora. *In*: VALENTE, Jose Armando and de Almeida; BIANCONCINI, Maria Elizabeth (eds). **Formação de Educadores a Distância e Integração de Mídias**. São Paulo, SP: Avercamp Editora, 2007, p. 01-14.

OLIVEIRA, Eliane Guimarães de; SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; BRITO, Vera Lúcia Fernandes de; NUNES, Cláudio Pinto. Desenvolvimento profissional docente: um olhar para além da formação. **Educa – Revista Multidisciplinar em Educação**. [S.], v. 5, n. 12, p. 23-39, 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1994.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de Língua Inglesa. *In*: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, M.J. **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003, p. 53-84. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em: 08 out. 2020.

PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira. **Necessidades Formativas**: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar. Tese de Doutorado - Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Letras UNESP – Câmpus de Araraquara, Araraquara, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Roteiro**. Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016.

_____. Memorial de formação. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

_____. **Narrativa autobiográfica**: uma prática reflexiva na formação docente. Anais do II Colóquio Nacional da AFIRSE – UNB – set. 2003. Disponível em: <http://www.ccsa.ufrn.br/ccsa/docente/conceicao/artpub1.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2019.

PASSOS, Laurizete Ferragut. Práticas Formativas em Grupos Colaborativos: Das ações compartilhadas à construção de novas profissões. *In*: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso (org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas, SP, Papyrus, 2016, p. 165-188.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. Narrativas de licenciados de matemática participantes em grupo de estudos. *In*: SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; CUNHA, Jorge Luiz da (Org.). **Práticas de formação, memória e pesquisa (auto)biográfica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 149-166.

PEIXOTO, Joana; CARVALHO, Rose Mary Almas de. Os desafios de um trabalho colaborativo. **Revista Educativa**. Goiânia, v. 10, n. 2, p. 191-210, 2007.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. Necessidades Formativas de Professores dos Institutos Federais e Desenvolvimento Profissional Docente. **Revista Brasileira da educação profissional e tecnológica**. Instituto Federal Minas Gerais, Câmpus Ouro Preto, 2018.

PIMENTA, Júlia Inês Pinheiro Bolota. **Necessidades Formativas e Estratégias de Formação Contínua de Professores**: observação e análise de um programa de formação de professores. Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista, Araraquara: 2009.

PINEAU, Gaston. **As histórias de vida em formação**: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial, 2006.

PONTE, João. Investigar a nossa própria prática [Versão electrónica]. *In*: GTI (Org), **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002, p. 5-28.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é fazer história. Revelações Subversões Superações**. Editora Alínea. São Paulo. 2007.

PRYJMA, Marielda Ferreira. *et al.* Saberes da convivência no desenvolvimento profissional do professor. *In*: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana (org.). **Coleção Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**: formação continuada e desenvolvimento profissional docente. Cuiabá-MT: EdUFMT/Editora Sustentável, v. 4, 2019, p. 72-84.

RAMOS, Tamires de Souza; FREITAS, Nívia Magalhães da Silva; RAPOSO, Elinete Oliveira; FREITAS, Nadia Magalhães da Silva. Constructos em narrativas do ser e do se fazer docente. **Revista de Educação em Ciências e Matemática**. Amazônia, v.13, n. 25, p. 46-61, 2016.

ROCHA, Cláudia; LIBERALI, Fernanda Coelho. Ensino de línguas nos anos iniciais de escolarização: reflexões sobre bilinguismo e letramentos. *In*: RODRIGUES, André Figueiredo; FORTUNATO, Marina Pinheiro (Org.). **Alfabetização e letramento**: prática reflexiva no processo educativo. São Paulo: Humanitas, 2017, p. 127-144.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. **Análise de práticas e necessidades de formação**. Lisboa: Ministério da Educação, 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu. Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *In Dossier*: Trabalho colaborativo dos professores. **Revista Noesis**, n. 71, p. 24-29, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. *In*: **III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a La Docencia**, Santiago do Chile, 2012.

_____. **Formação e profissionalização docente**. 3ª Ed. ver. e atual. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello. Memórias e Odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da Educação**. Rio de Janeiro: Difusão, 1979.

SANTOS, Alessandra Olivieri. **A formação continuada do professor de Educação Infantil numa perspectiva da autoria por meio de ateliês biográficos**.

Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018a.

SANTOS, Bettina Steren dos; SPAGNOLO, Carla; STÖBAUS, Claus Dieter. O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer. **Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 74-82, 2018.

SANTOS, Westerley A. Uma Reflexão Necessária Sobre A Profissão Docente No Brasil, A Partir Dos Cinco Tipos De Desvalorização Do Professor. **Sapere Aude**. Belo Horizonte, v.6, n.11, p. 349-358, 2015.

SÃO JOSÉ, Elisson Souza de. A necessidade de despertar nos alunos interesse pelo estudo de Língua Inglesa nos dias atuais. **Letras Escreve – Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Curso de Letras-UNIFAP**. [S.], v. 1, n. 1, 2011.

SCIELO. Banco de periódicos. Disponível em: <https://scielo.org/>. Acesso em: 25 mai. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores**: um caminho para a integração escolar. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SOMMERNAN, Américo. **Formação e Transdisciplinaridade**: uma pesquisa sobre emergências formativas do CETRANS. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Nova Lisboa e à Université François Rabelais de Tours. Lisboa: 2003. Disponível em: <https://docplayer.com.br/85662258-Formacao-e-transdisciplinaridade-uma-pesquisa-sobre-as-emergencias-formativas-do-cetrans.html>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SOUSA, Sandra Novais; ROCHA, Simone Albuquerque da; OLIVEIRA, Marli Amélia Lucas de; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: concepções e revisão de literatura. Dossiê “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”. **Revista Eletrônica de Educação**. [S.], v.14, p. 1-20, 2020.

SOUZA, Dulcinete Rodrigues Santos Alves. **A Formação Itinerante**: experiências e percepções de professores iniciantes do Obeduc/UFMT. Dissertação – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O Conhecimento de Si**: Narrativas do Itinerário Escolar e Formação de Professores. Tese – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Terra, 2004.

_____. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 387-417.

_____. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In*: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria; orgs. **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 59-74.

_____. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Por entre escritas, diários e registros de formação. **Presente! Revista de Educação**, [S.], n. 57, p. 45-49, 2007b.

SOUZA, Elizeu Clementino de; OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. Pesquisa (auto)biográfica, cultura e cotidiano escolar: Diálogos teórico-metodológicos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 2, p. 182-203, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

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

TELES, Ana Cristina Camarinha Pereira. **Práticas de Co-Formação em contexto de trabalho e Desenvolvimento Profissional**. Dissertação – Universidade Aberta (Departamento de Educação e Ensino a Distância). Lisboa 2011.

TRANQUEIRA, Aline Assunção; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Memorial de formação e de desenvolvimento profissional: narrativas de professoras aposentadas. **VI Colóquio Internacional – Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão/SE. Brasil. 20 a 22 set. 2012.

TRINDADE, Rui. **Experiências educativas e situações de aprendizagem**. Novas práticas pedagógicas. Porto: Edições ASA, 2002.

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

VALENTE, José Armando (Org.). **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. 2. ed. Campinas-SP: UNICAMP/NIED, 1998.

VAN ACKER, Maria Teresa Vianna; GOMES Marineide Oliveira. Ateliê Biográfico de Projeto na formação de professores: uma perspectiva emancipatória. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 22, n. 48, p. 29-42, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Desafio da Qualidade da Educação**: Gestão da sala de aula. Libertad – Centro de pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica. 2008. Disponível em: [http://www.celsovasconcellos.com.br/Download/CSV-Desafio da Qualidade](http://www.celsovasconcellos.com.br/Download/CSV-Desafio%20da%20Qualidade). Acesso em: 24 out. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Lições de Didática**. Campinas-SP: Papyrus Editora, 2007.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de Revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.

_____. **Diários de aula**. Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento pessoal. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAMBONI, Alessandra da Silva Quadros. **A Formação Do Professor De Língua Inglesa**: Um Estudo Interpretativo Das Ementas Na Formação Inicial. Dissertação – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

APÊNDICE 01 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome da Pesquisa: O PROCESSO DE CO-FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA INGRESSANTES NA CARREIRA DOCENTE

Equipe: Juliana Maria Pio / Rosana Maria Martins

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “**O PROCESSO DE CO-FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA INGRESSANTES NA CARREIRA DOCENTE**”, a ser desenvolvida pela mestranda **Juliana Maria Pio**, portadora do CPF 702.850.471-91, RG 1295881-6 SSP/MT, telefone (66)9 9636-9623, e-mail julianapio@hotmail.com, regularmente matriculada no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdU), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Câmpus Universitário de Rondonópolis, da Universidade Federal de Mato Grosso, área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, e-mail ppgedu.ufmt@hotmail.com, telefone (66)3410-4035, sob orientação da Professora Doutora **Rosana Maria Martins**, que poderá ser contatada pelo telefone (66) 9 9984-2677 ou e-mail rosanamariamartins13@gmail.com

A presente pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e tem por objetivo geral: Acompanhar e colaborar com a co-formação dos professores de Língua Inglesa, ingressos na carreira docente na rede estadual da cidade de Rondonópolis/MT, a fim de favorecer o desenvolvimento profissional dos envolvidos nesse processo formativo.

Os participantes serão quatro professores de Língua Inglesa que assumiram o último concurso público na cidade de Rondonópolis/MT. A pesquisa será realizada nas escolas onde esses profissionais trabalham.

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 impresso em duas vias, uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável e integrará o acervo da pesquisa. Em caso de recusa, ou se resolver, a qualquer momento, desistir de participar 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 participar do Ateliê Biográfico de Projeto, autorizar a Observação/Participante dos processos formativos, Narrativas e Diários de campo sobre o tema da pesquisa, que será fotografado e gravado em áudio e depois transcrito, se assim o permitir. 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).

A Observação/Participante será agendada previamente com os participantes, podendo o pesquisador acompanhar o professor em sala de aula, hora atividade, planejamento, momento de formação, entre outras atividades designada ao docente no dia agendado, podendo o pesquisador participar ativamente a qualquer momento, desde que requerido pelo participante. A priori, estão previstos quatro momentos de Observação/Participante. Em seguida, os encontros para a participação no Ateliê Biográfico de Projeto, irão ocorrer de forma itinerante fora do horário de trabalho dos participantes. Cada encontro será na escola sede de um dos participantes e o horário será definido e acordado por eles. O Ateliê Biográfico de Projeto privilegiará a troca de experiências. Em outros momentos, será trabalhado com as narrativas de cada participante dentro do Ateliê, para que em colaboração, todos os envolvidos na pesquisa possam ensinar e aprender mutuamente. Os diários de campo do pesquisador, serão utilizados a todo o momento na pesquisa, desde a Observação/Participante até no Ateliê Biográfico de Projeto, registrando todas as informações possíveis, podendo ser revisto e consultado a qualquer momento.

Para a análise dos dados, utilizaremos a Interpretativa-Compreensiva (SOUZA, 2014) dentro dos preceitos da Pesquisa Qualitativa. Essa análise trata de interpretar e compreender os dados coletados no decorrer da pesquisa, analisando todos os dados coletados, buscando inferir também o que está implícito nesses dados, é a compreensão objetiva e profunda que o texto repassa ao leitor/pesquisador.

Esta pesquisa gera possibilidades mínimas de riscos quanto à invasão de privacidade, constrangimento, estresse, cansaço físico e mental, interferência na vida e na rotina dos participantes, consumo do tempo dos participantes ao participar do Ateliê Biográfico de Projeto, desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio, vídeo e fotos, quebra de sigilo, quebra de imagem e danos morais.

Como medidas protetivas, temos a garantia do acesso aos resultados individuais e coletivos, podemos realizar o Ateliê Biográfico de Projeto agendados previamente e em momentos alternados com intervalos, minimizaremos desconfortos garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, assegurar a confidencialidade e a privacidade dos participantes. Desse modo, iremos solicitar expressamente a autorização para divulgar fotos ou gravação em áudio/vídeo, e caso seja negado, será respeitado a vontade dos participantes e os materiais serão descartados, mas caso seja aceito, os áudios serão transcritos e repassados a cada participante para ler, corrigir e autorizar a divulgação da transcrição.

Os benefícios para você, enquanto participante da pesquisa, são: colaboração mútua entre vários profissionais da mesma disciplina das diversas escolas envolvidas nesta pesquisa, propiciando ao grupo a troca de experiências, de saberes, análise e reflexão quanto ao desenvolvimento profissional e formativo, além de favorecer a liberdade e a autoconfiança sobre suas ações, valorizando a criação de um olhar coletivo e colaborativo dos processos reflexivos, que resultam da troca de experiências dos pares. Será também o momento de oportunizar reflexões quanto à prática pedagógica no interior da sala de aula, além de repensar e redimensionar o fazer pedagógico para que favoreça o processo de ensino e aprendizagem, melhorando o desenvolvimento pessoal e profissional.

As pesquisadoras estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa e nos canais de comunicação mencionados neste documento.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o e-mail das

pesquisadoras, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento, tanto com elas quanto com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMT de Rondonópolis.

Atenciosamente,

Juliana Maria Pio - fone (66)9 9636-9623

Considerando os dados acima, eu,
..... RG nº....., CPF nº.....
....., declaro que entendi a metodologia, os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que a pesquisadora responsável me cientificou de que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso, com sede no Câmpus Universitário de Rondonópolis, localizado na Avenida dos Estudantes, nº 5.055, bairro Cidade Universitária, cep: 78.735-901, na cidade de Rondonópolis/MT. Telefone: (66)3410-4153. E-mail: cepcur@ufmt.br Coordenadora: Suellen Rodrigues de Oliveira Maier.

Em caso de dúvidas, o participante pode a qualquer momento esclarece-las com as pesquisadoras, bem como com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMT de Rondonópolis, através dos contatos acima mencionados.

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).

Rondonópolis, 29 de Agosto de 2019.

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE 02 – Contrato Ateliê – 1º e 2º momentos**CONTRATO – ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO**

- Ter assiduidade e compromisso com horários;
- Manter sigilo absoluto do que é falado no Ateliê;
- Ser discreto;
- Respeitar a história de vida dos participantes;
- Não deixar que as emoções interfiram no processo de formação;
- Cada um é responsável por seus posicionamentos;
- Compromisso da palavra pessoal em relação a si próprio e aos outros.

APÊNDICE 03 - Eixos reflexivos utilizados no 3º e 4º momento do Ateliê Biográfico de Projeto

Pesquisa de Mestrado - Metodologia: ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO - 3º momento

Socialização das Narrativas Autobiográficas (não leitura da escrita) - 4º momento

Mestranda: Juliana Maria Pio

Orientadora: Dra. Rosana Maria Martins

Produção da narrativa autobiográfica. Eixos para reflexão:

FAMILIAR – eu e minha família

Quem sou eu? Meu nome, idade, local onde nasci, meus pais, minha família, local onde vivi, brincadeiras, lembranças marcantes que trago sobre a prática educativa familiar e escolar, que recordações tenho que envolvem a família e a escola?

ESCOLARIDADE

Minha primeira escola, professores, colegas, atividades escolares, brincadeiras, disciplinas marcantes, Ensino fundamental, Médio, Faculdade - por que escolhi esse curso superior? Que recordações tenho a revelar?

PESSOAL

Como foram meus avanços durante minha trajetória de vida e de escolarização? Como superei os desafios? Como se dá minha relação com os outros?

PROFISSIONAL

Minha formação superior, minha inserção profissional, escolas onde já trabalhei e trabalho atualmente, meu comprometimento com a profissão, meus alunos, meus colegas de profissão, como me constituo um(a) docente e que expectativas tenho sobre minha vida profissional? Que experiências marcaram a minha vida intelectual e profissional?

APÊNDICE 04 – Carta de Anuência

Rondonópolis, 08 de Julho de 2019.

CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA EM CAMPO

Eu, Isabel Paulina Gonçalves, assessora pedagógica da rede estadual de educação de Rondonópolis-MT, declaro ter ciência e autorizo a realização da pesquisa **“O PROCESSO DE CO-FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA INGRESSANTES NA CARREIRA DOCENTE”**, a ser desenvolvida pela mestrandia Juliana Maria Pio, regularmente matriculada no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Câmpus Universitário de Rondonópolis, da Universidade Federal de Mato Grosso, área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, sob a orientação da Professora Doutora Rosana Maria Martins.

Fui informado pela responsável sobre os objetivos e os procedimentos metodológicos que serão adotados para coleta dos dados, portanto, sou favorável a realização de: Ateliê Biográfico de Projeto, Observação/Participante de processos formativos, Narrativas e Diários de Campo.

Atenciosamente,

Isabel Paulina Gonçalves

APÊNDICE 05 – Autorização para realização da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rondonópolis, 08 de Julho de 2019.

À
Assessoria Pedagógica
Rondonópolis – MT

Assunto: **Solicitação de autorização para realização de pesquisa**

Prezados senhores,

Eu, **Juliana Maria Pio**, portadora do CPF 702.850.471-91, RG 1295881-6 SSP/MT, telefone (66) 9 9636-9623, e-mail julianapio@hotmail.com, regularmente matriculada no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu), Instituto de Ciências Humanas e Sociais/Câmpus Universitário de Rondonópolis, da Universidade Federal de Mato Grosso, área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, e-mail ppgedu.ufmt@hotmail.com, telefone (66)3410-4035, dirijo-me a V. S^a. a fim de solicitar autorização para a realização da pesquisa **O PROCESSO DE CO-FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA INGRESSANTES NA CARREIRA DOCENTE**, sob orientação da Professora Doutora **Rosana Maria Martins**, que poderá ser contatada pelo telefone (66) 99984-2677 ou e-mail rosanamariamartins13@gmail.com.

O objetivo geral da pesquisa será acompanhar e colaborar com a co-formação dos professores de Língua Inglesa, ingressos na carreira docente na rede estadual da

cidade de Rondonópolis/MT, a fim de favorecer o desenvolvimento profissional dos envolvidos nesse processo formativo. O local da coleta de dados será nas instituições que os participantes da pesquisa atuam.

Os participantes da pesquisa serão os professores de Língua Inglesa ingressantes na carreira docente no último concurso, das escolas estaduais da cidade de Rondonópolis/MT, e somente serão considerados aptos a participar após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram estabelecidos como procedimentos metodológicos de investigação a pesquisa qualitativa, privilegiando a abordagem colaborativa, e como instrumento de coleta de dados, será utilizado o Ateliê Biográfico de Projeto, a Observação/Participante dos processos formativos, Narrativas e os Diários de Campo.

Esclareço que todos os registros realizados no decorrer do estudo serão usados somente para fins acadêmico-científicos.

Atenciosamente,

Juliana Maria Pio
Mestranda

Isabel Paulina Gonçalves
Assessora Pedagógica

ANEXO 1 – Poema: A união faz a força

Rondonópolis, 04 de Outubro de 2019. Ateliê Biográfico de Projeto



A UNIÃO FAZ A FORÇA!

A vida coloca diante de nós vários obstáculos diariamente. Estes obstáculos muitas vezes desviam o nosso olhar daquilo que realmente é importante para nós, mas se olhamos em frente e continuamos vendo além do que se mostra, e se faz evidente o sonho que buscamos, a meta que queremos alcançar se torna mais visível e atingível. Quando nos colocamos a disposição de buscar, obstáculo não é mais um entrave ou algo o suficiente para nos fazer abalar e desistir!

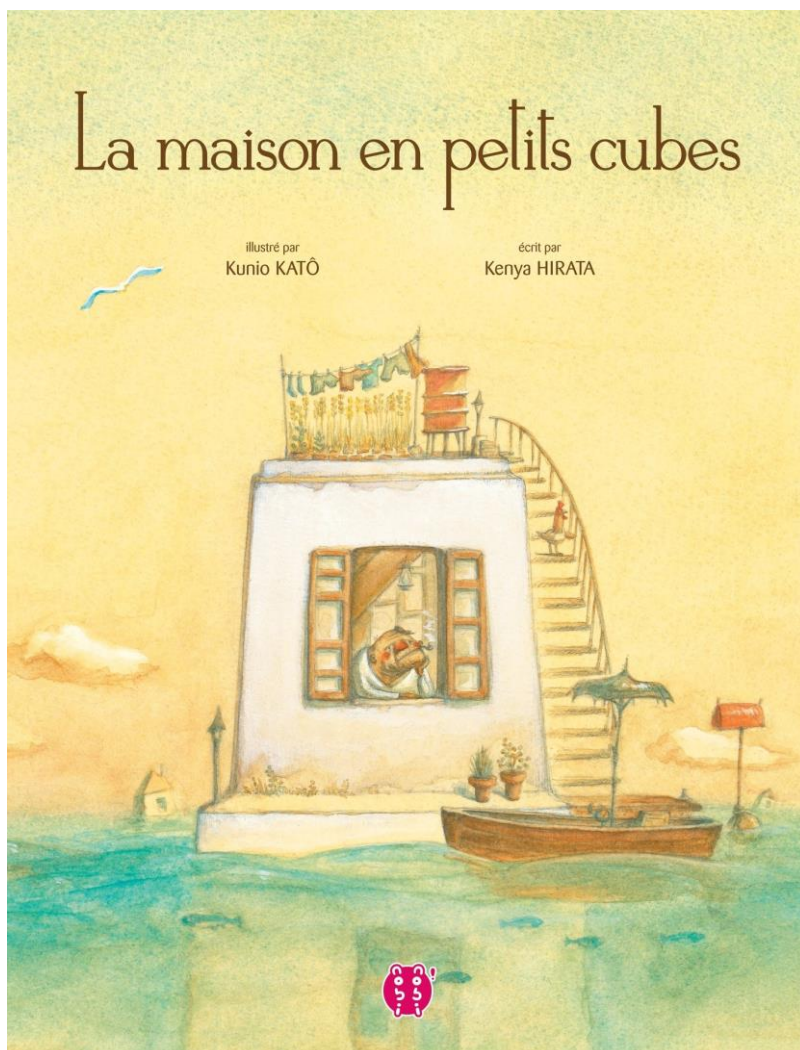
Por isso, precisamos manter o foco naquilo que queremos conquistar, precisamos manter o foco no que é bom, no que nos fortalece, no que nos estimula a continuar caminhando, mesmo quando achamos que já não somos capazes. Para quem sonha, desistir nunca é uma opção! E, quando nos disponibilizamos ao trabalho com o outro, de buscar em grupo quebrar ou transpor os obstáculos, a conquista se torna mais próxima e atingível.

O trabalho em equipe nos faz sentir mais fortes, pois quando achamos que já não podemos continuar, os nossos colegas nos ajudam a olhar para frente e nos mostram, novamente, o caminho que devemos seguir. Com uma boa equipe nunca se fica perdido, a união faz que sejamos mais fortes e nos impele às novas conquistas diárias!

O nosso maior incentivo é e sempre será, a satisfação que sentimos quando conseguimos ultrapassar todos os obstáculos para chegarmos onde queremos estar.

Muito obrigada pela confiança e por terem aceitado o convite para participar da pesquisa de mestrado sob minha responsabilidade!

Mestranda Juliana Maria Pio
Orientadora Dra. Rosana Maria Martins

ANEXO 2 – Imagem A Casa de Pequenos Cubos

ANEXO 3 – Poema: Quem sou eu?**Quem sou eu?**

Pedro Bandeira

Eu às vezes não entendo!
As pessoas têm um jeito
De falar de todo mundo
Que não deve ser direito.

Aí eu fico pensando
Que isso não está bem.
As pessoas são quem são,
Ou são o que elas têm?

Eu queria que comigo
Fosse tudo diferente.
Se alguém pensasse em mim,
Soubesse que eu sou gente.

Falasse do que eu penso,
Lembrasse do que eu falo,
Pensasse no que eu faço
Soubesse por que me calo!

Porque eu não sou o que visto.
Eu sou do jeito que estou!
Não sou também o que eu tenho.
Eu sou mesmo quem eu sou!

ANEXO 4 - Imagem Espelho

Pablo Picasso – Garota em frente ao espelho, 1932 – óleo sobre tela - 162.3 x 130.2 cm – Museum of Modern Art, New York

ANEXO 5 – Poema Em busca do Outro

Em Busca do Outro

Clarice Lispector

Não é à toa que entendo os que buscam caminho. Como busquei arduamente o meu! E como hoje busco com sofreguidão e aspereza o meu melhor modo de ser, o meu atalho, já que não ousa mais falar em caminho. Eu que tinha querido. O Caminho, com letra maiúscula, hoje me agarro ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde eu seja finalmente eu, isso não encontrei. Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é o outro, são os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada.

ANEXO 6 – Música Não olhe pra trás

Não Olhe Pra Trás

Capital Inicial

Nem tudo é como você quer
Nem tudo pode ser perfeito
Pode ser fácil se você
Ver o mundo de outro jeito

Se o que é errado ficou certo
As coisas são como elas são
Se a inteligência ficou cega
De tanta informação

Se não faz sentido
Discorde comigo
Não é nada demais
São águas passadas
Escolha outra estrada
E não olhe,
Não olhe pra trás

Você quer encontrar a solução
Sem ter nenhum problema
Insistir se preocupar demais
Cada escolha é um dilema

Como sempre estou
Mais do seu lado que você
Siga em frente em linha reta
E não procure o que perder

Se não faz sentido
Discorde comigo
Não é nada demais
São águas passadas
Escolha outra estrada
E não olhe,
Não olhe pra trás

Como sempre estou
Mais do seu lado que você
Siga em frente em linha reta
E não procure o que perder

Se não faz sentido
Discorde comigo

Não é nada demais
São águas passadas
Escolha outra estrada
E não olhe,
Não olhe pra trás

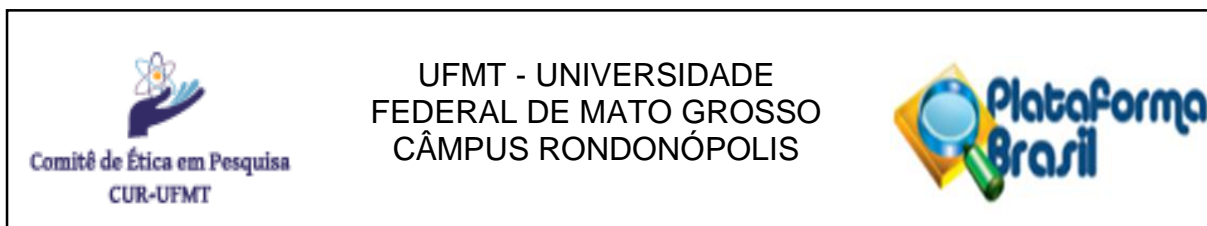
Se não faz sentido
Discorde comigo
Não é nada demais
São águas passadas
Escolha outra estrada
E não olhe,
Não olhe pra trás

ANEXO 7 – Poema Utopia

UTOPIA

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminhos dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”.

Fernando Birri, citado por Eduardo Galeano in “Las palabras andantes” de Eduardo Galeano. Publicado por Siglo XXI, 1994.

ANEXO 8 – Autorização CEP**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE CO-FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA INGRESSANTES NA CARREIRA DOCENTE

Pesquisador: JULIANA MARIA PIO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 17280619.0.0000.8088

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação – Rondonópolis

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.515.872

Apresentação do Projeto:

Trata-se uma pesquisa qualitativa na área de educação, na linha de formação de professores, que será realizada com docentes de Língua Inglesa, aprovados no concurso público do Estado de Mato Grosso, em 2017. A pesquisa visa acompanhar e colaborar com a co-formação desses docentes, a fim de favorecer o desenvolvimento profissional dos envolvidos nesse processo formativo. A coleta dos dados será feita por meio de Ateliê Biográfico de Projeto, narrativas, observação/participante e diário de campo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Acompanhar e colaborar com a co-formação dos professores de Língua Inglesa ingressos na carreira docente na rede estadual da cidade de Rondonópolis/MT, a fim de favorecer o desenvolvimento profissional dos envolvidos nesse processo formativo.

Objetivos Específicos

- Levantar as necessidades formativas dos professores ingressantes de Língua Inglesa, que assumiram o concurso público;
- Propiciar espaços de co-formação, visando trocas de experiências que favoreçam aprendizagens da docência;
- Socializar o processo vivido por cada participante, a partir da proposta de co-formação para o desenvolvimento profissional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A proposta apresenta como possíveis riscos: invasão de privacidade, constrangimento, estresse, cansaço físico e mental, interferência na vida e na rotina dos participantes, consumo do tempo dos participantes ao participarem do Ateliê Biográfico de Projeto. Como medidas para minimizá-los têm-se: agendamento prévio dos encontros, em momentos alternados e com intervalos, em local reservado, a fim de minimizar os desconfortos, garantir a liberdade para não expor questões constrangedoras, assegurando a espontaneidade, confidencialidade e a privacidade dos participantes. Em relação às gravações e fotografias, a pesquisadora não utilizará desses recursos caso os participantes se sintam constrangidos. A pesquisadora mencionou como riscos a divulgação de áudio e foto, bem como as medidas a serem tomadas para evitar tal situação.

A proposta apresenta os benefícios de forma clara e objetiva, sendo eles: colaboração mútua entre vários profissionais da mesma disciplina de diferentes escolas; construção de autoconfiança sobre suas ações educativas e de pensamento crítico-reflexivo sobre suas ações, melhorando o desenvolvimento pessoal e profissional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa relevante para a área da educação, uma vez irá contribuir com a formação de docentes críticos e reflexivos sobre suas práticas educativas, o que impactará em melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos obrigatórios foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências elencadas nos pareceres anteriores foram sanadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

A presente proposta foi aprovada no que concerne aos aspectos éticos. Caso haja mudança na proposta inicial, este CEP deverá ser informado, por meio de Emendas, via Plataforma Brasil. Os relatórios parciais deverão ser encaminhados, semestralmente, para o CEP com vistas ao acompanhamento da execução do projeto, ao término deste, o pesquisador responsável deverá encaminhar o relatório final ao CEP, conforme as resoluções em vigência.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RONDONOPOLIS, 19 de Agosto de 2019.

Assinado por:

SUELLEN RODRIGUES DE OLIVEIRA MAIER

(Coordenador(a))