



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



**JUCELMA LIMA PEREIRA FERNANDES**

**PROFESSORAS INICIANTES E OS EFEITOS DA PANDEMIA EM SUAS  
PRÁTICAS EM MATO GROSSO**

Rondonópolis - MT

2022

**JUCELMA LIMA PEREIRA FERNANDES**

**PROFESSORAS INICIANTES E OS EFEITOS DA PANDEMIA EM SUAS  
PRÁTICAS EM MATO GROSSO**

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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone  
Albuquerque da Rocha

Rondonópolis – MT

2022

### **Dados Internacionais de Catalogação na Fonte**

F363\ Fernandes, Jucelma Lima Pereira.  
Professores Iniciantes e os efeitos da pandemia em suas práticas em  
Mato Grosso / Jucelma Lima Pereira Fernandes. – 2022  
136 f., 30 cm.

Orientador(a): Simone Albuquerque da Rocha.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de  
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Rondonópolis, 2022.  
Inclui bibliografia.

1. Professores iniciantes. 2. Necessidades formativas de professores iniciantes.  
3. Práticas Pedagógicas e pandemia. 4. Ensino Remoto. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática 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**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: "PROFESSORAS INICIANTE E OS EFEITOS DA PANDEMIA EM SUAS PRÁTICAS EM MT"**

**AUTORA: MESTRANDA *Jucelma Lima Pereira Fernandes***

Dissertação defendida e aprovada em **28** de **abril** de **2022**.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

Presidente Banca/Orientador Doutor(a) *Simone Albuquerque da Rocha*

Instituição: Universidade Federal de Rondonópolis

Examinador Interno Doutor(a) *Lindalva Maria Novaes Garske*

Instituição: Universidade Federal de Rondonópolis

Examinador Externo Doutor(a) *Neusa Banhara Ambrosetti*

Instituição: Universidade de Taubaté

Examinador Suplente Doutor(a) *Rosana Maria Martins*

Instituição: Universidade Federal de Rondonópolis

RONDONÓPOLIS, 28 DE ABRIL DE 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Neusa Banhara Ambrose, Usuário Externo**, em 28/04/2022, às 13:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 28/04/2022, às 19:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **LINDALVA MARIA NOVAES GARSKE, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 11/05/2022, às 10:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [h  
p://sei.ufmt.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_ace  
sso\\_externo=0](http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_ace_sso_externo=0), informando o código verificador **4641777** e o código CRC **8A1F9F46**.

Referência: Processo nº 23108.033062/2022-19

SEI nº 4641777

*A Deus, por me incentivar nos momentos críticos de minha vida e me impulsionar para a conquista de meus sonhos: “Instruir-te-ei e te ensinarei o caminho que deves seguir; e, sob as minhas vistas, te darei conselho” (Salmos 32:8). Enfim, sou vencedora!*

## AGRADECIMENTOS

Concluir este trabalho de mestrado é uma dádiva, pois o trajeto foi árduo, permeado por incontáveis situações – desafiadoras, incertas, angustiantes, prazerosas, alegres – e inúmeros percalços, alguns superados e outros, a superar. Embora seja uma trajetória solitária, pela qual todo pesquisador passa, integra a coparticipação de pessoas indispensáveis à concretização de um sonho, de início, individual, que se torna coletivo no decorrer do processo.

Assim, a todas as pessoas que me auxiliaram nesta jornada, presto os meus mais sinceros agradecimentos, pois se fizeram essenciais, me auxiliando, aconselhando, amparando, ouvindo e sendo um porto seguro nos momentos fáceis e difíceis.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus Pai, Deus Filho e Deus Espírito Santo por sustentarem minhas realizações e por terem me dado perseverança, sabedoria e discernimento durante todo o desenvolvimento e concretização deste trabalho.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Albuquerque da Rocha, pelos seus ensinamentos pessoais e profissionais, que me direcionaram aos caminhos que me moldaram como pesquisadora. Pelas grandiosas e valiosas orientações, as quais me conduziram ao aprimoramento da minha escrita e segurança em mim mesma, enquanto pessoa e investigadora. Pelas contribuições extraordinárias para com esta pesquisa, que intensificaram ainda mais minha admiração e respeito por essa mulher de atitude e firmeza, segura daquilo que se propõe a fazer.

Às Professoras Doutoras Neusa Banhara Ambrosetti e Lindalva Maria Novaes Garske, pela gentilza e olhares reflexivos sobre esta pesquisa, apresentados no momento da qualificação, e que contribuíram para o alinhamento deste estudo.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosana Maria Martins, que através das discussões do grupo OBEDUC/FormEduc, de maneira formal e informal, contribuiu com minha formação profissional e individual. Ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), pelos ensinamentos teóricos ofertados no desenvolvimento das disciplinas ministradas, que ampliaram meu conhecimento e meus conceitos referentes ao fazer docente.

À minha mãe Zilda, meu maior exemplo de superação, honestidade e humildade, que nunca mediu esforços para suprir as necessidades dos seus filhos, mesmo quando as condições pareciam insuperáveis.

Aos meus filhos, Wester Paulo e Daniel, e aos meus netos/as, Stefany Caroline, Matheus e Isabela, que são meus orgulhos e as maiores de todas as minhas conquistas, pois, por meio deles/as, Deus concretizou o Seu amor e cuidado por mim.

Às participantes da pesquisa: sem as suas percepções, contidas neste trabalho, ele não teria o mesmo valor, tampouco teria se concretizado.

Aos meus amigos Flávio Bispo de Lira e Jéssica Lorryne Ananias da Silva, aos quais serei eternamente grata, pois neles encontrei, nos momentos tristes e alegres, apoio, segurança e incentivos para prosseguir. Gostaria de agradecer, também, às colegas de curso Ester, Ana Rosa, Tagiana, e todos os demais que, direta ou indiretamente contribuíram para a efetivação desta pesquisa.

Em conclusão, agradeço a todos que se perceberem parte deste estudo.

## RESUMO

O presente trabalho está afiliado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEdu/ICHS/UFMT), situado na linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais e vinculado ao grupo de pesquisa InvestigaçãO. As questões de estudos são: quais são as principais necessidades formativas dos professores iniciantes para exercerem sua prática docente em tempos de pandemia? Os professores iniciantes têm recebido suporte teórico-metodológico para desenvolverem suas práticas pedagógicas neste contexto de educação remota? A pesquisa tem como principal objetivo analisar as necessidades formativas de professores iniciantes, atuantes em instituições públicas municipais de educação básica no município de Rondonópolis/MT, em face dos desafios encontrados por eles ao desenvolverem suas práticas pedagógicas no período de pandemia (Covid-19). Na pesquisa, considera-se professores iniciantes aqueles que têm até cinco anos de magistério. Fundamentada na abordagem qualitativa, teve como instrumentos de coleta de dados o questionário, a entrevista reflexiva e a análise documental. As participantes da pesquisa foram três professoras iniciantes e atuantes na rede municipal de educação básica de Rondonópolis/MT. Os resultados revelaram as dificuldades e desafios encontrados pelos professores iniciantes ao usarem a tecnologia nas salas de aulas virtuais. Imprevistos e incertezas estiveram presentes, causando inseguranças e conflitos, por vivenciarem uma situação dual de “choque da realidade”, primeiro, por serem iniciantes e não terem nenhuma prática docente e terem enfrentado situações novas e desafiadoras, e segundo, pela necessidade de associar metodologias de ensino remoto às suas práticas, procedimento este completamente desconhecido na sua formação inicial.

**Palavras-chave:** Professores iniciantes. Necessidades formativas de professores iniciantes. Práticas Pedagógicas e pandemia. Ensino Remoto.

## ABSTRACT

The present work is affiliated to the Postgraduate Program in Education of the Institute of Human and Social Sciences of the Federal University of Mato Grosso (PPGEdu/FUMT), located in the research line Teacher Education and Public Educational Policies and linked to the research group Investigation. The study questions center on: what are the main formative needs of beginning teachers to carry out their teaching practice in times of pandemic? Have beginning teachers received theoretical and methodological support to develop their pedagogical practices in this remote education context? The main objective of this research is to analyze the training needs of beginning teachers, working in public institutions of basic education in the city of Rondonopolis/MT, in view of the challenges they face when developing their pedagogical practices in the pandemic period. In the research, we consider as beginner teachers those who have up to five years as teachers. Based on the qualitative approach, the instruments used for data collection were a questionnaire, a reflective interview, and document analysis. The participants of the research were three beginning teachers working in the municipal network of basic education in the city of Rondonopolis/MT. The results revealed the difficulties and challenges encountered by beginning teachers when using technology in virtual classrooms. Unforeseen events and uncertainties were present, causing insecurities, uncertainties and conflicts, as they experienced a dual situation of “reality shock”, first because they are beginners, have no teaching practice and face new and challenging situations, and second, because of the need to associate the distance learning courses to their practices, a procedure completely unknown in their initial training.

**Keywords:** Beginning teachers. Formative Needs of beginning teachers. Pedagogical practices and pandemic. Remote Teaching.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Total de produções identificadas com base em dois descritores no período de 2019/2021.....	43
<b>Quadro 2</b> - Produções identificadas nos bancos de dados CAPES e BDTD a partir do descritor “Educação, pandemia e ensino remoto”, no período de 2019/2021.....	44
<b>Quadro 3</b> - Produções identificadas nos bancos de dados SciELO e ANPED (CO), a partir do descritor “Desafios e práticas pedagógicas de professores iniciante em tempos de pandemia”, no período de 2019/2021.....	46
<b>Quadro 4</b> - Produções identificadas nos bancos de dados SciELO e ANPED (C-O) a partir do descritor “Educação, pandemia e ensino remoto”, no período de 2019/2021.....	50
<b>Quadro 5</b> - Temas estudados no OBEDUC/FormEduc no ano de 2020.....	76
<b>Quadro 6</b> - Temas estudados no OBEDUC/FormEduc no ano de 2021.....	79
<b>Quadro 7</b> - Dificuldades apontadas que sinalizam necessidades formativas dos iniciantes.....	119

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ADESMUR</b>	Associação de Diretores de Escolas Municipais de Rondonópolis
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>AVA</b>	Ambiente Virtual de Aprendizagem
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CMEI</b>	Centros Municipais de Educação Infantil
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNPQ</b>	Coordenação Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>CO</b>	Centro Oeste
<b>CUR</b>	Campus Universitário de Rondonópolis
<b>D1</b>	Descritor 1
<b>D2</b>	Descritor 2
<b>EAD</b>	Ensino à Distância
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ESFAPEM</b>	Escola de Formação e Aperfeiçoamento Permanente do Magistério
<b>ESFAPEGE</b>	Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EMEI</b>	Escolas Municipais de Educação Infantil
<b>EMEF</b>	Escolas Municipais de Ensino Fundamental
<b>FIVE</b>	Faculdades Integradas de Várzea Grande
<b>HTPC</b>	Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo
<b>IBICT</b>	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
<b>ICHS</b>	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MEC</b>	Ministério de Educação
<b>MP</b>	Medida Provisória
<b>MT</b>	Mato Grosso
<b>OBEDUC</b>	Observatório da Educação
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OMS</b>	Organização Mundial de Saúde
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

<b>PPGEdu</b>	Programa de Pós-graduação em Educação
<b>PPGEduc</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
<b>PI</b>	Professor iniciante
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PUCSP</b>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<b>RME</b>	Rede Municipal de Educação
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SEMED</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SciELO</b>	Scientific Electronic Library Online
<b>TDIC</b>	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
<b>UCDB</b>	Universidade Católica Dom Bosco
<b>UEPG</b>	Universidade Estadual de Ponta Grossa
<b>UFG</b>	Universidade Federal de Goiás
<b>UFMT</b>	Universidade Federal de Mato Grosso
<b>UFSM</b>	Universidade Federal de Santa Maria
<b>UFTM</b>	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
<b>UFR</b>	Universidade Federal de Rondonópolis
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UFU</b>	Universidade Federal de Uberlândia
<b>UMEI</b>	Unidade Municipal de Educação Infantil
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista
<b>UNITAU</b>	Universidade Federal de Taubaté

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 NARRATIVAS DE UMA DOCENTE: TECENDO A MINHA HISTÓRIA</b> .....	20
2.1 O regresso: viajando pelo passado e revelando minhas memórias .....	20
2.2 Minhas primeiras experiências com os estudos: encantamentos, aprendizagens e inspirações .....	26
2.3 De volta aos estudos: superando obstáculos e vencendo pela perseverança .....	30
2.4 Eu e o Mestrado: um sonho ou uma necessidade? .....	34
<b>3 MAPEANDO PESQUISAS CORRELATAS SOBRE PROFESSORES INICIANTES EM TEMPOS DE PANDEMIA: PRIMEIROS PASSOS</b> .....	41
3.1 O que apresentam as pesquisas sobre Pandemia e Ensino remoto .....	44
3.2 Práticas pedagógicas de professores iniciantes em tempos de pandemia - evidências em produções científicas .....	50
<b>4 FORMAÇÃO INICIAL E NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES INICIANTES</b> .....	55
<b>5 PROFESSOR INICIANTE: REFLEXÕES SOBRE O TEMA</b> .....	60
5.1 Programas e projetos de apoio ao professor iniciante no Brasil .....	64
5.2 Os estudos com os professores iniciantes no projeto OBEDUC/FormEduc: uma análise a partir dos participantes .....	70
5.3 Professores iniciantes: da universidade ao chão da escola .....	80
<b>6 A PANDEMIA E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL EM RONDONÓPOLIS - MATO GROSSO</b> .....	82
6.1 O retorno das aulas: por entre dificuldades e desafios .....	83
<b>7 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	90
7.1 A análise documental .....	91
7.2 O questionário .....	92
7.3 A entrevista reflexiva .....	93
7.4 Os <i>loci</i> da pesquisa .....	95
7.5 As participantes da pesquisa .....	96
<b>8 ANÁLISE DOS DADOS: QUE PERCEPÇÕES APRESENTAM AS INICIANTES NOS MOVIMENTOS REFLEXIVOS DA PESQUISA?</b> .....	97
8.1 Eixo 1 - Da universidade à escola: narrativas que se entrelaçam .....	100
8.2 Eixo 2 - Dificuldades em lecionar e aprender em tempos de pandemia e educação remota: a exigência e novas práticas .....	104

<b>8.3 Eixo 3 - Necessidades formativas na percepção das iniciantes .....</b>	<b>112</b>
<b>9 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, AINDA NÃO FINAIS.....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>123</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como cenário a Rede Municipal de Educação Básica da cidade de Rondonópolis, Mato Grosso (MT), situa-se na linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEdu/ICHS/UFMT).

Essa pesquisa tem como tema o professor iniciante, que, segundo Gonçalves (1995); Cavaco (1995); Tardif (2008); e Huberman (2000) é aquele profissional que atua nos primeiros anos de docência. Já Marcelo (1999, p. 113) pontua que “no primeiro ano de docência os professores são principiantes, e, em muitos casos, no segundo e no terceiro podem estar ainda a lutar para estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional.” Assim, compreende-se como professor iniciante o profissional recém-inserido na profissão ou aquele que possui até cinco anos de magistério.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/9.394/1996 estipula, em sua redação, que a formação de professores deve ser conduzida para promover a valorização do professor, de maneira a aprimorar seu comportamento docente e formar profissionais críticos e reflexivos. Sobre isso, Nóvoa e Vieira (2017, p. 32) ponderam que “pensar a formação de professores é imaginar os novos caminhos da educação e, sobretudo, ir praticando estes caminhos. Precisamos conhecer o que está sendo feito em muitos lugares do mundo”.

Face ao exposto e diante do contexto educacional recente, marcado pela pandemia da Covid-19 e pelo isolamento decretado pelas autoridades, que levou, conseqüentemente, à suspensão do ensino presencial, me vi instigada a conhecer os dilemas e desafios enfrentados pelos professores iniciantes que atuam na educação básica na cidade de Rondonópolis/MT, que se viram obrigados a se adaptar ao ensino remoto e trabalhar de uma forma distante e diversa daquilo que aprenderam em sua formação inicial. De acordo com Saviani (2020, p. 5, grifo do autor) “essa expressão ‘ensino remoto’ vem sendo usada como alternativa à Educação a Distância, pois a EaD já tem existência regulamentada coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta oferecida regularmente [...]”.

É importante salientar que a Organização Mundial de Saúde - OMS (2020) define pandemia como a propagação global de uma determinada doença infecciosa,

que afeta várias pessoas em simultâneo, fazendo necessário o distanciamento social para conter a sua disseminação. Nessas condições, pareceres, medidas provisórias e decretos foram estabelecidos, no sentido de legislar as práticas educacionais durante o período de pandemia.

Assim, o Parecer CNE/CP n.º 5, de 28 de abril de 2020, explica que:

O ponto-chave ao se discutir a reorganização das atividades educacionais por conta da pandemia situa-se em como minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes, considerando a longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nos ambientes escolares (BRASIL, Parecer CNE/CP n.º 5/2020, p. 6).

Neste contexto, foi assinada a Medida Provisória (MP) n.º 934, de 10 de abril de 2020, visando regulamentar as atividades educativas durante a continuação da pandemia. Tal legislação se destacou por estabelecer regras educacionais para a transição de cursos presenciais para cursos online, o que permitiu o retorno das aulas presenciais somente após o controle da infecção por Covid-19. Com isso, desobrigava as instituições de ensino da observância dos dias letivos, desde que respeitassem a carga horária mínima anual. Portanto,

O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, [...], desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, MP n.º 934, Art. 1.º, 2020).

A epidemia e a educação remota alteraram profundamente os métodos de trabalho e a formação continuada dos professores, que introduziram diversas plataformas digitais, links, sites e outros suportes eletrônicos para a realização das atividades. Tornou-se inevitável, assim, o uso de diferentes recursos para ministrar as aulas, como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), Skype, Microsoft Teams, Google Meet, Google Classroom etc.

Conforme Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 149) “entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo”. Desse modo, é possível supor que com a pandemia, a produção ganha um novo significado, com foco em desafios, métodos e novas formas de ensino e aprendizagem.

Com base nesse cenário de mudanças e transformações sociais, principalmente na área do ensino público, bem como na complexa situação gerada pela epidemia, com o novo quadro de salas de aula remotas e especulações sobre a realidade e o pós-epidemia, é que esta pesquisa se situa, pautada nas seguintes questões: quais foram as principais necessidades formativas dos professores iniciantes para exercerem sua prática docente em tempos de pandemia? Os professores iniciantes receberam suporte teórico-metodológico para desenvolverem suas práticas pedagógicas no contexto de educação remota?

Assim, a partir das questões propostas, o objetivo geral foi: analisar as necessidades formativas de professores iniciantes, atuantes em instituições públicas municipais de educação básica no município de Rondonópolis/MT, em face dos desafios encontrados por eles ao desenvolverem suas práticas pedagógicas no período de pandemia.

Nesta perspectiva, os objetivos específicos delineados foram:

- Evidenciar como os professores iniciantes se articularam frente à crise que impediu a oferta do ensino presencial e quais os dilemas e desafios enfrentados para desenvolverem suas práticas pedagógicas em tempos de pandemia e educação remota;
- Identificar as necessidades formativas dos professores iniciantes atuantes nas escolas públicas municipais de educação básica na cidade de Rondonópolis/MT, com ensino remoto e o uso das inúmeras ferramentas digitais;
- Analisar as formas de apoio encontradas pelos professores iniciantes no atendimento às suas necessidades formativas nas situações de ensino remoto durante a pandemia;
- Destacar quais as alternativas encontradas pelos professores iniciantes para superarem suas dificuldades e inseguranças em executar suas práticas pedagógicas, considerando o cenário de distanciamento social causado pela pandemia e as aulas remotas.

Para facilitar a compreensão do leitor, organizei este trabalho em nove seções, sendo esta introdução a primeira delas, na qual menciono pontos relevantes – o foco da pesquisa, as questões de estudo, os objetivos, a metodologia, a intencionalidade e uma breve apresentação das seções subsequentes.

Na seção 2 socializo minha história e minhas memórias no intuito de me apresentar como autora, com o respaldo teórico encontrado para fundamentar os diferentes estágios da minha formação profissional. Nesse sentido, apresento Arroyo (2011), Le Goff (2013), Bosi (2001), Benjamin (1994), Rosa e Ramos (2008), Pingoello (2012), Dominicé (2010), Demo (2001), entre outros, cujas concepções me levaram a melhor compreender todo esse processo formativo, constituído de recordações que se transformam em histórias e revelam nossa identidade pessoal e profissional.

Na seção 3 identifico o tema investigado e sua inserção no cenário da pesquisa. Para isso, ao realizar os estudos correlatos, utilizei, no que se refere às buscas em Teses e Dissertações, as plataformas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e os sites da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, regional Centro-oeste (ANPED-CO), para coletar informações transcritas na forma de artigos. Desta maneira, foram selecionadas e analisadas produções que se relacionam com a temática deste estudo, o que facilitou compreender o que dizem as pesquisas sobre o meu objeto de investigação.

Na seção 4 abordo a formação inicial e necessidades formativas dos iniciantes, que, quando inseridos no contexto escolar, passam pelo choque da realidade descrito por Veenman (1984), por ser um começo na docência, carregado de tensões, angústias, conflitos, incertezas e inseguranças. Nesse sentido, busquei suporte teórico nos estudos de Marcelo (1999, 2010), Brasil (1999), Rigolon; Príncipe; Pereira (2020), Ramos (2017), Lima (2017), André (2018), Rocha e Martins (2018), Huberman (2000), Tardif (2008) e demais estudiosos que se dedicam à formação inicial e às demandas formativas dos docentes principiantes.

Na seção 5 defino quem é o professor iniciante nesta pesquisa e em quais situações ele será investigado, nas suas práticas em tempos de pandemia, visto que foram inseridos neste contexto pandêmico de forma aligeirada, sem ao menos terem tido tempo de se prepararem e serem preparados para lidar com essa nova realidade que pegou a todos de surpresa.

Na seção 6 apresento as considerações referentes à pandemia e à parada simbólica das aulas presenciais e o acréscimo das aulas 'online' no calendário escolar, já que o ano letivo precisava ser concluído, de maneira a cumprir a carga horária

mínima exigida pelo sistema educacional e pelas leis que regem a educação em suas diferentes etapas.

Na seção 7 socializo a metodologia da pesquisa, identificando os eixos de análise e já situando quem são os professores participantes da pesquisa; descrevo, ainda, os caminhos percorridos e a construção do respaldo teórico e metodológico para fundamentar e estruturar este trabalho, notadamente os estudos de Dias, Bark e Oliveira (2019), Szymanski (2011), Goldenberg (2004), Alves (1991), Passeggi, Souza e Vicentini (2011), Cunha (1997), Cervo e Bervian (2002), Vergara (1998), Sousa, Oliveira e Alves (2013), André (2013), entre outros.

A seção 8 traz as análises das falas das participantes desta pesquisa, que evidenciaram os efeitos da pandemia e da educação remota na prática dos professores iniciantes, bem como mostraram que o processo de ensinar e aprender teve que se reinventar para atender a demanda deste novo modelo de ensino online, que coloca em questão a formação inicial docente, quando posta em situação conflituosa e desafiadora.

Para concluir, na seção 9 trago algumas considerações, as quais não considero finais, entendo, antes, que sugerem caminhos alternativos para se chegar a conceitos e descobertas que contribuirão para com a formação inicial e continuada dos professores estreados que, ao serem inseridos na escola, possam se sentir preparados para o enfrentamento das adversidades vivenciadas no cotidiano da sala de aula, visto que esta é uma fase decisiva para sua permanência ou desistência na/da carreira profissional docente.

## 2 NARRATIVAS DE UMA DOCENTE: TECENDO A MINHA HISTÓRIA

[...] a docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida (MIZUKAMI, 2013, p. 23).

Conforme a epígrafe supracitada, compreendo que o processo da constituição da identidade docente é complexo, aprendido e se inicia bem antes da inserção do sujeito nos espaços formativos. Ou seja, somos indivíduos constituídos de vivências e experiências adquiridas na relação e interação com nossos pares, que, ao longo do percurso da vida, constituem nossa história e nos transformam em seres pensantes, reflexivos e críticos.

Com isso, é justo dizer que toda obra tem um autor, e, assim, reservei este espaço na redação deste trabalho para me apresentar, enquanto autora, descrevendo meu percurso formativo, desde a infância até a inserção no Mestrado.

### 2.1 O regresso: viajando pelo passado e revelando minhas memórias

A memória é a costureira, e por sinal, bastante imprevisível. A memória faz correr a agulha para dentro e para fora, para cima e para baixo, para cá e para lá. Não sabemos o que vem a seguir, ou o que virá depois. Assim, o mais banal movimento no mundo, tal como sentar-se a uma mesa e puxar para perto o tinteiro, pode agitar mil fragmentos díspares e desconexos, alguns brilhantes, outros obscuros, pendurados, balançando, mergulhando e tremulando como as roupas de baixo de uma família de catorze membros presas a uma corda durante forte ventania (WOOLF, 1928, p. 104).

Dedico esta sessão aos registros das minhas memórias, essa costureira de que nos fala a escritora Virginia Woolf, que vai tecendo a nossa história com o uso das agulhas chamadas lembranças, que vão sendo rememoradas por meio da reflexão que fazemos ao retornarmos às nossas vivências e experiências que ficaram no

passado, sendo os fios condutores do nosso presente, e primordiais ao nosso futuro. Nossas histórias de vida, portanto, são feitas de memórias. Para Le Goff (2013, p. 437) “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro”, e, ainda, sendo “geradora da identidade, a memória pode ser vislumbrada como sendo participante de sua construção [...]”.

Converter sentimentos e emoções em texto não é fácil e exige muita dedicação e boa dose de fidedignidade, pois estou, aqui, me descrevendo e revelando aos leitores, que farão diferentes interpretações daquilo que leem. É muito complexo falar do passado, pois significa que me depararei com fragmentos bons, os quais terei prazer em recordar, e ruins, que, embora não mereçam ser lembrados, também foram necessários para me fortalecer e me ensinar a ser uma pessoa melhor. Referencio o meu percurso de vida, abarcando lembranças desde minha meninice até minha atual realidade. Relembrar é um exercício que nos possibilita reviver, refazer e compreender o agora com base em tempos antigos. Tomo posse das palavras de Bosi (2001), para melhor compreender a relevância que as lembranças têm no processo de construção social, individual, cultural e política do sujeito:

Lembrar não é reviver, mas re-fazer. É “reflexão, compreensão do agora a partir do outrora, é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição”. A narrativa segue o curso da vida, ela não se explica à parte da vida, simplesmente flui. Na medida em que a história é narrada, os fatos surgem acompanhando a memória do narrador, ‘que não se preocupa com o encadeamento exato de fatos determinados, mas com a maneira de sua inserção no fluxo insondável das coisas (BOSI, 2001, p. 20, grifo da autora).

Sendo assim, recorro as minhas memórias para tecer a minha história, que será descrita nas linhas a seguir. Nasci em três de outubro de mil novecentos e setenta e seis, de parto normal e em casa, na região de Berroaba, interior de Rondonópolis, aos cuidados de uma parteira. Tenho como pais: Zilda Lima Pereira e João José Pereira (falecido há 39 anos). Sou casada, mãe de dois filhos e avó de três netos/as. Tenho como matriz indígena, herdada das minhas bisavós maternas e paternas; baiana, herdada dos meus avós maternos, paternos e dos meus pais; e mato-grossense, pois no Estado do Mato Grosso, nasci.

Nasci na zona rural, onde passei os meus primeiros seis anos de vida, que foram, para mim, os mais maravilhosos de todos, porque a inocência era característica do dia a dia das crianças. Tudo parecia mágico! Brincávamos de ciranda cirandinha,

atirei o pau no gato, passa o anel, esconde-esconde, peteca; os caroços de manga, sabugos de milho e as cascas de melancia se transformavam em bonecas, as latas de óleo, em carrinhos. Os cipós das árvores, que ficavam na beira do rio, eram nossos balanços; as catanas de coqueiro mais pareciam motos aquáticas descendo colina abaixo conosco a bordo. Com troncos de embaúbas, fazíamos gangorras sob as mangueiras que ficavam na porta da casa, e nos banhávamos diretamente no rio, cujas águas eram puras e cristalinas, cheias de lambaris que pareciam estar brincando conosco. Andar a cavalo pelas matas e estradas nos dava a sensação de liberdade absoluta.

Meus pais não sabiam nem ler, nem escrever, porém, eram possuidores de uma sabedoria invejável. Eles nunca tiveram a oportunidade de frequentar uma escola, também, como seria possível isso, se na época a única alternativa era trabalhar para sobreviver!

Tanto meu pai como minha mãe usavam de muita severidade para conosco, entretanto, meu pai era o mais temido. As surras que ele nos dava, às vezes, sem motivos, ou quando estava bêbado, são algumas das lembranças ruins que mais marcaram meus irmãos e a mim. Como doíam as surras que ele dava, aquelas varas de assa-peixe, de goiabeira e de mangueiras, pareciam ser de borracha, pois não quebravam.

Quando era época festiva as pessoas se reuniam em uma única casa, para celebrar. Lembro-me como se fosse hoje daquelas lindas árvores de piúva e ipê todas floridas que, na época, eram arrancadas com raiz e fincadas em volta das fogueiras, para as festas de São João. Lembro, ainda, dos biscoitos de polvilho, das mandiocas e milhos assados com casca na fogueira, as variedades de comida e o melhor de tudo, de todos felizes e se divertindo de maneira saudável.

Neste ponto, tomo emprestadas as palavras de Benjamin (1994, p. 68), que representam muito bem todo esse processo narrativo dos excertos retirados das minhas memórias:

[...] a narração não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação faz) integra-o à vida do narrador para passá-lo ao convite como experiência. Nela ficam impressas marcas do narrador como os artigos das mãos do obreiro no vaso de argila (BENJAMIN, 1994, p. 68).

Devido à distância e à necessidade de ajudar com as tarefas das lavouras e domésticas, meus irmãos mais velhos não tiveram acesso à escola. Contudo, eram inteligentes e habilidosos na hora de contar quantos paus eram necessários para se fazer uma arapuca, um poleiro, a distância entre um e outro pé de milho, e muito mais. Na época do descoivarar<sup>1</sup> da roça, devido ao carvão e às cinzas resultantes da queimada do espaço aonde iria se formar a roça, nós todos parecíamos ter caído dentro de um tinteiro de cor preta, de tão sujos que ficávamos. Apesar de tudo, nos divertíamos a valer!

Tudo acontecia naturalmente, até o momento da morte de meu querido pai. Nesse momento, nossas vidas mudaram radicalmente e, passado um ano de sua morte, minha mãe, mulher guerreira, determinada, heroína, uma verdadeira fortaleza, com doze filhos para acabar de criar, pois, três deles já haviam se casado e três haviam falecido, decidi mudar para a cidade. Os primeiros meses foram bons, tínhamos conosco toda a colheita da roça e um pouco de dinheiro da venda de um diamante, já que minha mãe também trabalhava no garimpo.

A primeira casa em que moramos, ao nos mudarmos para a cidade, era alugada e situada no Jardim Primavera, tinha somente dois quartos, sala, cozinha e banheiro, não possuía áreas ou muro. A única sombra que havia era de um pé de manga plantado nos fundos do quintal. Moramos nela por um ano e o aluguel era pago com a ajuda de um padrinho de um dos meus irmãos. Após muita luta, minha mãe conseguiu se aposentar, mesmo assim, era muito pouco para sustentar tantas bocas. Por essa razão, ela continuou trabalhando em casas de família, para termos, pelo menos, o que comer.

Falando nisso, recordo-me do cardápio dos muitos dias em que a única opção que tínhamos era feijão cozido com banana verde e folhas de carilu<sup>2</sup> ou cortadinho de mamão verde. Não reclamávamos e nem tínhamos o direito de fazer isso, pois compreendíamos todos os esforços da minha mãe que foi, é e sempre será minha fortaleza e meu porto seguro, como também o empenho dos meus irmãos mais velhos, nossos heróis sem capa e sem superpoderes, a favor de nos proporcionar o melhor, ou, pelo menos, o alimento.

---

<sup>1</sup> Ato de limpar um terreno da coivara (galhos e gravetos) que resultou de uma queimada, para adubar a terra para o plantio. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/descoivarar>

<sup>2</sup> Também conhecida como caruru, é uma planta de folhas comestíveis, usada na culinária. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/caruru/>

Após uns quatro meses da nossa chegada à cidade, por indicação de uma vizinha, minha mãe se dirigiu até ao Pianfo, que, na época, era um local destinado a atender e ajudar crianças carentes, onde consegui vaga para mim, duas irmãs e um irmão. Passávamos a tarde toda lá, recebíamos alimentação, recreação, atendimento médico e dentário uma vez por mês. Frequentamos o local por quase um ano, até o seu fechamento devido à falta de recursos e doações voluntárias para mantê-lo funcionando. O Pianfo funcionava no Bairro Luz d'Yara, onde atualmente está situada a base comunitária da Polícia Militar, destinada ao atendimento de crianças e adolescentes em estado de vulnerabilidade.

No exercício de resgatar minha história, recordei-me de como conseguimos a nossa primeira casa própria. Com muita luta e deixando, muitas vezes, de comprar até mesmo o que comer, minha mãe conseguiu juntar uma pequena quantia e deu de entrada em um terreno localizado no bairro Jardim Itapuã, parcelando o restante em inúmeras parcelas. Após a conquista do terreno, ela procurou o Padre Lothar, que, na oportunidade, promovia a construção de casas para pessoas carentes, em troca de uma pequena parcela por mês. Nossa família foi inserida nesse processo e teve início a aquisição da tão sonhada casa própria, que, ao ser concluída, tinha dois quartos, sala, cozinha e banheiro, sem reboco, piso e áreas. Com isso, enfim, nos livramos do aluguel.

Lembro-me, ainda, que enquanto minha mãe ia para o trabalho, as tarefas domésticas ficavam sob nossa responsabilidade, era tudo dividido, e ai de quem não realizasse sua parte! Após o almoço, arrumávamos a cozinha, tudo bem rapidinho, e ficávamos à espera da chegada da minha mãe para nos deixar brincar um pouco na rua, já que o combinado era que, se nos comportássemos, em troca, poderíamos brincar quando ela chegasse. Como já tínhamos feito amizade com os filhos e filhas dos vizinhos, a rua se transformava em um parque de diversões.

As brincadeiras praticadas pelas crianças que residiam na cidade me marcaram muito, pois eram completamente diferentes das que praticávamos na zona rural. No começo, nos causaram estranheza, mas, com o passar dos dias e conforme íamos interagindo com as demais crianças da vizinhança, fomos fazendo uma troca de brincadeiras e combinados de tal forma que brincávamos de tudo um pouco: bets; bambolê; pé de lata; peteca; passa anel; ciranda, cirandinha; bola de gude; pipa; casinha; carrinho; pular corda; e muitas outras. Complementando esse diálogo, remeto-me às palavras de Rosa e Ramos (2008, p. 567) para dizer que “[...] a memória

não significa apenas acontecimentos e lembranças, mas sim experiências, afetividade, sensibilidade, subjetividade, esquecimento, entrecruzamento de sujeitos e, principalmente, experiências vividas”.

Com o passar do tempo, as dificuldades foram se intensificando e surgiu a necessidade de ajudarmos de alguma forma nas finanças. Foi aí que minha mãe arrumou um trabalho para mim, na época, com seis anos, e duas das minhas irmãs, uma com sete e a outra, com cinco. Trabalhamos durante três meses tirando caroços de algodão em uma paróquia na cidade, situada na região da Vila Operária. Não recebíamos em espécie, mas em cortes de pano para fazermos roupas.

Ao completar dez anos, passei a trabalhar como doméstica na casa de uma família, bastante conhecida na cidade. Ao longo de dois anos, eu fazia de tudo, exceto lavar roupa e preparar as refeições. Apesar do cansaço, por ter que conciliar estudo e trabalho, quando era dia de encerrar a casa, como eu me divertia! Aquela enceradeira elétrica mais parecia um avião deslizando no chão vermelho em busca de levantar seu voo. Assim, fui contribuindo com a renda da casa e a compra dos meus materiais escolares.

Eu e meus irmãos juntávamos embalagens de café Quitada e Brasileiro e trocávamos por sacolas (estilo embornal), nas quais levávamos os nossos materiais escolares. Também saíamos pelas ruas do bairro onde morávamos, juntando garrafas de vidros (de pinga e cerveja) e trocávamos por doces na vendinha do bairro (até de macumba nós retirávamos as garrafas, não sem antes colocar a mão direita embaixo da axila esquerda, para, só então, recolher as garrafas com a mão esquerda, conforme o senhor da vendinha nos instruíra, pois, assim, a macumba não “pegaria” em nós).

Coadunando com tudo o que foi dito até aqui, afirmo que os contextos em que protagonizei meus primeiros anos de vida, foram primordiais para o meu crescimento, desenvolvimento e fortalecimento enquanto pessoa e para me mostrar que nossa história é construída entre as vivências e experiências com nossos pares.

## 2.2 Minhas primeiras experiências com os estudos: encantamentos, aprendizagens e inspirações

Ser feliz não é ter uma vida perfeita. Mas usar as lágrimas para irrigar a tolerância. Usar as perdas para refinar a paciência. Usar as falhas para esculpir a serenidade. Usar a dor para lapidar o prazer. Usar os obstáculos para abrir as janelas da inteligência (CURY, 2003, p. 34).

Ao transitar pelos percursos formativos que me conduziram ao desejo de ser professora, apresento, a seguir, meus primeiros passos nos estudos primários.

Em 1982, passado um ano de nossa chegada à cidade, completei sete anos (idade com que, na época, iniciava-se a vida escolar). Era hora de ir à escola sistematizar e valorizar o conhecimento que adquiri nos meus primeiros anos de vida. A primeira escola em que estudei se chamava – e ainda se chama – Escola Estadual José Morais, situada no bairro Jardim Primavera, em Rondonópolis.

Era exatamente uma hora da tarde quando o som estridente da campainha soou anunciando o início do turno do meu primeiro dia de aula. Começou um corre-corre danado para as crianças se organizarem na fila e entoar o Hino Nacional. Havia alunos de todo jeito e estilo. Tudo parecia estranho, tinha momentos que queria sair dali correndo e ir embora, ficar junto da minha mãe. Gradualmente, fui me acalmando e me acostumando com o novo ambiente e, como sou um pouco falante, já na sala de aula, puxei conversa com uma menina que se sentou na fila do meu lado esquerdo. Ela se chamava Eliane e nascia, naquele momento, uma bela amizade entre nós.

No segundo dia de aula, como chorei! Aquelas letrinhas pareciam um bicho de sete cabeças que queria me pegar, era minha primeira experiência com a escrita. Ainda bem que Deus colocou em meu caminho um anjo sem asas que se chamava professora Márcia Regina (hoje já falecida). Com paciência, ela passava de carteira em carteira, ensinando cada um dos seus alunos.

Continuando a viagem por minhas memórias, trago à tona outra atitude que a Professora Márcia tinha para conosco e que foi marcante. Era a operação “caça piolho”, que acontecia sempre às sextas-feiras, no momento literário (tinha gibi, revistas, livros de histórias infantis e também as nossas próprias produções textuais, para que houvesse a socialização das nossas escritas). Primeiro, ela passava Neocid em nossas cabeças, para tontear ou matar os piolhos (naquela época, esse inseticida era popularmente utilizado para exterminar piolhos, e era, por assim dizer, permitido

que os professores o passassem nos alunos, desde que os pais autorizassem (no caso em que os pais não cuidavam da higiene das crianças, a escola tomava providências, chegando, por vezes, a cortar os cabelos de meninos e meninas para conter a infestação do parasita).

Todos esses ensinamentos que trago nas lembranças que tenho dela, me levam a corroborar com Arroyo (2011, p. 97), que afirma ser, “difícil lembrar-se dos tempos da infância-adolescência sem lembrar-se da experiência escolar e em particular da figura dos professores (as)”. As recordações que guardamos dos nossos mestres, pondera esse mesmo autor, “podem ter sido nosso primeiro aprendizado como professores [...] traços de nossos mestres que, por sua vez, já repetiam traços de outros mestres” (ARROYO, 2000, p.124).

Recordo-me também, do dia em que a Professora Márcia se ausentou e, então, a sua turma foi remanejada à sala de aula da Professora Vilma Lourenço. Meu Deus, nosso pesadelo estava se cumprindo: ela era a mais temida da escola, rancorosa, gritava o tempo todo, o sorriso parecia nunca ter conhecido os lábios dela, porque nunca a vimos sorrir. Ao nos direcionarmos à sala dela, estávamos todos em pânico, alguns chorando, já que ela dizia que a nossa Professora era muito meiga, dócil, e nós, uns pestinhas mimados. Nós sabíamos que isso não era verdade, mas doía ouvir isso. Essas atitudes nos causaram ainda mais medo e rejeição a sua pessoa. Foi a tarde mais longa das nossas vidas.

Como não tínhamos alternativa, fizemos a fila e, após a entonação do Hino Nacional, fomos para a sala de aula da Professora Vilma e, com todos já acomodados em seus respectivos assentos, ela começou a aula. Era tudo estranho: seu jeito de ensinar, de falar conosco, sua seriedade e resistência ao diálogo ou atitudes que não fossem relativas aos conteúdos da aula. Com essa frieza, as aulas iam acontecendo e eu ali, me sentindo uma esponja a absorver o que ela ensinava e, ao mesmo tempo, pedindo a Deus que aquela semana passasse logo. Sobre isso, Dominicé (2010, p. 94) problematiza dizendo que “a formação passa pelas contrariedades que foi preciso ultrapassar, pelas aberturas oferecidas”.

É preciso dizer que eu era um pouco revoltada com as dificuldades familiares que enfrentava, e isso, eventualmente, me colocava em situações conflituosas com meus colegas de escola. Em determinada ocasião, a situação se complicou, porque não agüentei ficar com minha língua guardada na boca e acabei por responder mal à Professora Vilma. Bem, na minha concepção, não respondi mal, mas... Vou explicar:

estava eu, tranquila, no meu canto, copiando da lousa as atividades, quando, de repente, uma das colegas veio e puxou meu lápis, de propósito, e o jogou no chão. Pedi para ela pegar e ela não quis, pedi novamente e nada. Então, levantei-me devagar, para a professora não ver, já que estava escrevendo no quadro, de costas para a turma; peguei o lápis do chão e tentei enfiar a sua ponta na mão da menina, mas me dei mal, porque ela se desviou e acabei acertando meu próprio joelho.

O machucado estava doendo, mas chorei em silêncio, pois temia a reação da professora. Entretanto, como sangrou um pouco, os colegas começaram a gritar e a professora se virou, percebendo a cena. Levei a pior, é claro. Ela me bateu duas vezes com a palmatória, e passei o resto da tarde em pé, do lado do quadro negro, de costas para turma, com aquele chapeuzinho de burro, em formato de cone, na cabeça, e com as mãos para trás. Foi uma situação traumática, que doeu no corpo e na alma. Pensar nesse episódio me fez recordar das palavras de Pingoello (2012), quando afirma que,

[...] em tempos passados não era comum falar em violência escolar, isso não se devia a sua inexistência, mas, porque o controle total e severo do comportamento dos alunos inibia atitudes de possíveis conflitos e castigo não era considerada violência, mas sim instrumento pedagógico (PINGOELLO, 2012, p. 21).

O lado bom dessa dolorosa experiência, por assim dizer, é que ela contribuiu para a minha formação enquanto pessoa e como futura educadora, pois o trauma causado serviu de ensinamentos daquilo que jamais deve ser reproduzido, por um professor, com seus alunos.

Ao compartilhar essas lembranças, procuro demonstrar que aprendemos com os ‘exemplos’ e os ‘contraexemplos’. Nesse sentido, Demo (2001, p. 6) faz o seguinte esclarecimento: "a rigor, não existe mais profissional do ensino, porque este tipo de atitude unidirecional é o que mais atrapalha a aprendizagem. Existe apenas profissional da aprendizagem, que é o professor”.

A esse relato da minha trajetória estudantil, acresço muitos momentos felizes, como os piqueniques no pátio da escola, ao ar livre; as cabanas das invenções, que a professora montava na sala para trabalhar Ciências; as aulas de Matemática, que mais pareciam um cassino, de tantos jogos que nos eram ofertados, e o melhor de tudo é que eram todos produzidos por nós mesmos, nas aulas de Artes. História e Geografia, então, era uma aventura só! A professora dizia sermos os “aventureiros do

saber”, e os espaços da sala de aula e da escola em geral, eram nosso campo de coleta de dados; encontrávamos de tudo um pouco, desde cupim a formigueiro.

A hora do recreio era um dos momentos mais esperados por nós, como era deliciosa a comida, aquele arroz com carne de jabá ou frango, a sopa colorida, a farofa, o leite de soja, era tudo muito saboroso e bem-feito. Brincávamos de pega-pega, adoleta, amarelinha, ou simplesmente ficávamos conversando, sentados no chão, próximo a nossa sala de aula. O bom mesmo era quando a professora fazia o recreio na sala de aula, ali lanchávamos, conversávamos, sorriamos... E era livre o acesso aos colegas das outras turmas, caso quisessem interagir conosco. A única restrição que tinha era de manter a sala limpa e organizada para ela não ter problemas com a coordenação e direção da escola. Então contribuíamos e mantínhamos a sala limpa e organizada.

Posso dizer que minha infância foi marcada com muito aprendizado e experiências, adquiridos no período em que nesta escola estudei. Posteriormente, mudamos para outro bairro, afastado, e, depois de três anos – época em que íamos para a escola a pé, tomando chuva, sol, frio e poeira – acabamos por mudar de escola. Percorrer o caminho até a escola era divertido, porque íamos pegando frutas (algodão-do-mato, goiaba, manga e até fruta das sete copas), andando correndo, brincando, cantando, diariamente, ida e volta. Mais colegas de bairro estudavam na mesma escola e íamos juntas.

Assim, já na quinta série, passei a estudar na Escola Municipal Arão Gomes Bezerra, situada no Bairro Jardim Itapuã, instituição que ficava bem perto de casa, distante apenas umas três quadras. No entanto, estudei ali somente um semestre e minha mãe me transferiu para a Escola Estadual São José Operário, por ficar próxima de onde eu trabalhava. Com o passar dos dias e como a escola era muito disciplinar, em todos os aspectos, não consegui conciliar os estudos com o trabalho, o que me rendeu a primeira reprovação.

No ano seguinte, iniciei novamente a quinta série na mesma escola, e tudo parecia mais difícil, a começar pelo uniforme, o qual achava antiquado: saia até o joelho, com pregas, camiseta com botões na frente, meia branca até o joelho e tênis, tudo tinha que estar impecável (limpo e passado). Diariamente eu levava uma muda de roupas, porque da escola seguia direto para o serviço. Os dias foram passando e o cansaço aumentando, eu dormia durante as aulas, meu rendimento não era mais o mesmo, o que culminou com algumas advertências, até o dia em que optei pelo

trabalho e parei de frequentar a escola, embora soubesse que isso iria me fazer falta mais tarde. Contudo, a situação financeira de então era mais urgente. Fiquei afastada dos estudos por dezesseis anos.

### **2.3 De volta aos estudos: superando obstáculos e vencendo pela perseverança**

Quem nunca mudou com o tempo? Aos poucos você vai deixando de escutar certas músicas, de usar certas roupas, de falar com certas pessoas. Mudar faz parte do ciclo da vida, embora a essência seja sempre a mesma. Quando encontrar um obstáculo grande na vida, não desanime ao passar, pois com o tempo ele se tornará pequeno. Não porque diminuiu, mas porque você cresceu (MANDELA, 1990).

Tracejar os acontecimentos que me vêm à memória, não é fácil, por isso, concordo com Oliveira (2016, p. 219), ao dizer que, “[...] somente no reler das nossas memórias percebemos que o tempo não para, como nós também não paramos. Estamos constantemente em processo, em mutação, em transformação”. Passaram-se dezesseis anos e retornei à escola, todavia, agora não era mais uma garota, era uma mulher, mãe, esposa e dona de casa.

Iniciei, outra vez, a quinta série, na modalidade “Aceleração” (que, mais tarde, passou a ser chamada de Educação de Jovens e Adultos - EJA). Na oportunidade, cursei a quinta, sexta e sétima séries em um único ano; o conteúdo era reduzido pela metade e não tinha livros didáticos para quem fazia esse seriado. Dessa forma, finalizei o Ensino Fundamental com o desejo de que tivesse sido mais rico em matéria de conteúdos e aprendizado.

Concluí o Ensino Médio nos primórdios do ano de 2008, no seriado regular, que diferença e que dificuldade tive, porque muitas coisas estudadas no Ensino Fundamental precisaram ser complementadas no médio. Tenho muitas recordações a pontuar, no entanto, a discriminação que sofri, da parte dos colegas, devido à diferença de idade, foi a que mais me marcou, só não desisti porque Deus sempre colocou – e coloca – excelentes pessoas em minha vida, que acreditaram no meu potencial e me incentivaram a continuar. Estou falando da professora de Língua Portuguesa, Geni Maria de Jesus, que além de ter sido minha professora, era minha vizinha, hoje já aposentada. Ela me dizia que era preciso primeiro vencer os obstáculos para depois desfrutar da vitória. Sempre me emprestava livros, me orientava com os seminários, dava dicas de leitura etc. E foi ela quem me auxiliou nas

vésperas da realização do vestibular, com a produção de redações; essa sua nobreza me concedeu uma nota nove na redação e minha aprovação no vestibular em 2008, em vigésimo terceiro lugar, para o curso de Pedagogia.

Ao transitar pelos percursos formativos que me levaram ao desejo de ser professora, trago à mente as dificuldades encontradas na caminhada rumo à Universidade, dentre elas, a falta de incentivo de alguns membros da família, que indagavam por que eu estava pensando em fazer um vestibular, já com trinta e dois anos, se ainda iria trabalhar, e, além de tudo, com criança. Diziam que eu era corajosa, que jamais fariam uma loucura dessas àquela altura da vida.

Acontece que fazer um curso superior era um sonho meu e, para mostrar a muitos que a idade só é demais para aqueles que nela se acomodam, segui em frente. Desde que pensei em fazer o vestibular já tinha em mente o curso de Pedagogia, porque queria ter a oportunidade de ser, para meus alunos, pelo menos um pouco daquilo que a Professora Márcia fora para mim, pois sempre me espelhei nela. Nesta mesma perspectiva, na Universidade também tive o privilégio de conviver com excelentes professores, Mestres e Doutores, que contribuíram para com a construção da minha identidade docente, que se deu desde o primeiro dia de aula aos dias atuais.

Sobre isso, Oliveira (2016) destaca que o nosso jeito de ser impregna

[...] as nossas maneiras de praticarmos à docência. Não podemos deixar de considerar o contexto, o lugar, as cicatrizes que nossas vidas tiveram ao longo do tempo. Fomos marcados no construir das nossas trajetórias. Somos os livros que lemos, os conteúdos e as atitudes pelas quais fomos tratados nas aulas que tivemos; somos os cursos que escolhemos para fazer e aqueles que fizemos, muitas vezes, sem ter escolha; somos também aqueles que deixamos de fazer; somos a influência familiar que nos moldou, as imagens que os nossos professores e professoras nos passaram e fizeram visualizar. Atuamos de acordo com propósitos e conceitos gestados ao longo do tempo, nas nossas concepções, nas crenças constituídas no decorrer das nossas vidas (OLIVEIRA, 2016, p. 217-218).

Desde que conferi pela internet que realmente eu havia passado no vestibular, a minha inquietação se tornou ainda maior. A minha cabeça parecia mais um redemoinho de emoções desordenadas, brigando entre si; eram tantas ideias se cruzando em tão pouco espaço que julguei que tudo aquilo era brincadeira, então, voltei a conferir o resultado daquele tão esperado certame. Do momento que saiu o resultado até o dia de efetuar a matrícula, alguns dias se passaram, e que dias,

repletos de ansiedade, inquietação, emoção, felicidade... Todos esses sentimentos eram minhas companhias constantes.

Finalmente, chegou o grande dia, quatro de março de 2009, primeiro dia de aula na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário de Rondonópolis (CUR), e lá estava eu, radiante, com tudo que estava acontecendo, meus olhos pareciam ter perdido o rumo das coisas, observava tudo em volta, o coração batia em ritmo acelerado; frequentar em uma instituição federal um curso superior é o desejo de muitos e o meu estava sendo concretizado naquele exato momento.

De início, os conteúdos abordados por cada disciplina me causavam medo, porque temia não conseguir assimilá-los. Porém, com o passar do tempo fui me acostumando com aquela nova realidade em minha vida e passei a compreendê-los melhor. De todas as disciplinas do curso, a Filosofia foi a que mais tive dificuldades, pois os temas por ela abordados pareciam coisas do outro mundo, eram tantas ideias e concepções se confrontando o tempo todo que pensei que iria acabar não entendendo nada do que o professor estava ensinando. Como me sentia frustrada e decepcionada, será que não iria compreender o que Marx, Platão, Saviani, Sócrates, Libâneo, Paulo Freire estavam querendo dizer com suas teorias?

Souza (2007, p. 63) pontua que esse rememorar faz com que o indivíduo se perceba em um espaço genealógico, como se estivesse havendo um processamento de regeneração do seu eu, a sua rememoração é vista como uma reviravolta vultosa, de tal forma a cancelar um “olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências”.

Em relação à participação oral em sala de aula sempre tive problemas, quando tinha que apresentar seminário, era como se estivesse indo para a forca, subia um calafrio, a boca secava, o suor aparecia, era um emaranhado de sentimentos e sintomas fora do comum. Mas no final, acabou dando tudo certo. Confesso que atualmente continuo do mesmo jeito, não sei se é vergonha, medo de fracassar, só afirmo que não gosto de falar em público, gosto mais de escrever do que de falar.

Partindo disso, concordo com Silva (2010, p. 616) quando pondera “[...] que a memória é o imbricamento de vozes sociais, engendradas no curso dos processos de socialização pelos quais passam, contínua e permanentemente, as pessoas”. Essa fala da autora deixa ainda mais claro que desde que olhamos reflexivamente sobre nós mesmos, acabamos por nos depararmos com situações que se encontravam

adormecidas, o que faz da memória um reservatório de sentimentos que ganham vozes ao serem lembrados.

Continuo a tecer a minha escrita, resgatando o período dos estágios supervisionados, que ocorreram nos anos de 2010, 2011 e 2012, e foram essenciais na concretização da minha escolha em ser educadora e para a construção da minha identidade docente. Primeiro foram realizadas as observações em diferentes unidades de ensino, que atendem nas modalidades Educação Infantil e Ensino Fundamental, um de iniciativa privada e as demais públicas. Também realizamos pesquisas em unidades de educação não formal, para termos noção de que a educação acontece em todos os lugares, onde quer que haja interação entre diferentes sujeitos.

Primeiramente tivemos o estágio de observação-participante, durante o qual analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades no campo de trabalho, seu Regimento Interno, plano de aula/planejamento das professoras, conteúdos trabalhados, estrutura, rotina, materiais pedagógicos, entre outros aspectos. Na minha concepção, essa fase do estágio é essencial e uma das mais importantes, pois é a partir dela que adquirimos todas as informações necessárias para desenvolvermos o período de estágio regencial, por que nos ajuda a conhecer e formar uma opinião a respeito daquilo que iremos encontrar na escola campo no momento em que atuarmos como docentes; ajuda-nos, também, a prevenir e solucionar problemas e conflitos, como e quais conteúdos trabalhar, como é a professora regente da sala de aula em que ocorrerá o estágio, como funciona a escola campo e assim por diante.

O estágio regência, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, foi desenvolvido em duplas, devido ao fato de a nossa turma ter muitos integrantes. Na Educação Infantil, até que foi tranquilo, e fomos redirecionados(as) a duas unidades diferentes; as professoras regentes da turma permaneceram na sala de aula a nos observar, prontas a intervir caso necessário, mas, como fomos muito bem coordenados(as) e preparados(as) pelas professoras da disciplina de estágio, constituída da coordenadora geral e uma vice coordenadora e das suas orientandas do mestrado, graças a Deus, isso não foi necessário.

Nossos planejamentos foram elaborados conforme os temas geradores que as unidades estavam trabalhando no período. Era o mês em que se comemora o Dia das Crianças e, onde atuei, trabalhamos, na primeira semana, o tema “A criança e a saúde: alimentação saudável”, segunda semana, “A criança e a família”, terceira semana, “A criança e a arte”, e na quarta semana, “A criança e o brincar”. Tinha,

também, os grupos da itinerância, que consistia em: “contação de história”, “teatro” e “música”, a cada instante estavam em uma sala diferente. Este foi um dos diferenciais no nosso estágio que mais agradou a crianças, professores e gestores das unidades em que estávamos atuando.

Já no estágio regência do Ensino Fundamental, as coisas se modificaram um pouco, primeiro foi uma conquista as coordenadoras do estágio conseguirem a permissão para atuarmos na Escola Estadual São José Operário, onde nenhuma outra turma antes havia estagiado. Foram muitas reuniões e diálogos para se chegar a um aceite. Segundo, porque algumas professoras, de primeiro momento, não aceitavam a ideia de ter estagiários(as) em sua sala, e, depois, acabaram aceitando a ideia, porém, algumas delas em hipótese alguma aceitaram se ausentar da sala no período de regência dos estagiários e intervinham o tempo todo a ponto de acabar por atrapalhar a prática de alguns colegas.

O nosso planejamento para o Ensino Fundamental também foi construído conforme o tema gerador trabalhado pela escola anualmente, que se intitulava “Meio Ambiente”, de onde surgiram os subtemas que trabalhamos, que foram: “Paz” e “Paz na família e na comunidade”. Após os quinze dias da realização das observações e planejamento, iniciamos a regência; eu, além da sala de aula normal, fui também incumbida de dar o apoio pedagógico no contraturno, lembrando que nas turmas nas quais iríamos atuar, as aulas de apoio e com quem iria fazer dupla, foram escolhidas através de sorteio. Quando fui sorteada para as aulas de apoio, quase enfartei, eu morava, e ainda moro, muito longe da escola, e ter que ir até lá duas vezes na semana, nos dois períodos, era muito difícil e corrido para mim, ainda mais com criança pequena. Mas me adequei e cumpri o que me foi direcionado.

#### **2.4 Eu e o Mestrado: um sonho ou uma necessidade?**

Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria (FREIRE, 2001, p. 264).

Faltando alguns meses para concluir o curso de Pedagogia, me inscrevi em um curso de Pós-Graduação, intitulado de Psicopedagogia Clínica e Institucional,

oferecido pela instituição Faculdades Integradas de Várzea Grande (FIVE). Os encontros aconteciam quinzenalmente e por módulos. Essa escolha não foi aleatória, surgiu das dificuldades de aprendizagens das crianças, observadas durante a realização do estágio regência no Ensino Fundamental, bem como das minhas próprias dificuldades em lidar com tal situação.

A partir de então, me desdobrava em dona de casa, mãe, esposa e estudante de graduação e pós-graduação, era bastante cansativo, mas sabia que futuramente meus esforços não seriam em vão. É por isso que corroboro com as reflexões de Freire (2001), expostas na epígrafe anteriormente citada, pois, onde existe o desejo de aprender, haverá muitas discussões, escrita e aprendido que, aos poucos, nos moldarão enquanto sujeitos em processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, ajudarão a sistematizar o nosso conhecimento prévio.

Finalmente, em maio de 2013 terminei a graduação. Apesar de formada, continuei com as substituições nas unidades educacionais, já que o período de processo seletivo, nas redes estadual e municipal de ensino, já havia acontecido, antes da formatura, e tinha como exigência que o candidato tivesse concluído o curso de Pedagogia, eu não pude participar. Nessas condições, em 2013 atuei como professora desde a primeira fase (1º, 2º e 3º agrupamento do 1º ciclo) à segunda fase (1º e 2º agrupamento do 2º ciclo) da Educação Infantil, e no primeiro ano, terceiro ano e sexto ano do Ensino Fundamental. Desta forma, fui adquirindo experiência e conhecendo a realidade de cada agrupamento.

No ano seguinte, fiz o seletivo da rede municipal de ensino e fui aprovada, sendo contratada para atuar em uma turma de crianças com quatro anos. Que experiência impactante foi aquela! Eram vinte e oito crianças, entre elas, havia uma com diagnóstico de Síndrome de Down, uma, Hiperatividade, e outra ainda, com Abstinência de Drogas. De imediato, questionei a gestão da unidade se não teria estagiária para me auxiliar com as crianças com necessidade especiais. Diante da negativa, argumentei que todas tinham laudos médicos, mas a resposta foi que todas se locomoviam e alimentavam sozinhas, por isso, não demandavam o apoio de uma estagiária.

Com o passar do tempo, as coisas foram ficando incontroláveis, principalmente no dia de parque. Sem contar com o respaldo da gestão da unidade, decidi pedir auxílio diretamente à Secretaria de Educação, antes que eu sucumbisse ao estresse. Não tive a resposta que esperava, mas, das vinte e oito crianças inicialmente

matriculadas na minha turma, houve uma redução para vinte e duas, porém, as com necessidades especiais permaneceram comigo. Essa minha atitude de pedir ajuda me rendeu perseguições que perduraram o ano todo, entretanto, eu procurei ignorá-las até o último dia.

A despeito disso, havia dias em que não desejava trabalhar, ficava imaginando como estaria o comportamento das crianças, se alguma iria faltar etc. Conforme Koehler (2006), esta angústia pode ser o resultado da incapacidade em lidar com a situação, o professor sabe o que deve ser feito, mas, às vezes, não acredita que seja capaz de agir. Isso porque não consegue enxergar as consequências ou resultados da sua função no ambiente escolar e acaba por se sentir vulnerável, diante de todos os obstáculos que a profissão docente possui, o que resulta em desânimo, depressão e desinteresse pela profissão. Ou seja, o professor adocece.

Nessa época, as datas comemorativas eram ocasiões estressantes, que eu preferia que não existissem, devido às cobranças em relação à apresentação das crianças de cada agrupamento, mesmo com o suporte irrisório recebido da gestão. O apoio que eu tinha era de duas professoras, colegas de agrupamento, de uma das meninas da limpeza e da cozinheira, que me auxiliavam nas horas vagas.

Professores e professoras eram responsáveis pelas fantasias das crianças, pelos ensaios, pelo cenário. Além disso, cada professor deveria se encarregar de uma barraca de alimentos, tendo que arrecadar os ingredientes e preparar os pratos que seriam vendidos (cachorro-quente, quentão, doces, caldos e bebidas).

No decurso da vida, aprendi que não podemos temer os tempos difíceis, pois são eles que nos ensinam a sermos fortes. Assim, aqui estou eu, não sei se brilhando como uma estrela, mas gloriosa como uma guerreira que venceu a batalha dos seus medos, aflições e das lágrimas silenciosas, que se escondiam no meu íntimo, para não mostrar a minha fragilidade para o outro, diante do inesperado, das incertezas e dos comentários maldosos a mim direcionados.

De todas as unidades nas quais já atuei, esta foi a que mais me marcou e, para ser sincera, foi onde mais aprendi, porque fiz dos obstáculos os degraus que me levaram à superação e à vitória, e compreendi que não basta somente gostar de crianças para saber lidar com elas, mas fazer delas a escola da vida. Digo isto porque, sendo professores(as) da Educação Infantil, aprendemos mais do que ensinamos, é uma troca de aprendizado, que tem a afetividade como ingrediente principal. E foi justamente por isso que aguentei firme durante todo aquele ano (2014), só para não

ver aquelas crianças passarem pelo troca-troca de professores, o que influenciaria na sua aprendizagem. Sustentar essa decisão fez com que, frequentemente, eu me sentisse andando por entre pedras e espinhos. Dessa maneira, fui sendo lapidada pelas vivências boas e ruins.

Nestas condições, esse recorte da minha história coincidiu com as palavras de Josso (2012), quando pontua que esse olhar para dentro de nós mesmos, na busca de conhecer a si mesmo é um duelo travado entre o “eu” do passado e o “eu” do agora. E continua, ao acentuar que é preciso compreender que esse exercício de reconhecimento de si mesmo, enquanto sujeito

[...] mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade. Transformar a vida socioculturalmente programada, numa obra inédita a construir, guiada por um aumento de lucidez, tal é o objetivo central que oferece a transformação da abordagem Histórias de Vida (JOSSO, 2012, p. 22).

Diante disso, buscando qualificar-me, em 2019 fui aprovada no curso de pós-graduação *lato sensu* intitulado “Sociedade, Política e Cidadania - Olhares transdisciplinares”, ofertado pelo Departamento de História da UFMT/CUR, e que muito tem me ajudado no aprimoramento dos meus conhecimentos. Nesse mesmo ano, também fui aprovada no processo seletivo do Mestrado em Educação, oferecido pelo PPGEdU naquela mesma instituição. Era mais uma experiência a se somar a minha trajetória formativa.

No dia 6 de dezembro de 2019, estava eu sentada em uma das poltronas do Anfiteatro da UFMT/UFR, aguardando o início das discussões do encontro do Observatório da Educação (OBEDUC), muito cansada, pois seguira do trabalho diretamente para o encontro. De repente, vem andando em minha direção, toda charmosa, a Professora Simone Albuquerque da Rocha, que sussurrou em meu ouvido uma das melhores notícias de todo ano: “Você foi aprovada no Mestrado e serei sua orientadora”. Fiquei anestesiada, incapaz de expressar alguma reação. Acredito que a decepcionei com tal atitude, mas mal sabia ela que acabava de provocar em mim um furacão de emoções. As lágrimas não rolaram pela minha face,

mas caíram coração adentro! Eu não estava acreditando, pois saíra bastante desanimada da banca de arguição, pois pensava que ter sido um fiasco. À medida em que as pessoas me parabenizavam, gradualmente fui compreendendo e aceitando que aquilo era real.

Compreendi, então, o sentido das palavras de Clarice Lispector (2009, p.104), que aconselhava: “renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece, como eu mergulhei. Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento”. Foi exatamente isso que fiz, me rendi e mergulhei naquela sensação prazerosa de ser a mais recém-aprovada mestranda do PPGEdU/UFMT/UFR.

A partir desse momento, a cada acontecimento aquele furacão de emoções ressurgia, em especial, no dia 10 de dezembro daquele ano, quando recebi uma ligação que estremeceu até meu cérebro. Era a Professora Simone, que me convocava e me acolhia como uma de suas orientandas desde aquele momento, mesmo antes da efetivação da minha matrícula. Ela sabe fazer o diferencial na vida das pessoas, como professora, como orientadora, como ser humano. É neste sentido que Goldenberg (2004, p. 12) relata que “[...] É preciso registrar a importância dos nossos primeiros orientadores, que nos ensinam a pensar, ter disciplina e escrever corretamente”. E isso a Professora Simone sabe fazer muito bem.

No dia 11 de março de 2020, início das aulas do Mestrado, ali estava eu, radiante e temerosa, vivendo a concretização de um desejo que há muito tempo me fascinava, e que muitos julgavam que não cabia a mim, pois entendiam que o mestrado é para aqueles profissionais efetivos na profissão que exercem, então, questionavam, o que uma professora contratada queria com o mestrado? No começo, essas colocações doíam muito, mas também me incentivaram à superação, e aqui estou, escrevendo esse memorial que faz parte da redação desta dissertação de mestrado, escrita por uma professora contratada que não desistiu e nem desistirá dos seus objetivos por medo das palavras desmotivadoras dos outros.

Josso (2012) não discute, em seus estudos, sobre o mestrado, no entanto, me apoio em suas palavras para descrever esse meu iniciar no Mestrado. Para ela,

A escolha de um verbo sublinha que se trata, de fato, da atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao

viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si, visa à descoberta e à compreensão de que viagem e viajante são apenas um (JOSSO, 2012, p. 21).

Tudo corria muito bem até o advento da pandemia, e vi meu sonho de realizar um mestrado presencial desaparecer pelos corredores da Universidade e se tornar virtual, por meio de telas e plataformas digitais, o que me causou desilusão, decepção, desencanto. Entretanto, foi preciso aceitar a nova e possível realidade, em que as aulas remotas eram uma das opções e foram unanimemente acatadas. No entanto, preciso salientar que não foi e nunca será para mim a melhor opção, mas, como temos que ser democráticos, me adaptei e comecei a dançar conforme a música.

Houve dias em que acreditei que a disciplina do dia era o silêncio, a voz dos professores era, na maior parte do tempo, o único som que ecoava pelos microfones. Para mim, isso era o verdadeiro processo de descaracterização das aulas, que de presenciais agora se resumiam a aulas 'online'.

Entre uma escrita e outra, me deparei com a sensação de que eu não tinha muitas condições/domínio da escrita acadêmica. Não sabia dizer se era apenas um sentimento provocado pelas circunstâncias ou se era cedo demais para me achar qualificada para escrever com autonomia. Por outro lado, acreditava e acredito que quanto mais objetiva e clara for minha escrita, melhor seria a compreensão dos meus leitores, afinal, não queria impactá-los com a boniteza das minhas palavras, mas com os significados e sentidos que em sua essência elas traziam.

Foi nesse período dos meus estudos que me deparei com a fala da Professora Simone, pronunciada em uma das suas aulas da disciplina de Projetos de Pesquisa: "Difícil é escrever fácil". Realmente, é muito complexo escrever de maneira simples e de fácil compreensão, de tal forma a despertar nos leitores o desejo e a curiosidade em continuar a leitura da narrativa.

As poucas aulas presenciais do Mestrado, antes da pandemia, me renderam várias amizades. Duas delas me foram apresentadas por Deus, pessoas extraordinárias que serão mencionadas neste memorial, já que, como argumenta Silva (2010, p. 606), "o indivíduo é visto como sujeito que interpreta e significa o mundo, constrói para ele uma compreensão individual, povoada por sentimentos, emoções, impressões, oriundas de seu universo sociocultural".

Falo de Flávio Bispo de Lira, enfermeiro, que para mim se tornou, desde o início de 2019, meu anjo sem asas, amigo incomparável, disposto a lutar pelos menos favorecidos, até mesmo deixando a si mesmo de lado para ajudar o próximo. Os amigos devem ser como algo que desejamos muito, cuja necessidade em tê-los, vem antes de possuí-los. E foi exatamente assim que descobri no Flávio o sentido da verdadeira amizade, pois o conheci antes de precisar dele.

A outra pessoa a qual me refiro é Jéssica Lorryne Ananias da Silva (menina-moleca), minha fada madrinha, amiga e parceira para todas as horas, boas e ruins, dona de um carisma contagiante e um potencial gigantesco, a princesa pesquisadora, cuja inteligência nem vou tentar descrever, pois palavras me faltam.

Sou imensamente grata a esses dois, pois a verdadeira amizade promove a alegria, diminui a tristeza e divide as nossas angústias. E assim, nossa amizade foi se construindo, entre risos e dores.

Silva (2010, p. 606) elucida que “[...] ao (re)interpretar o passado ou ao (re)vivê-lo pelo discurso, sob a ótica do presente ou em função de projetos futuros, o sujeito que aí se mostra é afeito a desdobramentos [...]”. As palavras deste autor me representam, pois revivi o passado no presente e levo para o futuro as lembranças deste momento em que estou me dedicando à escrita destas minhas memórias, que serão, futuramente, uma forma de muitos conhecerem um pouco da minha história.

Já para a minha formação, o memorial se tornou um verdadeiro guardião de memórias, pois através dele pude descrever todos os sentimentos, anseios, medos, mágoas, ódios, conflitos, experiências e vivências que marcaram minha trajetória escolar e acadêmica. Nele encontrei sigilo e apoio para relatar tudo aquilo de bom e ruim que estavam me afligindo, bem como citar passo a passo como a minha identidade docente estava sendo construída, quais os desafios e dificuldades que encontrei neste percurso e como os superei, entendendo que não aprendemos somente com os bons exemplos, mas também com os contraexemplos, porque nos levam a refletir melhor a nossa ação futura e qual o perfil de professor queremos ter, e para não repetirmos os mesmos erros.

Além disso, resgatar e relembrar momentos que marcaram minha vida e da minha família, minha trajetória até entrar na Universidade e o final da minha formação, é algo maravilhoso, porque me fez regressar no tempo e, em muitos momentos, me sentir uma criança diante da leitura de um livro de histórias encantadas. Nesta perspectiva, Silva (2010) anuncia que

[...] narrar memórias pressupõe uma ação autorreflexiva e autobiográfica, em cuja atualização, no seio do discurso, pode-se deixar vir à cena – enunciativa e/ou discursiva – a imbricação de movimentos por meio dos quais o narrador conjuga situações vividas àquelas por ele criadas e/ou reinventadas no ato de narrar. Narrando, reinventa-se o acontecido, projetando o futuro e remodelando o passado. Nesse sentido, resumindo, o passado figura-se no presente como forma de reavaliação. O presente, momento em que se funda o processo da enunciação, da construção do objeto narrado, dá a tonalidade às lembranças (SILVA, 2010, p. 611).

Enfim, o uso do memorial em minha formação foi interessante, porque serviu como um espaço de desabafo e incentivo, nele encontrei refúgio e credibilidade para expor os meus sentimentos e contar a minha trajetória de vida, coisa que jamais pensava que um dia iria fazer. Silva (2010, p. 605) compreende que o ato recordar ou rememorar, são “[...] termos aqui intercambiáveis, fundam-se em uma operação mental, caracteristicamente individual, psicológica, que traz à baila elementos de um mundo íntimo, (inter)pessoal e cultural, os quais alimentam um quadro de referência partilhado [...]”.

O exercício de tecer minha própria história dentro de outra, também minha, me levou a uma viagem turística memorial, regada de lágrimas, risos, recordações, arrependimentos e revelações, até então esquecidas por mim mesma. Revisitei lugares, revi e reencontrei pessoas, enfim, naveguei.

Para concluir, digo que compreendi que “a vida é uma peça de teatro que não permite ensaios. Por isso, cante, dance, ria e viva intensamente, antes que a cortina se feche e a peça termine sem aplausos”, como reflete Charles Chaplin (1889-1977)<sup>3</sup>. Não sou de desistir daquilo que me proponho a fazer e quero sim, os meus aplausos, não por mera cortesia da conclusão ou do título de mestra, mas por merecimento, dedicação, perseverança e superação. Afinal, ainda com base em Chaplin, “a persistência é o caminho do êxito”.

### **3 MAPEANDO PESQUISAS CORRELATAS SOBRE PROFESSORES INICIANTES EM TEMPOS DE PANDEMIA: PRIMEIROS PASSOS**

---

<sup>3</sup> Disponível em: [https://www.pensador.com/frases\\_charles\\_chaplin](https://www.pensador.com/frases_charles_chaplin) Acesso em:

Neste capítulo, apresento o processo de busca de pesquisas correlatas, isto é, os referenciais já produzidos em pesquisas sobre um tema. Trata-se de uma das etapas da pesquisa que requer tempo, dedicação e persistência, a fim de contribuir com o aprimoramento da temática em foco e ampliar o olhar reflexivo do pesquisador em relação ao seu objeto de estudo. Denominado também de Estado do Conhecimento, possui natureza bibliográfica, o que contribui para com a esquematização dos trabalhos acadêmicos.

Assim, de fato, esse tipo de busca funciona como uma bússola que facilita o acesso do pesquisador a outras fontes teóricas, as quais se relacionam ao seu objeto de pesquisa e em quais condições estão sendo construídas.

Morosini e Fernandes (2014) classificam essa etapa dos estudos como sendo

[...] basilar para futuros passos na pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a serem explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo [...] (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

A partir disso, o meu objeto de pesquisa foi definido, e, desde então, guiada pelas primeiras orientações, passei a fazer um levantamento de conteúdos e perspectivas teóricas que nortearam o estudo da temática escolhida, objetivando ampliar e aprimorar a minha visão a respeito.

Para facilitar as buscas, realizei um recorte temporal de 2019 a 2021 e utilizei como descritores: educação, pandemia e ensino remoto; desafios e práticas pedagógicas de professores iniciantes em tempos de pandemia.

O mapeamento dos descritores foi elencado conforme os objetivos da investigação, que têm como foco o Professor Iniciante (PI) atuante na educação básica em tempos de pandemia. Diante disso, selecionei três plataformas digitais para me auxiliarem na busca por fontes teóricas e investigativas que sejam condizentes ao meu objeto de estudo. São elas: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia /Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT/BDTD);

*Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Após consultar plataformas supracitadas e não ter contemplado a todos os descritores, optei por prosseguir as buscas nos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), dado que, resido na região Centro-Oeste e, ao participar, no ano de 2020, do evento “XV Encontro Regional da ANPED Centro-Oeste (CO), que teve como tema principal “Educação e Pesquisa: Impactos, Responsabilidade Social, Perspectivas”, pude perceber a apresentação de uma quantidade significativa de trabalhos que se correlacionam com meu objeto de estudo.

Para facilitar a análise dos trabalhos encontrados, optei por ordená-los em duas partes. Na primeira, apresento as análises do Descritor 1 - D1: “Educação, Pandemia e Ensino Remoto”, e, na segunda parte, do Descritor 2 - D2: “Desafios e práticas Pedagógicas de Professores Iniciantes em Tempos de Pandemia”.

Logo depois, organizei as buscas em etapas, de forma a facilitar a leitura e análise dos dados encontrados. Na primeira etapa, abalizo os descritores norteadores dos estudos, na sequência, faço a catalogação quantitativa das produções selecionadas para auxílio da presente pesquisa e em seguida, faço a leitura e análise daqueles que considere congruentes a esta investigação.

Conforme eu ia aprofundando as buscas, pude perceber que o site da SciELO e da ANPED-CO são bancos de dados com bases textuais em formato de artigos; no primeiro, se encontram acoplados em revistas especializadas, e, no segundo, se reúnem em e-books disponibilizados nos anais, desta forma, seus registros apresentam contornos diferentes das produções encontradas nas plataformas CAPES e BDTD, que contemplam Teses e Dissertações.

Mediante o exposto, utilizei como critério de análise dos dados a leitura dos resumos das Teses e Dissertações já defendidas e arquivadas nos bancos de dados da CAPES e BDTD, já os trabalhos selecionados nos sites da SciELO e da ANPED, foram lidos integralmente, visto que são mais exíguos e nem todos apresentam resumos introdutórios. Ademais, em todas as produções exploradas, considere o título do trabalho, objetivos, metodologia, instrumentos e os resultados dos estudos, como princípios condutores das análises.

### 3.1 O que apresentam as pesquisas sobre Pandemia e Ensino remoto

Das buscas realizadas, apresento o quadro 1, contendo a quantidade de trabalhos encontrados nos bancos de dados das plataformas digitais:

**Quadro 1** - Total de produções identificadas com base em dois descritores no período de 2019/2021

Descritores	CAPES	BDTD	SciELO	ANPED
D1: “Educação, Pandemia e Ensino remoto”	0	2	6	11
D2: “Desafios e Práticas Pedagógicas de Professores Iniciantes em Tempo de Pandemia”	0	0	0	12
<b>Total de trabalhos por banco de dados</b>	0	2	6	23
<b>Total Geral</b>	31			

Fonte: a autora, 2021.

Após o término das pesquisas nos sites anteriormente referenciados, pude chegar a um total de 31 produções que direta ou indiretamente dialogam com o meu objeto de pesquisa. Depois da leitura prévia destes trabalhos, escolhi apenas 15 deles, sendo duas dissertações e 10 artigos, por considerá-los pertinentes a esta investigação. Ressalto que, no banco de dados da CAPES, nenhum trabalho relacionado ao D1 e D2 foi identificado até o momento da realização desta sondagem.

Nestas condições, fracionei as produções selecionadas em três quadros demonstrativos, de modo que cada um deles representa um descritor, sendo o primeiro com os registros retirados da plataforma digital BDTD e os outros dois, com as produções escolhidas no banco de dados dos sites da SciELO e da ANPED-CO. Assim, divulgo, na sequência a listagem destes materiais em seus respectivos quadros, seguidos das análises que realizei nestas produções.

Primeiramente, vejamos os dados das teses e dissertações localizadas:

**Quadro 2** - Produções identificadas nos bancos de dados CAPES e BDTD a partir do descritor “Educação, pandemia e ensino remoto”, no período de 2019/2021

Autor(a)	Ano	Tipo	Título	Instituição Cidade/ Estado	Orientador(a)
Ferreira, Celso Luís Cury	2020	Dissertação	Tecnologias digitais na educação em tempos de algoritmos: formação, intervenção	UNESP Rio Claro/SP	Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger

			e reflexão na educação física escolar		
Wolff, Carolina Gil Santos	2020	Dissertação	Ensino remoto na pandemia: urgências e expressões curriculares da cultura digital	PUC São Paulo/SP	Fernando José de Almeida

Fonte: a autora, 2021.

**“Tecnologias digitais na educação em tempos de algoritmos: formação, intervenção e reflexão na educação física escolar”**, é o título da Dissertação de Mestrado, defendida por Celso Luís Cury Ferreira, sob as orientações da Professora Doutora Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger, na Universidade Estadual Paulista – UNESP, no ano de 2020.

O estudo teve como objetivo analisar a maneira pela qual as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) vêm sendo utilizadas na educação, averiguando como é o acesso, o uso e a adequação destas tecnologias, sob os olhares e as perspectivas formativas de educadores. De natureza descritiva, com base nas percepções dos estudos participativos, a pesquisa possui caráter quantitativo e para coleta de dados utilizou-se da entrevista, do questionário e da colaboração dos professores no desenvolvimento de exercícios propostos durante o período formativo.

Ao realizar a análise dos dados, Ferreira (2020) notou a presença de enfoques filosóficos, históricos, tecnologias sociais e políticas, pesquisas científicas sobre os impactos das tecnologias sobre nosso cérebro; perspectivas históricas, estruturais e metodologias de pesquisas em tecnologias educacionais, como seus impactos no equilíbrio físico e mental de jovens, ao desenvolverem atividades físicas e os impactos da pandemia sobre sua aprendizagem.

Como resultados, a investigação de Ferreira (2020) revelou que a escola investigada não está satisfeita com a estrutura física e nem dispõe de materiais tecnológicos (internet, computadores, apoio técnico) necessários para contemplar a utilização das TDIC como ferramentas auxiliares no ensino aprendizagem. Já a formação ofertada aos professores teve como empenho a produção de novas estratégias metodológicas que pudessem contribuir no acesso, manuseio e aplicação das TDIC, bem como capacitar os educadores ao domínio das ferramentas digitais no espaço escolar.

O outro trabalho analisado, intitulado **“Ensino remoto na pandemia: urgências e expressões curriculares da cultura digital”**, consiste em uma

Dissertação de Mestrado, defendida por Carolina Gil Santos Wolff, sob a orientação do Professor Doutor Fernando José de Almeida, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) no ano de 2020.

De acordo com Wolff (2020), o trabalho objetivou analisar as necessidades e a coerência existentes nos princípios do ensino online, partindo das suas características culturais e urgência em implementar no currículo escolar, com base no ensino remoto, referente às turmas de quinto ano do Ensino Fundamental de uma instituição educacional privada, localizada na cidade de São Paulo, no intervalo do mês de março ao mês de junho de 2020, implementado durante o isolamento social imposto pelos órgãos de saúde e os órgãos governamentais, na tentativa de conter a disseminação do contágio pelo Coronavírus, causador da Covid-19.

De natureza qualitativa, como técnica de coleta de dados o estudo de Wolff adotou questionários e formulários eletrônicos, e análises e observação realizadas sobre as propostas de ensino postadas pelos professores no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), leitura de documentos institucionais, reuniões virtuais com a gestão da escola, com professores e com os pais. Assim, durante três meses, a autora acompanhou e analisou o processo de implementação da educação remota e do currículo com base nesta modalidade de ensino, imposta às turmas dos quintos anos do Ensino Fundamental. Depois deste período, ela realizou uma pesquisa-ação, objetivando intervir e contribuir com as ações pedagógicas dos professores desenvolvidas em ambientes virtuais.

Diante disto, Wolff (2020) afirma que os resultados da pesquisa comprovam que o papel dos professores, mediado pelas ferramentas digitais, é algo em construção, que carece do apoio e engajamento de toda a comunidade escolar, na tentativa de levar seus pares a perceberem que o uso das tecnologias no processo de ensino aprendizagem vai muito além dos conceitos instrumentais a elas direcionadas, com isso, a cultura curricular ganhou uma nova dimensão mediada pelas tecnologias digitais.

Passo, agora, à apresentação dos dados dos artigos identificados:

**Quadro 3** - Produções identificadas nos bancos de dados SciELO e ANPED (CO) a partir do descritor “Educação, pandemia e ensino remoto”

<b>Autores(as) e coautores(as)</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo</b>	<b>Título</b>	<b>Periódicos e Anais</b>	<b>Instituição Cidade/ Estado</b>
SILVA, Keyla Maria Bastos Goncalves; BARRA, Valdeniza Maria Lopes da; SOUSA, Sarah Karoline Teixeira de Sousa	2020	Artigo	Cotidiano, Educação e Pandemia	Anais ANPED-CO	UFG Goiás/GO
TRISTÃO, Leordina Ferreira; FRANCO, Alexia Pádua	2020	Artigo	Curso ‘on-line’ "direito à educação em tempos de covid 19: Experiências, limites e desafios do ensino remoto na educação Básica": o papel do mediador em foco	Anais ANPED-CO	UFU Uberlândia/ MG
CHARCZUK, Simone Bicca	2021	Artigo	Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia	Revista Educação e Realidade	UFRGS Porto Alegre/ MG
MACHADO, Roseli Belmonte; FONSECA, Denise Grosso da; MEDEIROS, Francine Muniz; FERNANDES, Nicolas	2021	Artigo	Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares	Revista Movimento	UFRGS Porto Alegre/RS

Fonte: a autora, 2021.

O primeiro trabalho tem como título **“Cotidiano, Educação e Pandemia”**, e foi escrito pelas autoras Keyla Maria Bastos Goncalves Silva, Valdeniza Maria Lopes da Barra, Sarah Karoline Teixeira de Sousa da Universidade Federal de Goiás. Trata-se de um artigo apresentado no XV Encontro Regional da ANPED Centro-Oeste (CO), no ano de 2020, e pode ser consultado nos anais do evento.

Segundo Silva, Barra e Sousa (2020, p. 1), o programa tem por objetivo, “construir uma cápsula do tempo constituída por relatos orais gravados em áudio (via WhatsApp) por professores, estudantes e familiares de estudantes, visando registrar

vivências do momento histórico presente”. As autoras afirmam ainda, que “esse acervo sonoro, após o período de dormência da cápsula, poderá subsidiar trabalhos acadêmicos, literários, filmográficos etc., a partir de 2021”.

Os resultados apontam que o ensino remoto causou mudanças significativas na rotina das famílias que, sem formação alguma para a docência e diante da necessidade de atuarem como mediadoras da aprendizagem entre educador e educando, se viram completamente perdidas com o novo modo de ensinar e aprender. Assim, os alunos tentam se adaptar e organizar o melhor possível sua vida e ambiente familiar para acompanhar as aulas online.

Quanto aos professores, os resultados mostram as dificuldades em lidarem com o novo método de ensinar e com as ferramentas digitais que passaram a ser essenciais no processo de ensino aprendizagem. Nestas condições, Silva, Barra e Sousa (2020) comentam que a pandemia traz a necessidade de adequar o papel conforme as exigências desse novo cenário; por isso, é necessário considerar como essas mudanças afetaram o processo educacional relacionado à educação escolar.

Seguindo com as análises, deparei-me com o artigo **“Curso ‘on-line’ direito à educação em tempos de Covid 19: experiências, limites e desafios do ensino remoto na Educação Básica: o papel do mediador em foco”**, escrito por Leordina Ferreira Tristão e Aléxia Pádua Franco, da Universidade Federal de Uberlândia, situada na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, que foi apresentado no XV Encontro Regional da ANPED - CO no ano de 2020 e pode ser consultado nos anais do evento.

O estudo propôs, como objetivo central, provocar reflexões referentes à regulamentação da educação remota e experiências vividas pelos atores da Educação Básica das mais diversas escolas brasileiras, em período de pandemia, tendo como princípio o direito de todos ao ensino gratuito, já que, com as aulas virtuais, as famílias, jovens e adultos, terão que arcar com as despesas com internet, aquisição de equipamentos eletrônicos, tais como: celular, notebook, tablet, webcam etc.

É uma pesquisa de natureza qualitativa, e como instrumento de coleta de dados utilizou-se do fórum nomeado de “Roda de conversa”, ambiente virtual criado visando possibilitar a troca de experiências entre os participantes. Nestes encontros eram evidenciados as dificuldades, dilemas e limitações vividos pelos docentes com o ensino remoto.

Como resultado, as autoras relatam terem atingido um bom desempenho dos participantes, porém, houve muita evasão no decorrer do curso, isso ocasionado pela

sobrecarga que os professores sofreram devido às aulas online, que provocaram uma situação de jornada de trabalho muito além daquela desenvolvida no período das aulas presenciais. O que deixa claro os efeitos danosos da pandemia e do ensino remoto sobre a atuação dos professores.

O próximo trabalho, “**Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia**”, é um artigo de autoria de Simone Bicca Charczuk, publicado na Revista Educação e Realidade no ano de 2021. Tem como principal objetivo apresentar e discutir, de forma organizada, informações que levam a refletir a prática docente e as hipóteses de unir conhecimento, educador e educando em diferentes contextos da sala de aula, ocasionados, acidentalmente, com o advento do isolamento social proveniente da pandemia e da adesão às aulas remotas em resposta à suspensão das aulas presenciais.

A pesquisa teve como percurso metodológico a abordagem psicanalítica, que enfatiza os traços, vistos como peculiaridades, evidências e marcas daquilo que não se pode visualizar de imediato. Assim, a idealização do fato resulta da leitura, assimilação e sistematização dos símbolos e vestígios pertinentes à elucidação do fenômeno em estudo. Nesse sentido, a pesquisadora tomou as práticas docentes e o ensino remoto como problema a ser estudado, diante desse novo método de ensino.

Os resultados do estudo apontam que o distanciamento social e a adesão ao ensino remoto fizeram com que professores e discentes fossem inseridos em um contexto de desafios, incertezas e insegurança, colocando em questão o ensinar e o aprender. Também foi possível observar que os atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem se viram incluídos em um cenário de ensino desconhecido, sem antes terem sido preparados e formados para lidarem com a nova realidade educacional.

O próximo trabalho que analisei, “**Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares**”, de autoria de Roseli Belmonte Machado, Denise Grosso da Fonseca, Francine Muniz Medeiros e Nicolás Fernandes, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, trata-se de um artigo publicado na Revista Movimento, no ano de 2021.

Em face do cenário pandêmico e com a suspensão das aulas presenciais, a pesquisa propôs, como principal objetivo, entender de que modo os professores de Educação Física, no Estado do Rio Grande do Sul, têm se colocado no contexto das aulas remotas. É uma pesquisa de natureza qualitativa e, como dispositivo de coleta

de dados, utilizou-se de um questionário com 20 questões enviado por e-mail aos participantes do estudo, atuantes no Ensino Médio, Ensino Fundamental e Educação Infantil.

As autoras afirmam que os profissionais de Educação Física desenvolveram suas práticas pedagógicas, mesmo em período de pandemia, e ressaltam, ainda, que houve modificações na forma de conduzir as aulas e que os desafios e efeitos da pandemia em suas práticas são visíveis. Isso demonstra a vulnerabilidade dos sujeitos diante de algo novo e inesperado. Neste panorama, Machado, Fonseca, Medeiros e Fernandes (2021), concluem que, em uma pandemia, o distanciamento social nos desafia a encontrar novas formas de sobrevivência e socialização, evitando frequentar o mínimo possível os espaços sujeitos a rígidas restrições, e, com isso, as atividades culturais, artísticas e relacionadas a exercícios físicos tiveram que ser repensadas e adaptadas a novas formas de execução, agora realizadas de forma virtual.

Os resultados da pesquisa apontam que as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores de Educação Física com as aulas presenciais, permaneceram com as aulas remotas, com mais intensidade. Tendo em vista que o principal elemento utilizado nas aulas de Educação Física é o corpo humano, ainda tem a questão de que nem todos os alunos têm acesso à internet e possuem aparelho de celular ou até mesmo um computador/notebook. A interação e socialização entre família, escola, aluno e professor aparecem como sendo um grande desafio a ser superado na prática das aulas online, pois é uma modalidade que exige muito mais esforço físico e psicológico para se manter por um longo tempo diante de uma tela. Vale citar, ainda, as dificuldades de educadores e educandos em operar as mais diversas ferramentas tecnológicas e as plataformas digitais.

### **3.2 Práticas pedagógicas de professores iniciantes em tempos de pandemia - evidências em produções científicas**

O atual cenário de calamidade ocasionada pela pandemia obrigou os professores iniciantes a criarem diferentes hábitos de vida e convívio social, uma vez que, com a suspensão das aulas presenciais, as aulas virtuais foram adotadas como um suporte emergencial para suprir a ausência dos espaços físicos da sala de aula. Com isso, educadores, educando e pais se viram inseridos em uma nova realidade, à qual não foram preparados para lidar.

Assim, por se tratar de um assunto atual, foram poucas as produções encontradas nos sites da SciELO e da ANPED-CO. Desta forma, apresento, no quadro abaixo, os registros selecionados por se relacionarem com a temática em discussão e, em seguida, trago as análises feitas sobre eles.

**Quadro 4** - Produções identificadas nos bancos de dados SciELO e ANPED-CO, a partir do descritor “Desafios e práticas pedagógicas de professores iniciantes em tempos de pandemia”, no período de 2019/2021

<b>Autores(as) e coautores(as)</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo</b>	<b>Título</b>	<b>Periódicos e Anais</b>	<b>Instituição Cidade/ Estado</b>
FERNANDES, Jucelma Lima Pereira; LIMA, Antônio Marcos da Cruz; OLIVEIRA, Andreia Cristiane de; ROCHA, Simone Albuquerque da	2020	Artigo	Pandemia da covid 19 nas práticas de professoras iniciantes em Mato Grosso: por entre as pedras	Anais ANPED-CO 2020	UFMT Rondonópolis / MT
NELO, Sandra Cristina de; ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire	2020	Artigo	Os processos educacionais em tempos de pandemia por covid-19: a aula mediada pelo aplicativo WhatsApp na perspectiva da Pedagogia em participação	Anais ANPED-CO 2020	UFMT/ Cuiabá Cuiabá/ MT
LOPES, Rosemara Perpetua; PACHECO, Márcia Leão da Silva	2020	Artigo	O trabalho do professor da rede pública de educação básica de Goiás durante a pandemia: resultados preliminares	Anais ANPED-CO 2020	UFG Goiás
KARWOSKI, Acir Mario; NOBRE, Avonice Ramos	2020	Artigo	Percepções dos professores de língua portuguesa da rede pública de ensino fundamental de Uberaba-MG acerca de letramentos digitais	Anais ANPED-CO 2020	UFTM Uberaba/ MG

Fonte: a autora, 2021.

**“Pandemia da Covid-19 nas práticas de professoras iniciantes em Mato Grosso: por entre as pedras”** é um artigo de autoria de Jucelma Lima Pereira Fernandes, Antônio Marcos da Cruz Lima, Andreia Cristiane de Oliveira e Simone Albuquerque da Rocha, da UFMT/CUR, e foi apresentado no XV Encontro Regional da ANPED-CO no ano de 2020 e está disponível nos anais do evento. Teve como principal objetivo averiguar de que modo se deu o processo de inserção dos professores iniciantes atuantes na rede estadual de ensino no Estado do Mato Grosso no contexto do ensino remoto, partindo da seguinte questão problema: quais dificuldades enfrentam os professores iniciantes para ensinar e aprender em tempos de pandemia?

Em relação à metodologia utilizada, o trabalho se ambienta nas concepções da abordagem qualitativa, visto que ela permite ao investigador dar sentido às experiências vivenciadas pelas pessoas. Para a coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada aplicadas a duas professoras iniciantes, participantes da pesquisa; seus relatos foram coletados via WhatsApp e analisados posteriormente.

A pesquisa aborda as condições aligeiradas que caracterizaram a inserção dos professores no cenário do ensino remoto, sem qualquer preparação prévia, já que foram formados para darem aulas presenciais e, subitamente, foram obrigados a introduzir as aulas virtuais no calendário escolar. Partindo disso, os(as) autores(as) buscam identificar quais os desafios enfrentados pelos professores e professoras iniciantes em desenvolver suas práticas pedagógicas com a mediação das ferramentas tecnológicas.

Os resultados apontam que as dificuldades encontradas pelos iniciantes, no contexto das aulas presenciais, foram intensificadas com as aulas remotas; entre elas, estão a falta de domínio, tanto dos professores como dos alunos, ao lidar com as tecnologias, dificuldade de acesso à internet, mudanças na maneira de interação e socialização, entre outros fatores que marcam as dificuldades que permeia a ação dos professores principiantes em tempos de pandemia.

Sandra Cristina de Nelo e Daniela Barros da Silva Freire Andrade, da UFMT/Campus de Cuiabá, escreveram o artigo **“Os processos educacionais em tempos de pandemia por Covid-19: a aula mediada pelo aplicativo WhatsApp na perspectiva da Pedagogia em participação”**, também apresentado no XV Encontro Regional da ANPED-CO, no ano de 2020.

Este trabalho teve como principal objetivo analisar as concepções globais que conduzem as novas formas de ensinar e aprender no cenário das aulas remotas, trazendo como questão norteadora da pesquisa: quais representações sociais, relacionadas à participação das crianças na aula, são acionadas no processo de elaboração das novas práticas docentes?

Diante dos transtornos causados pela pandemia da Covid-19, as escolas foram fechadas e as aulas presenciais suspensas, mas foram reiniciadas em formato remoto. Com isso, a escola e os professores tiveram que se reinventar, ocasião em que surge, nas autoras, o desejo de investigar como as representações sociais escolares estavam sendo construídas nos espaços escolares, já que seus atores estavam experimentando um novo contexto educacional instaurado pela pandemia.

As autoras optaram por trabalhar com sequências didáticas, utilizando como dispositivo de mediação o aplicativo de WhatsApp. A escolha da sequência didática se deu porque, segundo uma perspectiva dialógica, esse modelo de metodologia auxilia na tomada de decisões e dá voz aos atores participantes do processo em curso, ou seja, é uma prática norteada pela concepção de participação direta do sujeito no processo de sua própria aprendizagem.

O referencial teórico utilizado trabalha com a teoria das representações sociais, que facilita a compreensão da troca de experiências no interior de um grupo, construindo concepções que orientem os mecanismos sociais. Os resultados evidenciam que, com a pandemia, a maneira de ensinar e aprender foi totalmente modificada, trazendo aspectos positivos e negativos, que nos levam a refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, diante um evento inesperado como foi o distanciamento social proposto, na tentativa de conter a proliferação das contaminações pelo Coronavírus.

A pesquisa intitulada “**O trabalho do professor da rede pública de educação básica de Goiás durante a pandemia: resultados preliminares**” de autoria das pesquisadoras Rosemara Perpétua Lopes (Universidade Federal de Goiás) e Márcia Leão da Silva Pacheco (Secretaria de Educação do Estado de Goiás), trata-se de um trabalho apresentado, na modalidade pôster, no XV Encontro Regional da ANPED-CO, no ano de 2020, esse encontra disponível para consulta nos anais do evento.

O cenário de calamidade de saúde pública e o caos na educação devido à pandemia, deu origem à pesquisa, cujo principal objetivo foi investigar a prática pedagógica docente com o uso das tecnologias digitais para desenvolver as aulas

remotas, enquanto as aulas presenciais continuavam suspensas, como preia a Resolução 2/2020 do Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás. A partir disso, o estudo buscou responder às seguintes questões: que aulas foram ministradas durante o período previsto na Resolução 2/2020 do Conselho Estadual de Educação de Goiás? Que dificuldades houve para ministrá-las? Que tecnologias foram privilegiadas? Que situações de aprendizagem foram criadas? O que os registros escritos de professores e/ou gestores informam sobre essa experiência? Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa é de natureza documental e, em relação à metodologia, adota os princípios da abordagem qualitativa.

No que concerne à atuação do professor – que de presencial passou a virtual – as autoras afirmam que esse novo formato de ensino ocasionou inúmeras mudanças na educação, entre elas, transformou a casa dos educadores e dos educandos em salas de aulas virtuais, invadindo sua privacidade e fazendo com que o professor tivesse uma carga horária trabalhista muito além daquela estabelecida pela LDB 9.394/96.

Quanto a isso, Lopes e Pacheco (2020, p. 2) afirmam que essa situação se define na “[...] vida pessoal se confundindo com a profissional (e nela se perdendo) no novo e ainda indecifrável trabalho remoto. Os efeitos dessa mudança podem ser temporários ou não, dada a ação do meio sobre o sujeito”. Neste panorama, os resultados do estudo revelam um futuro educacional incerto e marcado por insegurança e incertezas, que nos levam a refletir sobre o destino da profissão docente que, neste cenário pandêmico, mostrou toda sua vulnerabilidade frente ao novo e inesperado.

Enfim, concluo, aqui, as reflexões tecidas sobre os trabalhos selecionados a partir do estado do conhecimento produzido, que desvelaram o que a literatura analisada apresenta sobre a temática em discussão. Por conseguinte, na seção vindoura, explicito os resultados das análises realizadas nas produções que fundamentam e conceituam os assuntos que serão dissertados nas próximas páginas.

Os dados expostos indicaram que, no que se refere à pandemia e às práticas e professores iniciantes, foram encontrados trabalhos da Região Centro-Oeste, sendo que somente um aborda os professores iniciantes, trabalho este do qual sou uma das autoras, pela UFMT. Assinalo, com estas buscas, a ausência de produções sobre o tema pandemia, necessidades educativas e práticas de professores, até 2020, ainda

que, atualmente, seja possível observar maior incidência destas comunicações, porém, sem qualquer abordagem a professores iniciantes

#### **4 FORMAÇÃO INICIAL E NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE**

É na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar os caminhos necessários para a formação de professores (NÓVOA, 2019, p. 206)

Para iniciar esta seção, trago os conceitos de Pereira e Placco (2018), que utilizam a palavra necessidade para exprimir o que falta aos professores, mas também conciliar os seus desejos e expectativas com a sua formação docente. Sob esse ponto de vista, as necessidades formativas aparecem de forma individualizada e contextualizada, e, mais ainda, se referem à estratégia de fortalecimento da formação centrada na situação de trabalho docente.

Assim, considerar os professores como sujeitos de aprendizagem e formação contínuas é compreender que, no decurso do processo da ação professoral, surgem necessidades formativas que os levam a refletir e aprender sobre os problemas e desafios encontrados no início da profissão docente. Mas o que julgamos que é a necessidade formativa? Trabalhos de Souza, Rocha, Oliveira e Franco (2020); Leone (2011); Marcelo (1992); Tejedor (1990); Estrela, Madureira e Leite (1999) indicam que o termo é ambíguo, e existem muitas maneiras de entendê-lo.

Assumo, aqui, a compreensão de Marcelo (1992, p. 66), que afirma: “[...] as necessidades formativas dos professores encontram eco nos “desejos, problemas, carências e deficiências percebidas pelos professores no desenvolvimento do ensino”. Para Leone (2011), as necessidades vão além de um simples desejo por algo, e, desta forma, as necessidades formativas abarcam indagações em grau superior, não apenas um significado estabelecido e desconectado ao exercício docente. Estrela, Madureira e Leite (1999) pensam que as necessidades formativas são definidas por um conjunto de necessidades e desejos ou certas questões encontradas pelos professores em seu desempenho profissional.

Tejedor (1990) enfatizou que a conjectura envolvendo essas carências instrutivas é essencial para obter soluções para esses imbróglios; o autor ainda julga

esse momento como complicado e considera que a partir dele surgirão possíveis soluções e ajuda. Referente a isso, Souza *et al.* (2020, p. 3) asseveram que o termo “[...] necessidades formativas é polissêmico e não pode ser compreendido sem a ele serem associados estudos sobre análises de necessidades, demandas e desafios”.

Ainda de acordo com as autoras, as dificuldades educacionais encontradas pelo professorado encontram-se em constante movimentação, pois não são inertes ou delineadas, visto que influenciam os impactos de condições específicas que emergem nos ambientes educacionais. Tais necessidades de treinamento determinam os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da prática pedagógica, no entanto, uma determinada prática ou solução para uma determinada problemática, deve partir das experiências das pessoas em questão. A partir daí, criar uma educação continuada que atenda a essas necessidades formativas.

No que diz respeito ao panorama de epidemia, as necessidades formativas dos docentes, principalmente dos iniciantes, se exacerbaram, tendo em consideração as já existentes na ação docente e as que foram idealizadas no contexto da educação remota, o que gerou, como consequência, a escassez e discrepância que circundam as ferramentas tecnológicas. Nessas condições, o docente iniciante acaba se frustrando diante do real cenário da sala de aula, que contradiz as suas primeiras expectativas, com isso, os iniciantes se frustram. Marcelo (1999) argumenta que:

[...] o professor principiante deve se integrar no processo de aprendizagem, adquirir os conhecimentos que lhe servirão para transmitir uma cultura e os valores dessa cultura, interiorizando-os na própria personalidade. Por último, o professor deverá adaptar-se ao meio onde tem de exercer a sua função, para compreender as necessidades que apresenta e poder responder com eficácia às exigências desse meio. Mas o processo de socialização não deve ser entendido como unidirecional (MARCELO, 1999, p. 15).

Nesta lógica, estar no papel de professor iniciante e edificar sua construção identitária professoral em uma época tão insólita, é muito mais laborioso, tendo em vista, que o educador, além de trazer consigo as informações adquiridas na graduação, vai se inserindo no cotidiano escolar, através das adversidades, idealizações e provocações vivenciadas em sala de aula. Essa situação se agrava com as salas de aulas em rede. Por isso, Costa e Oliveira (2007) concebem o início do magistério como determinante à estadia na carreira, já que, à frente da obscuridade, o docente iniciante arrisca se desestabilizar, e, nesse sentido, chega a

desacreditar de seu potencial pedagógico. Porém, aqueles que persistem, terão como recompensa o progresso e a cooperação.

Encontramo-nos, em um panorama incomum e inabitual, diferente daquele ao qual estávamos acostumados antes da pandemia. Esses entraves, ocasionados por esse cenário de pestilência e de educação remota, impactaram o modo de lecionar e estudar, fatores que têm causado objeções excessivas à educação em sua totalidade e, principalmente, aos educadores, que tiveram sua didática totalmente modificada, de modo que estão experienciando um novo jeito de ensinar, anteriormente desconhecido.

Conforme Ramalho e Nunez (2011, p. 76) já ponderavam outrora, em seus estudos, é essencial considerar, “a relação das necessidades, dos interesses, com as condições do exercício da atividade profissional e suas mudanças. Por isso, a significação das necessidades e dos interesses pode ser diferir nas diferentes condições”.

Neste sentido, com a finalidade de apresentar uma nova maneira de viver para a coletividade em distanciamento social, o ensino escolar precisou ser reinventado, de modo a suprir as necessidades escolares e dar continuidade às aulas presenciais que foram bruscamente interrompidas. Assim, os docentes tiveram que se adaptar a esse novo modelo de ensino e aprendizagem online, que Martins e Almeida (2020) entendem como educação não presencial mediada por recursos tecnológicos.

Face ao exposto, quando o assunto se refere ao educador e sua interatividade espontânea e, ao mesmo tempo, obrigatória, com as ferramentas digitais que intermedeiam suas práticas educativas em tempos de pandemia, múltiplos elementos se manifestam. Entre eles, estão as dificuldades em lidar com os recursos tecnológicos, o acesso a uma internet de qualidade e a ausência de formações que o capacitem para tal objetivo.

Neste viés, a didática em tempos de pandemia e ensino remoto obrigou o corpo docente a se adequar ao novo formato de sala de aula, se reorganizar e reinventar suas práticas pedagógicas, a fim de atender as exigências da atual modalidade de ensino. Desse jeito, defrontam-se com determinações de um currículo nupérrimo, totalmente diferente do das aulas presenciais. Ademais, é notória a relevância que o processo de ensino e aprendizagem tem para os educandos, mesmo em momentos de afastamento social e longe do ambiente físico das salas de aulas.

Pensando nisso, Ramalho e Nunez (2011), nos chamam a atenção para o fato de que:

O professor, no contexto das exigências das reformas curriculares, pode sentir necessidade de melhorar sua prática profissional. Tal necessidade tem um motivo relacionado à formação: aprender e se apropriar de novas ferramentas da cultura profissional, que configuram a base de conhecimento da profissão docente. Esse processo confere um fim consciente para a formação, que passa a ter significação enquanto o professor relaciona aquilo que o incita a agir (motivos) com aquilo para o qual a sua ação se orienta, ou seja, a finalidade da ação (RAMALHO; NUNEZ, 2011, p. 76).

Diante deste gargalo, a procura de caminhos que possibilitem a criação de novos métodos de trabalho, que auxiliassem na superação das dificuldades educativas deste novo espaço-tempo, levou os educadores, inclusive os iniciantes, a viverem se equilibrando entre uma alternativa e outra para suprir as necessidades que o ensino remoto requer, razão pela qual dificilmente conseguiram descansar e refletir sobre si mesmos e suas práticas, concentrando-se, quase que somente, em criar e criar, e, no momento de executar, já se encontravam exaustos, adoecidos mentalmente de suas atividades docentes.

Ramalho e Nunez (2011, p. 76) afirmam que as insuficiências ocupacionais se externam no desejo de saber, de melhorar sua atividade profissional. “As necessidades de formação não são invariáveis ou constantes. Elas se modificam sob a influência de diferentes fatores sociológicos, psicológicos, pedagógicos, em contextos sócio-históricos específicos”. Contribuindo com as discussões, Souza, Rocha, Oliveira, Franco (2020, p. 3-4) dissertam que “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 [...]”.

De modo geral, neste atual contexto, no qual o reinventar-se é uma obrigatoriedade, os docentes tiveram que transformar seus lares em salas de aulas e dobrar ou triplicar suas jornadas de trabalho. Nesses momentos tão laboriosos, as instituições educacionais cobraram dos educadores propostas pedagógicas que suprissem a ausência do espaço físico das salas de aula, assim como exigiram que avaliassem o desempenho e aprendizagem dos educandos, tendo em vista que nem os pais, nem as devolutivas das atividades o fazem.

Ambrosetti (2006), antes mesmo de toda essa situação desafiadora imposta à sociedade pela pandemia e os cursos remotos, chamava a atenção sobre todas as necessidades já vivenciadas pelos professores nas aulas presenciais, que se intensificaram frente a esse novo modo de ensinar e aprender.

De fato, as situações de ensino implicam uma diversidade de tarefas, de solicitações, de decisões a serem tomadas em tempo real, num contexto interativo que envolve pessoas e universos culturais diferentes e que tem fortes componentes afetivos. Se considerarmos, além de tudo, as condições de trabalho dos professores e o fato de que a escola pública não tem sido, via de regra, um espaço propício à reflexão e ao debate sobre o trabalho pedagógico, teremos a dimensão das dificuldades enfrentadas pelos docentes (AMBROSETTI, 2006, p. 82-83).

Para a autora acima citada, um dos elementos condutores do processo de aprendizagem é a interatividade estabelecida entre o educador e o educando, pois, em meio às inúmeras situações de aprendizagens, aprendem e, ao mesmo tempo, ensinam. Todavia, como o novo cenário não permitia o contato físico e as aulas eram mediadas pelas tecnologias digitais, essa interação face a face ficou comprometida, trazendo prejuízos ao processo de desenvolvimento e aprendizado dos educandos.

Em resumo, as necessidades formativas dos professores, principalmente dos iniciantes, precisam ser analisadas conforme o espaço de trabalho que ocupam, pois só assim conheceremos a sua real proporção. Os estudos referentes às necessidades formativas dos professores que estão iniciando sua trajetória na carreira professoral, apresentados nesta seção, demonstram a relevância da realização de uma pré-análise das necessidades educativas dos docentes, antes de colocar em prática quaisquer ações formativas voltadas a esses profissionais, tendo em vista que essas necessidades podem ser de origem coletiva ou individual, e emergem do panorama social em que estes professores se encontram inseridos.

Torna-se necessário, portanto, considerar aspectos da realidade em que atuam, como as condições de trabalho, a falta de apoio e materiais pedagógicos, a estrutura física das instituições educacionais, a ausência de suporte que os auxilie na interação e socialização com os educandos. É da relação entre as partes envolvidas no processo de aquisição de conhecimento que bons resultados na aprendizagem e na qualidade educacional são obtidos.

Por fim, as necessidades formativas devem constituir o centro do planejamento dos programas e projetos formativos, da gestão escolar, secretarias e do próprio

educador, desta maneira, a formação docente tem que ser permanente e estar conectada aos fatores sociais que determinam a ação educativa em um todo.

Finalizadas essas reflexões, expresso, na próxima seção, diálogos com teóricos que trazem, em suas pesquisas, a contextualização do professor iniciante e todos os dilemas e desafios enfrentados por ele na execução da sua prática pedagógica nos primeiros anos de docência.

## **5 PROFESSOR INICIANTE: REFLEXÕES SOBRE O TEMA**

Para tanto, a construção da docência dos estreates no ofício de ensinar precisa acontecer no coletivo, na colaboração de todos, no trabalho solidário e com a marca da cooperação. Por isso, insistimos na ideia de que é no exercício da profissão que vamos aprendendo a ensinar, que exercitamos o movimento dialético de ação-reflexão-ação que articulamos teoria e prática no contexto em que nos inserimos; enfim, que vamos construindo o ser e o fazer-se professor. Bonito é pensar que a docência é um processo que pode representar um repensar constante; um ofício que melhora o outro e a si mesmo; uma profissão que nos permite abrir horizontes e vislumbrar sonhos para os estudantes e para o próprio docente estreatante (WIEBUSCH; WIEBUSCH; VITÓRIA, 2021, p. 56-57).

Considerando o início da carreira uma parte decisiva para a sua permanência nela, muitos estudos vêm sendo construídos a respeito do iniciante na docência. Autores como Marcelo (1999), Huberman (2000) e Tardif (2008), consideram iniciantes aqueles professores recém-graduados, com até cinco anos de atuação na profissão. Então, ancoro-me nas conceituações e concepções destes autores, ao considerar os professores iniciantes presentes nesta pesquisa.

A fase inicial de qualquer carreira é um período desafiador, incerto e de aprendizagens. Assim, segundo Lima (2017) é justamente esta fase que precisa ser dedicada ao desenvolvimento profissional, enfatizando que durante o início da carreira docente o professor está buscando seu espaço, formando sua identidade profissional, o “seu lugar no mundo”.

A iniciação no magistério é marcada por expectativas e entusiasmo, contudo, os impactos causados ao iniciante pela realidade do contexto escolar acabam por gerar desprazeres e medo, e ele se sente despreparado, incapaz de dar conta de exercer a profissão. E isso o leva a pensar e repensar a sua escolha, já que os desafios enfrentados no dia a dia da sala de aula são totalmente diferentes daqueles idealizados enquanto graduando.

Nesta perspectiva, Ramos (2017, p. 136) relata que “o início da docência se configura por momentos e sentimentos um tanto quanto conturbados, estes geralmente oscilam, ora por momentos de euforia e descobertas e ora por momentos de desafiadores e instinto de sobrevivência [...]”. Sendo assim, fica evidente a importância em se considerar o iniciante, partindo das concepções de sujeito que está se formando professor, agora com as perspectivas e vivências da prática, sendo fundamental lançar sobre ele um olhar acolhedor e intencional, auxiliando-o nestes enfrentamentos iniciais da carreira. É neste sentido que Rocha e Martins (2018, p. 94) alegam que “é possível dizer que o acompanhamento é um movimento de aprender a ser entre companheiros que compartilham entre si seus saberes e não saberes nas diferentes fases da vida do professor”.

André (2018) pontua a relevância em considerar que a aprendizagem do magistério recebido no início da docência:

Reconhecer que a aprendizagem da docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira, é um passo importante para que o iniciante não desanime diante das dificuldades e se disponha a buscar recursos e apoios necessários, que o façam prosseguir em seu processo de desenvolvimento profissional. Esse movimento, no entanto, não pode ficar restrito à iniciativa pessoal; ele deve encontrar eco nas instituições de ensino e nas políticas educacionais. O principiante 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. 6).

Neste sentido, os primeiros anos de docência compreendem o período pelo qual o professor passa pela prova de resistência, como se andasse sobre a corda bamba, que o leva a refletir se realmente quer seguir a profissão docente e se fez uma boa escolha profissional. É a fase mais importante para esse especialista educacional,

pois é aí que começa a colocar em prática todo o conhecimento adquirido na sua formação inicial enquanto estudante.

Rigolon, Príncipe e Pereira (2020) salientam, em seus estudos, que os desafios dos professores iniciantes vão se transformando enquanto a educação muda. Logo, aquele professor iniciante de vinte anos atrás, com suas especificidades angústias e necessidades, não é o mesmo iniciante da atualidade, tendo em vista, por exemplo, estes anos de pandemia, em que os desafios dos iniciantes abarcam conhecimentos novos de teorias e práticas pedagógicas. Os autores também ressaltam que, em diversos estudos, os professores recém-formados são expostos a situações mais desafiadoras justamente por serem iniciantes, e isso acaba se agravando quando estes são professores substitutos ou possuem grande rotatividade nas escolas.

Esse fato pode ser observado nos estudos de Marcelo (2010), que indicam que muitos professores acabam abandonando a carreira nos primeiros anos, devido às más condições de trabalho, ausência de incentivos, indisciplina dos educandos e falta de uma participação efetiva nas decisões das unidades escolares. Vale ressaltar que ao adentrarem na profissão e mesmo ao se depararem com tantos desafios, aqueles que permanecem na docência acabam encontrando maneiras de refletir suas práticas para desenvolver sua identidade profissional.

Para além dos desafios já mencionados, Rigolon, Príncipe e Pereira (2020) ainda alertam que ao se pensar nestes professores iniciantes, é preciso investigar e compreender as condições de trabalho, decisivas para a sua permanência ou não na docência. Os autores pontuam cinco fatores decisivos: 1) formas de contratação; 2) quantidade de alunos/turno/turmas por professor; 3) Jornada de trabalho; 4) Remuneração; e 5) Formação continuada.

No primeiro fator, as **formas de contratação**, o diálogo se dá a partir da concepção de que professores recém-formados acabam sendo admitidos por meio de contratos temporários, considerando que concursos públicos acontecem em momentos esporádicos. Assim, acabam por surgir uma situação de instabilidade ao professor iniciante.

O segundo fator, **quantidade de aulas, turmas e alunos** a que são submetidos os professores, considerando, aqui, não só os iniciantes, embora, na maioria dos casos, os docentes em início de carreira, que costumam chegar nas unidades

escolares após a lotação de salas pelos professores efetivos, acabam ficando com as “últimas opções”, as salas consideradas mais “difíceis” ou as mais numerosas.

O terceiro fator evidencia a intensa **jornada de trabalho**, pois muitos professores contratados ou recém concursados acabam ganhando menos, e isso faz com que optem por mais aulas, sobrecarregando-os, o que nos leva ao quarto fator, a **remuneração**, considerando o histórico nacional de desvalorização de professores e a recente divulgação de estudos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os quais mostram que os salários dos docentes no Brasil estão entre os quarenta piores.

O último fator mencionado pelos autores é a **formação continuada**. Nos “Referenciais sobre a formação de professores” (BRASIL, 1999), está expresso que a formação continuada

[...] deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se uma reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (BRASIL, 1999, p. 70).

Este documento orienta como a formação deve contemplar e auxiliar no desenvolvimento constante da construção profissional destes professores; os autores consideram que, em maioria, isso acaba não sendo realizado, já que os professores iniciantes chegam às unidades, muitas vezes, sozinhos, e as formações se pautam nas dificuldades da maioria. Dessa maneira,

[...] um processo de formação continuada de docentes iniciantes deveria, por princípio, contemplar aspectos que englobassem alternativas para um melhor enfrentamento dos primeiros anos de exercício profissional. Nesse sentido, ganham importância os processos de formação centrados no desenvolvimento da escola e equipes escolares. A depender da organização da escola e de sua gestão na organização de ações formativas, os tempos e espaços de formação podem ser privilegiados para a formação continuada dos professores e uma oportunidade de apoio às necessidades do professor iniciante (RIGOLON; PRÍNCEPE; PEREIRA, 2020, p. 10).

Esses momentos se darão na autoformação, nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que poderão dar um suporte maior aos docentes iniciantes. Estes fatores interferem diretamente no desenvolvimento da carreira, Huberman (2000, p. 38) salienta que este iniciar é “um processo e não uma série de

acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momento de arranque, descontinuidades”.

Em resumo, os diálogos expostos nas linhas anteriores nos levam ao entendimento de que o professor iniciante é aquele indivíduo recém-formado, que acabou de se inserir na profissão, ou seja, passa de estudante a professor trazendo consigo muito pouco conhecimento da realidade da sala de aula, pois quase sempre a única experiência que teve com a docência foi no período dos estágios obrigatórios durante a graduação, para cumprir a carga horária da disciplina. Ressalto, ainda, que essa fase que o caracteriza como iniciante vai de um a cinco anos de ofício, período no qual se torna professor ou desiste da carreira, pois é neste intervalo de descobertas e sobrevivências que o iniciante constitui a sua identidade docente e permanece na profissão ou a abandona.

A partir do exposto, considero importante apresentar um breve levantamento de programas e projetos que procuram acompanhar e auxiliar os iniciantes, até chegar aos estudos do grupo do qual faço parte, o OBEDUC/FormEduc, na Universidade Federal de Rondonópolis. Neste sentido no próximo subtópico revelo a existência de grupos destinados à formação colaborativa do professorado que oferecem, desde a graduação à sua inserção na profissão, suporte e acolhimento no tocante à sua preparação para exercerem a função de preceptor. Sobre isto, Nóvoa e Alvim (2022, p. 66) problematizam, ao afirmarem que, em se tratando dos cuidados referentes à inserção na docência, “[...] estes programas devem sublinhar a profissionalidade docente, na pluralidade das suas dimensões, e não apenas o referencial pedagógico”.

### **5.1 Programas e projetos de apoio ao professor iniciante no Brasil**

Como já sabemos, toda carreira profissional apresenta inúmeros desafios, que podem aparecer a qualquer momento, no entanto, no ofício docente, os primeiros cinco anos de atuação são extremamente desafiadores, devido à complexidade que a realidade da sala de aula representa para o professor iniciante, que, com muita frequência, se desestrutura e acaba por desistir da profissão. Assim sendo, compreendo que esse ingressar na função professoral é marcado pelas descobertas, dificuldades e aprendizados essenciais a sua permanência no magistério. Por isso, é relevante que no início da carreira o professor seja acolhido e receba apoio dos

gestores escolares, seus pares e grupos de apoio, que têm como finalidade a formação continuada deste profissional recém-inserido na função.

Similarmente, Freire (2002) afirma que é nessa relação interativa entre formador e formando que o indivíduo se percebe protagonista de sua própria formação, em consonância com outras concepções que tornam seu processo formativo um movimento constante de aprendizado e troca de saberes.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por ele *formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da ‘formação’ do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 2002, p. 25, grifos do autor).

Por isso, Mira e Romanowski (2016) reiteram que é preciso considerar o professor em início de carreira como aquele indivíduo que precisa ser acolhido e auxiliado de tal maneira que se sinta seguro da sua ação diante das adversidades da realidade da sala de aula, até então desconhecida por ele.

A relevância de se refletir sobre o processo de inserção profissional dos docentes iniciantes justifica-se pela necessidade de as políticas de formação de professores no atual contexto educacional brasileiro, voltarem sua atenção para essa etapa do desenvolvimento profissional, considerada um momento fundamental, viabilizando ações efetivas que os auxiliam no seu ingresso e permanência na profissão (MIRA; ROMANOWSKI, 2016, p. 168)

Para Lima (2017) essa inserção na profissão docente é um período complicado e conturbado para os professores juniores que, recém-graduados, encontram-se aptos a exercerem a profissão, no entanto, ainda não estão suficientemente preparados para desenvolverem a profissão, isso porque “o professor iniciante ao se deparar com seu ambiente de trabalho pode não estar seguro de como irá realizar o seu trabalho, isso, porque, por mais que ele tenha finalizado sua formação inicial, ainda lhe falta à prática docente, que algumas vezes só é adquirida em sala de aula” (LIMA, 2017, p. 65).

Neste sentido, a identidade se constitui em movimento e desenvolvimento do que é real e concreto. E é partindo desse movimento interativo com os pares, que os

programas e políticas de apoio aos professores iniciantes têm como lema o apoio e a formação continuada desse profissional em fase de construção identitária. Para Cardoso (2017, p. 181), “essa fase inicial da carreira representa a primeira etapa do desenvolvimento profissional docente entendida como um processo continuum [...]”. Bahiense e Hobold (2010, p. 59) relembram, em seus estudos, que o indivíduo está em constante processo de transformação, e que, de fato, “constituem sua identidade por meio da relação com o outro e esta relação está mediada pelos aspectos históricos e sociais.

Assim, segundo Cardoso (2017), os projetos, programas e políticas de inserção do professor iniciante no contexto escolar devem

Considerar que a carreira é um continuum e que o professor iniciante que se formou há pouco necessita de um acompanhamento diferenciado e de uma assessoria para se desenvolver profissionalmente. Esta concepção do continuum pressupõe que o início da docência é apenas uma das etapas do processo de desenvolvimento profissional docente, mas por possuir características próprias, deve propor um acompanhamento diferenciado para os professores (CARDOSO, 2017, p. 185).

Marcelo (1999) há muito chamava a atenção para o fato de que os professores novatos necessitam de supervisão diferenciada – o que, normalmente, não acontece – e que é comum trabalharem em condições labirínticas e desprovidos de quaisquer tipos de acolhida. Nessa perspectiva, os cursos e programas de formação de professores precisam oferecer uma assistência diferenciada à formação de educadores em início de carreira, pois estes, ao ingressar na docência, se sentem inseguros e, em muitos casos, não conseguem exercer a profissão.

Tendo em vista essa fase conflituosa vivenciada pelos educadores principiantes e objetivando auxiliá-los nesta passagem de aluno à docente, as pesquisas, atualmente, têm mostrado a existência de políticas, programas e projetos que visam auxiliar o iniciante, desde a sua graduação até seus primeiros anos de profissão. Partindo disso, trago, neste espaço, um breve histórico de alguns destes projetos que acolhem e cooperam com o iniciante recém-inserido na carreira, à luz dos estudos de Rocha (2012); André (2012); Calil e André (2016); Souza (2017); França (2016); Rocha e Martins (2018); Silva (2021), entres outros autores que abordam esse tema.

No Brasil, de acordo Calil e André (2016), no ano de 2005, na cidade de Sobral, no Ceará, foi implantada a Escola de Formação e Aperfeiçoamento Permanente do Magistério (ESFAPEM), que posteriormente passou a se chamar Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional (ESFAPEGE), com a finalidade de apoiar e preparar os professores iniciantes para o exercício da sua função e conhecer o seu lugar de atuação. Esse programa foi criado para suprir as lacunas na formação dos educadores recém inseridos na docência pelo concurso de 2005 e suas dificuldades em lidarem com a realidade do espaço da sala de aula. Assim, para Calil e André (2016, p. 897) a sua criação “[...] reforçou a necessidade de um programa que atendesse aos professores que estavam iniciando sua experiência docente”.

André (2012), ao analisar as ações formativas desenvolvidas naquele mesmo Município, destaca o êxito que esta região tem alcançado com as ações voltadas ao professor iniciante, já que os acolhe e ampara e garante a extensão da sua formação, a partir dos projetos desenvolvidos e ofertados pela ESFAPEM/ESFAPEGE. Para tanto, os docentes têm como um dos seus deveres a participação em pelo menos 50% das atividades oferecidas pelo Programa Olhares, que visa ampliar a formação cultural dos docentes novatos, por meio de oficinas pedagógicas, exposições, sessões de teatro, relatos de experiências e muitas outras situações de aprendizagem que alarga e estimula a concepção dos iniciantes, que se sentem motivados, valorizados e componente essencial de todo processo, o que resulta em benefícios à aprendizagem dos seus educandos e à educação em geral.

Outro projeto, apontado nas discussões de Pereira e André (2019), é o Projeto Bolsa Alfabetização, fundado na cidade de São Paulo, no ano de 2007, o qual faz parte do Programa Ler e Escrever, e tem como proposta promover atividades de articulação entre a universidade e as instituições escolares, de modo a levar o licenciando a aprender a ensinar, por intermédio do contato direto com o seu espaço de trabalho, em consonância com o quadro docente da escola. Para as autoras o maior mérito do Projeto está nas discussões levantadas coletivamente a respeito do conhecimento pedagógico que emerge desde a formação inicial e se expande com a formação continuada. Afirmam, ainda, que

[...] centrar-se no conhecimento didático supõe, necessariamente, incluir discussões sobre a sala de aula no processo de formação, pôr em primeiro plano o que ocorre realmente na classe, estudar o

funcionamento do ensino e da aprendizagem escolar (PEREIRA; ANDRÉ, 2019, p. 14) .

José Pacheco (2014), ao tratar da importância dessa interação entre as universidades e as unidades de ensino no preparo do professorado para o exercício da profissão, argumenta que as

[...] escolas são pessoas, comunidades feitas de pessoas, que aprendem umas com as outras. E que o desenvolvimento dessas comunidades depende da diversidade de experiências das pessoas que as integram, bem como requer que todos os membros que as constituem se envolvam num esforço de participação, da produção conjunta de conhecimento, vizinho a vizinho, numa fraternidade aprendente (PACHECO, 2014, p. 28).

Percebe-se, que a colaboração dos programas de apoio aos docentes iniciantes, tem amenizado os transtornos e dificuldades encontrado por estes ao ingressarem na profissão, já que este período é marcado por descobertas e experiências que podem provocar a desistência imediata ou o isolamento, a solidão e a sensação de incapacidade. André, Abdalla e Junckes (2008) salientam que

[...] na atividade docente há inúmeros fatores implicados, inclusive a forma como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, como articula diferentes saberes no seu ato de ensinar e como reflete na ação diante do inesperado e do desconhecido (ANDRÉ; ABDALLA; JUNCKES, 2008, p.151).

No caso de Rondonópolis/MT, a UFMT/UFR possui alguns programas e projetos que colaboram para que a inserção do licenciando na docência se torne mais tranquila. Entre eles, está o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Política de Formação de Professores cuja finalidade é antecipar a inserção do graduando nos espaços escolares, oportunizando experiências com a docência que contribuirão para o exercício da função, futuramente. Esse processo de inserção se dá por meio dos estágios nas instituições públicas de ensino, nas quais os graduandos são inseridos como bolsistas.

Silva (2021) revela que

[...] os programas, mesmo que pontuais, passam a ser a base e o auxílio do professor iniciante. Por meio deles, pode-se transformar sua inserção profissional, muitas vezes conflituosa, em momentos mais tranquilos de aprendizagem e construção de sua identidade docente (SILVA, 2021, p. 57).

Assim, o iniciante cria em si o sentimento de pertença a determinados grupos ou ambientes, que o acolhem e colaboram para atenuar as agruras do início de carreira. A respeito do apoio dado pelos projetos e programas de inserção dos iniciantes nas escolas, Rocha e Martins (2018, p. 94) asseveram que “o trabalho de acompanhamento ao professor iniciante vai se configurando a cada dia, pois não é possível pensá-lo fora do contexto das necessidades reais, por ser um olhar atento ao outro, uma escuta contínua presente na escola”.

Neste quadro, as ações desenvolvidas pelo PIBID concorrem para com a preparação e aperfeiçoamento do graduando para atuar na rede pública de educação básica. Essa política de formação, desenvolvida pelo programa, contribui com a melhoria na qualidade do ensino público brasileiro e antecipa a interação dos futuros educadores com a realidade da sala de aula, promove a sua valorização e a aquisição de conhecimentos relacionados ao processo de ensinar e aprender, uma vez que todo começo de carreira tem seus obstáculos, e na docência, não é diferente.

Para Zamoner, Nunes e Amaro (2021, p. 80) “o fator que diferencia a atividade docente inicial das demais carreiras é o cenário educacional, que exige uma gama de habilidades para a sobrevivência do profissional iniciante”. O docente novato já chega nas unidades escolares cheio de medos, inquietações, sonhos e do desejo que tudo dê certo, e

Dessa forma, a cada conhecimento novo e para cada superação em sala de aula, novos desafios nascem simultaneamente, exigindo dinamismo e habilidades que não são ensinadas num curso. Há necessidade, portanto, de reflexão sobre a prática, de uma análise do conhecimento adquirido e de postura do profissional para vencer os desafios cotidianos. Neste sentido, é fundamental o auxílio dos colegas de trabalho, tanto dos pares como da equipe gestora. O professor, que está sozinho, sente-se inseguro e, ao sofrer o “choque da realidade” pode desistir, por tantas pressões. A troca de informações com os colegas é fundamental, para que o professor iniciante supere esses momentos desafiadores e venha a conhecer uma gama de possibilidades e acertos já vivenciados por outros profissionais (ZAMONER; NUNES; AMARO, 2021, p. 81-82).

A implantação destes programas e projetos de apoio ao professor inexperiente faz com que estes se sintam mais preparados para enfrentarem as agruras dessa fase tão decisiva à sua carreira. Face ao exposto, as discussões até este ponto apresentadas, desvelam que o acolhimento e a troca de experiências com os pares é

essencial para que o educador aprendiz vença esse decurso desafiador que simboliza os primeiros anos da atividade preceptoral e com isso coabite com segurança o cenário em que trabalha. Referente a isto, Nóvoa e Vieira (2017, p. 29) compreendem que “neste gesto, de acolhimento e responsabilização dos mais experientes pela formação dos mais jovens, está a chave do que deve ser uma formação profissional”.

A seguir, relato brevemente as ações e estudos desenvolvidos pelo projeto OBEDUC/FormEduc, na UFMT/UFR, inclusive durante o período de pandemia, não deixando de exercer suas atividades instrutivas, ainda que de forma remota.

## **5.2 Os estudos com os professores iniciantes no projeto OBEDUC/FormEduc: uma análise a partir dos participantes**

O projeto OBEDUC/CAPES/INEP/SECADI, foi aprovado em 2012 e publicado no edital n. 49, sob o título de “Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a Universidade e a Escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente”, e está vinculado à linha de pesquisa “Formação de professores e Políticas Públicas Educacionais” do PPGEdu/UFMT/CUR, sob liderança geral da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Albuquerque da Rocha e vice-liderança da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosana Maria Martins. Segundo Rocha e Martins (2018, p. 87-88), “esta linha de pesquisa foi constituída junto à criação do PPGEdu, em 2010, como forma de atender à demanda de pesquisas que envolvessem temas, propostas, políticas relacionadas à formação de professores em Mato Grosso”.

No que concerne à criação deste projeto e seus desdobramentos, Rocha e Martins (2018) pontuam:

O projeto do OBEDUC, aprovado no PPGEdu do Câmpus Universitário em Rondonópolis, propõe investigar como se dá a inserção dos professores iniciantes na escola, como estabelecem relações e convivem com seus pares, como efetuam as suas primeiras experiências de docência e o que narram sobre o processo do exercício profissional no espaço escolar. Centra suas atenções, também, nos conflitos que os iniciantes enfrentam nesse processo, assim como nas dificuldades apresentadas e nas necessidades de formação que assinalam para, enfim, superá-los. Adota como instrumentos de coleta de dados as narrativas – em diários de campo - e os memoriais de formação. Desempenha, considerando a pesquisa em diferentes níveis e campos – com os graduandos, mestrandos, professores da escola básica/experientes e professores iniciantes, os

quais, articulados, estudam e escrevem seus textos, submetendo-os à aprovação em eventos de pesquisa (ROCHA; MARTINS, 2018, p. 93).

De 2013 a 2018, o projeto era chamado de OBEDUC, e, atualmente, recebe a denominação de OBEDUC/FormEduc, e seu grupo continua ativo. Rocha e Martins (2018) explicam que os estudos do grupo são desenvolvidos semanalmente,

[...] com os experientes em um dia, com os graduandos em outro dia e com todos nas terças-feiras quinzenais. Todo este trabalho é articulado entre a coordenação, a vice-líder do grupo, professora Rosana Maria Martins, os mestrandos e os professores da escola básica (ROCHA; MARTINS, 2018, p. 96).

O OBEDUC/FormEduc é um projeto colaborativo de formação continuada que tem como finalidade colaborar, acolher e oferecer aos professores iniciantes ações de apoio e acompanhamento que os orientem no desenvolvimento das suas práticas docentes no âmbito da sala de aula e é desenvolvido de acordo com suas necessidades formativas, as quais são elencadas por eles/as durante os encontros formativos. As atividades desenvolvidas pelo projeto têm ajudado os iniciantes a superarem suas incertezas, angústias, desafios, contribuindo com sua formação crítica, reflexiva e com sua prática pedagógica em sala de aula.

O projeto trabalha com a formação de professores iniciantes de diferentes escolas que têm, em comum, suas práticas permeadas por diversas dificuldades e desafios característicos dessa fase. Dessa forma, tais práticas são tratadas coletivamente em reuniões de formação, nas quais o foco central são os iniciantes e a autoria de sua agenda de necessidades formativas. Caracteriza-se, assim, como um grupo de pertença posto que se trata de novos profissionais que se somam à formação com as mesmas características – de serem professores iniciantes, compartilharem das mesmas dificuldades, dilemas e desafios e poderem contar (no caso deste projeto) com a gestão da escola nas discussões de seus problemas (ROCHA, 2017, p. 125).

As atividades desenvolvidas pelo OBEDUC/FormEduc contam com a coordenação da líder e da vice-líder, e com a participação de mestrandos, graduandos, professores iniciantes e os coordenadores pedagógicos das escolas, vistos como experientes, que têm a função de acolher os iniciantes assim que chegam às unidades escolares que coordenam, as quais, por sua vez, precisam contar com pelo menos quatro professores principiantes em seu quadro docente. Rocha (2017) esclarece que

[...] para o acompanhamento aos professores iniciantes, há o professor da escola básica que se denomina no projeto como professor experiente. Este, igualmente, desenvolve sua formação no OBEDUC/UFMT e tem a função de apoiar, acompanhar o iniciante em seus desafios e necessidades [...] (ROCHA, 2017, p. 125).

Corroborando com isto, Rocha e Martins (2018, p. 94) refletem que “formando, forma-se, informa-se, reconstrói-se, a partir de muitas lentes, na busca constante de novos saberes para auxiliar os professores iniciantes”.

Os encontros formativos, no alvorecer do projeto, aconteciam quinzenalmente nas dependências da universidade UFMT/CUR, no entanto, vendo a necessidade dos participantes em conhecer a realidade dos espaços de trabalho dos seus pares, as reuniões formativas passaram a acontecer de modo itinerante, entre a universidade e as escolas parceiras do projeto. Rocha (2017) afirma que essa prática surgiu das reivindicações dos iniciantes que gostariam de

[...] conhecer o espaço da docência dos seus pares para compreenderem melhor suas relações na formação em curso. A itinerância fortalece as relações entre os professores, compartilha práticas, ambientes, projetos e espaços, além de socializar aos pares os espaços de ensinar e aprender (ROCHA, 2017, p. 130).

A autora pontua, também, que quando a formação é ministrada pela mesma organização que exige que sejam realizadas atividades ainda inusuais aos educadores recém-formados, isso levará a um melhor aprendizado e construção do conhecimento, evitando erros e perda de tempo para adquirir alguns conhecimentos até então não absorvidos.

Sobre a itinerância do OBEDUC/FormEduc, Souza (2019) garante que

[...] pode contribuir para que os professores se movimentem e conheçam a realidade do outro e a partir dela percebam que os desafios da escola não são tão diferentes e, juntos, podem unir forças para o enfrentamento das problemáticas presentes na educação, motivando o ser humano num constante movimento de procura que, neste caso, se constitui pela busca de uma outra educação (SOUZA, 2019, p. 87).

Nesta lógica, é possível afirmar que as formações ofertadas pelo OBEDUC/FormEduc contribuem para com a formação do licenciando, que se inicia na graduação e se transforma em um processo contínuo que vai se aprimorando ao longo da profissão, em contato com a realidade e as vivências diárias da sala de aula,

relação e interação com seus pares e com sua própria concepção do que seja fazer-se professor em um cenário de constantes mudanças e desafios que emergem das suas próprias necessidades formativas. Nestas condições, Veiga (2008, p. 15) explicita que o processo formativo “assume uma posição de inacabamento, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim”.

De uma forma geral, Souza (2017), em seus estudos, revela que as atividades promovidas pelo OBEDUC/FormEduc, principalmente a itinerância, permitem que a formação de professores – que não é uma ação estática –, aconteça de forma interativa, na qual a socialização coletiva de troca de saberes faz toda a diferença em um processo formativo de responsabilidade global. Para a autora, essa preparação docente,

[...] se realiza em diferentes espaços, porém, não se pode privilegiar um espaço de formação em detrimento aos outros e principalmente em relação à formação inicial, pois acreditamos num continuum de aprendizagens que se realizam durante toda a carreira se constituindo principalmente na formação inicial e continuada sem, é claro, desconsiderar a importância dos conhecimentos advindos da experiência docente. Também acreditamos que o processo de inserção profissional dos professores não é uma responsabilidade individual dos mesmos, e sim, um desafio coletivo, institucional e das atuais políticas educacionais, evitando assim, uma compreensão equivocada da inserção profissional como uma questão individual e solitária de cada professor que se culpa e/ou se autorresponsabiliza por sua formação e desenvolvimento profissional posterior à formação inicial, suscitando ainda a necessidade de práticas integrativas que envolvam as instituições formadoras e as instituições educativas (SOUZA, 2017, p. 208).

As reuniões formativas do grupo acontecem de forma dialogada-expositiva, de modo que na coletividade são apontadas as temáticas que serão trabalhadas ao longo dos encontros, temáticas estas que são elencadas pelos iniciantes conforme as suas necessidades formativas, identificadas no momento em que se inserem na função professoral. Silva (2021) revela que desde o início das atividades do grupo, os docentes foram ouvidos constantemente, pois é a partir de suas necessidades formativas que sua formação é construída. Rocha e Martins (2018, p. 89) enriquecem o diálogo afirmando que “o importante é dar voz aos professores, assim como

socializar suas experiências bem ou malsucedidas como forma de ensinar e aprender coletivamente”.

Outro fator relevante é que os temas de pesquisa dos mestrandos participantes deste projeto têm origem nas discussões provenientes dos encontros. Logo, esses momentos, para os mestrandos, resultam na reflexão entre campo de pesquisa e pesquisador, já que se encontram em um ambiente promotor de diálogos, o qual desperta o espírito pesquisador dos seus participantes, não raramente se configurando como um norte em direção aos seus objetos de estudo.

Diante da necessidade diária de comunicação entre os participantes do OBEDUC/FormEduc, foram criados grupos de WhatsApp e um perfil de Facebook que podem ser utilizados para exposição de opiniões referentes à formação ofertada, divulgação de eventos, organização dos estudos, entre outros assuntos relevantes para o grupo. Referente ao uso destes espaços digitais, entre outros recursos tecnológicos e não tecnológicos, nas ações desenvolvidas pelo grupo, Rocha (2017, p. 138) afirma que “quando redes são articuladas no atendimento às expectativas dos professores sobre sua formação, e a pesquisa está imbricada nestas relações, ampliam-se as reflexões e as possibilidades de aprendizagem coletiva por meio das interações [...]”.

O grupo é bastante ativo e traz em sua programação diferentes possibilidades de aprendizagem para todos os seus participantes, sempre enfocando a formação continuada e o apoio ao docente recém-inserido na carreira. Nesse sentido, durante este período de pandemia os estudos do OBEDUC/FormEduc foram mantidos justamente para auxiliar o iniciante que, diante das adversidades causadas pela pandemia e as aulas remotas, se viu desamparado e à mercê da própria sorte. Com isso, os encontros formativos passaram a acontecer pela plataforma digital Skype e os recados, lembretes, dúvidas foram sendo sanados com o auxílio do grupo de WhatsApp.

Os assuntos abordados são diversificados e atendem aos objetivos do projeto, que visa tornar mais tranquila e prazerosa a inserção e a permanência do iniciante nos espaços escolares. Os encontros contemplam desde estudos de artigos, dissertações até a participação em *lives*, palestras, apresentações em eventos, acompanhamento de pré-qualificação, qualificação e defesa das dissertações dos mestrandos membros do OBEDUC/FormEduc. A cada encontro uma equipe diferente, composta pela coordenação, mestrandos, graduandos, iniciantes, experientes e

convidados externos e internos, ficam responsáveis pela mediação das discussões que são realizadas na coletividade, que tem dado vez e voz a todos os integrantes presentes nos encontros formativos. Desse modo, passo a apresentar, a seguir, os quadros 5, 6 e 7, com os temas estudados pelo grupo apenas durante os anos de 2020 a 2022, já que foi este o período em que esta pesquisa foi realizada.

**Quadro 5 - Temas estudados no OBEDUC/FormEduc no ano de 2020**

<b>Data</b> <b>Horário</b> <b>Local</b>	<b>Assunto</b>	<b>Título</b>	<b>Autores(As)</b>	<b>Mediadores(As)</b>
<b>17/04</b> Sexta-feira das 15h00 às 19h30 via Skype	Estudo e discussão da dissertação	"O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de licenciatura em Pedagogia: um estudo de caso"	Márcia Socorro dos Santos França	Me. Márcia Socorro dos Santos França
<b>20/04</b> Segunda- feira às 9h00 via Skype	Prévia da Defesa de mestrado (dissertação)	"Professores iniciantes no exercício da coordenação pedagógica em Mato Grosso: por entre nós e laços"	Andreia Cristiane de Oliveira	Mestranda: Andreia Cristiane de Oliveira
<b>20/04</b> Segunda- feira às 15h00 via Skype	Prévia da Defesa de mestrado (dissertação)	"Formação continuada de professores para as práticas de Língua Inglesa: uma proposta itinerante"	Antônio Marcos da Cruz Lima	Mestrando: Antônio Marcos da Cruz Lima
<b>23/04</b> Quinta-feira às 15h00 via Skype	Defesa de Mestrado	"Formação continuada de professores para as práticas de Língua Inglesa: uma proposta itinerante"	Antônio Marcos da Cruz Lima	Mestrando: Antônio Marcos da Cruz Lima
<b>24/04</b> Sexta-feira às 14h00 via Skype	Defesa de Mestrado	"Professores iniciantes no exercício da coordenação pedagógica em Mato Grosso: por entre nós e laços".	Andreia Cristiane de Oliveira	Mestranda: Andreia Cristiane de Oliveira
<b>04/05</b> Segunda- feira das 15h00 às 19h30 via Skype	Estudo e discussão dos artigos	"Professoras iniciantes e o trabalho coletivo em reuniões pedagógicas" "Indução profissional docente: desafios e tensões no contexto de uma política pública"	Papi e Martins (2019)  Nascimento, Flores e Xavier (2019)	Discussão Coletiva
<b>11/05</b> Segunda- feira as 15h00 às 17h30 via Skype	Estudo e discussão da Dissertação	"Práticas formativas em Mato Grosso, sob o olhar de professores iniciantes"	Mendes Solange Lemes da Silva	Mestrandos/as: Izaías e Tagiana
<b>18/05</b> Segunda- feira das 17h30 às 19h30 via Skype	Estudo e discussão da Dissertação	"Desenvolvimento profissional do professore experiente no projeto colaborativo Universidades/escolas: desafios e necessidades formativas"	Sueli de Oliveira Souza	Mestrandas: Andréia e Jéssica

<b>25/05</b> Segunda-feira das 17h30 às 19h30 via Skype	Estudo e discussão da Dissertação	"Professoras alfabetizadoras bem-sucedidas: narrativas autobiográficas do desenvolvimento profissional docente"	Marly Souza Brito Farias	Mestrandas: Júlia e Juliana
<b>08/06</b> Segunda-feira das 17h30 às 19h30 via Skype	Estudo e discussão do artigo	"Aprender a ser mentora: um estudo sobre reflexões de professores experientes e seu desenvolvimento profissional"	Mizukami e Reali (2019)	Discussão Coletiva
<b>16/06</b> Terça-feira das 17h30h às 19h30 via Skype	Estudo e discussão da <i>live</i>	"Live 02 AESUFOPE (INÍCIO) Youtube	Maria Helena e convidados	Discussão Coletiva
<b>23/06</b> Terça-feira das 17h30h às 19h30 via Skype	Estudos e discussões da <i>live</i>	DCN O2/2019: implicações para a Pedagogia. EDUCAS PPGEUECE	Kátia Curado; Andréia Militao; Isabel Sabino; Marcia de Souza Rolbold	Professor Nilson
<b>29/06</b> Segunda-feira - as 17:30h via Skype	Estudo e discussão da dissertação	"Formação continuada de professores para as práticas de Língua Inglesa: uma proposta itinerante" – Com foco em: "Definição de professor iniciante e ingressante";  "Uma discussão acerca do professor polivalente, unidocente e multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental" (p.36) (p.13);  "Formação continuada: desenvolvimento e evolução constante do sujeito" (p.40).	Me. Antônio Marcos da Cruz Lima.	Me. Antônio Marcos da Cruz Lima.
<b>07/07</b> Terça-feira das 17h30 às 19h30 via Skype	Continuação dos Estudos e discussões da Dissertação	"Formação continuada de professores para as práticas de Língua Inglesa: uma proposta itinerante" – Com foco em: "Definição de professor iniciante e ingressante"; "Uma discussão acerca do professor polivalente, unidocente e multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental" (p.36) (p.13); "Formação continuada: desenvolvimento e evolução constante do sujeito" (p.40)	Antônio Marcos da Cruz Lima	Me. Antônio Marcos da Cruz Lima.
<b>14/07</b> Terça-feira das 17h30 às 19h30 via Skype	Prévia da Defesa de mestrado da dissertação	"Comunidade de prática: o desenvolvimento profissional do professor iniciante dos anos iniciais na área da matemática em narrativas"	Andréia Cristina Santiago Carvalho	Mestranda: Andréia Cristina Santiago Carvalho.

<b>21/07</b> Terça-feira das 17h30 às 19h30 via Skype	Estudo e discussão da Dissertação	"As narrativas como mediadoras de reflexões sobre o início da docência"	Natália Assis Carvalho	Me. Natália Assis Carvalho
<b>28/07</b> Terça-feira das 17h30 às 19h30 via Skype	Estudo e discussão da Dissertação	"Narrativas dialogadas nos diários de campo reflexivos de professoras iniciantes: possibilidades de autoformação"	Márcia Lorenzton	Me. Márcia Lorenzton
<b>04/08</b> Terça-feira das 17h30 às 19h30 via Skype	Estudo e discussão da Dissertação	"Professores iniciantes egressos do curso de pedagogia e o abandono da carreira docente no município de Rondonópolis"	Adriane Pereira da Silva	Ma. Adriane Pereira da Silva
<b>13/08</b> Quinta-feira das 17h00 às 19h30 via Skype	Estudo e discussão da Dissertação	"A formação do professor experiente no projeto OBEDUC e os reflexos em suas práticas a partir das percepções dos professores iniciantes."	Elizabeth Gaspar de Oliveira	Ma. Elizabeth Gaspar de Oliveira
<b>18/08</b> x	Recesso das atividades/ férias	X	X	X
<b>26/10</b> Terça-feira das 17h00 às 19h30 via Skype	Estudo e discussão da Dissertação	"A formação itinerante: experiências e percepções de professores iniciantes do OBEDUC/UFMT"	Dulcinete Rodrigues dos Santos Alves de Souza	Ma. Dulcinete Rodrigues dos Santos Alves de Souza
<b>03/11</b> Terça-feira das 17h30 às 19h30 via Skype	Prévia da Defesa de mestrado	"Os desdobramentos formativos de professores em início de carreira: entrelaçamentos entre inserção e indução à docência"	Adriana dos Reis Clemente	Ma. Adriana dos Reis Clemente
<b>24/11</b> Terça-feira das 17h30 às 19h30 via Skype	<i>LIVE</i>	"Professores da educação infantil e suas necessidades formativas: quando os professores determinam a agenda de sua formação, em projeto colaborativo UFMT/UFR/ Redes Públicas de Ensino"	Simone Albuquerque da Rocha, Elizabeth Gaspar de Oliveira	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Francine de Paulo Martins Lima

Fonte: a autora, 2022.

É importante ressaltar que a coordenadora, Simone Albuquerque da Rocha, e a vice, Rosana Maria Martins, estão presentes em todos os trabalhos do grupo e articulam as discussões.

Dando continuidade à socialização dos estudos e discussões do FormEduc, apresento a agenda de 2021 (Quadro 6):

**Quadro 6 - Temas estudados no OBEDUC/FormEduc no ano de 2021**

<b>Data Horário Local</b>	<b>Assunto</b>	<b>Título</b>	<b>Autores(As)</b>	<b>Mediadores(As)</b>
29/06 Terça-feira das 17h30 às 19h30 via Skype	Estudo e discussão do artigo	Novos desafios na formação de professores (p. 6-25)	Miguel A. Zabalza Beraza	Antônio, Bete, Márcia Lorenzzon, e Rosely
13/07 Terça-feira das 17h30 às 19h30 via Skype	Pré- Qualificação	Professoras iniciantes: caminhos formativos à ação formadora da coordenação pedagógica	Mestranda: Júlia Alessandra Machado de Castro	Mestranda: Júlia Alessandra Machado de Castro
27/07 Terça-feira das 17h30 às 19h30 via Skype	Estudo e discussão do artigo	Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores	Antônio Nóvoa	Carolini e Ronilda
10/08 Terça-feira das 17h30 às 19h30 via Skype	Estudo e discussão do artigo	Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades	Giseli Barreto da Cruz; Isabel Maria Sabino de Freitas; Márcia de Souza Hobold	Antônio, Márcia Lorenzzon e Carolini
17/08 Terça-feira das 17h30 às 19h30 via Skype	Continuaçã o das discussões do artigo:	Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades	Giseli Barreto da Cruz; Isabel Maria Sabino de Freitas; Márcia de Souza Hobold	Antônio, Márcia Lorenzzon e Carolini
14/09 Terça-feira das 17h30 às 19h30 via Skype	Estudo e discussão do artigo	Formadores de professores: conceitos, contextos e perspectivas de atuação em processos de indução à docência	Neusa Banhara Ambrosetti; Francine de P. M. Lima; Glauca Signorelli; Ana Maria G. C. Calil	Magna, Izaias e Tagiana
05/10 Terça-feira das 17h30 às 19h30 via Skype	Estudo e discussão do artigo	Condições de trabalho no início da docência: elementos constituintes e repercussões no desenvolvimento profissional ( <i>Working conditions at the beginning of teaching: constituent elements and repercussions on professional development</i> ).	Walkiria Rigolon; Lisandra Príncipe; Rodnei Pereira.	Mestrandas: Ester, Jucelma e Ma. Jéssica
09/11 Terça-feira das 17h30 às 19h30 via Skype	Pré- Qualificação	Reflexos da pandemia da covid-19 nas práticas pedagógicas de professoras iniciantes na cidade de Rondonópolis/MT	Jucelma Lima Pereira Fernandes	Mestranda: Jucelma Lima Pereira Fernandes
23/11 Terça-feira das 17h30 às 19h30 via Skype	Pré- Qualificação	Narrativas autobiográficas: um olhar sobre a formação permanente e o desenvolvimento profissional dos professores de história em Primavera do Leste  Formação continuada de professores que ensinam geografia no município de campo verde/MT: narrativas em cartas pedagógicas	Izaias de Lacerda Pereira  Tagiana Maria da Silva Bandeira	Mestrando: Izaias de Lacerda Pereira  Mestranda: Tagiana Maria da Silva Bandeira

07/12 Terça-feira das 17h30 às 19h30 via Skype	Pré- Qualificação	Os professores iniciantes e o adoecimento no exercício da docência em escolas públicas em Rondonópolis/MT e a surdez do sistema estadual de ensino.	Ester Landvoigt da Silveira	Mestranda: Ester Landvoigt da Silveira
21/12 X	Recesso das atividades/férias	X	X	X

Fonte: a autora, 2022.

Em linhas gerais, compreende-se que os estudos realizados pelo OBEDUC/FormEduc, surgem das necessidades dos seus integrantes, assim no coletivo são acordados os temas a serem discutidos, o que para Souza (2019) quando se trabalha de forma colaborativa, compartilhando conhecimento e dialogando sobre as problemáticas enfrentadas no cotidiano da sala de aula, resulta na resolução de conflitos e auxilia na tomada de decisões, que para o iniciante nem sempre é fácil de serem tomadas. Por isso, a importância em conhecer e se colocar no lugar do outro em situações de ensino-aprendizagem, isso o grupo faz utilizando da itinerância que possibilita essa aproximação entre os envolvidos nesse processo de formação colaborativa e continuada. Passeggi e Gaspar (2013) compreendem esse movimento itinerante,

[...] como uma prática de investimento entre os participantes do grupo reflexivo e entre orientador e os orientados, que caminham juntos, partilham saberes e fazeres, respeitando-se, reconhecendo o outro e sendo reconhecido por ele em sua singularidade, sua identidade. Por outro lado, esse acompanhamento prescinde das orientações específicas que correspondem às necessidades de quem aprende um ofício no contato com alguém mais experiente e dentro de uma relação de horizontalidade” (PASSEGGI; GASPAR, 2013, p. 75).

Por fim, as ações desenvolvidas pelos programas, projetos e políticas de formação inicial e continuada ofertadas aos professores em processo de formação, contribuem para com a teorização do que aprendeu na graduação e das realidades vivenciadas no cotidiano da sala de aula, pois é com as experiências adquiridas no exercer da docência que se forma o educador, para isso, é importante que já cheguem nas escolas cientes daquilo que irão encontrar. Daí compreende-se o quanto é relevante a contribuição destes projetos, políticas e programas de apoio ao iniciante, pois assumem o papel de prepará-lo previamente para o exercício do magistério que

tem os seus mistérios e contratempos a serem compreendidos, refletidos, planejados e resinificados pelos professores que tem a missão de proporcionar aos educandos situações de ensino-aprendizagem que contribuam para seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor, intelectual, social, político e ético. Assim, esse tipo de apoio e acolhimento oferecido aos iniciantes é fundamental a sua permanência na profissão e para ajudá-los no enfrentamento das dificuldades, obstáculos e insegurança que surgem a partir das suas necessidades formativas que se revelam no dia a dia da sala de aula e das suas interações com seus pares.

Após todo conhecimento exposto neste subtópico referente a essas iniciativas de colaboração a inserção do docente principiante no ambiente escolar, nas linhas seguinte descrevo e conceituo esse profissional docente que tem o seu iniciar na função marcado por entraves que o fortalecem ou desestrutura-o de tal forma que são decisivos ao seu futuro profissional.

### **5.3 Professores iniciantes: da universidade ao chão da escola**

Para Lima (2017), todo início de carreira é uma fase permeada por revelações, dificuldades e inseguranças, característicos dos primeiros anos de profissão. Em concordância a esse pensamento, Marcelo (2010, p. 18) entende que essas primeiras etapas da carreira docente são “um período que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizaram a transição de estudantes para docentes”. Veenman (1984), por sua vez, aponta que as adversidades, os conflitos e o abandono precoce da profissão vividos pelos professores nos primeiros anos de docência são causados pelo “choque de realidade” vivenciado por esses especialistas diante das contrariedades enfrentadas quando colocados em um ambiente de sala de aula.

Portanto, percebo a relevância em compreender esses professores juniores desde os conceitos das disciplinas no processo de formação até a falta de entusiasmo e atenção intencional para ajudá-los a enfrentar os aborrecimentos e necessidades descobertas nos primeiros anos de ensino. Para Marcelo (2010), trata-se de um,

[...] período que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a transição de estudantes para docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal [...] (MARCELO, 2010, p. 28).

Além disso, o primeiro ano de ensino inclui o decurso no qual o professor passa no teste de resistência, como se estivesse andando na corda bamba. Marcelo (2010) sublinha que devido às más condições de trabalho, alunos indisciplinados, falta de motivação e poucas oportunidades de participação na tomada de decisões, muitos professores novatos acabam abandonando suas carreiras nos primeiros anos de carreira. Isso posto, Ramos (2017) propôs que as descobertas e dificuldades vivenciadas por esses professores possibilitem pensar e repensar suas práticas de ensino, buscando estabelecer uma prática crítica e problemática que seja importante tanto para educadores quanto para alunos.

Na verdade, é justamente isso que os educadores iniciantes pensam de si mesmos quando entram no ambiente escolar sem antes vivenciar o processo de acolhimento de seus pares e da gestão escolar, o que os faz sentir-se estranhos vivendo em um país estrangeiro. Além disso, quando se trata dos dois últimos anos, não puderam colocar os pés no chão da sala de aula porque eles estavam online, tentando atender às exigências de uma nova maneira de ensinar e aprender. Essa situação traz à pauta o que Santos (2017) enfatiza, que o início de uma carreira é marcado por enfrentamentos e superação das adversidades achadas na rotina do trabalho escolar e nas necessidades apresentadas no cotidiano dos educadores.

Tomo, ainda, como base, o raciocínio de Santos (2017), para dizer que o educador em início de carreira e recém-inserido no espaço escolar, encontra-se num processo contínuo de ensinar e aprender, desvendando as conjunturas do ofício e experienciando as mazelas da sua profissão, por isso, essa fase é primordial para a sobrevivência e permanência desses principiantes no trabalho. Sobre isto, Rocha (2017) pontua que:

A sobrevivência refere-se ao choque real das diversidades encontradas em sala de aula, trazendo à tona um confronto com a complexidade da situação profissional, que lida diretamente com o social. Paralelamente, o estado de descoberta permite os professores iniciantes a aguentar o estado da sobrevivência, por enaltecer o entusiasmo inicial, a experimentação, exaltação por estar na escola na condição de professor, e a responsabilidade com que se depara” (ROCHA, 2017, p. 43).

Para Finalizar este diálogo, posso dizer que a inserção dos novos professores nas escolas acontece, em muitos casos, de maneira inadequada, bem como acredito

que a inexperiência dos novos professores é uma das principais causas que tornam o começo da carreira uma verdadeira prova de resistência e aprendizado a serem vivenciados por eles, motivo pelo qual esses profissionais carecem ser vistos de forma diferenciada e acolhedora.

Assim, considerando os aspectos que encantam e desencantam os professores em início de carreira é que trago, na seção subsequente, mais informações pertinentes a esse profissional iniciante, lembrando que suas práticas pedagógicas em tempos de pandemia, constituem o foco desta pesquisa.

## **6 A PANDEMIA E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL EM RONDONÓPOLIS - MATO GROSSO**

Assumir riscos? Claro, mas de que valeria um pensamento inofensivo, vazio, sem os riscos da ação, sem a virtude do compromisso. A coragem é o contrário do medo, é mesmo o seu antídoto. Em vez de dedicarmos o nosso tempo a elaborar justificações para a inércia, concentremo-nos na injustificabilidade de certas situações. Não há coragem sem ação (NÓVOA; ALVIM, 2022, p. 69-70).

A epígrafe elucidada que diante de situações inusitadas não devemos tentar justificá-las, mas buscar alternativas que contribuam para com a resolução dos problemas por elas ocasionados. Nesse sentido busco, nesta Seção, descrever como se deu o processo de retorno às aulas no formato remoto na rede de educação básica pública municipal em Rondonópolis/MT, visto que, com a pandemia, tiveram que ser reorganizadas e replanejadas de modo a dar continuidade ao ano letivo e suprir a ausência do ensino presencial.

As transformações ocasionadas pela pandemia da Covid-19 não se restringiram a algumas esferas comunitárias, afetaram também o cenário político, econômico, industrial, religioso, de saúde e educacional, acarretando tomadas de decisões que modificaram bruscamente a maneira de viver e conviver da população, bem como vitimou milhares de pessoas. Dentre estes segmentos citados anteriormente, o campo da educação foi um dos mais atingidos, por ter tido suas atividades totalmente suspensas por tempo indeterminado, devido às medidas

adotadas pela Organização Mundial de Saúde para conter a disseminação do contágio pelo novo Coronavírus.

Nessas circunstâncias, destaco, nas próximas páginas, as estratégias adotadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em Rondonópolis, que, diante da impossibilidade de realização das aulas presenciais, aderiu ao ensino remoto sem que houvesse tempo para que professores, pais e escolas pudessem se organizar, situação que se configurou como um grande desafio interposto a todos os agentes envolvidos, inclusive para o preceptor, tendo em vista que o ajuste das práticas das aulas presenciais para as aulas virtuais foi elaborado às pressas, quando, na verdade, exigiria tempo, investimento em formação dos profissionais educacionais e tecnologia adequada para bem atender toda a comunidade escolar.

Tendo este panorama de pandemia e educação remota em perspectiva, passo a explicitar, na seção seguinte, as medidas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação do Município, para dar continuidade ao calendário escolar que, a partir de então, assumiu o formato de ensino online em resposta ao advento do isolamento social imposto pelas autoridades na tentativa de conter a propagação da Covid-19.

### **6.1 O retorno das aulas: por entre dificuldades e desafios**

Recentemente, vivemos um período de incitamentos e insegurança provocados pela pandemia da Covid-19, que provocou mudanças bruscas em todos os segmentos sociais, e que aterroriza a população de diferentes países ainda hoje, haja vista o surgimento de novas variantes da doença. Nesse contexto, a pandemia causou profundas modificações nas relações entre sujeitos e os objetos, bem como nas práticas culturais, de lazer, esporte e educação.

O afastamento social e a quarentena se tornaram necessários à prevenção da disseminação do vírus, o que acarretou a interrupção de atividades cotidianas coletivas praticadas pela população. Entre essas práticas, estão incluídas as educacionais, que foram, naquele momento, interrompidas por tempo indeterminado—já que não sabíamos qual seria a duração da pandemia. Nessa direção, coube à população o cumprimento dos decretos, normas e medidas provenientes dos governos federal, estaduais e municipais.

Diante das novas condições, que se desenharam no impactante cenário de pandemia, e que nos ensinaram/obrigaram a redefinir as nossas condições de vida,

relacionamento com os pares e o modo de ensinar e aprender, é que todo o sistema educacional brasileiro, as esferas federal, estaduais e municipais tiveram suas estruturas modificadas ao ter a educação remota inserida em seu cronograma escolar, como uma alternativa emergencial para suprir a ausência das aulas presenciais.

Devido à pandemia, as escolas tiveram que fechar suas portas, suspendendo, assim, as aulas presenciais, em cumprimento ao isolamento e distanciamento social para conter a proliferação do vírus. Com isso, a educação remota foi introduzida nas unidades educacionais como uma medida emergencial, para suprir a ausência do espaço físico da sala de aula e dar continuidade ao calendário escolar.

É de conhecimento de todos que desde o início da pandemia o Ministério da Educação (MEC) sancionou várias portarias em resposta à urgência em se tomar medidas de segurança e de contenção do surto da Covid-19 nas unidades educacionais. Desse modo, entre uma portaria e outra, fez-se a Portaria de nº 544, de 16 de junho de 2020, que traz, em sua redação, o seguinte trecho,

[...] dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020 (BRASIL, 2020, p. 1).

Com base nesses direcionamentos, o Parecer 5/2020 entrou em vigor e dispôs, em seu conteúdo, das seguintes explicações:

O ponto-chave ao se discutir a reorganização das atividades educacionais por conta da pandemia situa-se em como minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes, considerando a longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nos ambientes escolares. Cabe lembrar que a organização do calendário escolar se dá de maneira a serem alcançados os objetivos de aprendizagem propostos no currículo escolar para cada uma das séries/anos ofertados pelas instituições de ensino.

A legislação educacional e a própria BNCC admitem diferentes formas de organização da trajetória escolar, sem que a segmentação anual seja uma obrigatoriedade. Em caráter excepcional, é possível reordenar a trajetória escolar reunindo em 'continuum' o que deveria ter sido cumprido no ano letivo de 2020 com o ano subsequente. Ao longo do que restar do ano letivo presencial de 2020 e do ano letivo seguinte, pode-se reordenar a programação curricular, aumentando, por exemplo, os dias letivos e a carga horária do ano letivo de 2021, para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior. Seria uma espécie de "ciclo emergencial", ao abrigo do artigo 23,

caput, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, PARECER nº 5/2020, p. 4)

Com relação a isso, no mês de agosto de 2020 o governo do Estado de Mato Grosso determinou que as aulas retornassem de forma remota. Essa situação de calamidade pública exigiu rápidas e eficientes atitudes de reorganização e adaptação dos professores, que se viram diante uma nova realidade antes jamais vivenciada por eles. Como não se esperava passar por essa situação atípica, que surpreendeu a todos, não houve tempo hábil para que os professores se preparassem para lidar com o novo formato de ensino e aprendizagem.

Sobre isso, destaco o que o Parecer CNE/CP 11, de 7 de julho de 2020, traz em sua redação, a respeito das aulas virtuais:

Por atividades pedagógicas não presenciais, entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou não, de modo a garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições para realização de atividades escolares com a presença física de estudantes na unidade educacional da educação básica ou do ensino superior (BRASIL, Parecer CNE/CP 11/2020, p. 17).

Na cidade de Rondonópolis/MT, a prefeitura, com a Secretaria Municipal de Saúde, estabeleceu diversas ações e editou decretos contendo medidas de prevenção ao contágio pelo novo Coronavírus, entre elas, estão a quarentena e o distanciamento social; também suspendeu a realização de eventos que provocassem concentração de pessoas. Assim, torna-se público a suspensão das aulas presenciais. “Então, foram suspensas as aulas de todas as redes, inclusive da Rede Municipal de Ensino, a partir de 24/03/2020, conforme Decreto Municipal n.º 9.424, de 23 de março de 2020.” (RONDONÓPOLIS, 2020, p. 101).

Tais circunstâncias levaram as escolas da rede municipal de ensino a repensarem e reorganizarem o seu modo de trabalho, de forma a se adequarem a um ensino mediado pelas ferramentas digitais, ao longo de todo o período que perdurou a pandemia. Nestas condições, todo o corpo docente se viu diante de um cenário incerto e inseguro, que exigiu um olhar reflexivo sobre si mesmo e sua prática pedagógica, que, a partir de então, teria que ser repensada a fim de atender as exigências postas pela nova modalidade de ensino.

Tal situação leva a um desafio significativo para todas as instituições ou redes de ensino de educação básica e ensino superior do Brasil,

em particular quanto à forma como o calendário escolar deverá ser reorganizado. É necessário considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo, em que utilizem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado (BRASIL, Parecer CNE/CP nº 5/2020, p. 3).

Implantou-se, então, em todas as instituições municipais de educação básica, na cidade de Rondonópolis, o “Programa de Atividades para Além da Escola”, dividido em duas etapas, com vistas a cumprir o calendário escolar. O programa contou com a colaboração e parceria de todos os profissionais lotados na SEMED, bem como nas escolas, de modo a atender todo o ensino básico ofertado pela Rede Municipal de Ensino (RME). Conforme descreve Rondonópolis (2020, p. 102), este Programa visou e careceu “do envolvimento e a participação de todos os educadores e responsáveis por alunos e conta com a aprovação pelo Conselho Municipal de Educação e da Associação dos Diretores das Escolas Municipais de Rondonópolis/ADESMUR”.

Assim, fundamentadas neste Programa, as unidades de educação básica, passaram a utilizar diferentes estratégias educacionais, no sentido de garantir o cumprimento do ano letivo e tentar suprir a ausência das aulas presenciais, de modo que o ensino fundamental ficou funcionando no formato apostilado, o que dificultou a compreensão do alunado, já que não puderam receber a explicação de como desenvolverem as atividades propostas.

Quanto ao auxílio e formação dos professores e os demais profissionais das unidades escolares de educação básica, ficou assim acordado na redação do “Programa Atividades para Além da Escola”:

A Secretaria Municipal de Educação será responsável por orientar e acompanhar os profissionais das unidades escolares quanto à elaboração das atividades pedagógicas diferenciadas e significativas para os aprendizes, quando houver solicitação das unidades escolares, bem como oportunizar momentos de formação continuada que possam contribuir para com o fazer pedagógico dos educadores, além de sanar possíveis dúvidas e providenciar os recursos necessários (RONDONÓPOLIS, 2020, p. 103).

Conforme o extrato sobredito, o documento afirma que entre as suas propostas de auxílio aos professores estava explicitada a oferta de situações de formação continuada, de maneira a auxiliar e colaborar com sua prática pedagógica durante todo o período de aulas remotas.

O Programa ainda dispunha de orientações ao uso das tecnologias digitais na mediação das aulas online:

Orientamos também o uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação para a organização de grupos de WhatsApp de pais/responsáveis e alunos, com a participação dos educadores para o estabelecimento do diálogo e da interação constantes e a possibilidade de sanar dúvidas e realizar esclarecimentos em relação à execução do Programa. Podem ainda as unidades escolares fazerem usarem e-mails para o envio de atividades pedagógicas aos alunos, pais e/ou responsáveis, quando isso for possível e viável (RONDONÓPOLIS, 2020, p. 111).

O fragmento acima descrito instrui os educadores e as unidades escolares a fazerem uso das novas tecnologias, para criarem grupos de WhatsApp ou de e-mails, para mediar o contato e o envio das propostas pedagógicas entre escola-professores-criança e famílias. Dessa maneira, Rondonópolis (2020) traz em sua redação as seguintes orientações referentes à organização destas propostas pedagógicas que deveriam ser enviadas às crianças e às famílias:

Deverão ser organizadas/elaboradas atividades pedagógicas diversificadas e contextualizadas de acordo com o ciclo/ano, etapas e modalidades de escolaridade dos estudantes, respeitando-se as competências, habilidades e limitações, bem como os objetivos de aprendizagem previstos para cada ano/ciclo (RONDONÓPOLIS, 2020, p. 109).

Já o trecho a seguir orienta como deveriam ser realizados os registros do desenvolvimento destas propostas pedagógicas para, posteriormente, enviarem aos professores, para que realizassem a avaliação do desempenho e desenvolvimento dos educandos:

As formas de registro das atividades por parte dos alunos, especificamente do Ensino Fundamental, podem ser variadas e orientadas por cada unidade escolar e/ou professor, tendo em vista que tais atividades deverão ser entregues, recebidas, corrigidas e registradas quinzenalmente, conforme orientação do Conselho Municipal de Educação, Conselho Estadual de Educação, visto que, ao ultrapassar a temporalidade acima de 15 (quinze) dias cria-se um lapso temporal que pode prejudicar a recuperação da carga horária do aluno, comprometendo o encerramento do ano letivo (RONDONÓPOLIS, 2020, p. 111-112).

Em relação à Educação Infantil, segundo Rondonópolis (2020), esta etapa de ensino seria atendida da seguinte forma:

Orientar e acompanhar as unidades escolares quanto à elaboração de atividades pedagógicas, entrega aos alunos, pais e/ou responsáveis, recolhimento, registro e correção dessas atividades, considerando as especificidades da Educação Infantil, cujas devolutivas se efetivam por estratégias diferenciadas (Vídeos, fotos e outros. Recomenda-se, que sejam tomados os devidos cuidados em relação ao uso e divulgação de imagens das crianças (RONDONÓPOLIS, 2020, p. 103).

Em face do disposto pelo documento, fica evidente que os educadores tiveram que se reorganizar e reprogramar sua forma de atuação para atender as demandas do Programa e das aulas remotas. Muitas foram, por conseguinte, as readaptações e reinvenções na maneira de ensinar e aprender em tempos pandêmicos e cursos online, permeadas por condições essas que levaram os professores a transformarem seus lares em salas de aulas, tendo, assim, sua privacidade invadida e sua carga horária de trabalho elevada, causando-lhes, eventualmente, estresses, exaustão e adoecimento físico, psicológico e emocional. O que não surpreende, visto que esses profissionais não foram preparados para lidar com tal realidade e viram, de uma hora para outra, toda sua prática pedagógica tendo que ser reinventada e reelaborada com o propósito de atender ao novo modelo de ensino, repentinamente instaurado.

Assim, com o intuito de amenizar as necessidades dos professores quanto à elaboração de propostas pedagógicas adequadas ao ensino e aprendizagem dos educandos naquele momento da pandemia e da educação virtual, Rondonópolis (2020) apresentou ao corpo docente da RME as seguintes orientações e sugestões:

Sugerimos/orientamos que os profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental façam uso das Novas Tecnologias da Informação da Comunicação para desenvolverem com os alunos e suas famílias atividades diversificadas, atrativas e significativas para os aprendizes, por meio da interação e da dialogicidade da linguagem, enviando vídeos, sugestões de leituras, brincadeiras; fazendo orientações sobre os cuidados com o período de pandemia, sobre alimentação saudável e outros assuntos importantes que forem surgindo, orientando os pais e/ou responsáveis quanto ao acompanhamento da rotina dos alunos/crianças junto à família e à realização das atividades pedagógicas (RONDONÓPOLIS, 2020, p. 110-11).

No que respeita às instruções referentes ao atendimento do alunado com deficiência, Rondonópolis (2020) apresenta que,

No caso dos estudantes com deficiência, as atividades elaboradas pelos professores da sala comum, deverão ser adaptadas com o auxílio dos professores que atuam no Atendimento Educacional

Especializado/AEE, considerando as limitações e as possibilidades de cada criança; sendo que materiais das Salas de Recurso, como jogos podem ser enviados aos alunos, desde que haja o compromisso pelos responsáveis na devolução dos mesmos (RONDONÓPOLIS, 2020, p. 14).

Convém ainda destacar, com relação às Escolas do Campo, que Rondonópolis (2020, p. 113) afirma que “a SEMED disponibilizará ônibus/transporte escolar para que as atividades cheguem a todos os estudantes. Neste caso, os gestores deverão organizar o cronograma de atendimento e comunicar à SEMED”. Sendo assim, compreendo que a RME, por intermédio do Programa ‘Atividades para além da escola’, buscou atender a todas as modalidades de ensino atendidas pelo seu sistema educacional, que foi ofertado naquele momento de caos, em que o contato físico não era permitido.

Como é observável, o Programa desencadeou, em sua redação, uma série de instruções referentes aos procedimentos a serem tomados durante a sua aplicação, que ficará operante enquanto durar a pandemia e as aulas remotas. Tendo isto em perspectiva, a seguir apresento o excerto no qual Rondonópolis (2020) esclarece como deverá ser a entrega e a devolutiva das propostas pedagógicas:

Cada unidade escolar adotará estratégias próprias para a entrega e a realização das atividades pedagógicas aos alunos/crianças, pais e/ou responsáveis por alunos, respeitando-se, sempre, as normas de higienização e segurança. Reiteramos que se faz extremamente necessária a devolução das atividades para as unidades escolares por parte dos pais de alunos e/ou responsáveis, bem como o registro e a correção destas atividades por parte dos professores, uma vez que serão contabilizadas como hora/aula (RONDONÓPOLIS, 2020, p. 114).

Decorridas estas e as demais medidas instrutivas elaboradas pelo programa ‘Atividades para além da escola’, impostas aos profissionais educacionais da RME, é possível acrescentar que este cenário adoecido pela pandemia fez surgir inúmeros movimentos em todas as esferas públicas na busca de alternativas que auxiliassem na continuidade das atividades sociais coletivas e individuais, inclusive na área educacional, que precisava assegurar o cumprimento do ano letivo, mesmo em tempos de pestilência e de ensino mediado pelas tecnologias digitais.

Em resumo, com base nas reflexões até este ponto apresentadas, depreendo que em situações de urgência, as possibilidades emergem de imediato e, às vezes,

são colocadas em prática sem ao menos terem sido analisadas e compreendidas por todos os agentes envolvidos no seu processo de execução.

Partindo de todas as explicações até aqui expostas, finalizo este diálogo e abro, na próxima seção, espaço para expor o passo a passo dos caminhos metodológicos, da coleta à análise dos dados.

## 7 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Metodologia Científica é muito mais do que algumas regras de como fazer uma pesquisa. Ela auxilia a refletir e propicia um "novo" olhar sobre o mundo: um olhar científico, curioso, indagador e criativo (GOLDENBERG, 2004, p. 11, grifo da autora).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa, assim, procedi segundo as normas estabelecidas pelo Comitê ao desenvolver estudos com pessoas.

Guerra *et al.* (2011, p 486) explicam que, “toda investigação nasce de algum problema observado ou sentido, de tal modo que não pode prosseguir a menos que se faça uma seleção da matéria a ser tratada”. Afirmam, ainda, que “Essa seleção requer alguma hipótese ou pressuposição que vai orientar e, em simultâneo, delimitar o assunto a ser investigado”. Vista deste modo, a metodologia incide em um processo de escolha do caminho a seguir para encontrar a resposta desejada. Muitas vezes, esse procedimento não é fácil, pois implica consequências e resultados, e em pesquisas envolvendo seres humanos, o resultado é sempre inesperado.

Conforme os autores, toda pesquisa nasce de uma problemática vivenciada ou observada, diante disto, foi em meio a todos os transtornos sociais causados pela pandemia da Covid-19, que desde o final do ano de 2019 afetou não só a mim, mas a toda sociedade brasileira e mundial, que esta pesquisa foi realizada, totalmente de modo virtual, utilizando, para isso, diferentes ferramentas tecnológicas que me possibilitaram as buscas pela literatura existente sobre o tema investigado, os primeiros contatos com as participantes e a coleta de dados.

Quanto aos aspectos metodológicos usados na abordagem do tema, tomei como base a pesquisa qualitativa, por considerar o papel ativo do sujeito na construção e elaboração de conhecimento e a concepção de suas vivências como um

processo social. Bogdan e Biklen (1994) frisam que, no enfoque qualitativo, os dados não podem ser processados de maneira neutra e precisam refletir o diálogo entre pesquisadores e participantes, ao passo que permite, ainda, uma relação de cooperação entre investigador e investigado, de maneira que possam avaliar e compreender de diferentes formas os resultados obtidos.

Prodanov e Freitas (2013) afirmam que na abordagem qualitativa é indissociável o vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, por isso, não pode ser transformada em número. Assim, no enfoque qualitativo, a coleta de dados se dá sem utilizar medição numérica para encontrar ou até mesmo melhorar questionamentos da pesquisa, podendo ou não testar hipótese no decorrer das análises e interpretações dos dados, os quais têm de ser apresentados de modo descritivo.

Para André (2013, p. 97), “os estudos qualitativos consideram o conhecimento como o processo de construção social do sujeito na interação cotidiana, ao atuar, transformando-o e sendo por ela transformado”. Entre eles, estão: análise documental, entrevistas, questionário, observação e grupos focais.

Esta pesquisa adotou como instrumento a análise documental, ao buscar e investigar materiais já publicados sobre o tema, incluindo: livros, revistas, publicações em jornais e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, teses, artigos, materiais de desenho e a Internet, o questionário e a entrevista reflexiva. A seguir, descrevo os instrumentos e os procedimentos neles adotados.

## **7.1 A análise documental**

A análise documental, conforme Severino (2017), tem como fonte a literatura em sentido amplo, ou seja, não apenas a literatura impressa, mas também, outros tipos de documentos, como jornais, fotos, filmes, gravações de som, documentos legais, sites e links de buscas de dados. Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 66) afirmam que a análise documental, “baseia-se no estudo da teoria já publicada, assim é fundamental que o pesquisador se aproprie no domínio da leitura do conhecimento e sistematizar todo o material que está sendo analisado”.

Nesse sentido, como documentos, li e analisei o Parecer CNE/CP 11, de 07 de julho de 2020; a Medida Provisória (MP) 934, de 10 de abril de 2020; a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB/9.394/96), Regulamentos da esfera municipal editados

por conta da situação pandêmica, entre outros materiais, os quais ampliaram meu entendimento e facilitaram minha compreensão em relação à toda problemática que permeia a temática desta pesquisa.

Realizei buscas nas plataformas digitais IBICT/BDTD; CAPES; SciELO e, por fim, ANPED-CO. Feito isso, filtrei quais os registros mais se identificavam com a temática em estudo e, a partir daí, iniciei a leitura dos mesmos e a análise dos dados encontrados, que culminaram com a escrita desta presente dissertação.

Vergara (1998, p. 35) orienta que ao fazer o levantamento das produções correlatas ao tema de uma pesquisa, “[...] é útil fazer o levantamento do acervo sobre o assunto, disponível na mídia eletrônica e nas bibliotecas”. Para tanto, ressalta a autora, “[...] ler o sumário ou o resumo dessas obras para abandonar as que não agregam valor à solução do problema [...]” é uma das tarefas necessárias e imprescindíveis. Seguindo essas orientações, estabeleci como critério a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos selecionados, e, em alguns casos, realizei também a leitura da introdução para maior compreensão do fenômeno estudado. Para a seleção, adotei descritores para melhor definir a busca, sendo eles: “Educação, pandemia e ensino remoto” e “Professores iniciantes em tempo de pandemia”.

O procedimento, depois da seleção das produções, foi de leitura, levantamento da natureza da produção (Dissertação de Mestrado, Tese de Doutorado e Artigos), com posterior análise qualitativa, quando da leitura, compreensão, síntese e descrição das produções que mais se assemelharam ao tema em estudo, elencando autor, orientador, natureza da obra, ano, local, Instituição de Ensino Superior (IES), objetivo e finalidade, pequena descrição do trabalho e resultados atingidos. Outro instrumento adotado foi o questionário.

## **7.2 O questionário**

Cervo e Bervian (2002, p. 48) asseveram que o questionário “[...] refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”.

Para obter dados referentes à vida profissional das participantes desta pesquisa, um questionário contendo 14 questões dissertativas foi elaborado e enviado aos iniciantes via WhatsApp, já que, devido ao distanciamento social causado pela pandemia da Covid-19, fiquei impossibilitada de entregá-lo pessoalmente. Essa foi a

primeira ação realizada com intuito de selecionar as partícipes deste estudo. O questionário, segundo Gil (2008, p. 121), consiste em um instrumento composto “[...] por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc”. Deste procedimento tive o retorno de quatro professores, que aceitaram participar da pesquisa.

O questionário, na minha pesquisa, foi enviado para quatro iniciantes que se propuseram a contribuir com a pesquisa, sendo que apenas três deram continuidade. Valendo-me do questionário, obtive informações relativas à vida acadêmica e profissional das entrevistadas, tais como: tempo de docência, formação inicial, nível que atua e tempo de magistério, entre outras informações pertinentes a este estudo.

### **7.3 A entrevista reflexiva**

Outro dispositivo de coleta de dados utilizado foi a entrevista reflexiva que, segundo Szymanski (2011), é uma metodologia diferenciada justamente por permitir a troca contínua entre entrevistador e entrevistado, criando, assim, um ambiente de conversação, reflexão, escuta, avaliação e de tomada de decisões coletivas que resultam em um novo movimento de reflexão sobre os primeiros resultados das análises dos dados, o que se dá pela necessidade de validar a interpretação e compreensão dada pelo pesquisador a respeito deles.

Conforme aponta Szymanski (2011, p. 15), ao “[...] deparar-se com sua fala, na fala do pesquisador, há a possibilidade de um outro movimento reflexivo: o entrevistado pode voltar para a questão discutida e articulá-la de uma outra maneira em uma nova narrativa, a partir da narrativa do pesquisador”.

Assim, esse processo de devolução dos resultados permite que os participantes da pesquisa tenham acesso ao tipo de análise e entendimento que o pesquisador deu às suas narrativas, assim como podem rever seus conceitos, perspectivas e efetuar uma tomada de consciência referente ao objeto estudado.

Nesta perspectiva, Dias, Bark e Oliveira (2019, p. 6) descrevem que esse processo de devolução dos resultados para os participantes da pesquisa, é um procedimento valioso, utilizado neste tipo de estudo, pois, a partir dele, “[...] o

entrevistado tem acesso a transcrição e pré-análise de suas contribuições. Nesse momento, o entrevistado pode tanto confirmar suas respostas quanto apresentar correções a serem realizadas [...]”.

Para o uso da entrevista reflexiva, os professores participantes da pesquisa foram os iniciantes com até cinco anos de docência. Esse levantamento foi efetivado durante as primeiras visitas realizadas em algumas das unidades de educação básica na cidade de Rondonópolis/MT, nas quais, em sua maioria, identificamos, em seu quadro docente, a existência de professores iniciantes, que se dispuseram a responder ao questionário enviado via WhatsApp e, destes, selecionamos quatro participantes para a entrevista reflexiva.

Em função disso, após a escolha das participantes, iniciei a realização das entrevistas, efetivadas através do questionário e de videochamadas pelo aplicativo WhatsApp e pela plataforma digital Google Meet. As entrevistas tiveram dois momentos reflexivos, no primeiro, foi feito o levantamento dos dados preliminares das narrativas dos professores, quando selecionei trechos a partir dos eixos elencados para as análises dos dados, momento em que o pesquisador dá a eles a sua interpretação. O segundo movimento ocorreu após a qualificação, quando foi sugerido o retorno aos participantes para que houvesse uma reflexão das narrativas produzidas, conforme apregoa a metodologia da entrevista reflexiva.

Assim sendo, mantive contato com as professoras, procurando incentivá-las à releitura e à análise dos primeiros dados por elas emitidos. Nesse processo, foi fornecida a elas, também, a análise feita pela pesquisadora, para que concordassem ou discordassem e, assim, emitissem sua segunda narrativa. Nesse caso, eventualmente algumas professoras decidiram manter a narrativa inicial, fato que gerou a análise, do segundo movimento, somente de uma participante.

A seguir, evidencio os resultados das análises e interpretações realizadas a partir das narrativas das iniciantes, esclarecendo que, em alguns trechos da redação, apresento, também, minha narrativa. Esse procedimento se dá pelo fato de que, no desenrolar da pesquisa, como pesquisadora, me percebi parte do processo, permitindo-me, então, dialogar com os relatos das partícipes, complementando as discussões ao relatar as minhas próprias vivências passadas. Essa prática tem sido adotada nas pesquisas do Grupo Investigaçao, por ter casos de mestrandos iniciantes, pesquisando iniciantes, incidindo em um olhar-se no espelho.

Como já citei anteriormente, devido ao cenário de calamidade de saúde pública existente, as entrevistas, que seriam realizadas presencialmente, foram repensadas e adaptadas ao formato de videochamadas, que, por sua vez, foram gravadas e reproduzidas de maneira a preservar a fidedignidade das falas das participantes, também me apropriei das videochamadas e das mensagens de WhatsApp para dialogar com as participantes e, assim, melhor nos conhecermos.

Ao utilizar as narrativas, o fiz em consonância com Passeggi, Souza e Vicentini (2011), que as define como registros que

[...] a cada nova versão da história, a experiência é ressignificada, razão estimulante para a pesquisa educacional, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 148).

Destaco que a narrativa é uma fonte importante de informações, pesquisas e relatos de experiência que torna a pesquisa mais dinâmica.

#### **7.4 Os *loci* da pesquisa**

O ambiente desta investigação é a Rede Municipal de Educação Básica da cidade de Rondonópolis/MT, visto que a pesquisa visa investigar e compreender os desafios enfrentados pelos professores iniciantes do ensino básico ao desenvolverem suas práticas pedagógicas em tempos de pandemia.

A rede municipal conta com inúmeras unidades, distribuídas em Unidades Municipais de Educação Infantil (UMIEIs), com atendimento a crianças de zero a três anos, já as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMIEIs), atendem crianças entre quatro a cinco anos, os Centros Municipais de Educação Infantil (CMIEIs), são destinados a atender crianças entre zero a cinco 5 anos e 11 meses, as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), além de atender crianças do ensino fundamental, também absorvem a 2ª fase do 2º ciclo da Educação Infantil, que corresponde a turmas de quatro e cinco anos, Educação de Jovens e Adultos (EJA), destinado a pessoas que por algum motivo não conseguiram terminar os estudos na idade certa.

A escolha desta modalidade de ensino como palco deste estudo se deu pelo fato de que sou professora experiente atuante nesta rede de ensino, por vivenciar e ter experienciado, na prática, a transição das aulas presenciais para as aulas remotas,

passsei por muitos impasses que despertaram em mim o desejo de verificar de que forma essa inserção aligeirada dos professores no contexto das aulas virtuais foi assimilada pelos professores iniciantes, que já têm, por natureza, no início da carreira, muitos conflitos e adversidades que, segundo Veenman (1984), os levam a um “choque da realidade”.

Por fim, sobre este fato inesperado da pandemia, que causou e continua causando efeitos danosos a todos os segmentos sociais, tive que me reinventar e reorganizar enquanto pesquisadora. Neste ponto, tomo como referência as palavras de Goldenberg (2004) para explicar que

[...] o pesquisador deve estar preparado para lidar com uma grande variedade de problemas teóricos e com descobertas inesperadas, e, também, para reorientar seu estudo. É muito frequente que surjam novos problemas que não foram previstos no início da pesquisa e se tornam mais relevantes do que as questões iniciais (GOLDENBERG, 2004, p. 35).

Corroborando com a autora, afirmo que é neste percurso de idas e vindas, permeadas de obstáculos e imprevistos, que nos constituímos pesquisadores e fazedores de ciências.

No próximo tópico, exponho como se deu a escolha das participantes e faço uma breve apresentação do perfil de cada uma delas.

## **7.5 As participantes da pesquisa**

Para lograr o escopo deste trabalho, desfrutei da participação de três educadoras principiantes atuantes na RME do Município de Rondonópolis-MT, contemplando as normas estabelecidas pelo Comitê de Ética, que orienta não expor a identidade e individualidade das participantes, para não lhes causar danos de qualquer espécie.

Nesse sentido, deixei as participantes à vontade para escolherem como gostariam de ser identificadas na pesquisa, ficando assim conhecidas como: Flor, Nety e Caroline. Todas elas são graduadas em Pedagogia pela UFMT/CUR, em transição para a UFR.

As participantes, como já foi dito anteriormente, fazem parte do quadro de professores da RME de Rondonópolis-MT. Todas elas são professoras contratadas

para exercerem a função de docente da Educação Infantil e atuam em CMEIs; cada uma é lotada em unidades diferentes e localizadas em regiões periféricas da cidade.

**Flor** tem 42 anos, é casada e mãe de três filhas; participa de um curso de pós-graduação (em andamento) ofertado pelo Departamento de História/UFMT/CUR/ICHS. Porém, Flor já é especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Educação Especial. Possui 03 anos e 03 meses de docência e há 02 anos e 04 meses trabalha no 2º Agrupamento do 2º Ciclo (pré-escola), turma de cinco anos.

A participante **Nety** tem 41 anos, é casada e mãe de dois filhos, sendo uma menina e um menino; é especialista em Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais pela faculdade Única-Ipatinga, tem 02 anos e 07 meses de docência, todos eles atuando na Educação Infantil. Hoje, atua no 2º Agrupamento do 2º Ciclo (pré-escola) turma de cinco anos.

Já **Caroline** é solteira e tem 27 anos. No final de 2020, ela participou do seletivo ofertado pela SEMED, foi aprovada e, no início de 2021, foi convocada a assumir a função de Docente da Educação Infantil, iniciando, então, seus primeiros passos como professora, já que, por muito tempo, havia trabalhado como estagiária na mesma unidade em que passou a atuar como professora regente de sala. Diante disso, Caroline não possui nem um ano de docência, e atualmente está lotada na Educação Infantil, mais especificamente, no 2º Agrupamento do 2º Ciclo (pré-escola) turma de cinco anos, e ainda não possui especialização.

## **8 ANÁLISE DOS DADOS: QUE PERCEPÇÕES APRESENTAM AS INICIANTES NOS MOVIMENTOS REFLEXIVOS DA PESQUISA?**

Como a realidade social só aparece sob a forma de como os indivíduos vêem este mundo, o meio mais adequado para captar a realidade é aquele que propicia ao pesquisador ver o mundo através dos olhos dos pesquisados (GOLDENBERG, 2004, p. 27).

Reportando-me à epígrafe acima, em que Goldenberg nos chama a atenção para a relevância em enxergar e perceber o mundo através do olhar do outro, é que nesta seção apresento as reflexões tecidas nas vozes das professoras iniciantes participantes deste estudo, pois foram elas que, mergulhadas no cenário de calamidade de saúde pública, se viram na corda bamba, passando por dificuldades,

instabilidades e incertezas que testemunham a tensão e a insegurança vivenciadas pelos novos professores no contexto desta pandemia.

Assim, tendo em vista as normas sociais que as pessoas precisaram seguir no período de distanciamento social, os processos de ensinar e aprender também sofreram alterações no sentido de atender as necessidades de alunos, pais e professores. Nesse contexto, foram exigidas rápidas aquisições de domínios específicos para atuar na pandemia, conforme apontam Martins e Almeida (2020), sendo estas emergenciais, para se adequar ao novo modelo de educação virtual, intermediado pela tecnologia digital.

Nesta medida, diante de todas as mudanças e incertezas, da impossibilidade de interação social e dos obstáculos às aulas presenciais, as instituições públicas de ensino tiveram que se organizar e adaptar o modelo de ensino então em vigor, segundo as leis e decretos editados pelo MEC. Assim, Santos *et al.* (2021, p. 89) afirmam que “para o professor foi desafiador mudar sua forma de lecionar de uma hora para outra e um ponto que gerou inquietação foi compreender o que é como trabalhar remotamente [...]”. Esta realidade é descrita no Orientativo de n.º 002/2021 da SEMED:

Estamos vivenciando momentos de um novo aprendizado relacionado à prática pedagógica. A pandemia trouxe inúmeros desafios que estão sendo enfrentados a cada situação que podem ser vistas como um novo recomeço. O percurso que caminhamos até aqui, sem dúvida, foi marcado por erros, acertos, resiliências, determinações e novas construções [...] (RONDONÓPOLIS, ORIENTATIVO, n.º 002/2021, p. 14).

Nessa lógica, muitos aspectos são comprovados quando o tema envolve a preparação aligeirada com vistas à interação entre o professor e os recursos técnicos utilizados para mediar a sala de aula (agora no sistema online). No que se refere ao foco desta pesquisa, que é as práticas pedagógicas dos professores iniciantes em tempos de pandemia, a situação se provou preocupante. Diante isto, como já citado anteriormente, a pesquisa traz como objetivo geral: analisar as necessidades formativas de professores iniciantes, atuantes em instituições públicas municipais de educação básica no município de Rondonópolis/MT, em face dos desafios encontrados por eles ao desenvolverem suas práticas pedagógicas no período de pandemia (Covid-19). Vaillant e Marcelo (2012, p. 123) salientam que as adversidades e contratempos da profissão docente permanecem inalterados nas diferentes fases de suas carreiras e que “os professores principiantes experimentam os problemas com

maiores doses de incerteza e estresse, devido ao fato de que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações”. Vale ressaltar, portanto, que além dos obstáculos triviais enfrentados pelos professores principiantes nos primeiros anos de ensino, eles também se depararam com uma nova realidade, intensa e assustadora, que os colocou em um caminho incerto e doloroso.

Para melhor compreensão das análises, recordo que estas foram realizadas em dois movimentos reflexivos, que apresentam os resultados das investigações, denominados, com base em Szymanski (2011), de primeiro e segundo movimentos de reflexão.

No primeiro movimento de reflexão, evidencio as ponderações feitas sobre a primeira fase das entrevistas. Depois de sete meses da primeira coleta, dou relevância à segunda reflexão, quando lhes foi solicitado revisitar e rever, refletir e redimensionar (caso considerassem necessário) as suas narrativas.

Informo que nem todas as reescritas foram realizadas pelas participantes no segundo movimento, posto que algumas decidiram permanecer com as narrativas anteriores e respectivas interpretações, nada tendo a acrescentar. Diante disso, observar-se-á que os dados trabalhados no segundo movimento reflexivo não envolvem todos os participantes.

Para isso, como já citei anteriormente, organizei os resultados das análises dos dados em três diferentes eixos, conforme podemos observar a seguir:

**Eixo 1 - Da universidade à escola: narrativas que se entrelaçam:** Neste eixo apresento as narrativas das professoras, as quais, em muitos casos, se misturam às minhas, nas análises, demonstrando, assim, uma simbiose entre autor e pesquisador. Neste espaço, busquei conhecer de que modo aconteceu a inserção das participantes do estudo no ofício professoral e nos espaços escolares.

**Eixo 2 - Dificuldades em lecionar e aprender em tempos de pandemia e educação remota: a exigência e novas práticas:** Aqui revelo os dilemas e adversidades enfrentados pelas participantes desta pesquisa para desenvolver sua função docente num cenário marcado por incertezas e inseguranças, que as levaram a se sentirem sobre uma corda bamba, tendo que se equilibrar entre os erros e acertos para não desistir.

**Eixo 3 - Necessidades formativas: percepções das iniciantes:** Nesta passagem, explorei as perspectivas das estreantes no que se refere a suas demandas

formativas no decorrer do seu estrear na carreira docente e durante este tempo pandêmico e de aulas virtuais.

Na sequência, passo a analisar os dados, a partir dos eixos supramencionados.

### **8.1 Eixo 1 - Da universidade à escola: narrativas que se entrelaçam**

Antes de redigir o texto dessa seção, os dados me deixaram estarelecida, pois desnudavam tantas dificuldades, medos, inseguranças e incertezas nas vozes das participantes, o que me levou às palavras de Silva (2014, p. 36), ao afirmar que “todos nós, educadores, tivemos nosso rito de passagem na docência como professores iniciantes [...]”. Ancorada neste pensamento, recordei-me do meu iniciar na docência, que não diferiu do principiar docente das participantes, marcado por dilemas e adversidades por elas aqui evidenciados.

Feito esse breve relato, apresento, nas próximas linhas, as vozes das professoras iniciantes, ao exporem como foi o seu ingresso na carreira docente, os primeiros contatos com a unidade escolar, com e por quem foram recebidas, suas primeiras percepções e relações com seus pares.

O que narram as professoras iniciantes acerca de sua trajetória na universidade, sua formação e como se deu sua inserção e atuação como professores no espaço da escola? Vale lembrar, que esse processo inserção na escola, é visto como a entrada na carreira docente e demarca os primeiros anos de atuação professoral em um novo cenário de atuação profissional caracterizado pelas tensões oriundas da necessidade em adaptar-se a um espaço inexplorado que modifica a ação docente no que diz respeito a sua socialização e interação profissional com seus pares.

- **Primeiro movimento de reflexão**

O desejo de ingressar na carreira da docência surgiu quando comecei a trabalhar na área da educação, na época trabalhava como auxiliar de serviços diversos. Já tinha por objetivo fazer um curso superior, com a proximidade nesta área e devido às experiências vividas nesse tempo, foram fatores importantes que me levaram a profissionalizar nesta área (Entrevista Narrativa, Nety, 2021)

Como a única experiência em sala foi durante o estágio obrigatório da graduação, tive muita insegurança nesse início, mas sabia que essa trajetória se daria a partir da minha prática, então, a insegurança não me atrapalhou nessa inserção. O contato com as crianças em sala foi

muito tranquilo e a equipe docente também foi muito acolhedora (Entrevista Narrativa, Flor, 2021).

Refletindo hoje sobre minha trajetória e o meu ingresso na carreira docente penso que na verdade ela me escolheu... sempre tive dúvidas de qual carreira seguir, nesse intervalo para não ficar parada eu fiz o magistério que ainda existe na minha cidade, depois eu ainda fiz o curso de técnico de segurança do trabalho do qual não gostei muito. Em seguida pensei que o tempo estava passando e enfim decidi cursar pedagogia. Tentei na minha cidade em Minas Gerais e depois tentei a sorte aqui em Rondonópolis. No final do ano de 2020 fiz o seletivo sem muitas expectativas, pois continuávamos, ou melhor, continuamos vivendo o período pandêmico covid-19. [...] Nesse sentido no início do ano fui chamada foi um misto de emoções, pois mesmo tendo muita experiência como estagiária agora eu seria a regente da sala, foi um momento muito ímpar na minha vida, escolhi uma Unidade que fica próximo à minha casa (Entrevista Narrativa, Caroline, 2021)

As descrições revelam as diferentes formas pelas quais se deu a inserção das entrevistadas na carreira docente, mostrando que o desejo pelo ofício professoral tem relação com seus primeiros contatos com a educação; isso fica claro quando Flor relata que sua única experiência com sala de aula, se deu na época em que realizou o estágio obrigatório que faz parte das disciplinas a serem cursadas durante a graduação. Nesta mesma dinâmica, Caroline, ainda desenvolvendo a função de estagiária, a qual exerceu por seis anos, teve suas primeiras experiências com a sala de aula. De modo diferente, Nety se sentiu atraída pela profissão docente na oportunidade em que exerceu a função de auxiliar de serviços gerais em uma unidade educacional.

Flor e Caroline apontam, em suas narrativas, que apesar da insegurança e do misto de emoções que sentiram ao serem inseridas na docência, as experiências adquiridas durante os estágios e o bom acolhimento por parte do corpo docente, representaram certa segurança para lidar com essa nova fase em suas vidas. A inserção no magistério é uma etapa descrita por Cavaco (1999, p. 179) como sendo “[...] de tensões, de desequilíbrios e de reorganizações frequentes, de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais no universo profissional”.

Sobre esse principiar docente, Nóvoa (2019, p. 201) afirma que é um “[...] período de transição entre a formação e a profissão é fundamental no modo como nos tornamos professores, no modo como vamos viver a nossa vida no ensino”. Referente a isso, Wiebusc e Cunha (2014, p. 33) trazem, em suas concepções, que se trata de um “[...] período marcante na vida de qualquer profissional. A realidade imaginada e

sonhada difere da que enfrentam e há o descompasso entre o aluno que foram e o aluno que encontram, vivendo a fase de transição de estudantes para docentes”.

Para Nóvoa (2019), esse período que antecede a inserção do recém-licenciado nas escolas, pode ser entendido.

[...] como a fase final da formação inicial, não para substituir o estágio supervisionado, mas para estabelecer uma ponte entre a universidade e as escolas. Neste caso, devemos organizar o conjunto do currículo de formação tendo este ponto como alvo. Dito de outra maneira: temos de pensar o percurso do licenciando como um processo progressivo de aquisição de uma dimensão profissional (NÓVOA, 2019, p. 200).

Essa travessia que marca a última etapa da formação inicial e o início da profissão docente pode ser compreendida como o rito de passagem pelo qual todo profissional docente passa, período marcado por grandes emoções, inquietações e indagações que tornam os primeiros cinco anos da profissão os mais decisivos e importantes. Por isso é tão relevante que a escola, enquanto formadora de cidadãos, receba os professores iniciantes de forma que se sintam acolhidos e parte dela. Segundo Coelho (2021), para que esse aprendizado diário desse professor aconteça, exige que a escola seja um espaço de crescimento profissional contínuo, onde cada professor é visto e se vê como um agente do coletivo, integrador, responsável por refletir sobre a prática e facilitar a troca de experiências.

Quando questionadas sobre sua inserção na escola, as professoras assim responderam:

Fui bem recebida pelas professoras, foram excelentes parceiras de trabalho, tive o prazer de encontrar professoras que trabalham no coletivo e se ajudam. Em nenhum momento me senti sozinha durante o período que trabalhei na Unidade. Isso com certeza me deixou menos insegura neste começo e me deu suporte necessário para continuar nesta carreira. Já ouvi vários casos de professores iniciantes que não tiveram a mesma “sorte” (Entrevista Narrativa, Nety, 2021)

[...] já conhecia todo o corpo docente da Unidade, assim fui muito bem recebida, todas ficaram felizes com o meu retorno principalmente agora fazendo parte da equipe como professora, sem dúvidas como somos recebidas nas Unidades influenciam na nossa permanência, pois como professora iniciante em um local novo, e anseios ser acolhida nesse momento faz toda diferença (Entrevista Narrativa, Caroline, 2021)

Fui muito bem acolhida pelo corpo docente, sempre muito solícito, sempre que tinha alguma dúvida recorria-lhes e sempre tive ajuda.

Com certeza o acolhimento foi importante para a permanência, pois chegamos sem conhecer a unidade e a metodologia utilizada, embora tenhamos as legislações que regem a Educação Infantil, cada unidade tem uma forma de trabalho diferente da outra, desde a direção ao corpo docente e demais funcionários estavam sempre à disposição para auxiliar em qualquer situação que fosse (Entrevista Narrativa, Flor, 2021).

As narrativas das professoras iniciantes indicam a relevância que tem esse acolhimento quando da sua inserção na escola, dado que essas atitudes acolhedoras geraram, nelas, segurança, contribuindo para com a conscientização referente aos intricamentos encontrados no processo de ensinar e aprender. Marcelo (1992) antecipadamente evidenciava em seus escritos, que esse ato de acolher ao professor principiante e torná-lo consciente acerca da real situação do sistema educativo e das unidades educacionais ajuda a melhorar a sua consciência e compreensão sobre a complexidade das situações de ensino e propor soluções para enfrentá-las, de forma que lhes ofertem serviços de apoio na escola e os recursos necessários à sua atuação instrutiva.

Nóvoa (2019) assevera que os primeiros anos como docente principiante ou estreante são os que mais definem uma carreira docente, posto que, de muitas maneiras, marcam as relações com educandos, os companheiros e o ofício. Este é o período mais importante na nossa constituição como docentes e na construção da nossa identidade ocupacional. Desse modo, seguindo a metodologia proposta na entrevista reflexiva, prossegui rumo a uma segunda reflexão das entrevistadas, lhes devolvendo suas primeiras respostas, acompanhadas das minhas interpretações, para um segundo movimento de reflexão. Nety e Flor permaneceram com suas primeiras afirmativas, já Caroline ampliou sua reflexão inicial, a seguir delineada.

- **Segundo movimento reflexão**

Sempre fui muito bem acolhida nesse local, todas realmente ficaram felizes que eu escolhi a Unidade para retornar. O que eu senti falta de acolhimento foi pelo fato de ser professora iniciante e embora eu tivesse feito estágios e ter uma grande “experiência na área” eu me sentia o tempo todo despreparada, e com o retorno das aulas presenciais essa sensação aumento, chegando ao ápice de uma crise de ansiedade na escola e foi assim que perceberam que bem apesar de toda a experiência eu era nova no fato de ser professora. Pelo menos foi a forma como eu me senti, a equipe gestoras me ofereceram ajuda, porém não fizeram nada mais.” Enfim, queriam me impor algo (Entrevista Narrativa, Caroline, 2021).

Os informes feitos pela iniciante Caroline no primeiro e segundo movimentos de reflexão têm fundamento nas concepções de Silva (2021) ao afirmar que quando a escola acolhe e aceita os novos professores, além de conceitualizarem a prática docente e as questões teóricas acadêmicas, também atribuem importância à aprendizagem e ao indivíduo como existência positiva, participando da prática escolar, para que o novo professor se sinta parte da escola, não mais um excêntrico.

Embora não tenham contribuído na segunda reflexão, Nety e Caroline, ao chegarem na escola, foram recebidas pelo porteiro e secretária, portanto, não tiveram, em sua inserção, o acolhimento necessário pela equipe gestora e professores. Marcelo (2010, p. 29) explicita que o momento de integração profissional é uma das etapas com maior intensidade no percurso da trajetória docente, por ser “um período importante porque os professores devem realizar a transição de estudantes a professores, por isso surgem dúvidas e tensões, devendo adquirir um conhecimento adequado e competência profissional num curto período”. Nóvoa e Alvim (2022, p. 66) situam que “é na passagem da universidade para as escolas, e na forma como os professores mais experientes acolhem os mais jovens, que se joga grande parte do futuro profissional de cada um”.

Portanto, é necessário dar a devida importância ao acolhimento e inserção do iniciante nas unidades escolares, quando esse processo é inexistente na maioria das escolas e tem um reflexo imenso no desenvolvimento profissional docente, posto que as marcas da rejeição, do silêncio e do afastamento evitam a busca por orientação e a possibilidade de o novo professor ter uma ação mais produtiva e compensadora para a carreira docente que se inicia.

Adentrando o próximo tópico, apresento as análises sobre os efeitos da pandemia e das aulas virtuais nas práticas pedagógicas dos docentes principiantes.

## **8.2 Eixo 2 - Dificuldades em lecionar e aprender em tempos de pandemia e educação remota: a exigência e novas práticas**

No período de pandemia, os professores tiveram que se adaptar às alternâncias para conseguirem ambientar-se ao novo contexto educacional, já que de forma inesperada, foi-lhes cobrada, bruscamente, a adesão ao ensino remoto, com intuito de dar continuidade ao calendário escolar que foi interrompido com o fechamento das escolas, para conter a contaminação e proliferação do Coronavírus.

Condições que interferiram e continuam interferindo nas práticas pedagógicas dos educadores e na aprendizagem dos educandos. É importante considerarmos que compreensão temos sobre as práticas pedagógicas para fundamentar as análises.

A prática docente está ligada às atividades de ensino intencionais e precisa ser contextualizada regularmente, pois, no ensino, a aprendizagem é a base para orientar os alunos a raciocinar, serem bons na comunicação, pensar criticamente e se constituir como sujeitos com possibilidades e habilidades diversas, capazes de mudar o ambiente social em que vivem.

Para Sacristán (1999, p. 73-74) “a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar”. O autor afirma que a prática pedagógica, de modo igual, pode ser percebida como sendo “[...] toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura sobre a prática”.

A prática docente se configura à prática pedagógica como intermediária entre o ato de ensinar e aprender, em que professor e aluno interagem entre si e é ela que cria o cenário de possibilidades para a ‘práxis’. Nesse sentido, pontua Franco (2015) que as práticas pedagógicas são:

[...] aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (FRANCO, 2015, p. 604).

Continuando a compreensão sobre prática pedagógica, temos Carvalho e Netto (1994) ao declararem que a prática pedagógica

[...] é uma prática social e como tal é determinada por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto em que esta ação se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e própria à realidade em que se situam (CARVALHO; NETTO 1994, p. 59).

Assim, ao expor a compreensão de prática pedagógica assumida na pesquisa, seguimos às análises das iniciantes sobre esse aspecto.

Percepções das iniciantes quando questionadas a respeito da transição das aulas presenciais para aulas remotas, quais as adversidades, desafios e dilemas esse processo causou a suas práticas pedagógicas. Como respostas, recebi as seguintes afirmações:

- **Primeiro movimento de reflexão**

Tivemos que nos reinventar, passamos por várias adversidades, desafios e dilemas. Falta de equipamentos e investimentos tecnológicos, falta de motivação e acompanhamento por parte da família. O desafio é trabalhar com recursos tecnológicos sem formação prévia (Entrevista Narrativa, Nety, 2021).

Ano passado<sup>4</sup> como estagiária já presenciei essa transição das aulas presenciais para as aulas remotas, os maiores desafios enfrentados foram como manter o contato com a família, estudar outros métodos de ensino, como todos estamos fragilizados de diversas maneiras mentalmente, fisicamente, como estar mais próximo das crianças mesmo que virtualmente, e estimular de diversas formas o aprendizado contínuo delas (Entrevista Narrativa, Caroline, 2021)

No primeiro ano de pandemia tivemos um tempo de contato com os pais e os alunos, isso facilitou o contato via WhatsApp, um grande desafio foi fazer os pais entenderem que a Educação Infantil, no meu caso a pré-escola não se coloca no papel, os pais querem algo palpável, as brincadeiras e atividades lúdicas sempre eram questionadas. Então, para conseguir um retorno das atividades e por sua vez, dar um norte para os relatórios descritivos foram necessários explicar para os pais a intencionalidade de cada atividade, só assim os retornos começaram a acontecer (Entrevista Narrativa, Flor, 2021)

Nos trechos sobreditos, observamos que a passagem da educação presencial para o ensino remoto surpreendeu as iniciantes de tal maneira que tiveram que utilizar-se de habilidades dialógicas para se aproximarem das crianças e das famílias, mesmo estando a distância. As iniciantes enfatizam, ainda, que a falta de equipamentos, investimentos tecnológicos, contato com as famílias, motivação e acompanhamento aos alunos por parte das famílias na realização das propostas pedagógicas a elas enviadas via WhatsApp e sua devolutiva aos professores, são fatores que se tornaram necessidades a serem superadas cotidianamente enquanto este tempo de pandemia e aulas online permaneceu ativo.

Nessa premissa, Gabardo e Hobold (2011), asseguram que

---

<sup>4</sup> A participante se refere ao ano de 2020, pois deu início a sua carreira docente em 2021, mesmo período em que foi entrevistada.

[...] as primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque este é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente (GADARDO; HOBOLD, 2011, p. 85).

Conforme Papi e Martins (2010, p. 44), “é no período de iniciação profissional que o professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar”. Neste contexto, afirmo que as dificuldades nas práticas dos professores iniciantes, neste quadro de pandemia, partem de habilidades não construídas na graduação, tampouco no curto espaço de magistério, devendo a escola ter maior acolhimento e orientação aos iniciantes, principalmente nesta fase iniciática, complicada pela pandemia.

Diante das discrepâncias que a pandemia gerou em nosso cotidiano social, individual e escolar, é válido afirmar, que as práticas docentes passaram por um processo de reinvenção e reorganização, de modo que o professorado se sentiu em meio a um picadeiro, tentando se equilibrar entre o que fazer e o como fazer.

Recorro aos conceitos de Nóvoa e Vieira (2017, p. 31), que propõem “uma série de iniciativas locais, no sentido de encontrar novos rumos para a educação, para as escolas e para a pedagogia. Estas iniciativas ainda não se conhecem umas às outras, mas são o viveiro do futuro”.

Esse período insólito e as considerações em torno do modo como os docentes iniciantes vêm desenvolvendo sua prática pedagógica é citado por Teixeira (2021),

Nesta realidade enfrentada na atualidade percebe-se que a relação professor e aluno passaram e estão passando por um processo de novas inserções sociais em prol de um novo processo de aprendizagem a lidar com os desafios das novas tecnologias e adaptando-se aos modelos tradicionais e indispensáveis de ensino para adquirir as informações necessárias para a formação profissional e pessoal. Percebe-se que os desafios não são simples, demanda que professores e alunos se disponham para trabalhar com um universo cada vez mais tecnológico nos cenários de ensino e aprendizagem, cada vez mais a modalidade de ensino híbrido em que o ensino presencial e a comunicação pela ‘internet’ acabarão se completando (TEIXEIRA, 2021, p. 114, grifo do autor).

As situações descritas nas palavras sobreditas provocam uma reflexão sobre os entraves que o professorado enfrentou para ensinar e aprender em época de pandemia e ensino remoto. Diante disso, se os professores experientes somam

inúmeras dificuldades para atuar em aulas virtuais, imagine aqueles recém-inseridos na profissão docente! Os desafios são incontáveis e exigem a ressignificação das 'práxis' e a readaptação tanto do corpo docente, quanto dos pais e alunos que foram todos pegos de surpresa pelo advento do distanciamento físico e pela interrupção abrupta das aulas oculares e posteriormente substituída pelas aprendizagens remotas.

De acordo com Perrelli (2013, p. 74), "se a tarefa é complexa e difícil para qualquer professor, isso se faz notar mais ainda para o principiante. Nessa condição ele manifesta uma série de problemas [...]". Problemas estes que, segundo Veenman (1984), colocam o docente inexperiente diante do "choque de realidade", que, como já foi citado anteriormente, é uma etapa grifada pelos ensinamentos e erros, que na busca em superar os dilemas e adversidades enfrentados no contexto escolar, os iniciantes se sentem abandonados, incapazes, inseguros e até mesmo abandonam a profissão.

Ainda com base nos dados coletados, Nety, Caroline e Flor relataram que essa forma apressada de inserir os cursos virtuais na rede municipal de educação básica em Rondonópolis surpreendeu a todos e não foi possível dar aos professores uma qualificação preparatória e, inicialmente, auxiliá-los em sua implantação, suas agruras e entraves. Em suas narrativas, afirmam que:

Outra coisa importante a relatar é que não tivemos formação nenhuma para lidar com as ferramentas tecnológicas, foi um grande desafio para grande parte da comunidade escolar, mas o importante é que não desistimos e demos o nosso melhor para que a Educação não pare. Aprendemos tudo, na prática. Aprendemos errando, refazendo e aprendendo um pouco a cada dia. Sou tímida e essa nova exigência, principalmente em ter que ficar à frente da câmera, me deixa desconfortável. [...] foi no coletivo entre os professores, uma parte até positiva desse momento, os professores se ajudaram, solidarizando uns com os outros, superando a falta de formação nessa área (Entrevista Narrativa, Nety, 2021).

Não foram fornecidas nenhuma formação para o desenvolvimento das aulas remotas, mas entre as minhas colegas esse foi um dos questionamentos, visto que, nem todas tem habilidades com a tecnologia, como eu tenho facilidade e sou curiosa eu busco sanar minhas dúvidas nas plataformas digitais e sempre me coloco a disposição para ajudar quem precisa (Entrevista Narrativa, Caroline, 2021).

Formação prévia não, foram oferecidas formações no decorrer do ano letivo, mas para essa transição não teve nenhuma formação, dado que

a situação foi sem precedentes na Educação Infantil principalmente (Entrevista Narrativa, Flor, 2021).

Observa-se que uma das grandes dificuldades das professoras foi com a formação necessária (formação continuada) para atuar nesta modalidade, nas narrativas de Nety, Caroline e Flor, é possível identificar que além de terem sido inseridas de forma aligeirada no contexto de pandemia, sem formação prévia que as preparasse para lidar com as aulas virtuais, ainda tiveram que utilizar dos seus próprios recursos tecnológicos para a atuação nas aulas remotas. É nessas condições que me aproprio das palavras de Rigolon, Príncipe e Pereira (2020), para afirmar que

[...] o tempo é um fator importante, pois trabalhar remete a aprender a trabalhar e para que esse aprendizado se consolide de maneira a favorecer a aprendizagem das crianças e jovens, é determinante cuidar das condições de trabalho dos professores iniciantes (RIGOLON; PRÍNCIPE; PEREIRA, 2020, p. 4).

Baade *et al.* (2020, p. 2) relembram que antes da pandemia, o computador e o celular eram utilizados, pelo professor, sobretudo para comunicação e lazer, enquanto, atualmente se tornaram as suas principais ferramentas de trabalho, com isso, foi preciso “vencer desafios e quebrar paradigmas na utilização das tecnologias digitais para o desenvolvimento do seu trabalho. Mais do que isso, o isolamento social representou para os professores a necessidade de repensar a própria educação”.

Portanto, além da formação, o trabalho com a tecnologia também foi elencado pelas entrevistadas como uma dificuldade enfrentada:

[...] uma grande dificuldade é a falta de material tecnológico oferecido pelo sistema para o ensino remoto geralmente uso meus próprios recursos tecnológicos, a unidade oferece ‘internet’, mas como a maior parte do trabalho é feito em casa, preciso usar recursos próprios. Geralmente as unidades não possuem internet com *wifi* e nem equipamentos tecnológicos suficientes. Já os materiais pedagógicos são oferecidos pela escola (Entrevista Narrativa, Nety, 2021).

Devido aos decretos, estamos realizando o nosso trabalho em casa, dessa maneira viemos à Unidade apenas nos dias de entrega de ‘kit’. Sendo assim, os instrumentos de trabalho são meus de uso pessoal, o computador e o celular que utilizo são emprestados, pois, os meus estragaram e não tive condição de comprar (Entrevista Narrativa, Caroline, 2021).

Tudo foi feito com recurso próprio, precisei investir em um celular mais moderno e colocar uma ‘internet’ mais potente, e por sua vez, mais

cara, para dar conta dos vídeos e armazenamento dos registros que as famílias enviavam (Entrevista Narrativa, Flor, 2021).

As condições para desempenhar um bom trabalho, em termos de acesso e uso das tecnologias, não condizem com a realidade econômico-financeira das iniciantes aqui entrevistadas, que contraíram dívidas para conseguirem, pelo menos, amenizar as dificuldades e necessidades encontradas no exercício de sua função em tempos de pandemia. Para Rigolon, Príncipe e Pereira (2020, p. 6), “frente a esses aspectos, professores iniciantes em situação de vínculo de trabalho precário, sofrem ainda mais o choque com a realidade e o desencanto com a profissão, aumentando a probabilidade de abandono da carreira”.

Ancorada nas descrições, recordei de um dos trechos presente na redação do ORIENTATIVO n.º 002/2021 (RONDONÓPOLIS/RME, 2021, p. 103) que traz como um dos seus objetivos específicos, a seguinte afirmação: “Apoiar, no que for necessário, os educadores da RME no que tange às condições efetivas para o desenvolvimento do Programa, sejam estas condições estruturais, financeiras ou pedagógicas”. Se está posto como um dos seus objetivos no documento, que se deve ofertar suporte estrutural, monetário ou didático aos professores da RME, questiono: por que as educadoras tiveram que arcar com os custeios em materiais tecnológicos, sem nenhum tipo de auxílio?

Com a adoção do ensino remoto para dar continuidade às aulas, explica Costin (2020), os avanços na educação em direção ao digital foram se construindo lentamente, pegando, inicialmente, os professores de surpresa, já que não havia nem conectividade de qualidade para todos, nem cursos que os preparasse adequadamente para o uso educacional de ferramentas online. Com o tempo, ocorreu um processo de aprender fazendo, e mesmo na dor, desenvolvendo nos mestres algumas competências para um ensino que demanda não só conhecimentos sobre computadores e aplicativos, como trabalho colaborativo entre pares.

#### ▪ **Segundo movimento de reflexão**

Emergem, aqui, as dificuldades com as práticas em tempos de pandemia e educação remota.

Repensando as primeiras reflexões sobre sua prática, o uso de seu próprio material e a dificuldade para bem lidar com a tecnologia para beneficiar a aprendizagem das crianças, as professoras ficaram apreensivas sobre os resultados

das atividades propostas e, então, adotaram maior interlocução com os pais. A respeito disso elas revelaram:

Todavia, tem algumas famílias que não possuem recursos tecnológicos, 'internet' ou não têm tempo, segundo eles para estarem acompanhando os filhos nas aulas remotas. Outros supõem que não são obrigados a auxiliarem os filhos, para eles essa responsabilidade é exclusiva do professor (Entrevista Narrativa, Nety, 2021).

Percebo que como o período pandêmico tem se prolongado mais que o previsto, os pais estão ansiosos para a volta às aulas. Infelizmente na minha turma tenho tido muitas dificuldades com a devolutiva das atividades, o meio que encontrei para sanar foram ligações por chamada de vídeo (Entrevista Narrativa, Caroline, 2021).

São poucos os pais que dão retorno e por depender do celular dos pais, as crianças ficam limitadas ao acesso que os pais permitem a elas. A grande maioria não responde ao bom dia ou mesmo se manifesta no grupo com alguma pergunta direta, então essa receptividade é bem pouca (Entrevista Narrativa, Flor, 2021).

As falas das professoras iniciantes deixam transparecer toda angústia e insegurança, diante da ausência e do silêncio dos pais em relação às devolutivas das propostas pedagógicas que lhes eram enviadas. A situação exposta pelas educadoras escancara a realidade vivida durante o período de pandemia. A não devolutiva das famílias provocou tristeza e solidão, bem como um profundo sentimento de incompetência, desânimo e fracasso.

Na verdade, essa transição das aulas presenciais para aulas on-line acentuou a insegurança das professoras iniciantes, já característica desse período da carreira docente, fazendo com que elas não soubessem qual ritmo seguir, para dar conta das demandas exigidas pelos órgãos educacionais. As novas práticas cobradas as deixavam em choque.

À vista disso, as divergências sociais ocasionadas por este quadro de pandemia, distanciamento físico e educação remota, levou Pinho *et al.* (2021) a reiterarem que:

[...] o contexto de pandemia impôs aos/às professores/as dos diferentes níveis educacionais uma profunda reorganização de suas rotinas de trabalho. A barreira física entre trabalho e vida familiar, no domicílio, deixou de existir e, na maioria das vezes, forçou improvisações diversas ao cotidiano familiar e doméstico para permitir a estrutura mínima necessária às atividades de ensino-aprendizagem. A remodelagem das formas de exercer o ofício docente e a revisão

aguda dos tempos de trabalho e de vida familiar produziram consequências negativas expressivas à saúde física e mental docente (PINHO *et al.*, 2021, p.10).

Em situações como estas é inevitável o choque com a realidade, visto que o iniciante se descobre invisível, despreparado e inserido em um ambiente desconhecido ao qual obrigatoriamente tem que se adaptar e em curto espaço de tempo.

### **8.3 Eixo 3 - Necessidades formativas na percepção das iniciantes**

Nesta parte da análise dos dados explorei as narrativas das iniciantes no que se refere às suas demandas formativas no decorrer do seu estrear na carreira docente e durante o tempo pandêmico e de aulas virtuais.

É oportuno utilizar os conceitos de Huberman (2000), no intuito de ressaltar que toda experiência e aprendizado assimilados pelas professoras iniciantes ao longo deste tempo de pandemia e educação remota serviu como uma preparação para a fase da “sobrevivência” e da “descoberta” citada pelo autor em seus estudos. Assim, os enfrentamentos e as complexidades as levaram a se descobrirem mestras no praticar das suas atividades pedagógicas, determinadas pelas necessidades que tiveram diante de si neste cenário memorioso que estávamos vivenciando e que vem perdendo intensidade.

Esse giro reflexivo sobre todo o contexto de mudanças ocasionadas pela pandemia no processo de ensino e aprendizagem, instigou-me a questionar as participantes deste estudo: quais foram as necessidades formativas encontradas por elas no início da docência? E no período da pandemia, quais foram suas maiores necessidades formativas para atuar satisfatoriamente em sala de aula? A respeito disso, afirmaram que:

A elaboração dos relatórios foi de muitas dificuldades tanto no início da docência quanto nas aulas remotas durante a pandemia. Para suprir essa necessidade, o professor precisa conhecer a legislação, o que compete a cada etapa da educação em que se encontra. Buscar por novos conhecimentos são essenciais para uma boa atuação docente (Entrevista Narrativa, Flor, 2021).

Quando iniciei tive dificuldades devido à falta de informação de como funcionava a rede municipal e estadual de ensino. E como não tinha

experiências em sala de aula foi difícil no início conciliar teoria e prática (Entrevista Narrativa, Nety, 2021).

[...] como estagiária eu tive muita liberdade, mas agora como docente sinto um senso de responsabilidade ainda maior, os meus maiores desafios têm sido lidar com as expectativas e com os estudos que tenho feito buscar tornar minhas práticas ainda mais humanas (Entrevista Narrativa, Caroline, 2021).

As iniciantes adentraram à carreira docente em uma rede de ensino, sem nenhuma orientação sobre a organização educacional da rede, a gestão da escola, da sala de aula, as relações interpessoais que se estabelecem no ambiente escolar, nem mesmo as primeiras cobranças de atividades avaliativas, como o relatório e o registro online das avaliações, para as quais jamais tiveram informações na graduação.

Abramovich (1985) apresenta análises do momento em que os iniciantes, na passagem de aluno a professor, se deparam com as primeiras atividades docentes:

É nesta caminhada vivida, sofrida, inquieta, sorridente, reveladora que ele, o aluno-professor, vai poder constatar onde estão as suas dificuldades pessoais e particulares, os empecilhos, os atritos, as impotências, ao se deparar com o não saber como resolver algo que tinha se proposto, a frustração perante o realizado, a dificuldade com o grupo junto ao qual está fazendo esta ou aquela atividade, a perplexidade perante seu processo, a sua dificuldade em se auto-avaliar, enfim, tudo o que acontece quando um ato criativo está em andança (ABRAMOVICH, 1985, p. 48).

Cunha, Braccini e Feldkerche (2015, p. 3) argumentam que “se essa condição afeta aos professores experientes, mais ainda impacta os recém-iniciados”. Assim, como se constituir professor em meio a tantos dilemas e desafios? Sobre isso, Rigolon, Príncipe e Pereira (2020, p. 3) explicam ser nessas situações conflituosas, que “a identidade profissional é forjada por situações de sobrevivência, descobertas, adaptações e rupturas [...]”.

Sobre isso, Marcelo (2010, p 30) previamente destacava, em seus estudos, que a adaptação dos iniciantes, frente a situações iniciais da docência, “pode ser fácil quando o entorno sociocultural coincide com as características do professor iniciante. No entanto, tal processo pode ser mais difícil quando deve se integrar a culturas que lhe são desconhecidas até o momento de começar a ensinar [...]”.

Outro ponto levantado pelas professoras iniciantes e que se revela em necessidade formativa diz respeito à sua formação para a docência na pandemia. Eis o que relataram:

- **Primeiro movimento de reflexão**

[...] não tivemos formação nenhuma para lidar com as ferramentas tecnológicas, foi um grande desafio para grande parte da comunidade escolar, mas o importante é que não desistimos e demos o nosso melhor para que a Educação não pare. Aprendemos tudo, na prática. Aprendemos errando, refazendo e aprendendo um pouco a cada dia. Sou tímida e essa nova exigência, principalmente em ter que ficar à frente da câmera, me deixa desconfortável. [...] foi no coletivo entre os professores, uma parte até positiva desse momento, os professores se ajudaram, solidarizando uns com os outros, superando a falta de formação nessa área (Entrevista Narrativa, Nety, 2021).

Não foram fornecidas nenhuma formação para o desenvolvimento das aulas remotas, mas entre as minhas colegas esse foi um dos questionamentos, visto que, nem todas tem habilidades com a tecnologia, como eu tenho facilidade e sou curiosa eu busco sanar minhas dúvidas nas plataformas digitais e sempre me coloco a disposição para ajudar quem precisa (Entrevista Narrativa, Caroline, 2021).

Formação prévia não, foram oferecidas formações no decorrer do ano letivo, mas para essa transição não teve nenhuma formação, dado que a situação foi sem precedentes na Educação Infantil principalmente (Entrevista Narrativa, Flor, 2021).

Em contraponto ao que dizem Nety e Caroline, Flor afirma que não teve uma preparação, porém, que ao longo do ano letivo foram ofertadas, sim, formações, mas não cita quem ou qual instituição as ofertou. Isto posto, concluo que as formações continuadas às quais Flor se refere não tiveram como finalidade preparar o professor para o ensino remoto e o uso da tecnologia.

Nety, Caroline e Flor enfatizaram, portanto, a ausência de formação continuada para enfrentarem os desafios e adversidades no desenvolvimento das práticas pedagógicas durante a pandemia e os cursos à distância. Sobre isso,

Acerca dessa situação, afirma Cordeiro (2020),

[...] nem todos os educadores brasileiros, tiveram formação adequada para lidarem com essas novas ferramentas digitais, precisam reinventar e reaprender novas maneiras de ensinar e de aprender. Não obstante, esse tem sido um caminho que apesar de árduo, é essencial realizar na atual situação da educação brasileira (CORDEIRO, 2020, p.10).

Pinho (2021, p.12) chama a atenção para o cenário desafiador em que os educadores precisam se adaptar ao uso de

[...] tecnologias desconhecidas, num intervalo curto, em um campo de atuação complexo como são as atividades de ensino-aprendizagem, confirma uma base de múltiplas desvantagens com potencial de impactos adversos na saúde física e mental do professor (PINHO, 2021, p. 12).

#### · Segundo movimento de reflexão

No começo senti-me perdida e um pouco frustrada, principalmente em relação a gravar vídeos para enviar nos grupos de WhatsApp foi um enorme desafio. A timidez, o medo da exposição e desaprovação por parte das famílias e crianças foi muito grande. Mesmo com experiências adquiridas e estudos, ainda não me sinto preparada para a atuação 'online' é preciso mais formações sobre esse modelo de ensino. E outro problema, é que não temos suportes e recursos tecnológicos necessários disponíveis na maioria das unidades (Entrevista Narrativa, Nety, 2021).

Não me sinto preparada, sinceramente já estou cansada, e em muitos momentos me sinto culpada pela falta de devolutiva das famílias, mas venho trabalhando internamente que a minha parte eu estou fazendo. Mas caso a pandemia dure por mais tempo, buscarei outras formas para continuar atuando no ensino remoto (Entrevista Narrativa, Caroline, 2021).

É uma realidade posta, foi necessário aprender a usar as tecnologias ao nosso favor, porém fazer um trabalho significativo para a criança de forma remota é muito difícil, seria uma forma de manter contato com as famílias e as crianças, mas não seria ideal, mesmo sem ter outra opção (Entrevista Narrativa, Flor, 2021).

Com efeito, os diálogos das principiantes nos revelam as suas necessidades formativas ao se depararem com algo totalmente novo a sua formação inicial, causando-lhes a incômoda sensação de despreparo e culpa, acompanhada de cansaço e medo.

Encontro elementos para análise do recorte acima em Perrelli (2013, p. 75), para compreender a relevância que tem o acompanhamento e apoio dado aos professores em início de docência, haja vista que “[...] é um aspecto chave para a consecução de uma experiência docente satisfatória. Esse processo será tanto mais satisfatório e amplificado quando se conta com um programa adequado de acolhida e apoio ao novo professor”. Posso acrescentar, ainda, que essa acolhida deve acontecer desde o seu primeiro contato com a escola, que é o cenário fomentador das

suas primeiras experiências com o ofício. Assim, reafirmo aqui o quanto é importante os educadores novatos sejam recepcionados pelo coordenador pedagógico ao chegarem, pela primeira vez, nas instituições de ensino em que atuarão.

Diante desta constatação, ao analisar as falas das participantes desta pesquisa, pude observar, que

O processo de manifestar, expressar ou socializar necessidades formativas pelos iniciantes não consiste em atividade comum, tampouco rotineira em propostas de formação continuada de professores. A resistência em expor o que ainda não domina, considerando este ato como incapacidade para o exercício do cargo, apesar de habilitado na licenciatura, pode levar o professor em início de carreira a se enclausurar com seus problemas, fragilidades, dificuldades, dilemas e desafios” (SOUSA *et al.*, 2020, p. 7).

Diante do que expressaram as professoras, organizei um quadro com as dificuldades apresentadas por elas e que deram origem às suas necessidades formativas, analisando-as sob o ponto de vista pessoal, coletivo e institucional:

**Quadro 7** - Dificuldades apontadas que sinalizam necessidades formativas dos iniciantes

Sintomas/dificuldades que afetaram a prática docente dos iniciantes	Necessidades formativas
Desânimo, timidez, ansiedade, vergonha, insegurança, medo, solidão, estresse	Formação continuada de suporte a aspectos emocionais e afetivos que impactaram na carreira docente dos profissionais iniciantes.
	Falta de equipamentos e investimentos tecnológicos.
	Programas de apoio ao docente, motivação e elevação de autoestima.
	Instituir ações de formação/indução ao iniciante como forma de subsidiá-lo e amenizar tais sentimentos.
Insegurança para trabalhar com as famílias	Formação para relacionamentos interpessoais.
	Formação para procedimentos de como trabalhar com as famílias.
	Instituir programas de formação e indução ao iniciante incluindo aprendizagens sobre como trabalhar com os pais e famílias das crianças.
Dificuldade para trabalhar com o ensino remoto, autocobrança, frustração, invasão da privacidade	Formação para trabalhar com recursos tecnológicos e plataformas digitais e aplicativos.
	Aprender mecanismos de cobrança ao sistema de ensino (buscando força junto ao seu sindicato de professores) para procedimentos de respeito e ética por parte dos sistemas de ensino como o professor em tempos de pandemia.

	Aprender mecanismos de cobrança ao sistema de ensino (buscando força junto ao seu sindicato de professores) para cobrar condições de exequibilidade ao atendimento da cobrança de aulas online e ensino remoto aos professores.
	Falta de equipamentos e investimentos tecnológicos

Fonte: a autora, 2022.

Neste quadro, é possível observar que as mudanças ocasionadas com a pandemia e a educação remota fez com que as professoras iniciantes se deparassem com situações conflituosas que abalaram não só seus sentimentos e emoções, como sua prática pedagógica em início de carreira, situando-as como fracassadas, incapazes, fragilizadas, incompetentes, o que trará danos incomensuráveis à constituição da identidade docente. Ficou evidente, também, seu desconhecimento quanto às associações de classe, sindicatos, entre outras possibilidades de luta por melhores condições de trabalho.

Revelam Cunha, Braccini e Feldkerche (2015, p. 74) que “[...] o ingresso na carreira implica nas primeiras experiências de aprendizagem do ofício e, também, em um momento importante de socialização profissional”. Já Nóvoa e Vieira (2017, p. 28) afirmam que os primeiros anos de docência se tornam cruciais para delinear e determinar a nossa conexão com o ofício, enquanto o acolhimento por parte do corpo docente e gestão escolar, ajuda a diminuir os impactos do choque da realidade e perceber a escola como espaço de formação e troca de saberes. Os autores apontam, ainda, que a receptividade contribui com o fortalecimento da identidade profissional ao passo que propicia “[...] afirmar uma posição junto dos colegas mais velhos. É na passagem da universidade para as escolas, e na forma como os outros professores nos acolhem e nos integram, que se joga grande parte do futuro profissional de cada um” (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p. 28).

Sendo assim, a identidade docente é construída a partir do conjunto de vivências e experiências adquiridas no cotidiano escolar, a começar dos seus primeiros contatos com a escola, com as práticas e as relações nas quais se dão os processos ensino-aprendizagem, a partir das quais o docente edifica sua imagem e se constrói professor.

## 9 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, AINDA NÃO FINAIS

As grandes mudanças da história da humanidade são lentas, acontecem num tempo longo. No caso da educação, esse tempo é mesmo longuíssimo. Nada se transforma de repente, num instante. Mas esta continuidade longa é marcada por sobressaltos, por episódios que podem alterar o rumo dos acontecimentos. A história define-se e esclarece-se no encontro entre a lonjura e a brevidade (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 3).

Ao finalizar os diálogos expressos neste trabalho, percebo-me como um ser inacabado e em processo de construção, já que somos constituídos de fases que nos colocam em diferentes situações de aprendizagens necessárias ao nosso crescimento e desenvolvimento individual e profissional que nos tornam indivíduos críticos e reflexivos. Exatamente assim que me concebo, diante do cenário conflituoso e incerto causado pela pandemia da Covid-19, pois sem quaisquer avisos fomos inseridos em um contexto totalmente desconhecido, desafiador e angustiante, em que as palavras de ordem se resumiram em reinventar, reorganizar e replanejar.

Esta pesquisa apoia-se na abordagem qualitativa, cujo principal objetivo converte-se em: analisar as necessidades formativas de professores iniciantes, atuantes em instituições públicas municipais de educação básica no município de Rondonópolis/MT, em face dos desafios encontrados por eles ao desenvolverem suas práticas pedagógicas no período de pandemia.

As pesquisas, estudos e leituras vivenciadas desde que entrei no mestrado, inclusive a realização desta pesquisa, mudaram minha concepção referente à formação de professores, para uma formação que se constrói na coletividade, interação, socialização e troca de saberes entre pessoas unidas pelos mesmos sentimentos de mudanças, almejando melhorias na própria formação, na aprendizagem dos alunos e na qualidade da educação pública.

Ao desenvolver este estudo, me vi como parte do universo pesquisado e ao investigar as experiências das iniciantes, me permiti refletir e revisitar a minha prática enquanto professora experiente, que foi, outrora, uma iniciante.

Compreendi que a formação de professores se dá em um *continuum* que não se finda ao término da graduação. É um percurso formativo marcado por desilusões, questionamentos e inquietações que torna essa inserção na docência em período distinto e decisivo, já que coloca em questão os conhecimentos construídos na graduação.

Para os iniciantes, o fato de ainda não terem prática em sala de aula causa provocações, medos, angústias e desafios, por isso, é importante conhecer antecipadamente a real situação da sala de aula, pesquisar e se preparar para ela, e o mais importante, confiar que vai passar, visto que o combustível do professor e da prática de ensino é o contato físico com a criança e o cotidiano da sala de aula, principalmente na Educação Infantil.

Assim, cabe à educação continuada e ao apoio escolar ajudar esses profissionais com projetos, programas e políticas públicas que acolham, auxiliem e preparem esses profissionais para o enfrentamento das adversidades do início de carreira, que, por sua vez, surgem das necessidades formativas que se revelam no cotidiano da escola.

A pesquisa mostrou que antes de desenvolver qualquer movimento em relação à elaboração de programas, projetos e políticas públicas de apoio aos iniciantes, é preciso ouvi-los para conhecer o que têm a dizer sobre as suas necessidades formativas, pois somente eles podem identificar o que os angustia e o que necessitam para contribuir com o exercer da sua função, de modo que promovam o melhoramento da educação e da aprendizagem dos alunos. Observei que os dilemas, angústias e incertezas enfrentados por estes profissionais em início de carreira são provenientes das suas necessidades formativas, que devem ser identificadas antes de quaisquer planejamentos, pois só assim haverá êxito nas ações colaborativas voltadas ao amparo e auxílio dos recém-inseridos na profissão.

Ao ingressarem nos espaços escolares e se depararem com a real situação destes ambientes, os estregantes entram em “choque da realidade”, pois se deparam com um espaço divergente de suas concepções e expectativas em relação a esse iniciar no magistério. Deste modo, a pesquisa reforça aquilo que os autores consultados afirmam, isto é, que nos cinco primeiros anos de docência os professores principiantes frequentemente se percebem desassistidos, abandonados e solitários e, com isso, acabam se isolando, adoecendo e, por último, desistindo da carreira ou se sujeitando a condições desfavoráveis a sua atuação para tentar manter-se no ofício.

Com essa realidade descrita, fica evidente a relevância em acolher e apoiar esses novos professores ao serem inseridos nas escolas que é um espaço de formação e efetivação da profissão.

Os relatos das principiantes demonstram que, com a pandemia e as aulas remotas, suas necessidades formativas e os desafios e dilemas frutos dessas contrariedades educacionais se acentuaram, principalmente em relação à sua adaptação ao novo modo de ensinar e aprender com o uso das tecnologias digitais. Isso se dá pelo fato de que não foram preparadas teoricamente nem tecnicamente para lidarem com a nova realidade totalmente desconectada da sua formação inicial, que as preparou para atuar em aulas presenciais e não virtuais. Essas transições exigiram, do corpo docente, adequações que, embora essenciais, nem sempre foram eficientes, tamanho o desafio de enfrentar situações totalmente incomuns a sua prática pedagógica.

Tendo este cenário de pandemia e aulas remotas em perspectiva, coube a nós, profissionais da educação, trabalhar da melhor forma possível para atender a demanda do novo modo de ensinar e aprender, no entanto, para que isso ocorresse, precisamos da ajuda e apoio das instituições públicas para desenvolver um trabalho digno, que beneficiasse os educandos no que tange ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Mas não foi o que aconteceu.

As iniciantes apontam que a maneira aligeirada como tudo se deu, inclusive a sua inserção nas salas de aulas online e o advento do isolamento social, não permitiu que elas se preparassem previamente para lidar com essa nova modalidade de ensino-aprendizagem. Pontuam, ainda, que esse “novo normal” as levou à reflexão sobre a sua formação inicial e sua prática educativa, de forma a terem que se reinventar, repensar e recriar situações de ensino-aprendizagem que contemplassem as demandas daquele contexto educacional, atravessado pela pandemia e fundamentado na educação virtual.

Os relatos das participantes mostram como foi desafiante exercerem sua profissão neste cenário. Revelam, igualmente, que diversas possibilidades de aprendizagens foram elaboradas na tentativa de promover a aprendizagem das crianças, mesmo a distância. Porém, as consequências no seu desenvolvimento e rendimento escolar se tornaram inevitáveis, visto que a pandemia – e todas as suas implicações – contribuiu para com a desigualdade e evasão escolar, já que nem todos os estudantes possuíam condições de acesso à internet e ferramentas tecnológicas

para assistirem às aulas. Isso se tornou, para os docentes iniciantes, um início ainda mais complexo e desafiador.

A pesquisa aponta que as adversidades que desafiaram e persistem desafiando a educação pública brasileira precisam ser vistas pelas lentes de um olhar atento, crítico, sensível e propositivo, pois as oportunidades de aprimoramento, muitas vezes, só serão notadas se houver disponibilidade para estudá-las, redefini-las e planejá-las de acordo com as lacunas existentes no sistema educacional público.

Essa situação promoveu nas pessoas, principalmente nos docentes iniciantes um pensar sobre si, sua prática e sua interação com seus pares. Evidenciou, ainda, a necessidade em dispor de projetos e ambientes reflexivos, construídos estrategicamente e sistematicamente, que abranjam uma formação a todas as pessoas envolvidas, de maneira a proporcionar, aos educadores, principalmente os iniciantes, suporte na sua atuação enquanto agente mediador do saber. Assim, valorizar e oferecer boas condições de trabalho aos docentes, diminuir as desigualdades educacionais e garantir a permanência e aprendizagem dos estudantes, são alguns dos desafios a serem superados pela educação pública brasileira.

O estudo demonstrou o aumento da desigualdade social entre os alunos, a evasão escolar, as dificuldades dos educadores em lidarem com a tecnologia, falta de apoio, más condições de trabalho, invasão de sua privacidade, suas fragilidades, medos, angústias e inseguranças diante do inesperado e desconhecido. Um quadro complexo, que obrigou o aluno, na maioria das vezes, a estudar sozinho, buscar a sua autonomia, se organizar e ser independente, articulando o antes e o agora, e refletir sobre o depois (pós-pandemia), procurando possibilidades para acompanhar as aulas virtuais e sendo protagonista da sua aprendizagem. Colocou em evidência a importância da escola para a sociedade, bem como demonstrou que a educação acontece em todos os lugares, seja na escola ou em quaisquer outros espaços de interações sociais, afirmando a sua importância na formação do indivíduo.

Finalizo este texto com a concepção de que a pandemia trouxe o “novo normal” e com ele a necessidade de mudança, superação, remodelagem e redefinição dos nossos jeitos de ser, conviver e interagir coletivamente e familiarmente. Quanto ao ensino e à aprendizagem, funcionam de diferentes formas e, mesmo que nos intimidem e nos amedrontem, é preciso entendermos a indispensabilidade de

encontrarmos novas formas de ensinar e aprender, de tal modo a estimular, inspirar e promover os educandos a se tornarem protagonistas de seu próprio aprendizado.

Vejamos o que declara Caroline:

No início do ano fui chamada foi um misto de emoções, momento muito ímpar na minha vida, mas na prática, minha primeira experiência como professora não tive a parceria de colegas mais experientes, eu parecia invisível, não tinha a quem recorrer e logo na pandemia, eu me senti coagida e fragilizada. sozinha e desamparada porque por ser contratada eu deveria apenas aceitar, por isso tive a crise de ansiedade, foi como levar um soco no estômago. Quem sou eu? (Entrevista narrativa, Caroline, 2021).

Diante do quadro vivenciado na pandemia, os iniciantes tiveram rupturas de dimensões incomensuráveis à constituição de sua imagem como docentes, prejudicando significativamente seu desenvolvimento profissional e maculando, ainda que em fase inicial, a constituição de sua identidade docente, tendo em vista o que aponta Lima (2007, p. 63), “o professor iniciante em seus primeiros anos de docência pode ser visto como o profissional que busca seu lugar, seu espaço e identidade”. E como buscar? Em que espaço de invisibilidade buscam os iniciantes serem vistos em plena crise e choque emocional frente a uma realidade difícil e cruel ao seu desenvolvimento profissional, como a pandêmica? Como construir uma identidade se os procedimentos com os iniciantes são ditatoriais? Do sistema ouvem “Cumpra-se!”, da escola, idem, e dos colegas, a invisibilidade resulta na ausência da busca por orientação.

Acredito que esta pesquisa irá complementar a literatura já existente que trata deste mesmo assunto, e será referência ao ensino básico e superior se vista como um instrumento de análise das necessidades formativas e dos desafios enfrentados pelos professores experientes e iniciantes no período pandêmico e de ensino virtual. Levará os sistemas de educação pública à constituição de um novo olhar sobre a formação docente pela perspectiva do diálogo e da coletividade, uma vez que é no espaço da escola que o professor forma e é formado.

Por fim, encerro esse diálogo ciente de que abrirei alternativas para outras investigações, pois no universo da pesquisa, um trabalho se encerra para outro se iniciar. Assim novas produções vão surgindo e complementando a literatura existente.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Quem educa quem?** 3. ed. São Paulo: Summus, 1985.

AMBROSETTI, Neusa Banhara. O “eu” e o “nós: trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, Marli (org). **Pedagogia das diferenças na sala de aula.** 7.ed. Edição. Campinas/SP: Papirus, cap. 4, p. 81-105, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA – Educação contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul. /dez. 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. Professores Iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo/SP, v. 23, p. 1-20, 2018.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, [S.1], v.42, n. 145, p. 112-129, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo; ABDALLA, Maria de Fátima B.; JUNCKES, Rosane s. Representações sociais de futuros professores sobre profissionalidade docente. In: ROCHA, Simone Albuquerque da. (org). **Formação de professores e práticas em discussão.** Cuiabá: EdUFMT, p. 149-162, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa.** Petrópolis/RJ: Vozes. 2011.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens.** Petrópolis/RJ: Vozes. 2000.

BAADE, Joel Haroldo; GABIEC, Cristiane Elizabeth; CARNEIRO, Fabiana Kitiane; MICHELUZZ, Sandra Ciane Prawucki; MEYER, Pablo Andrés Reyes. Professores da educação básica no brasil em tempos de Covid-19. **Holos**, Rio Grande do Norte, ano 36, v. 5, 1-17, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10910>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BAHIENSE, Priscilla Jocham; HOBOLD, Márcia de Souza. Tornar-se professora: a construção da identidade profissional em discussão. In: ROCHA, Simone Albuquerque da (org.). **Formação de professores: licenciaturas em discussão.** Cuiabá: EdUFMT, p. 59-75, 2010.

BENJAMIN, W. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. A escolha de um estudo. In: \_\_\_\_\_. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto-Portugal: Editora, p. 85-91, 1994.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. Características da investigação qualitativa. *In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto-Portugal: Editora, Cap. 2, p. 47-66, 1994.

BOSI, Ecléia. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 9. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BOSI, Ecléia. **O tempo vivo da memória: Ensaios de psicologia social**. Ateliê Editorial: São Paulo, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Medida Provisória 934**, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública. Brasília, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer 11 CNE/CP**, de 07 de julho de 2020, que define: Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação, **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020/ ABMS**. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3185/portaria-mec-n-5442020#:~:text=Portaria%20MEC%20n%C2%BA%20544%2C%20DE%2016%20DE%20JUNHO%20DE%202020&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20substitui%C3%A7%C3%A3o%20das,12%20de%20maio%20de%202020>. Acesso em 21 de julho de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Disponível em: [www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872](http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872). Consultado em: 8 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas- pareceres-eresolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Consultado em: 10 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: SEF/ MEC, 1999.

BRASIL. **Portaria nº 356, de 11 de março de 2020**. Dispõe sobre a regulamentação e estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). Brasília, DF, 2020. operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 fev. 2020.

CALIL, A. M. G. C. **A formação continuada no município de Sobral (CE)**. 202 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16139/1/Ana%20Maria%20Gimenes%20Correa%20Calil.pdf>. Acesso em: 18 nov. de 2021.

CALIL, A. M. G. C.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. A. Uma política de formação voltada aos professores iniciantes de Sobral – CE. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 16, n. 50, p. 891-909, jul. 2016. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2884/2806>. Acesso em: 18 nov. 2021.

CARDOSO, Solange. Facilitadores e carências: dilemas no início da carreira docente. SILVA. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da.; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (org.). **O professor iniciante: sentidos e significados do trabalho docente**. Jundiaí/SP: Paco, cap. 10, p. 181-194, 2017.

CARURU. **Michaelis**. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/caruru/> Acesso em: 20 abr. 2022.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; NETTO, José Paulo. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 1994.

CAVACO, Maria Helena. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, p. 155-199, 1999.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, p. 155-191, 1995.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COELHO, Eliara de Oliveira. **Necessidades formativas de professores iniciantes na educação infantil**. 2021. 160 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Taubaté UNITAU-SP, 2021.

CORDEIRO, K. M. A. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020. Disponível em: <http://oscardien.myoscar.fr/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf>. Consultado em: 20 de mar. De 2021.

COSTA, Josilene Silva da; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. A iniciação na docência: analisando experiência de alunos professores das licenciaturas. **Revista olhar de professor**. v.10, n 2, 2007. Disponível em: <http://www.revista2.uepg.br/>. Acesso em: 03 de dez. 2020.

COSTIN, Claudia. Desafios da Educação no Brasil após a COVID19. In: **A escola na pandemia [livro eletrônico]: 9 visões sobre a crise do ensino durante o coronavírus.** p. 08-10.- Porto Alegre: Ed. do Autor, 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** v. 23. n. 1-2, São Paulo, jan./dez.1997.

DEMO, P. 2001. **Educação & Conhecimento** - Relação necessária, insuficiente e controversa. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da.; BRACCINI, Marja Leão; FELDKERCHE, Nadiane. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba/SP, v. 20, n. 1, p. 73-86, mar. 2015.

CURY, Augusto. **Dez leis para ser feliz:** ferramentas para se apaixonar pela vida. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em ação**, Belo Horizonte, v.13, n. 1. 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23749/16761>. Acesso em: 12 dez.2021.

DEMO, Pedro. **Professor/Conhecimento**. Brasília, DF: UnB, 2001. Disponível em: [http://antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fProfessor\\_Conhecimento.pdf](http://antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fProfessor_Conhecimento.pdf). Acesso em: 29 de dez. de 2020.

DESCOIVARAR. **Michaelis**. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/descoivarar> Acesso em: 20 abr. 2022.

DIAS, Tatiane Lebre; BARK, Ana Cláudia; OLIVEIRA, Keyla Aparecida Fortes de. Pesquisas em educação: a entrevista reflexiva. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 53, p. 1-4, jul./set. 2019.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: EDUFRRN, Paulus, p. 80-95, 2010.

ESTRELA, Maria Teresa; MADUREIRA, Isabel; LEITE, Teresa. Processos de identificação de necessidades: uma reflexão. **Revista de Educação**, Lisboa, v. VIII, nº 1, p. 29-48, jan. 1999.

FERNANDES, Jucelma Lima Pereira; OLIVEIRA, Andreia Cristiane de.; LIMA, Antônio Marcos da Cruz; ROCHA, Simone Albuquerque da. Pandemia da covid 19 nas práticas de professoras iniciantes em mato grosso: por entre as pedras. In: **Anais XV ANPED-CO: Encontro de pesquisa em educação da região Centro-Oeste - EDUCAÇÃO E PESQUISA: impactos, responsabilidade social, perspectivas**. Uberlândia – MG, 2020. ISSN: 2595-7945, GT 08 - Formação de Professores.

FERREIRA, L. F. S.; SILVA, V. M. C. B.; MELO, K. E. da S.; PEIXOTO, A. C. B. Considerações sobre a formação docente para atuar online nos tempos da pandemia de COVID-19. **Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte**, v. 10, p. 1–20, 2020. DOI: 10.35699/2237-5864.2020.24761. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24761>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRANÇA, Márcia Socorro dos Santos. **O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia**: um estudo de caso. 2016. 140 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2016.

FRASES DE CHARLES CHAPLIN. Pensador. Frases. Disponível em: [https://www.pensador.com/frases\\_charles\\_chaplin/](https://www.pensador.com/frases_charles_chaplin/) Acesso em:

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, p. 259-268, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GABARDO, Cláudia Valéria; HOBOLD, Márcia de Souza. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez. 2011.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. *In*: **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

GONÇALVES, José Alberto Mendonça. A carreira das professoras do ensino primário. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, p. 141-169, 1995.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUERRA, Rafael Angel Torquemada et. al. Ciências Biológicas. *In*: GUERRA, Rafael Angel Torquemada (org). **Cadernos Cb Virtual 2**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2011.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000, p. 31-61.

JOSSO, Marie-Christine. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. Porto Alegre: **Educ. Real**, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 13, p. 40-54, 28 jun. 2020.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2013.

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia Presidente Prudente, 2011 315 f.

LIMA, Diego Câmara de. As dificuldades e conquistas dos professores iniciantes em turmas de alfabetização: aspectos didáticos pedagógicos. *In*: SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da.; CRUZ, Shileide Pereira da Silva (orgs). **O professor iniciante: sentidos e significados do trabalho docente**. 1. ed. Jundiaí-SP: Paco, cap. 3, p. 63-78, 2017.

LISPECTOR, Clarice. **A Paixão Segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

LOPES, Rosemara Perpetua; PACHECO, Márcia Leão da Silva. O trabalho do professor da rede pública de educação básica de Goiás durante a pandemia: resultados preliminares. *In*: **Anais XV ANPED-CO: Encontro de pesquisa em educação da região Centro-Oeste - EDUCAÇÃO E PESQUISA: impactos, responsabilidade social, perspectivas**. Uberlândia – MG, 2020. ISSN: 2595-7945, (Pôster) GT 08 - Formação de Professores.

MACHADO, Roseli Belmonte; FONSECA, Denise Grosso da.; MEDEIROS, Francine Muniz; FERNANDES, Nicolás. Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. Porto Alegre: **Movimento**, vol.26, Epub Mar 08, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/mov/v26/1982-8918-mov-26-e26081.pdf>. Acessado em 18 de fev. de 2021.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos (Org.). **El profesorado principiante**. Inserción a la docência. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.

MARCELO GARCÍA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20 de março de 2021.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A Formação de Professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. In: NÓVOA, António (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. **Taller Internacional Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente**: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano. Bogotá, 2006.

MARTINS, V., ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no brasil: saberes e fazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. **Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 215-224, maio/ago., 2020.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Inserção profissional de professores iniciantes: elementos para pensar o processo de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, Marielda Ferreira; OLIVEIRA, Oséias Santos de (Org.). **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: Ed. UTFPR, p. 163-17, 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 2013. p. 23-54

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. Porto Alegre: **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In. NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1992.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol.44 no.3, Epub Sep 12, 2019.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António.; ALVIM, Yara Cristina. Covid-19 e o fim da educação 1870 – 1920 – 1970 – 2020. 2021. **Revista História da Educação** (Online), v. 25, 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/110616>>. Acesso em: 28 out. 2021.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *In*: NÓVOA, António. **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. António Nóvoa, colaboração - Yara Alvim. Salvador-Bahia, cap. 4, p. 54-73, 2022.

NÓVOA, António.; ALVIM, Yara Cristina. Nada é novo, mas tudo mudou: Pensar a escola futura. *In*: NÓVOA, António. **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. António Nóvoa, colaboração - Yara Alvim. Salvador-Bahia, Cap. 2, p. 22-30, 2022.

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

OLIVEIRA, Hudson do Vale de.; SOUZA, Francimeire Sales de. Do conteúdo pragmático ao sistema de avaliação: reflexão educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **Revista Boletim de conjuntura (boca)**, Boa Vista, ano 2, vol. 2, nº 5, p. 15-24, 2020.

OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre. Memorial de professor: espaço de possibilidades de caminhar para si. **Educação & Linguagem**, v. 19, n. 2, p. 215-245, jul./dez. 2016.

PACHECO, José. **Aprender em comunidade**. São Paulo: Edições SM, 2014. Disponível em: <https://cidadeseeducadoras.org.br/wp-content/uploads/2018/04/aprender-em-comunidade.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2021.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n. 03, p. 39-56, dez/2010.

PASSEGGI, M. C.; GASPAR, M. M. G. Acompanhamento e dispositivos de mediação biográfica: memorial de formação, grupos reflexivos e diário de acompanhamento. *In*: PASSEGGI, Maria Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino. **Pesquisa (Auto)biográfica: Narrativas de si e formação**. Curitiba: CRV, p. 63-81, 2013.

PASSEGI, Maria Conceição; SOUZA, E.C. de; VICENTINI, P.P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.1, p.369-386, abr. 2011.

PENSADOR. **Frases de Charles Chaplin**. Disponível em: [https://www.pensador.com/frases\\_charles\\_chaplin/](https://www.pensador.com/frases_charles_chaplin/). Acesso em: 20 de abril de 2021.

PEREIRA, Marli Amélia Lucas; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. O projeto bolsa alfabetização na formação inicial do professor: o que dizem as pesquisas correlatas. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 21, n. 1, p. 11-23, 10 jun. 2018. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 12 dez. 2021.

PEREIRA, Rodnei; PLACCO, Vera M. N de S. Mapear os conhecimentos prévios e as necessidades formativas dos professores: uma especificidade do trabalho das

Coordenadoras Pedagógicas. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Loyola, p. 81-102, 2018.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. O apoio ao docente iniciante: experiências e pesquisas relatadas no “congresso internacional del professorado principiante e Inserción Profesional a la docência” - 2008, 2010 e 2012. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.4, n.11, p.72-97, ISSN2177-769, 2013.

PINGOELLO, Ivone. **Ações educativas aplicadas por professores em alunos do 6o ano do Ensino Fundamental para a redução do bullying** / Ivone Pingoello. – Marília, 2012. 323 f.; 30 cm. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2012. Bibliografia: f. 179-186.

PINGOELLO, Ivone. **Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima do bullying em sala de aula**. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

PINHO, Paloma Sousa; FREITAS, Aline Macedo Carvalho; CARDOSO, Mariana de Castro Brandão; SILVA, Jéssica Silva da.; REIS, Livia Ferreira; MUNIZ, Caio Fellipe Dias; ARAÚJO, Tânia Maria de. Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, p. 1- 21, 2021. Disponível em: <http://www.tes.epsiv.fiocruz.br>. Acesso em: 10 jan. 2022. DOI: 10.1590/1981-7746-sol0032

PINHO, Paloma S. et al. Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. SOUZA, Vera Lúcia Trevisan (Orgs). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: método e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.docsity.com/pt/metodologia-do-trabalho-cientifico-metodos-e-tecnicas-de-pesquisa/4851085/>. Consultado em: 10 de jun. de 2021.

RAMALHO, Betânia Leite; NUNEZ, Isauro Beltrán. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, p. 69-96, jan./jun. 2011.

RAMOS, Nathália Barros. Professores iniciantes na educação de jovens e adultos: desafios e descobertas do trabalho pedagógico. In: SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da.; CRUZ, Shileide Pereira da Silva (orgs). **O professor iniciante: sentidos e significados do trabalho docente**. 1. ed. Jundiaí-SP: Paco, p. 131-147, 2017.

RIGOLON, Walkiria; PRÍNCEPE, Lisandra; PEREIRA, Rodnei. Condições de trabalho no início da docência: elementos constituintes e repercussões no desenvolvimento profissional (Working conditions at the beginning of teaching: constituent elements and repercussions on professional development). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 4195-117, 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4195>. Consultado em: 10 de maio de 2021.

ROCHA, Deise Ramos da. Os sentidos atribuídos à educação escolar pelos professores iniciantes. In: SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da.; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (org.). **O professor iniciante: sentidos e significados do trabalho docente**. Jundiaí/SP: Paco, cap. 2, p. 41- 62, 2017.

ROCHA, Simone Albuquerque da. O projeto colaborativo OBEDUC/UFMT/ e seus desdobramentos em redes de estudos e pesquisa. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 9, n. 16, p. 123-142, 30 jun. 2017.

ROCHA, Simone Albuquerque da; MARTINS, Rosana Maria. O Grupo Investigação/PPGEdu/UFTM e sua trajetória de pesquisa em Mato Grosso. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 10, n. 19, p. 85-100, 31 dez. 2018. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/184>. Acesso em: 26 nov. 2021.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de atividades para além da escola**. Diário Oficial Eletrônico (Diorondon-e) nº 4.756, Rondonópolis/MT, 2020.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Orientativo nº 002/2021. **Orientações para a implementação do plano de retorno as aulas presenciais – estruturação do plano de retorno das unidades de educação infantil**. Rondonópolis/MT, 2021.

ROSA, M.I.P. e RAMOS, T.A. Memórias e Odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, setembro/dezembro, 2008.

SANTOS, Quérem Dias de Oliveira. Aprendendo a profissão-professores em início de carreira, as dificuldades e descobertas do trabalho pedagógico no cotidiano escolar. In: SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da.; CRUZ, Shileide Pereira da Silva (orgs). **O professor iniciante: sentidos e significados do trabalho docente**. Jundiaí-SP: Paco, p. 149-163, 2017.

SANTOS, Regiane Caris dos.; CEND, Juliano Viliam; JÚNIOR, Genival, Gomes da Silva; LIMA, Teófilo Lourençode.; VIANA, Rafaelle Nazário; PAIVA, Rosicler Carminato Guedes de. Ensino remoto e os desafios nas práticas pedagógicas dos professores da educação superior na pandemia do covid-19. In: SANTOS, Marcos Pereira dos.; JUNIOR, Sívio Almeida; LEAL, Ideilton Alves Freire. **Metodologias**

**Ativas e Ensino Híbrido:** potencialidades e desafios, [Livro Eletrônico]. Campina Grande: Amplla, cap. 7, p. 87-100, 2021.

SAVIANI, Demerval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 10, p. 01-25, 2020.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. O memorial no espaço da formação acadêmica: (re)construção do vivido e da identidade. Florianópolis: **Perspectiva**, v. 28, n. 2, 601-624, jul./dez. 2010.

SILVA, Jéssica Lorryne Ananias da. **Coordenadores Iniciais e Experientes e as práticas de acolhimento, acompanhamento e indução:** eu, ele se o espelho. 2021. 139 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis 2021

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Professores em início de carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano da escola. In: SILVA. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da.; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (orgs). **O professor iniciante:** sentidos e significados do trabalho docente. Jundiaí/SP: Paco, p.15-40, 2017.

SILVA, Keyla Maria Bastos Goncalves; BARRA, Valdeniza Maria Lopes da.; SOUSA, Sarah Karoline Teixeira de Sousa. Cotidiano, Educação e Pandemia. In: **Anais XV ANPED-CO:** Encontro de pesquisa em educação da região Centro-Oeste – Educação e Pesquisa: impactos, responsabilidade social, perspectivas. Uberlândia – MG, 2020. ISSN: 2595-7945, (Poster), GT 02 - História da Educação.

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**, v.14, 1-20, e4175116, jan/dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994175>|R. Acesso em: 19 de maio de 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Autobiografias, histórias de vida e formação:** pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

SOUZA, Rosiris Pereira de. Análise da produção do conhecimento sobre professores iniciantes na educação infantil. In: SILVA. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da.; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (org.). **O professor iniciante:** sentidos e significados do trabalho docente. Jundiaí/SP: Paco, cap. 11, p. 195-210, 2017.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. SZYMANSKI, Heloisa (org.). 4. Ed. Brasília-DF: Liber Livro, p. 193-215, 2011.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. Psicologia da Educação: **Revista do Programa de Estudos Pós-**

**graduados em Psicologia da Educação da PUC/SP**. São Paulo, v. 10/11, 2001, p. 193-215.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Cap. 1. Brasília-DF: Liber Livro, p. 7-63, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Paulo Tadeu Ferreira. O processo de aprendizagem e os desafios do ensino remoto na atualidade. In: SANTOS, Marcos Pereira dos.; JUNIOR, Sílvio Almeida; LEAL, Ideilton Alves Freire. **Metodologias Ativas e Ensino Híbrido: potencialidades e desafios**, [Livro Eletrônico]. Campina Grande: Ampila, cap. 9, p. 113-123, 2021.

TEJEDOR, Francisco Javier. Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. **Revista Investigación Educativa**, v. 08, 2. 16, p. 15-37, 1990. Disponível em: [https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/95366/1/01\\_%20Ponencias\\_RIE\\_V8\\_N16\\_1990.pdf](https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/95366/1/01_%20Ponencias_RIE_V8_N16_1990.pdf). Consultado em: 12 de maio. 2021.

TRISTÃO, Leordina Ferreira; FRANCO, Alexia Pádua. Curso online "direito à educação em tempos de covid 19: experiências, limites e desafios do ensino remoto na educação básica": o papel do mediador em foco. In: **Anais XV ANPED-CO: Encontro de pesquisa em educação da região Centro-Oeste - EDUCAÇÃO E PESQUISA: impactos, responsabilidade social, perspectivas**. Uberlândia – MG, 2020. ISSN: 2595-7945, GT 16 - Educação e Comunicação.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VEIGA, Ilma Passos A. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.834.9292&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 6 jul. 2021.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

WIEBUSCH, Eloisa Maria; CUNHA, Maria Isabel. A profissionalidade dos professores iniciantes na educação profissional e tecnológica: um desafio para a

gestão? **Revista de Administração Educacional**, Recife, v.1, n.1 p.30-42, jan/jun, 2014.

WIEBUSCH, Eloisa Maria; WIEBUSCH, Andressa; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. Professor estreado: a aprendizagem da docência na educação profissional e tecnológica. *In*: LIMA, Samantha Dias de. (org.). **Cartas ao professor iniciante**. São Paulo: Pimenta Cultural, Cap. 3 p. 50-57, 2021.

WOLFF, Carolina Gil Santos. **Ensino remoto na pandemia**: urgências e expressões curriculares da cultura digital. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

WOOLF, Adeline Virgínia. **Orlando**: Uma biografia. 1928.

ZAMONER, Zuleika; NUNES, Lilian Flávia Anoroço; AMARO, Thiago Rocha; MONTEIRO, Patrícia Ortiz. Políticas de formação continuada para professores iniciantes em Sobral /CE. *Interação: Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão*, Varginha, MG, v. 23, n. 1, p. 78-94, 2021, ISSN 1517-848X / ISSN 2446-9874. Disponível em: <https://doi.org/10.33836/interacao.v23i1.519>. Acesso em: 11 nov. de 2021.