



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

ROZILENE DE MORAIS SOUSA

**PROFESSORES INICIANTES E PROFESSORES EXPERIENTES:
ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS PARA A FORMAÇÃO E INSERÇÃO NA DOCÊNCIA**

RONDONÓPOLIS – MT

2015

ROZILENE DE MORAIS SOUSA

**PROFESSORES INICIANTES E PROFESSORES EXPERIENTES:
ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS PARA A FORMAÇÃO E INSERÇÃO NA DOCÊNCIA**

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

Orientadora: Profa. Dr^a. Simone Albuquerque da Rocha.

RONDONÓPOLIS – MT

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S725p

Sousa, Rozilene de Moraes.

Professores iniciantes e professores experientes : articulações
Possíveis para a formação e inserção na docência / Rozilene de
Moraes Sousa. – Rondonópolis, MT : UFMT, 2015.
115 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus
Rondonópolis, como requisito para obtenção do título de Mestre
em Educação.

Orientadora: Profª Drª Simone Albuquerque da Rocha.

1. Formação de professores iniciantes. 2. Identidade docente. 3.
Narrativa de si. 4. OBEDUC. I. Rocha, Simone Albuquerque da, org.
II. Título.

CDU 371.13

Ficha catalográfica elaborada por Sheila Cristina Ferreira Gabriel
Bibliotecária – CRB1 1618



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rod. Rondonópolis-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis/MT
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: "PROFESSORES INICIANTES E PROFESSORES EXPERIENTES:
ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS PARA A FORMAÇÃO E A INSERÇÃO NA**

AUTORA: Mestranda Rozilene de Moraes Sousa

Dissertação defendida e aprovada em 06/05/2015.

Composição da Banca Examinadora:

| | | |
|---------------------|---|--|
| Presidente Banca / | Doutor(a) | Simone Albuquerque da Rocha |
| Instituição: | UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO | |
| Examinador Interno: | Doutor(a) | Cancionila Janzkovski Cardoso |
| Instituição: | UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO | |
| Examinador Externo | Doutor(a) | Maria Teresa Jacinto Sarmiento Pereira |
| Instituição: | UNIVERSIDADE DO MINHO | |
| Examinad | Doutor(a) | Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi |
| Instituição: | UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE | |
| Instituição: | Doutor(a) | Filomena Maria de Arruda Monteiro |
| | UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO | |

RONDONÓPOLIS,06/05/2015.

Dedico este trabalho ao Mestre dos mestres, Autor de toda sabedoria: Jesus Cristo! Que me concedeu num momento de muita dor, escrever uma página de vitória do diário de minha vida: aprovação no seletivo do Mestrado!

E a minha amada Mãe (in memoriam), que mesmo nunca tendo frequentado a escola formal, me ensinou as primeiras letras, pela madrugada quando ia preparar o cuscuz em um fogão à lenha, eu estava lá com uma cartilha na mão e assim, nunca mais deixei os livros! Aprendi a ler e a ensinar!

AGRADEÇO

A Deus – por ser o autor e consumidor da minha fé, que me concedeu o dom da vida, por tornar cada amanhecer um recomeçar...

À minha família – meu pai (In memoriam), meus irmãos, a minha prima Neide, minha tia Salete, pelo apoio, por entender os momentos de minha ausência e por sempre acreditar que eu iria conseguir realizar esse sonho!

À minha orientadora Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha – pela oportunidade que me proporcionou de crescimento pessoal e profissional, pelos momentos a mim dedicados, pela paciência, pelas aprendizagens, pela credibilidade, me fortalecendo nos momentos de fragilidade e me incentivando a alçar voos cada vez mais altos até cruzar o mar ... Minha sincera gratidão por tudo!

Aos professores do Mestrado em Educação – que me concederam o privilégio de aprender muito. Agradeço imensamente pela partilha dos conhecimentos e experiências ao longo de todo processo de minha formação e por reforçarem que somente por meio da Educação podemos transformar a sociedade. Vocês são para mim: exemplo de luta, perseverança, dedicação, competência e amorosidade. Muito obrigada!

À Prof.^a Dr.^a Raquel Gonçalves Salgado, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – por sua competência, firmeza, humildade e carisma, pelo apoio a minha viagem para aprofundamento teórico e realização de um Estágio Avançado em Pesquisa na Formação de Professores em Portugal, na Universidade do Minho, colaborando em todos os aspectos para que tudo desse certo.

À Prof.^a Dr.^a Teresa Sarmiento, coordenadora do Mestrado em Ensino da Universidade do Minho, em Braga - pela acolhida, pelos momentos intensivos de partilha, de experiências e de aprendizagens. Experiência ímpar, muito grata!

À Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Passeggi – por ter aceitado o convite em vir ao Mato Grosso e ter me recebido com um abraço tão carinhoso dizendo “essa será a próxima vítima?” Jamais me esquecerei dessa expressão e do seu sorriso quando eu disse timidamente “sou eu mesma”, sem palavras para reiterar minha gratidão pela disponibilidade em ler o meu trabalho e pelas significativas contribuições que realizou na qualificação, pois ampliou de forma significativa o meu conhecimento sobre os memoriais de formação e por todas as considerações que realizou para a melhoria do dessa dissertação. Fiquei imensamente grata por tudo!

À Prof.^a Dr.^a Cancionila Janzkovski Cardoso – por ter participado desde o início desse trabalho, quando contribuiu com a melhoria ainda na minha apresentação de Aportes II, as suas sugestões foram muito importantes para eu tivesse um olhar mais aguçado sobre o professor experiente. Além disso, agradeço imensamente por ter aceitado fazer parte desse trabalho como examinadora interna e pelas proposições que fez para que a qualidade do meu trabalho evoluísse.

Aos meus queridos professores iniciantes e experientes, em especial - a Sol, Lua, Estrela, Graça, Sofia, Vitória e Flordeliz - por serem sujeitos dessa pesquisa tão dedicados a escrita dos memoriais da trajetória de formação profissional, revelando seu percurso formativo por meio das narrativas de si, pelas participações na formação realizada pelo OBEDUC/PPGEdu/UFMT/ CUR. Vocês são os principais atores que protagonizaram a realização dessa pesquisa! Muito obrigada!

À Anabel - por sua competência profissional, por seu carinho e destreza nos momentos de dúvidas e inseguranças, sua presença é primordial para o êxito desse Programa de Pós-Graduação em Educação.

À minha amada amiga e irmã em Cristo Jesus, Mendes Solange - por sua insistência para que eu fizesse o seletivo desse Mestrado, mesmo conhecendo o momento tão doloroso que eu estava vivenciando, você não desistiu de mim! Não conseguiria chegar até aqui se não tivesse tido o seu apoio, o seu carinho e as suas orações. Eternamente grata!

À amada de Deus, minha amiga e irmã em Cristo, Ana Dirce - que sempre me incentivou a vencer os obstáculos que apareceram no caminho, de uma maneira tão amável e com palavras de sabedoria. Deus te abençoe querida! Minha eterna gratidão!

Às minhas grandes amigas: Ivete e Rosana - por todo apoio e carinho que me deram durante todo esse percurso e sempre me incentivaram muito nos momentos difíceis dessa trajetória. Muito grata, amadas amigas!

Às minhas queridas amigas, Rosa, Ruth e Silvia - professoras brasileiras que conheci em Portugal, vocês foram muito importantes na minha vida e continuarão sendo, porque sempre me apoiaram em todos os sentidos! Foram acolhedoras, companheiras e me inspiraram mais ainda a continuar pesquisando, estudando, (re)construindo e ressignificando o meu caminhar na jornada docente. Muito grata por tudo, amadas!

Aos meus amados amigos e colegas do CEFAPRO de Rondonópolis - pelo incentivo, pela força e por estarem na arquibancada da torcida torcendo pela minha vitória! Obrigada de coração!

À SEDUC, especialmente a Superintendência de Formação - por ter me apoiado na realização desse Mestrado em Educação. Muito grata!

Aos meus queridos amigos e colegas da turma de Mestrado em Educação 2013 – pelo carinho, pela força, pelo incentivo, pela partilha, pelo respeito e pela amizade! Vocês são muito especiais para mim! Muito obrigada por tudo!

À toda equipe do OBEDUC/2013 – pelo respeito, pela partilha, pelo carinho, pelo apoio e incentivo. Vocês são inesquecíveis e muito especiais para mim!

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, Campus de Rondonópolis, sendo um produto de projeto aprovado no Observatório da Educação/2013 intitulado “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”. O objetivo dessa pesquisa consistiu em analisar a inserção do professor iniciante na escola, acompanhado por um professor experiente investigando como esse egresso vai constituindo sua identidade profissional docente nos anos iniciais da profissão. Insere-se na abordagem qualitativa, ancorando-se no método (auto) biográfico, com a adoção de memoriais da trajetória de formação profissional e entrevistas narrativas produzidos por cinco professoras iniciantes, três egressas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso e duas de outras Instituições de Ensino Superior, as quais atuam em escolas públicas na cidade de Rondonópolis – MT. Ainda como sujeitos dessa pesquisa acrescentou-se duas professoras experientes, as quais produziram os memoriais de formação, com foco no processo de acompanhamento dessas iniciantes nas mesmas instituições de ensino. Para tanto, elencou-se como questões de investigação: Que dilemas e desafios as narrativas dos professores iniciantes descreveram acerca do início da carreira docente? O que narraram sobre a possibilidade de apoio de um professor experiente que os auxiliasse nos dilemas e embates vivenciados nos primeiros anos de docência? Como descreveram sua participação nos processos de formação propiciados pelo projeto OBEDUC/2013? De que forma este os auxiliou no processo de constituição da identidade docente? Os resultados das análises dos dados evidenciaram os principais dilemas e desafios desses egressos no processo de inserção no ambiente escolar. Também destacou-se a relevância e as contribuições do acompanhamento de um professor experiente como forma de apoio nas escolas onde trabalhavam. Além disso, ressaltou-se a importância da atuação do grupo de pesquisa do OBEDUC na realização da formação desses iniciantes, minimizando suas dificuldades por meio de um acompanhamento sistematizado e reflexivo do processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos no ambiente escolar, contribuindo assim, para a constituição da identidade docente desses egressos.

Palavras-chave: Formação de Professores Iniciantes. Constituição da Identidade Docente em narrativas de si. OBEDUC.

ABSTRACT

This research is linked to the UFMT Post Graduate Program in Education, in Rondonópolis' Campus, with a project product approved in the Observatory of Education / 2013 entitled "Egress in Pedagogy and the Challenges of Narratives Practice: the University and the School in an interdisciplinary process of beginning teacher's inclusion in the teaching profession". The objective of this research consisted in analyzing the insertion of the beginning teacher in school, accompanied by an experienced teacher, investigating how the egress will constitute the teaching professional identity in the early years of the profession. It is settled in the qualitative approach, and anchoring in the method (auto) biographical, with the adoption of professional formation trajectory memorials and narrative interviews produced by five beginning teachers, three egress of the Federal University of Mato Grosso's Pedagogy and two other of Higher Education Institutions' Pedagogy, wherein act in public schools in Rondonópolis – MT. Even as subjects of this research was added two experienced teachers, which produced the formation memorials, focusing on the monitoring process of these beginners in the same educational institutions. Therefore, it was listed as research questions: What dilemmas and challenges the narratives of beginning teachers reported about the beginning of the teaching profession? What was narrated about the possibility of support from an experienced teacher who should assist the dilemmas and conflicts experienced in the first years of teaching? How was described their participation in the training processes propitiated by OBEDUC / 2013 project? How did it help in the process of constitution of teacher identity? The results of the data analyzed showed the main dilemmas and challenges of the egress in the process of integration in the school environment. It also highlighted the relevance and contributions of the monitoring of an experienced teacher in support in schools where the egress work. In addition, it showed the importance of the role of the OBEDUC research group in carrying out the formation of these beginners, minimizing their difficulties through a systematic and reflective monitoring of teaching and learning process developed in the school environment, thus contributing to the constitution of the teaching identity of the egress.

Keywords: Beginning teachers formation. Constitution of teachers identity in narratives by themselves. OBEDUC.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Quadro 01 – Caracterização dos sujeitos e do loci da pesquisa | 37 |
| Quadro 02 – Número de IES e Projetos Participantes do PIBID em 2014 | 58 |
| Quadro 03 – Número de Bolsas concedidas pelo PIBID e pelo PIBID diversidade no ano de 2014 | 58 |
| Figura 1 – Primeira reunião de formação continuada ofertada pelo OBEDUC na Escola Municipal Gisélío da Nóbrega com a formadora Silvia Matsuoka /2014 | 66 |
| Figuras 2 e 3 – Participação dos iniciantes, experientes e toda a equipe OBEDUC nas discussões durante a formação | 68 |
| Figuras 4 e 5 – Coordenadora esclarecendo as dúvidas dos participantes | 71 |
| Figuras 06 e 07 – Professores experientes e iniciantes atentos na formação | 72 |
| Figuras 08 e 09 – Professores iniciantes e experientes em formação | 73 |
| Figuras 10 e 11 – Professores iniciantes e experientes em grupo na terceira reunião de formação | 74 |
| Figuras 12 e 13 – Aprendizagens em grupo na formação continuada do OBEDUC com os iniciantes e experientes | 75 |
| Figura 14 – Compartilhando as aprendizagens: iniciantes e experientes | 75 |
| Figura 15 – Participação na formação das graduandas do curso de Pedagogia que são componentes do OBEDUC | 76 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|--|
| CAPES | Coordenação Nacional de Estudos e Pesquisas |
| CEB | Comunidade Eclesial de Base |
| CUR | Campus Universitário de Rondonópolis |
| CEFAPRO | Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| HTPC | Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| INEP | Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos |
| MT | Mato Grosso |
| OBEDUC | Observatório da Educação |
| OCDE | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PADI | Programa de Acompanhamento Docente para Professores de Educação Física em início de Carreira |
| PAPIC | Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira |
| PME | Programa de Mobilidade Estudantil |
| PPGEdu | Programa de Pós Graduação em Educação |
| PUC | Pontifícia Universidade Católica |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SEDU | Secretaria de Educação do Espírito Santo |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis – MT |
| SESu | Secretaria de Educação Superior |
| UERR | Universidade Estadual de Roraima |
| UFMT | Universidade Federal de Mato Grosso |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFSCar | Universidade Federal de São Carlos |
| UMINHO | Universidade do Minho- Portugal |
| UNEMAT | Universidade Estadual de Mato Grosso |
| UNESC | Universidade do Extremo Sul Catarinense |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 O OBEDUC NO CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | |
| INICIANTES: O PROJETO PPGEdu/ CUR/ UFMT | 23 |
| 3 FIOS CONDUTORES DA PESQUISA: AS ABORDAGENS TEÓRICO | |
| – METODOLÓGICAS | 26 |
| 3.1 O Desvelar da Escrita de Si: as narrativas em memoriais da trajetória de | |
| formação profissional | 29 |
| 3.1.1 Ampliando as Fontes de Coleta de Dados | 32 |
| 3.2 Os Atores e os <i>loci</i> da Pesquisa | 33 |
| 4 O PROFESSOR INICIANTE E O PROFESSOR EXPERIENTE: | |
| ATORES E AUTORES NO PALCO DA DOCÊNCIA | 39 |
| 4.1 O Professor Iniciante: um protagonista quase invisível | 39 |
| 4.2 A Experiência: o professor experiente e o processo de | |
| acompanhamento | 44 |
| 5 SOBREVÃO HISTÓRICO: O PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS | |
| REFERENTE A FORMAÇÃO DOCENTE – EM BUSCA DE INICIATIVAS | |
| COM O PROFESSOR INICIANTE | 50 |
| 6 O PROFESSOR INICIANTE, NECESSIDADES, DIFICULDADES | |
| E EMBATES NA FASE INICIAL DA DOCÊNCIA: POSSIBILIDADES DE | |
| APOIO A PARTIR DE UM PROJETO DE PESQUISA | 61 |
| 6.1 A Formação Continuada desenvolvida pelo OBEDUC/ UFMT/CUR: | |
| tecendo algumas considerações | 64 |
| 6.1.1 Primeira Reunião de Formação Continuada da equipe OBEDUC com | |
| os professores iniciantes e experientes na Escola Municipal Gisélio | |
| Nóbrega | 65 |
| 6.1.2 Segunda Reunião de Formação Continuada da equipe OBEDUC com | |
| os professores iniciantes e experientes na Escola Estadual Carlos | |
| Pereira Barbosa | 70 |
| 6.1.3 Terceira Reunião de Formação Continuada da equipe OBEDUC com | |
| os professores iniciantes e experientes na Escola Municipal de Educação | |
| Básica Profa. Evânia Rodrigues da Silva (CAIC) | 73 |

| | |
|---|------------|
| 7 A ANÁLISE DOS DADOS: AS NARRATIVAS COMO REFLEXÃO NA/DA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOCENTE | 78 |
| 7.1 Desafios, Dificuldades e Dilemas enfrentados no Início da Carreira Docente narrados pelas Iniciantes | 79 |
| 7.2 As Percepções que as Professoras Iniciantes têm sobre o apoio de uma Professora Experiente no Início de sua Carreira Docente | 85 |
| 7.3 A Formação Continuada projetada pelo OBEDUC e o Movimento da Constituição da Identidade Docente narrado pelas Iniciantes | 92 |
| 8 TECENDO ALGUMAS (IN) CONCLUSÕES | 102 |
| REFERÊNCIAS | 107 |

1 INTRODUÇÃO

A memória é uma tessitura feita a partir do presente, é o presente que nos empurra em relação ao passado, uma viagem imperdível, uma viagem necessária, uma viagem fundamental, para que a gente possa trazer à tona os encadeamentos de nossa história, da nossa vida, ou da vida do outro.

(WALTER BENJAMIM)

Ao analisar o cenário educacional, percebe-se que a formação continuada de professores, conforme aponta Nóvoa (1999, p. 26), é “provavelmente a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão”. Assim, precisamos de políticas públicas educacionais que tenham como prioridade a formação docente tanto inicial quanto continuada.

A sociedade contemporânea exige um professor que consiga efetivar um processo de ensino e aprendizagem que atenda a nova demanda do século XXI. As mudanças ocorridas devido a fatores econômicos, políticos, culturais e sociais têm afetado diretamente o cenário educacional.

Nesse palco de mudanças e desafios com aspectos bem diversificados, entram em cena os protagonistas dessa pesquisa: o professor iniciante e o professor experiente.

Considero como professor iniciante, na presente pesquisa, aquele que ao terminar a graduação, começa a dar os seus primeiros passos na jornada docente, sem experiência alguma de magistério, ou seja, aquele que concluiu a formação inicial e ingressou na profissão docente. Trata-se então, de uma investigação com o egresso da licenciatura que começa a dar os seus primeiros passos no ambiente escolar, tendo como foco o período referente aos três primeiros anos de docência.

Com relação aos tempos e períodos iniciais da docência, autores como (Huberman, 1995), referenciam serem os mesmos correspondentes aos três primeiros anos de docência. Para Cavaco (1995) são aos quatro primeiros anos de docência, conforme Veenman (1998) são os cinco anos iniciais e, segundo Tardif (2008), esse período se estende até aos sete anos da carreira docente. A autora Vaillant (2009) considera esses períodos como momentos significativos para a

construção da identidade docente, uma etapa que o professor precisa de muito apoio da equipe gestora da escola.

Entende-se por professor experiente, conforme Marcelo (2009, p.12), “alguém que possua um nível elevado de conhecimento e destreza, os quais não se adquirem de forma natural, mas requerem uma dedicação especial e constante”.

Mas o que me moveu a pesquisar esse período de inserção do professor iniciante?

Primeiramente, vou começar narrando um pouco da minha existência na condição de professora iniciante, sob a forma de uma história, cujo enredo explica o um pouco da minha constituição docente e do valor que atribuo a Educação na minha formação. Muitas páginas da minha história de vida foram escritas nesse período. Compartilharei algumas delas logo a seguir.

Iniciei o capítulo da minha história docente, ainda na minha terra infância, no quintal de minha casa, brincando de escolinha aos oito anos. Eu tinha dois alunos: meu irmão caçula e a outra criança que até os doze anos não conhecia ainda a escola. Ele era bem mais alto que eu, mas eu era a professora, apesar de ser mais nova. A minha sala de aula era debaixo de um pé de seriguela e o meu quadro foi uma geladeira velha vermelha que ficava no quintal. Eu que tive como primeira professora minha mãe, que apesar de nunca ter ido a escola formal, sabia ler e escrever, pois a minha avó era professora. Assim consegui me ensinar as primeiras letras.

Sempre que ela acordava de madrugada para fazer o cuscuz e o feijão que os meus irmãos mais velhos levavam para a roça todos os dias, ali ao pé do moinho estava uma garotinha com apenas quatro anos e uma cartilha velha nas mãos. Queria aprender a ler e escrever e o tempo que a minha mãe tinha era aquele.

Aos quatro anos fui alfabetizada, mas não poderia ir à escola, não tinha idade. Apesar disso, me divertia escrevendo o nome de todos os meus irmãos, cada acerto era uma conquista para mim, eu tinha oito irmãos. Isso aconteceu numa cidadezinha no interior do nordeste.

Depois de um ano e meio, minha família veio para o Mato Grosso, fomos morar numa chácara ao lado de uma escola, mas naquela época só aos seis anos poderia ser matriculada e eu ainda faltava uns meses para atingir esse requisito. Contudo, de tanto insistir e chorar a professora me aceitou na sala. E enquanto os

outros alunos faziam atividades para ter coordenação motora eu aprendi a escrever o nome de todos os meus colegas, das frutas, das brincadeiras e assim por diante.

Agora retomarei a minha sala de aula no quintal de minha casa, o meu aluno que não podia frequentar a escola formal, porque tinha que cuidar dos irmãos mais novos e a mãe dele dizia por várias vezes que ele nunca iria aprender nada, por isso era perda de tempo ir à escola.

Eu queria ensinar aquele menino a ler, esse foi meu desafio durante oito meses. A minha brincadeira deu certo, depois de sete meses, meu aluno aprendeu a ler. E eu pedi para minha mãe fazer um bolo, o ano tinha acabado. Essa foi a minha primeira experiência informal como professora.

O tempo passou e eu terminei a educação básica. Fui a primeira aluna da escola a ser aprovada no vestibular da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Naquela época não havia acesso à internet e o resultado era publicado no jornal. A diretora mandou me chamar em casa para me dar a notícia. Eu fiquei tão feliz que contei a todas as pessoas que passavam por mim.

No momento em que iniciei a graduação em Letras, concomitantemente comecei a trabalhar de maneira formal como professora de uma escola pública estadual localizada na cidade de Juscimeira-MT. Acordava de madrugada e viajava 150 km todos os dias. Chegava da faculdade e já tinha que ir para a sala de aula, pois trabalhava nos períodos vespertino e noturno. Assim antes de concluir a graduação eu já havia ingressado na profissão docente aos dezoito anos de idade.

Eu era a professora “novata”, esse era o adjetivo que os professores da escola utilizavam para me identificar. Comecei trabalhando com a educação de jovens e adultos (EJA) era uma diversidade bem grande porque tinha alunos desde os dezoito anos de idade até sessenta e quatro anos. Quando eu conheci a turma, fiquei apavorada pensando “como vou ensinar esses alunos, são muito diferentes com relação a aprendizagem?”

A primeira coisa que eu ouvi de uma professora foi: “não se preocupe com esses jovens, eles estão nessa turma porque reprovaram demais, falta de interesse”. Outros fizeram o “provão” e mal sabiam escrever o nome, mas estavam na quinta série e deveriam prosseguir semestralmente para as demais. E eu? Professora iniciante com quatro turmas que possuíam esse perfil!

Eu procurava levar atividades desafiadoras, explicar os conteúdos contando histórias, queria chamar a atenção daqueles alunos de qualquer jeito, gostaria que eles aprendessem alguma coisa comigo.

Em uma determinada reunião de conselho de classe, enquanto eu estava narrando como conseguia trabalhar com uma quinta série que era a turma mais difícil, ouvi de uma professora a seguinte afirmação: “Você é novinha, cheia de sonhos, acredita muito nos alunos, faz tudo isso por essa turma, mas com o tempo vai perceber que não adiantou nada, que eles não querem aprender, não vale a pena se desgastar desse jeito”. Eu disse: acho que sempre vale a pena tentar!

Essa professora olhou para mim com desdém, como se eu não conhecesse a realidade e vivesse no mundo da lua. Esses olhares e essas vozes deixam marcas na nossa trajetória que jamais esquecemos. Mas serviram para me desafiar e fazer com que eu pensasse se era realmente o que eu queria. Eu optei por querer.

Outra ocasião que jamais esquecerei foi quando estava sendo discutido no grupo de professores a questão de chamar uma das alunas da quinta série, uma senhora com 64 anos que não sabia ler e nem escrever. Os professores da escola concordaram em chamar essa senhora para dizer que ela não tinha condições de dar continuidade aos estudos, porque só copiava e não fazia mais nada. Eu fiquei chocada com o que estavam conversando e decidindo, então entrei na conversa e disse: “Eu não estou de acordo com o posicionamento de vocês, tenho certeza de que ela pode aprender a ler e a escrever, vocês nunca leram Paulo Freire?”

A sala ficou em silêncio, até que uma professora me disse: “Então, já que você acredita, ensina essa aluna até o final do ano, você é muito novinha e não sabe de nada. Só tem teoria da faculdade e eu tenho experiência em ensinar”.

Eu aceitei o desafio, até porque uma semana antes do ocorrido essa aluna havia me chamado em sua carteira para dizer que iria desistir de estudar, que ela já estava muito velha para aprender alguma coisa, mas que o maior sonho da vida dela era aprender ler e escrever. Eu disse que faria de tudo para que ela realizasse esse sonho e implorei para que ela continuasse estudando.

Não tive apoio da maioria dos professores que já trabalhavam naquela escola, não me sentia acolhida por eles, era como se eu fosse um estranho no ninho. Mas cada aula que eu ministrava, me fazia ter a certeza de que eu queria ser

professora. Por isso, não desisti dessa profissão, esse era meu sonho desde criança.

Comecei a trabalhar com essa aluna idosa em horários intermediários todos os dias, sempre que eu chegava ela estava me esperando ansiosa. Os outros professores fizeram de conta que não estava acontecendo nada, nenhuma alfabetizadora daquela escola se dispôs a me ajudar nessa tarefa. Mas fui buscar ajuda de outros professores, inclusive daqueles que já tinham sido meus professores e trabalhavam em outra escola. Para sintetizar essa página da minha história de professora iniciante, quase no final do ano de 1999, eu recebi um buquê de flores e uma carta escrita e assinada pela minha querida aluna dona Maria que tinha 64 anos.

Ela fez questão de ler o que escreveu para toda turma que ficou emocionada e em silêncio ouvindo cada palavra. Até hoje eu me emociono ao trazer a memória a lembrança daquela senhora, que virou para mim e disse: “Ainda bem que você é de verdade e fez com que meu sonho se tornasse realidade. Será a minha eterna professora”. Naquele momento, não consegui segurar mais as lágrimas, abracei a minha querida aluna e os demais alunos ficaram de pé e aplaudiram a cena.

Os professores que ouviram os aplausos foram saber o que tinha acontecido na sala, o porquê daquele barulho. Então, um dos alunos disse: “Nós estamos comemorando a vitória da dona Maria, agora ela sabe ler e escrever”. E a dona Maria disse: “É verdade professora, agora eu sou gente!”

Os professores da escola ficaram uma semana meio envergonhados pelo que disseram na reunião há alguns meses anteriores, não tiveram coragem de comentar nada do que tinha acontecido.

No último dia de aula uma professora experiente que era sempre muito calada nas reuniões e estava perto de aposentar, me chamou para perto dela, segurou as minhas mãos e disse: “Você nasceu para ser professora, nunca desista de um aluno e continue sendo autêntica e corajosa para enfrentar as adversidades da nossa profissão”.

Eu agradei imensamente aquelas palavras e continuei sendo professora na rede estadual de Mato Grosso até hoje, ou seja, há quinze anos.

No presente momento estou no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (CEFAPRO) na cidade de Rondonópolis-MT. Tive

oportunidade de trabalhar com a formação continuada de professores desde os egressos de diversas licenciaturas até aqueles com muito tempo na docência.

No estado de Mato Grosso, possui uma Política Pública de Formação Continuada denominada Sala do Educador que acontece nas escolas. Mas não contempla, ainda, uma formação com foco nas dificuldades e dilemas que o professor iniciante vivencia nos seus primeiros anos de docência. Portanto, o iniciante é tratado como os demais experientes. Não há um olhar específico para os problemas que acontecem no início da profissão docente.

Algo que sempre me intrigou foi a reclamação que ouvia dos gestores a respeito dos professores recém-formados, mas essa semente só germinou quando ingressei no Mestrado em Educação na linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais. Especificamente quando comecei a participar como mestrandia – pesquisadora e fui inserida no Projeto Observatório da Educação (OBEDUC) “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”, que começou a ser desenvolvido em 2013.

Assim, senti a necessidade de pesquisar sobre esse professor iniciante e sua inserção na carreira docente, um profissional até então, invisível em nossas práticas de formação. Isso porque não há uma política pública educacional com foco nos iniciantes no Brasil ou no estado de Mato Grosso, pois a formação continuada desenvolvida pelo CEFAPRO, não tem como demanda central os profissionais em início de carreira e sim todos os professores independente do tempo de atuação na rede pública de ensino.

Por isso, a minha pesquisa consiste em uma investigação a partir do projeto OBEDUC/PPGEdu/UFMT/CUR, Campus de Rondonópolis, do qual a Prof.^a Dr.^a. Simone Albuquerque da Rocha é a coordenadora.

Dessa forma, procuro desenvolver a presente pesquisa “Professores Iniciantes e Professores Experientes: Articulações Possíveis para a Formação e Inserção na Docência”, que teve como objetivo analisar a inserção do professor iniciante na escola, acompanhado por um professor experiente, investigando como esse egresso vai constituindo sua identidade profissional docente nos anos iniciais da profissão. Assim, apontei como objetivos específicos:

- Identificar os principais dilemas e dificuldades que os professores iniciantes apresentaram por meio dos memoriais da trajetória de formação profissional e das entrevistas narrativas durante o processo de inserção no ambiente escolar nos primeiros anos da docência;

- Investigar de que forma os professores iniciantes participantes dessa pesquisa foram assistidos por um professor experiente que atua no mesmo ambiente escolar;

- Analisar de que maneira a participação no OBEDUC/2013¹ auxiliou os professores iniciantes e experientes com relação ao atendimento solicitado de formação continuada, e, também, como os iniciantes expressaram o movimento de constituição da identidade docente nesse percurso.

Para tanto elenquei as seguintes questões de investigação: Que dilemas e desafios as narrativas dos professores iniciantes descreveram acerca do início da carreira docente? O que narraram sobre a possibilidade de apoio de um professor experiente que os auxiliassem nos dilemas e embates vivenciados nos primeiros anos de docência? Como descreveram sua participação nos processos de formação propiciados pelo projeto OBEDUC/2013? De que forma este os auxiliou no processo de constituição da identidade docente?

Assim, a presente pesquisa inseriu-se na abordagem qualitativa, apoiou-se no método (auto)biográfico, constituindo-se em um estudo centrado nas investigações sobre as narrativas de si, utilizando como fontes de pesquisa: memoriais da trajetória de formação profissional, adotando - os como prática de autoformação e de formação do professor iniciante e do experiente, com o intuito de investigar a sua reflexividade (auto)biográfica e suas repercussões no processo de inserção no início da carreira docente.

No decorrer da pesquisa acrescentei as entrevistas narrativas e o diário de campo para a coleta de dados, pois foram necessários a partir do momento em que houve o desenvolvimento da formação continuada voltada para os iniciantes e também para os professores experientes que participavam do OBEDUC/2013.

¹ No decorrer do texto toda vez que for citado OBEDUC/2013 refere-se ao OBEDUC/PPGEdu/UFMT/CUR.

Os memoriais da trajetória de formação profissional² foram produzidos por cinco professoras iniciantes egressas do curso de Pedagogia, sendo três da Universidade Federal de Mato Grosso e duas de outras Instituições de Ensino Superior que atuam em duas escolas públicas, uma municipal e a outra estadual, na cidade de Rondonópolis – MT.

No desenvolvimento da pesquisa foram incluídos mais dois sujeitos, denominados professores experientes, que acompanharam os iniciantes em cada escola, onde estavam inseridos. Isso só foi possível porque a presente pesquisa está vinculada ao projeto maior do OBEDUC/PPGEdu/ UFMT/ CUR/ /2013.

Assim sendo, os experientes também escreveram os memoriais da trajetória de formação profissional e de acompanhamento ao iniciante, isto porque, ao acompanhar, orientar e subsidiar, houve também um processo de retomada de suas trajetórias, que promoveu uma reflexão a partir de suas experiências, para que elaborassem propostas de como melhor auxiliar esses professores em início de carreira.

Os critérios utilizados para a escolha dos sujeitos da pesquisa, foram:

Para os professores iniciantes:

Preferencialmente, serem professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que participaram do projeto do Observatório (2008) em parceria com a PUC/SP e a UFMT/Rondonópolis com até três anos de docência.

Para os professores experientes:

O critério usado foi o preferencialmente atuarem na coordenação pedagógica e/ou de terem mais de dez anos na docência e estarem inseridos nessas escolas em que atuam os iniciantes.

Assim, a presente pesquisa é composta por sete sujeitos, cinco professoras iniciantes, das quais três são egressas da Pedagogia da UFMT e duas são egressas de outras Instituições de Ensino Superior. Somando-se a esses, duas professoras experientes que acompanharam essas professoras iniciantes nas escolas públicas: uma municipal e outra estadual.

Nota-se que a formação do professor durante a graduação é um momento de muitas descobertas, significações, aprendizagens da docência e, ao concluir o

² O que os autores denominam de memorial de formação, nesse trabalho a nomenclatura utilizada será memorial da trajetória de formação profissional.

curso, há uma ponte que precisa ser percorrida da universidade à escola onde esses egressos irão trabalhar. É um caminhar que os cursos de formação inicial precisam dar início, segundo Pimenta (2000, p.20) “colocar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor”. Esse é um dos maiores desafios para os cursos de formação de professores, durante a construção dos saberes dos graduandos na própria constituição da identidade docente.

De acordo com Freitas (2006),

[...] a identidade “vai se movimentando ao longo da história do indivíduo, sendo que este movimento tem causa nas combinações de igualdade e diferença, em relação a si próprio e aos outros, trazendo sempre a possibilidade do vir a ser como uma de suas características, apresentadas ou reapresentadas pela atividade, pelo fazer do indivíduo. (FREITAS, 2006, p.65)

Nessa perspectiva, torna-se de suma importância, que as pesquisas voltadas à formação do docente, comecem a desenvolver um olhar mais aguçado no que tange à formação do professor iniciante, porque o início da docência marca fortemente a história desse sujeito, pois o vir a ser professor vai se constituindo ou não no decorrer desse enredo, cuja trama vai se desvendando de uma forma plurissignificativa em sua trajetória docente.

Assim, de acordo com Marcelo (2009b, p.112), a constituição da identidade docente é “um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, não é a resposta à pergunta quem sou eu nesse momento, mas sim a resposta à pergunta quem quero vir a ser?”. Dessa forma, o momento em que os egressos adentram ao espaço escolar na condição de professor é um período basilar na constituição de sua identidade docente.

Com relação às reflexões e análises referentes a formação de professores, professor iniciante, os memoriais da trajetória de formação profissional e identidade docente, apoio-me teoricamente em Nóvoa (1992;1995;1999;2010), Pimenta (1999), Imbernón (2002;2006;2010), Marcelo (1999; 2009; 2010), Marcelo e Vaillant (2012), Tardif (2002;2005;2008;2012), Freitas (2006); Huberman (1992;1995), Cavaco (1995;1999), Papi e Martins (2010, 2011), Alarcão e Tavares (2003), Larrosa (2011), Dubar (1991;2005), Passeggi (2000;2008;2010;2011;2012;2013); Ferrarotti (2010), Souza (2007;2008), Abrahão (2011), Josso (2004;2008;2010), Rocha e

André (2010), Gatti e André (2010), Gatti, Barreto e André (2011), , Franco (2000), Pienta (2006), Masseto e Reali (2014), André (2012), Vaillant (2009), Mira e Romanowski (2014), entre outros.

Dessa forma, procurei identificar junto as professoras iniciantes, por meio de suas narrativas, como estão sendo suas primeiras experiências docentes, seu processo de inserção na escola tendo como auxílio uma professora experiente e a formação proporcionada pelo OBEDUC/2013. Assim como também, analisar a constituição da identidade profissional docente dessas egressas nesse percurso.

Os memoriais da trajetória de formação profissional utilizados na referida pesquisa foram escritos, em parte, a partir do mês de julho do ano de 2013 até fevereiro de 2015, pois as iniciantes e a experiente da escola estadual, começaram a fazer parte do projeto no final de outubro. Dessa forma, foi necessário estender um pouco mais o tempo para a coleta de dados. Para desenvolver a análise desses dados adotei três eixos, os quais serão apresentados no percurso metodológico da pesquisa.

Conforme, evidenciei anteriormente a minha pesquisa, “Professores Iniciantes e Professores Experientes: Articulações possíveis para a Formação e Inserção na Docência”, está vinculada ao Projeto Observatório da Educação “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”, que passarei a descrever adiante.

2 O OBEDUC NO CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES: O PROJETO DO PPGEDU/UFMT/CUR

É importante situar o percurso histórico do Observatório da Educação (OBEDUC) inicialmente em linhas gerais até o projeto que essa pesquisa foi vinculada. Nesse sentido, esclareço que o OBEDUC foi instituído em junho de 2006, pelo Decreto Presidencial de nº 5803. Associado a parceiros para subsidiar programas e pesquisas, sendo eles: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. O Observatório da Educação já aprovou 244 projetos durante o período de 2006 a 2014.

O OBEDUC apresentou uma proposta para o fortalecimento da articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica, com o intuito de estimular a produção acadêmica e a melhor formação de pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. Teve como objetivo fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizassem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP.

Destacaram-se entre os temas abordados pelos projetos aprovados: a avaliação de políticas, programas e sistemas, formação de professores, diversidade, processo ensino-aprendizagem, projetos colaborativos entre universidade e escola. Apareceu com menor ocorrência os projetos em torno do currículo, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Com relação aos professores egressos / iniciantes na carreira docente, pode-se afirmar que consiste em um tema quase silenciado nos projetos até então, selecionados pelos editais, pois houve apenas dois no decorrer de seis anos de projetos aprovados no OBEDUC em nível nacional.

O primeiro, que já foi concluído, intitulado “Estudo sobre a Atuação de Professores Indígenas Egressos de Cursos Superiores no Estado de Mato Grosso”, desenvolvido em 2009 pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

E o segundo, em andamento, sobre “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” - 2012

submetido pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis – UFMT/CUR.

Esse projeto começou a ser desenvolvido em 2013, com o objetivo de investigar como os egressos da licenciatura de Pedagogia estavam continuando seu desenvolvimento profissional na escola - o campo de trabalho da profissão docente. Para tanto, apoiou-se nas narrativas dos sujeitos envolvidos. Cabe nesse momento, ressaltar que é nesse OBEDUC//UFMT/CUR, que minha pesquisa está inserida.

O projeto foi composto por uma coordenadora, três mestrandas, seis graduandas do curso de Pedagogia e dois professores universitários colaboradores de outras instituições, UFRGS e UERR.

Os professores iniciantes previstos nessa pesquisa, preferencialmente, eram os egressos que participaram anteriormente do Projeto do Observatório da Educação “Processos de Constituição da Profissionalidade Docente de Futuros Professores dos Cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia: Um Estudo nas Bases de Dados do INEP e em Memoriais de Licenciandos, o qual foi realizado em parceria com a PUC/SP e a UFMT/Rondonópolis, que finalizou em 2012. Tinha como objetivo compreender como se dava a constituição da profissionalidade e identidade docente de futuros professores a partir da licenciatura por meio da produção de oito memoriais durante os quatro anos da graduação.

No entanto, com a greve das universidades federais, houve atraso na conclusão do curso, por isso houve apenas dois casos de alunas que conseguiram colar grau em formatura extemporânea e fazer o concurso público para ingressar na carreira docente. Essas duas professoras, foram aprovadas e são os únicos sujeitos dessa pesquisa que tiveram experiência com a escrita de memoriais de formação por terem participado do projeto citado anteriormente.

Esse fator justificou a participação no atual projeto OBEDUC/PPGEdu/UFMT/CUR de outros professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia que estivessem no período inicial da carreira docente enunciado por Huberman (1995) que são os três primeiros anos de atuação docente.

Porém, no decorrer do desenvolvimento do projeto quando a coordenadora Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha, foi às escolas fazer o convite aos sujeitos da pesquisa, professores egressos da Pedagogia (UFMT), havia na escola

outros iniciantes advindos de cursos a distância, faculdades particulares, entre outros, os quais insistiram muito em participar do projeto.

Por essa razão, a pesquisa do OBEDUC/2013 estendeu-se àquelas escolas que tivessem em seu corpo docente iniciantes egressos da Pedagogia da UFMT e incluiu seus pares formados em outras IES.

Dessa forma, o projeto começou a ser desenvolvido em maio de 2013, contando com a participação de dois egressos da Pedagogia da UFMT, oriundos do projeto anterior que finalizou em 2012, ou seja, que já haviam escrito oito memoriais durante toda a sua formação inicial. Assim, continuaram com a escrita dos memoriais de formação em 2013, denominados então como memoriais da trajetória de formação profissional. Produziram um memorial em julho de 2013 e outro em novembro de 2014.

Os outros ingressantes professores iniciantes que reivindicaram em outubro de 2014 sua entrada no projeto, produziram dois memoriais, um em novembro de 2014 e outro depois de participarem de um bloco de formação que finalizou em dezembro de 2014, que possibilitou a entrega do memorial em fevereiro de 2015. Todos estes memoriais fazem parte da coleta de dados da presente pesquisa do OBEDUC/ 2013. Dessa forma, participavam do projeto em setembro de 2014 cinco escolas, sendo três estaduais e duas municipais.

Um dado interessante nesse projeto específico foi a inserção do professor experiente que tem como uma de suas atribuições realizar o acompanhamento dos professores iniciantes, subsidiando-os nos aspectos didáticos, pedagógicos e também na formação continuada que ocorre em cada escola.

A coleta de dados no OBEDUC/2013 é realizada por meio da utilização das narrativas (auto)biográficas, compreendidas como memoriais de formação escritos pelos professores iniciantes e experientes. Devido ao fato de identificação das escolas, aceitação dos participantes aos memoriais, a primeira coleta deu-se em julho de 2013, a segunda em novembro de 2014 e a terceira em fevereiro de 2015.

Depois dessa breve exposição sobre o Observatório da Educação, do qual fui privilegiada em participar como mestrande - pesquisadora, no próximo capítulo descreverei detalhadamente as bases teórico-metodológicas desenvolvidas pela presente pesquisa e os elementos que compõem o percurso metodológico realizado.

3 FIOS CONDUTORES DA PESQUISA: AS ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O presente capítulo tem como objetivo descrever o percurso teórico-metodológico realizado durante o desenvolvimento desse trabalho até a sua (in) conclusão.

Para tal incursão, essa pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa, pois conforme Bogdan e Biklen (1994, p.16) ela “assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos”. Os autores ressaltaram que a mesma se constitui em um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas, a partir de questões pertinentes e da observação dos detalhes, quanto à forma de como a pessoa atribui sentido ao que está acontecendo em uma determinada situação, suscitando a análise de pontos de vista desconhecidos habitualmente.

Essa abordagem, de acordo com Gatti e André (2010, p. 30) “se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais”.

Denzim e Lincon (2006, p.15) destacaram a “importância da pesquisa qualitativa para o estudo da vida de grupos humanos”. Por isso, busquei investigar um grupo constituído de pesquisadores do Observatório da Educação, professores da educação básica, sendo estes, cinco iniciantes e dois experientes que atuam em escolas públicas. Os dados construídos na pesquisa qualitativa são em sua essência descritivos, ou seja, para Chizzotti (1991, p.82), “a descrição minudente, cuidadosa e atilada é muito importante, uma vez que deve captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações em seu contexto”.

Na tentativa de responder as questões de pesquisa, subsidiei-me no método (auto)biográfico, privilegiando –se o uso das narrativas. Quero destacar que obtive conhecimento desse método no mestrado e que a utilização das narrativas veio ao encontro de minhas expectativas como professora e formadora, pois sempre acreditei na valorização das histórias de vida das pessoas.

Conforme os estudos de Souza (2008), a partir do final da década de 70 foram inseridos no cenário da pesquisa educacional, confrontando-se com os métodos tradicionais dominantes vigentes e em meados dos anos noventa, as

pesquisas com narrativas, principalmente na formação de professores atingiram um crescimento maior no Brasil.

No entanto, a utilização das narrativas (auto)biográficas, é bem mais antiga do que imaginava, segundo os autores Pineau e Le Grand (2012, p.45) “a autobiografia teria chegado a Roma no século II a. C.; a biografia no século seguinte”. De acordo com os autores, *As Confissões* - Obra de Santo Agostinho (400 anos depois de Cristo), pode ser considerada a primeira obra que combina perfeitamente as informações autobiográficas e a consciência de si” (MOMIGLIANO, 1991, p.34). No século XVIII, em sua obra *As Confissões* de Jean-Jacques Rousseau (1782), o filósofo narra suas experiências, vivências e hábitos por meio da escrita de si.

Retomei de forma muito sucinta a origem das narrativas (auto)biográficas para socializar que elas já existiam há muitos séculos, na verdade desde a história da humanidade, vem passando por diversos tempos, lugares e sociedades. Conforme Barthes (1976):

A narrativa pode ser sustentada pela linguagem oral ou escrita, pela imagem fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias. A narrativa está presente em mito, lenda, fábula, conto, novela, epopéia, tragédia, drama, histórias em quadrinhos, notícias, conversação. Além disso, sob esta quase infinita diversidade de formas, a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade; ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa [...] ela está simplesmente ali, como a própria vida. (BARTHES, 1976, p. 19-20)

O fato de as narrativas serem multifacetadas, passearem por tempos, espaços e dimensões tão diversificados, me instigou para também escolher o método (auto) biográfico para desenvolver essa pesquisa.

De acordo com Ferrarotti (2010, p.49), o método (auto)biográfico “implica a ultrapassagem do quadro lógico – formal e do modelo mecanicista que caracteriza a epistemologia científica dominante”. Nesse sentido, também é “instrumento de investigação- formação”, pois segundo Finger e Nóvoa (2010, p.24), “considera um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas, e sobretudo, possibilita que cada indivíduo compreenda a forma que se apropriou desses elementos formadores”.

Isso deve-se ao fato de que para pesquisar a formação de professores, a constituição dos saberes e a identidade docente, seria preciso investigar elementos como a subjetividade, a singularidade, a profissionalidade, a pessoa e o profissional, os quais estão intrinsecamente ligados a interface com o eu, o outro e o mundo.

Enquanto método de investigação pode determinar e fortalecer as relações entre o sujeito e o mundo, o específico e o geral, e por que não dizer, entre o singular e o universal. Para Ferrarotti (1988, p.26-27) “se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”. A trajetória de uma pessoa é constituída por vários elementos que deixaram marcas no seu percurso de vida, sejam elas de natureza: histórica, social, cultural, econômica ou relacional.

Dessa forma, para consolidar a importância de desenvolver pesquisas de cunho (auto)biográfico, apoio-me em Ferrarotti (1988), para ressaltar que:

[...] todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma práxis humana. [...] toda a práxis humana individual é atividade sintética, totalização ativa de todo um contexto social. Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio de sua atividade desestruturante-reestruturante. Toda vida humana se revela, até nos aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social. (FERRAROTTI, 1988, p. 26)

Além dessas características de acordo com Josso (2004) as narrativas (auto)biográficas possibilitam a tomada da experiência humana como objeto de conhecimento, de análise e de interpretação, proporcionando ao sujeito da investigação a oportunidade de aprender a desenvolver a partir de suas próprias experiências formativas em um “processo de caminhar para si”, ou seja, caracteriza-se:

[...] como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos

e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 59)

Nesse sentido, é um processo intrínseco em que ator e narrador realizam uma reflexão sobre sua existência em determinados contextos sociais e também analisam o sentido da formação ao longo da vida. Nas palavras de Nóvoa (2010, p.166) “são caminhos que permitem o repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos vividos”.

Diante do exposto justifico, preferencialmente, a escolha pelo método (auto) biográfico, no qual utilizei como fontes de pesquisa predominante as narrativas escritas no gênero memoriais da trajetória de formação profissional. Além dessa, também associei as entrevistas narrativas e notas do diário de campo, as quais foram realizadas no desenvolvimento desse trabalho a partir da formação ofertada pelo OBEDUC/2013.

Como prosseguimento desse capítulo, descreverei um pouco mais as fontes adotadas para o desenvolvimento dessa pesquisa, ressaltando que, atribuo maior destaque aos memoriais de formação, devido a sua predominância no decorrer de quase dois anos de pesquisa.

3.1 O Desvelar da Escrita de si: as narrativas em memoriais da trajetória de formação profissional

O memorial é, antes de tudo, um espaço-tempo de tensões contraditórias: o da injunção de falar de si e o da sedução de se reinventar pela narrativa. (PASSEGGI,2011)

Ao considerar os memoriais da trajetória de formação profissional, como as escritas de si (auto) biográficas, é importante ressaltar que o sujeito ocupa o papel de ator e escritor de sua própria trajetória de vida, que muitas vezes é contraditório, porque ao mesmo tempo que proporciona essa injunção subjetiva do falar de si, acaba também, por meio da narrativa, sendo induzido por uma sedução que lhe permite reinventar, recontar sua própria história. Por isso, acaba sendo uma atividade autoformadora, pois, conforme Abrahão (2013):

Trata-se de promover a reflexão (auto)biográfica para propiciar processos e dispositivos de formação, seja mediante a construção de histórias de vida, seja por meio da elaboração de memoriais de formação, possibilitados por diferentes estratégias discursivas, em especial por narrativas autobiográficas e de práticas de investigação-formação [...]. Da reflexão autobiográfica assim empreendida, resulta trazer o sujeito da narração, o narrador, para o centro do processo de compreensão, das trajetórias da própria formação e profissionalização, bem como a autoria real da escrita de si. (ABRAHÃO 2013, apud PASSEGGI, 2013, p.8)

Dessa forma, cada sujeito ao narrar a sua história de vida, segundo Passeggi (2011, p. 147) procura “dar sentido às suas experiências e, nesse percurso constrói outra interpretação de si: reinventa-se”. Para a autora Abrahão (2011) o memorial de formação é:

[...] o processo e a resultante da rememoração com reflexão sobre fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida, cuja trama(enredo) faça sentido para o sujeito da narração, com a intenção, desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação. (ABRAHÃO,2011, p.165)

De forma complementar Rocha e André (2010, p.82-83) ressaltam que os memoriais de formação se constituem como “narrativas que carregam sentimentos, emoções, vivências, trajetórias que são constitutivas dos sujeitos, estudantes e/ou profissionais em formação”.

Além disso, os memoriais estão em constante movimento e essa expectativa de inconclusão, de inacabamento e de possibilidade, é o que revela sua importância para a formação, porque pode proporcionar aos sujeitos da pesquisa uma reflexão sobre o seu caráter existencial, que de acordo com Josso (2008), as dinâmicas que orientam a formação podem surgir a partir das reflexões realizadas nesse percurso.

Mediante essas possibilidades de reflexão e formação que as escritas das narrativas de si proporcionam aos sujeitos, utilizei como instrumentos de coleta de dados onze memoriais da trajetória de formação profissional produzidos por cinco professoras iniciantes e duas professoras experientes.

Conforme já elucidei no início desse trabalho, a minha pesquisa está vinculada ao OBEDUC/2013/UFMT/ CUR/. Os memoriais da trajetória de formação

profissional foram produzidos pelas professoras iniciantes e experientes envolvidas no projeto, a partir de um roteiro elaborado pela coordenadora. Depois de escritos foram enviados primeiramente para a coordenadora, que logo após encaminhava para os mestrandos – pesquisadores.

Considerando esse contexto de produção dos memoriais da trajetória de formação profissional, enquanto pesquisadora não pude analisar o processo de realização da mediação biográfica (iniciática, maiêutica e hermenêutica), segundo os estudos de Passegi (2006).

Contudo, os memoriais da trajetória de formação profissional analisados apresentaram elementos riquíssimos no que tange a formação, a reflexão e também alguns indícios da constituição da identidade docente desses sujeitos. Além de tudo, segundo propõem Nóvoa e Finger (2010), as narrativas autobiográficas são vias passíveis de produzir conhecimentos que favorecem o aprofundamento teórico sobre a formação do humano e, enquanto prática de formação conduz o diálogo de modo mais proveitoso consigo mesmo, com o outro e com a vida.

Essa característica estabelece um elo entre o ato de escrever e a sua realização enquanto função social, pois pode instigar a perspectiva de, segundo Josso (2004, p.58), “transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir”.

É no âmago das aprendizagens experienciais e relacionais, entendidas como aquelas originadas nas vivências dos professores, no seu modo de perceber, interpretar e construir sua prática que vai se construindo a identidade docente, de acordo com Marcelo (2009), tida como:

[...] uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. (MARCELO, 2009b, p. 112).

Partindo desse pressuposto dinâmico de constituição da identidade docente, é que destaco o percurso de formação, por meio de seus memoriais da trajetória de formação profissional, escritos nos primeiros anos da carreira docente das

professoras iniciantes e, também, das experientes descritos a partir de suas narrativas iniciadas, em parte, no ano de 2013 e finalizadas em fevereiro de 2015.

3.1.1 Ampliando as fontes de coleta de dados

É relevante destacar que, no decorrer do presente trabalho, utilizei também como fontes de pesquisa as entrevistas narrativas e os registros do diário de campo durante o primeiro período de formação que ocorreu nos últimos dois meses de 2014. As entrevistas narrativas foram feitas com as cinco professoras iniciantes, depois que finalizaram formação no mês de dezembro. Os fragmentos do diário de campo, foram registrados nos três primeiros encontros de formação continuada proporcionada pelo OBEDUC/2013.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91) “as entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar”. O fato de possuir uma característica multidisciplinar, é capaz de abranger diversos campos de pesquisa, inclusive o educacional.

Dessa forma, conforme aponta Schütze (2007, p. 24 apud GERMANO,2009, p.4) a utilização da entrevista narrativa lida com “as relações entre as autorreflexões e teorias de si”, por isso, tem essa característica de reproduzir de uma maneira completa a história de vida estabelecendo correlações entre os acontecimentos e a consolidação da experiência do entrevistado por meio dos dados textuais reproduzidos pelo pesquisador. Esse tipo de entrevista apresenta um diferencial em sua estruturação, pois não se baseia no formato pergunta –resposta, mas de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002), ela se processa em quatro fases:

[...] começa com a iniciação, move-se através da narração e da fase de questionamento e termina com a fase conclusiva. Para cada uma dessas fases, é sugerido determinado número de regras. A função dessas regras não é tanto encorajar uma adesão cega, mas oferecer guia e orientação para o entrevistador, a fim de fazer com que surja uma narração rica sobre um tópico de interesse, evitando o esquema pergunta-resposta de entrevista. O seguimento destas regras levará certamente a uma situação isenta de constrangimentos do informante de contar uma história sobre acontecimentos importantes. (JOVCHELOVITCH; BAUER ,2002, p.96)

De acordo com os autores acima citados, a primeira fase é a de iniciação, que tem como regra a formulação do tópico inicial para a narração e o emprego de auxílios visuais. Durante a segunda fase, a narração central, o entrevistador não pode interromper, a não ser que seja para encorajar a continuação verbal da narração e deve esperar os sinais de finalização. Na terceira fase que contempla a das perguntas, o entrevistador somente indaga “o que aconteceu então?”, não lhe é dado o direito de dar opiniões, discutir sobre contradições e questionar o porquê. Na quarta fase, que se refere a fala conclusiva, o entrevistador deve parar de gravar, nesse momento é permitido perguntar o porquê, desde que faça anotações imediatamente depois da entrevista. Por isso, as entrevistas narrativas se constituem em uma importante fonte de pesquisa.

Já o diário de campo de acordo com Estevam (2012, p.1), “tem como objetivo registrar, em tempo real atitudes, fatos e fenômenos no campo da pesquisa”. Corroboro com Bogdan e Biklen (1994, p.150) ao afirmar que “[...] o pesquisador relata por escrito aquilo que ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha de dados”.

Realizei essa atividade de pesquisa, quando desenvolvi minhas observações durante as reuniões de formação continuada dos professores iniciantes e das experientes envolvidos no OBEDUC/2013, pois esse exercício de escrita, conforme Calixto e Galiuzzi (2013, p.4), poderá “[...] gradativamente ir ultrapassando esse limite de escrita de si mesmo e considerar cada vez mais a intenção de tornar público o que é expresso nas linhas e páginas do mesmo”.

Então, considerando que um dos meus objetivos enquanto pesquisadora, era observar, registrar e analisar a contribuição da formação continuada ofertada pelo OBEDUC aos seus destinatários, esses registros contribuíram de forma significativa para enriquecer a pesquisa desenvolvida em momentos diversificados que ocorreram a formação destinada aos professores iniciantes e experientes.

3.2 Os Atores e os *Locis* da Pesquisa

Inicialmente é necessário considerar que os estudos mostram que também a prática vai se constituindo como lugar onde se aprende e se constroem os saberes

da profissão (MIZUKAMI, 2000; MIZUKAMI et al.,2002; NÓVOA, 1992). E é exatamente na escola, ao assumir a função de professor que a prática ocupa esse lugar de construção de saberes da profissão docente. Nessa perspectiva é importante saber como se caracteriza o cenário educacional onde as professoras iniciantes, sujeitos dessa pesquisa estavam atuando em suas primeiras experiências docentes subsidiadas pelas professoras experientes.

Vale ressaltar que a minha pesquisa tratará do iniciante, sempre na perspectiva daquele que tem no projeto OBEDUC/2013 o auxílio do experiente. Além disso, também nesse processo este professor iniciante é assistido por uma formação continuada específica, mediante as dificuldades que ele próprio levantou com seus pares em reuniões do grupo.

Como experiente entende-se aquele professor que trabalha na escola pública em que se inseriu as iniciantes e tem experiência em mais de 10 anos de profissão. Esse professor faz o acompanhamento, assessoramento e apoio ao iniciante no cotidiano de sua profissão, sempre que solicitado e também, nos casos em que o experiente, devido a sua longa trajetória no magistério, considerar necessário reunir-se com o professor iniciante para orientá-lo a partir de suas observações.

Tal acompanhamento consiste em auxiliar o iniciante a superar as dificuldades inerentes ao início da carreira docente. Desenvolvido dessa forma, distancia-se do enunciado por Passeggi (2006, p.208) “que simboliza a imagem de uma participação não diretiva: a de fio no labirinto que o próprio sujeito desenrola para se reencontrar”, a qual descreve a noção de acompanhamento na abordagem autobiográfica vinculada a formação do formador, sob a ótica das mediações. Neste caso, embora se constitua em um processo importante na escrita dos memoriais de formação, não consiste em ação do professor experiente ainda, mas poderá ser incorporado nos desdobramentos da pesquisa posteriormente.

Desse modo, todos os iniciantes e experientes participavam dos encontros de formação conjuntamente com a coordenadora profa. Simone Albuquerque da Rocha, os mestrandos e os graduandos da Pedagogia que faziam parte do projeto OBEDUC/2013 da Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Rondonópolis. Para tanto, dentre os participantes, o foco da presente pesquisa recai sobre as cinco professoras iniciantes e duas experientes que as acompanham nas escolas.

Com relação as professoras iniciantes, duas possuem o histórico de sua trajetória registrado em memoriais desde a sua formação na graduação, pois participaram do projeto do Observatório (2008/2012) em parceria com a PUC/SP e a UFMT/Rondonópolis. Dentre as outras três, egressas do curso de Pedagogia, que não participaram do projeto, uma delas é da UFMT e duas são de outras Instituições de Ensino Superior, as quais não tiveram esse registro histórico desde a graduação e só iniciaram a produção dos memoriais no final do segundo semestre de 2014.

Os sujeitos foram lotados em duas escolas públicas, sendo uma municipal e a outra estadual, situadas no município de Rondonópolis, as quais serão descritas posteriormente.

A primeira é a Escola Municipal de Educação Básica Prof.^a Evânia Rodrigues da Silva, também conhecida como (CAIC), a qual funciona desde 1997 e até o ano de 2012 integrou o organograma da Secretaria Municipal de Educação na qualidade de Coordenadoria Administrativa. As atividades foram, desde então, sendo desenvolvidas por profissionais de diversas licenciaturas, sendo todos eles enquadrados como cargo de confiança, indicados pelo poder político.

A partir de 2000 essa escola começou a ser também regida pelos princípios de gestão democrática, passando a comunidade escolar a definir quem ocuparia o cargo de direção da escola. Essa instituição de ensino oferta o II Ciclo da Educação Infantil (crianças de a 05 anos) e o I Ciclo do Ensino fundamental (atende a crianças de 06 a 08 anos), nos turnos matutino e vespertino. Como o espaço físico é insuficiente para atender a demanda, a escola possui duas salas anexas cedidas pela Comunidade Eclesial de Base (CEB).

Atende a um total de 667 alunos, possui um quadro de profissionais da educação composto por 35 professores e 43 funcionários. A formação continuada dos professores ocorre semanalmente, as segundas – feiras das 17h às 19 h. Esses momentos de formação foram denominados de horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), conduzidos pelos coordenadores pedagógicos.

Nesse cenário educacional, há três sujeitos dessa pesquisa, duas são professoras egressas que atuam na Educação Infantil, as quais se formaram em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis. No intuito de resguardar a identidade dessas professoras iniciantes, optei por

denomina-las na pesquisa de Sol e Lua. Em se tratando da professora experiente, será identificada como Estrela.

Essas professoras iniciantes são as que concluíram a graduação em 2012, participaram do processo de construção dos memoriais de formação durante a sua formação inicial e ingressaram por meio de concurso, na rede municipal no ano de 2013, trabalhando com turmas de Educação Infantil. A professora experiente, tem aproximadamente 22 anos de atuação na profissão docente e possui a formação em nível de Mestrado na Área de Educação.

Quero apresentar nesse momento o segundo cenário educacional de atuação de mais quatro sujeitos dessa pesquisa, a Escola Estadual Carlos Pereira Barbosa, a qual começou a fazer parte do projeto a partir do final do segundo semestre de 2014.

Essa instituição de ensino foi criada em 23 de janeiro de 1993, contando já com 400 alunos, 20 profissionais da educação, seis salas de aula, uma secretaria, uma sala dos professores, uma cozinha, dois banheiros masculinos e dois femininos, quadra com piso e iluminação, biblioteca e sala da direção. Possui duas salas de aulas e um laboratório de informática e uma quadra coberta.

A Escola se localiza num bairro periférico de Rondonópolis-MT, atende a vários bairros circunvizinhos bem como a comunidade da zona rural e alguns assentamentos. Oferta o Ensino Fundamental, organizado em três ciclos de aprendizagem, composto da seguinte maneira: o primeiro ciclo compreende a infância (06 a 08 anos), o segundo a pré-adolescência (09 a 11 anos) e, o terceiro, a adolescência (12 a 14 anos).

Apresenta atualmente um quadro de 545 alunos, duas coordenadoras pedagógicas, uma diretora e aproximadamente 50 profissionais da educação. Funciona em dois turnos: matutino e vespertino. E possui como momento de formação continuada “O Sala do Educador”³ que acontece semanalmente com três horas de duração.

Conforme mencionei anteriormente, nessa escola estão quatro sujeitos dessa pesquisa, sendo três iniciantes, as quais possuem como pseudônimos: Graça, Sofia e Vitória, que trabalham no 1º Ciclo do Ensino Fundamental. E o quarto sujeito é a professora experiente que tem o codinome de Flordeliz, a qual possui mais de 28

³ O Sala do Educador é um projeto de formação continuada que o estado de Mato Grosso, consolidou como política pública de formação adotada por todas as escolas da rede estadual.

anos de experiência de atuação na educação básica e Mestrado em Educação pelo PPGEdu/ UFMT.

Para sintetizar melhor os atores e o loci dessa pesquisa apresento o quadro abaixo:

Quadro 01 – Caracterização dos sujeitos e dos loci da pesquisa

| Sujeitos | Formação | Tempo de atuação docente | Rede de Ensino |
|--|---|---------------------------------|-----------------------|
| Professora Iniciante Sol | Pedagogia – UFMT Campus/Roo | Dois anos | Escola Municipal |
| Professora Iniciante Lua | Pedagogia – UFMT Campus/Roo | Dois anos | Escola Municipal |
| Professora Experiente Estrela | Pedagogia – UFMT Campus/Roo e Mestrado em Educação pela mesma instituição | Vinte e dois anos de atuação | Escola Municipal |
| Professora Iniciante Sofia | Outra IES | Primeiro ano de atuação | Escola Estadual |
| Professora da Iniciante Graça | Pedagogia – UFMT Campus/Roo | Primeiro ano de atuação | Escola Estadual |
| Professor Iniciante Vitória | Outra IES | Primeiro ano de atuação | Escola Estadual |
| Professora Experiente Flordeliz | Letras – UFMT Campus/Roo e Mestrado em Educação pela mesma instituição | Vinte e oito anos de atuação | Escola Estadual |

Fonte: Elaborado pela autora para a presente pesquisa.

Agora que os atores dessa pesquisa já foram apresentados, quero destacar que a análise dos dados coletados foi realizada a partir de três eixos norteadores, que serão desenvolvidos em forma de capítulo sequencialmente no decorrer do trabalho. Desse modo foram elencados:

1º Eixo: Desafios, dificuldades e dilemas enfrentados no início da carreira docente pelas professoras iniciantes.

2º Eixo: As percepções que as professoras iniciantes tiveram sobre o apoio de uma professora experiente como proposta do OBEDUC/2013 no início de sua carreira docente.

3º Eixo: A formação continuada projetada pelo OBEDUC/2013 e o movimento de constituição da identidade narrado pelas iniciantes.

Para tanto utilizarei os excertos de narrativas encontrados nos memoriais da trajetória de formação profissional e nas entrevistas. Por isso, as narrativas são utilizadas na metodologia para a constituição do corpus dessa pesquisa. A análise desses excertos dos memoriais da trajetória de formação profissional e das entrevistas narrativas, são fontes de dados inesgotáveis, que atribuem ao sujeito o papel de ator e autor de conhecimentos, a partir de narrativas de si, em um processo de autorreflexão, que lhe permite avaliar suas experiências, analisá-las e, ao mesmo tempo, revivê-las.

O próximo capítulo apresentará o panorama das produções acadêmicas voltadas para os iniciantes, os principais pressupostos teóricos sobre o período de iniciação à docência e o professor iniciante. Logo após, farei algumas considerações sobre a experiência, o professor experiente e o processo de acompanhamento.

4 O PROFESSOR INICIANTE E O PROFESSOR EXPERIENTE: ATORES E AUTORES NO PALCO DA DOCÊNCIA

Nesse capítulo apresento algumas considerações a respeito do panorama das pesquisas com relação a formação de professores, fazendo um recorte das produções acadêmicas sobre o professor iniciante. Seguido dos pressupostos teóricos concernente ao período de iniciação na carreira docente e o professor iniciante, pois considero relevante estudar o período de inserção na carreira docente desses professores egressos que terminam o curso de graduação e começam a exercer a profissão docente em escolas públicas, sem antes ter tido alguma experiência na docência como professor regente de uma turma.

Em seguida, referencio o professor experiente e a sua importância no acompanhamento desses egressos durante os três primeiros na carreira docente, considerando as diversas dimensões existentes e a complexidade desse período de inserção na docência. Nessa perspectiva apresento esses atores que atuam no cenário educacional dando continuidade a essa tessitura textual.

4.1 O Professor Iniciante: um protagonista quase invisível

A formação inicial tem sido discutida no Brasil em vários âmbitos nas produções acadêmicas, porém a inserção do professor iniciante na escola tem despertado, ultimamente, o interesse de pesquisadores, principalmente por ser um período relevante na formação da identidade docente.

De acordo com os estudos realizados por André (2002), a formação de professores contemplava apenas 6% das pesquisas educacionais na década de 90, já nos primeiros anos do século XXI correspondem a 25% da produção científica na área da educação. A autora ressalta que a maior mudança ocorreu, principalmente com relação ao conteúdo das pesquisas, pois o professor começou a ocupar um lugar de destaque. Como aponta André (2006, p. 21) “suas opiniões, representações, saberes e práticas, assim como o processo de constituição de sua identidade profissional” começaram a ganhar espaço.

Mas e com relação ao professor iniciante, o que havia de produção científica nas pesquisas educacionais referente a esse profissional?

A partir desse momento, surgiu a necessidade de pesquisar sobre o processo de inserção do professor iniciante na escola e como se constituía o processo de identidade profissional no início da carreira.

Dessa forma, procurei entender melhor os estudos e as pesquisas sobre o professor iniciante e sua inserção na carreira docente por meio do levantamento das produções de dissertações e teses, com base nos princípios do Estado do Conhecimento, que, segundo Ferreira (2002, p.8), “tem por objetivo mapear e discutir certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento”. Nesse sentido, Nono e Mizukami (2006) afirmam que:

[...] as pesquisas sobre professor principiante têm procurado caracterizar este período do desenvolvimento profissional docente, centrando-se no estudo do processo de aprender a ensinar durante os primeiros anos de ensino, buscando identificar e analisar problemas e preocupações específicos dos professores que iniciam a carreira, mudanças sofridas pelo professor ao passar de estudante a docente, papel da escola na aprendizagem profissional do iniciante. (NONO; MIZUKAMI, 2006, p.384)

No âmbito internacional, vale ressaltar os quatro congressos internacionais que ocorreram de dois em dois anos, a partir de 2008, tendo como principal mentor o professor Carlos Marcelo, sendo organizado por um grupo de investigação formado por professores da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Sevilha e da Huelva, Espanha. O último foi realizado no Brasil, na cidade de Curitiba em 2014.

De acordo com Perrelli (2013), os três últimos eventos que discutiram a iniciação à docência (2008;2010;2012) realizados respectivamente em Sevilha /Espanha, Buenos Aires/ Argentina e Santiago/Chile, apresentaram 451 trabalhos. Dentre os quais, o apoio aos professores iniciantes, foi temática de 80 trabalhos. No terceiro congresso as produções brasileiras atingiram mais de 50% e talvez isso tenha instigado a realização do quarto congresso no Brasil.

O IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência, foi realizado no período de 18 a 21 de fevereiro de 2014, sediado pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em Curitiba. No total obtiveram-se 194 produções (informes de investigação e de experiência) e foram realizados quatro simpósios. Não nos detalharemos as temáticas dos eixos, pois

esse não é o nosso enfoque no momento. Mas vale ressaltar que dos 109 trabalhos apresentados sobre professor iniciante, 75 foram de autores brasileiros e 34 de outros países, ou seja, lideramos quase 70% das produções apresentadas nesse congresso internacional específico que trata dessa temática.

Em se tratando das pesquisas nacionais sobre o professor iniciante, segundo pesquisa realizada no período de 2000 a 2007 no banco de dados da Capes por Papi e Martins (2010, p.7), a produção científica referente ao professor egresso e os seus anos iniciais na docência “corresponde a 0,5% dos estudos realizados na área da educação, revelando a demanda por mais investigações” nesse âmbito. Recentemente uma pesquisa realizada por Sousa e Rocha (2013), a partir do banco de dados da Capes durante o período de 2008 a 2012, revelou que apenas 0,93% das dissertações e 0,47% das teses produzidas no Brasil versam sobre o professor iniciante.

Além disso, Papi e Martins (2010, p.6) destacam que “os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão”. Isso demonstra a relevância de termos pesquisas e estudos com foco na formação do professor iniciante, por ser um período de suma importância na constituição da identidade docente e que também pode determinar a continuidade na carreira docente.

Conforme os dados apresentados sobre a produção acadêmica, o professor iniciante é um protagonista quase invisível, pois as pesquisas com foco nesse profissional e a sua inserção na escola é uma interface quase inexplorada na formação de professores no âmbito educacional. Esse contexto de produção existente, fortalece ainda mais o meu interesse em investigar o professor iniciante e ressalta a importância de se investir na formação desses protagonistas/profissionais que compõem o nosso cenário educacional.

Não poderia deixar de descrever que, em se tratando do início da docência, a primeira recorrência que tenho em minha memória, conforme já narrei na introdução desse trabalho, é a recordação de quando iniciei a minha carreira docente e comecei trilhar nesse caminho que tem muitos espinhos, mas que também colhi muitas rosas.

Os espinhos são as dificuldades, os dilemas, as inseguranças, o medo de errar, mas as rosas são aquelas que recebemos por meio das aprendizagens dos

nossos alunos e que vão ficando à margem desse caminho, perfumando a nossa vida cada vez que pensamos em não mais prosseguir no caminhar da jornada docente.

Talvez se nesse período eu tivesse sido acolhida por um professor experiente que me ajudasse nas dificuldades que encontrei, esses espinhos poderiam ter sido menos dolorosos. Apesar de não ter tido esse apoio inicialmente, fui encorajada a prosseguir na carreira docente por uma professora experiente, por isso quero realçar a importância da interação entre professores iniciantes e os que já atuam a mais tempo na docência.

Esse início da carreira é basilar para o desenvolvimento da docência, pois de acordo com Marcelo (2010, p. 18), o início da profissão docente é “um período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a transição de estudantes para docentes”. E ainda, conforme o autor, é nesse período em que “os professores são principiantes e em muitos casos, no segundo e terceiro anos podem estar ainda a lutar para estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional (1999, p.13)”. Por isso, é um período da vida profissional muito importante. Em relação ao conceito e a duração dessa fase inicial da docência, quero realçar que ainda não existe um consenso sobre o que é ser um professor iniciante e a duração dessa fase, nesse sentido:

Huberman (1995) considera inicial a fase que se estende até o terceiro ano de profissão; para Cavaco (1995), vai até o quarto ano de exercício profissional; Veenman (1998) argumenta que tal fase se prolonga até o quinto ano; Tardif (2002) defende que este momento inicial compreende os sete primeiros anos de profissão. (LIMA, 2007, p. 140 apud GABARDO, 2012 p. 36)

No entanto, na presente pesquisa tenho como base os pressupostos teóricos defendidos por Huberman (1995), que se referem aos três primeiros anos da docência. Segundo o autor é nessa fase inicial que o professor iniciante vive duas fases importantes para sua trajetória profissional docente.

A primeira é a fase de exploração classificada como “sistemática ou aleatória, problemática ou fácil, concludente ou enganadora”, na qual acontece também “o choque com a realidade”. Nesse momento, confrontam-se os elementos do mundo real e os do mundo ideal vivenciados no ambiente escolar pelo professor iniciante.

A segunda fase descrita por Huberman (1995, p. 39) é aquela marcada pela sobrevivência: que é o momento da descoberta, traduzido pelo “entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade”, pois enquanto professor, possui sua turma, seus alunos, seu planejamento.

Nessa fase de aprendizagem de ser professor, há características que se diversificam de acordo com as particularidades de cada um, ou seja, divergem quanto à quantidade, à qualidade e à intensidade de sua manifestação em cada sujeito durante o desenvolvimento de suas aprendizagens docentes. Com relação as características dos professores iniciantes, estão, como descreve Lima (2008) as que seguem abaixo descritas:

- Necessidade de controle das situações, insegurança, preocupações, submissão a opinião dos profissionais que os professores iniciantes consideram superiores/ mais experientes;
- Aprendizagens intensivas, por processos de tentativas e erros, e geração de expectativas e sentimentos fortes e por vezes contraditórios, que podem no limite, determinar a continuidade ou não na profissão;
- Elevado conformismo às normas e regras sociais exigentes na realidade de ensino e desejo de agradar aos seus pares;
- Tendência para se identificar com os valores e crenças da maioria;
- Do ponto de vista das teorias da aprendizagem de adultos, os professores, quando se iniciam na profissão logo após terem concluído a formação inicial, estão em fase de exploração das possibilidades da vida adulta e de início de elaboração de uma estrutura estável de vida; assim, os problemas de disciplina são os que mais os preocupam, já que eles manifestam uma ausência de autoridade;
- Preocupação com o domínio dos conteúdos; “Choque com a realidade” (expressão cunhada por Veenman); configura-se como a diferença encontrada pelos professores entre a idealização da realidade – segundo suas vivências anteriores, em especial o que lhe foi apresentado no curso de formação inicial – e a realidade tal qual ele agora vivencia pessoalmente na inserção profissional;
- Experimentação de diversos modelos de ensino, embora não seja capaz de refletir sobre a escolha de um ou outro;
- Autoproteção e concretismo cognitivo;
- Prevalência dos problemas didáticos sobre os pessoais ou organizacionais, embora, nesse período, se registrem importantes transformações em nível pessoal;
- Diferenciação em função dos contextos de atuação;
- Forte influência das experiências vividas enquanto estudantes. (LIMA, 2008, p.8)

Mediante ao conjunto de características apresentadas que variam de acordo com cada docente, movida pelo desejo de desvendar um pouco mais esse universo que permeia o início da carreira docente, me senti estimulada e desafiada a investigar um pouco mais sobre o professor iniciante.

Conforme salienta Cavaco (1999, p. 165), “os professores no início de carreira não têm o domínio cognitivo das estruturas profissionais, nos seus diferentes níveis, o que os incita a tomar o mundo profissional tal como é, ou parece ser”.

Segundo Gabardo e Hobold (2011, p.4) as primeiras experiências docentes do professor iniciante, possuem “influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque esse é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e a sua prática docente”.

Considerando a complexidade que permeia os anos iniciais da docência, quero destacar a necessidade de uma atenção maior das políticas públicas de formação de professores e também da formação continuada que é exercida por centros de formação diversificados, sejam na esfera federal, estadual ou municipal para que a inserção do professor iniciante na carreira docente seja mais facilitada. O fato de existir, por exemplo, um professor experiente que acompanhe esse iniciante, auxiliando-o em suas dificuldades e dilemas por meio de um processo contínuo de interação, partilha e acolhida, já seria um bom começo.

Nessa perspectiva, descrevo no próximo capítulo algumas considerações, ainda que tímidas, sobre a experiência, o professor experiente e o processo de acompanhamento.

4.2 A Experiência: O Professor Experiente e o Processo de Acompanhamento

É relevante buscar na literatura disponível, pelo menos algumas referências a respeito da palavra experiência, pois é polissêmica e vai adquirindo significado de acordo com o contexto na qual é utilizada.

Inicialmente gostaria de buscar o sentido etimológico da palavra experiência conforme define Passeggi (2011), que vem do latim *experientialae*, que encaminha para a capacidade de entendimento, julgamento e avaliação, por parte do sujeito, “do que acontece e do que lhe acontece”. Acrescentando o significado dois termos

de origem alemã: “*Erlebnis*, ‘experiência vivida’ ou ‘vivência’, entendida como uma experiência mais imediata, pré-reflexiva e pessoal; *Erfahrung*, é composta por “*Fahrt*” que significa viagem, e, ao associa-la a “*Gefahr*” expressa perigo. Temos um conjunto de significações. Tem-se assim, atribuído ao significado de experiência, a capacidade que o sujeito tem de entendimento, julgamento, avaliação daquilo que acontece ou que lhe acontece por meio de uma vivência. Pode significar também metaforicamente uma viagem perigosa ou uma experiência vivida em uma viagem na qual se encontra com o perigo e se consegue, de alguma forma, a superação deste.

Então, mediante os significados acima, corroboro com o conceito formulado por Passeggi (2011, p. 148) de que “experiência significa ter vivido os riscos do perigo, ter a eles sobrevivido e aprendido algo no encontro com o perigo”. Mas que indica também em seu prefixo “*ex*”, o significado “saída de”. Estabelecer um vínculo entre viagem e perigo, como salienta Jay (2009, p.27), instiga a acreditar que “a experiência acumulada é capaz de produzir um tipo de saber, que somente se alcança no final da viagem”, ou seja, somente quando o sujeito deixa de existir é que ocorre a incapacidade de ressignificar a experiência vivida.

Outro conceito fundamental discutido por Passeggi diz respeito à noção de consciência histórica, por ser fundamental para a compreensão da experiência em formação. Apoiando-se em Wilhelm Dilthey, a autora faz uma reconceitualização da noção de vivência, ressaltando que a experiência em formação apenas pode ser justificada, de acordo com Passeggi (2011, p.149), se “permitir à pessoa que narra compreender a historicidade de suas aprendizagens e construir uma imagem de si como sujeito histórico, situado em seu tempo”. Dessa forma, segundo a autora [...] “a experiência constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou” (ibidem).

Ressalta que os estudos das obras de Ricoeur (1986, 1990, 1994), contribuíram para que aprofundasse sua “reflexão sobre a compreensão da consciência histórica, que emerge no ato de dar sentido à experiência vivida” (PASSEGGI, 2011, p.149).

Nesse prisma não poderia deixar de mencionar Jorge Larrosa, que promove reflexões sobre as possibilidades de um pensamento da educação a partir da experiência, por isso, tem sido um dos referenciais teóricos aqui no Brasil.

Larrosa (2011) afirma que experiência “é isso que me passa”, que o lugar da experiência é o sujeito, mesmo que essa ocorra fora dele. Aborda alguns princípios como: exterioridade, alteridade, alienação, reflexividade, subjetividade e transformação.

No entanto, não me aterei a explicitação de todos esses princípios, mas quero destacar o princípio da subjetividade, como descreve Larrosa (2011):

Se lhe chamo “princípio da subjetividade” é porque da experiência é o sujeito ou, dito de outro modo, que a experiência é sempre subjetiva. Contudo, se trata de um sujeito que é capaz de deixar que algo lhe passe, quer dizer, que algo passe as suas palavras, a suas ideias, a seus sentimentos, a suas representações, etc. Trata-se, portanto, de um sujeito aberto, sensível, vulnerável exposto. Por outro lado, o “princípio da subjetividade” supõe também que não há experiência em geral, que não há experiência de ninguém, que a experiência é sempre experiência de alguém, dito de outro modo, que a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio. (LARROSA,2011, p.6)

Esse princípio me sensibilizou mais porque ao ler e refletir sobre a experiência até o presente momento, subiu ao palco das minhas lembranças, as viagens, os perigos de cada passagem, desde que comecei o meu caminhar na jornada docente. Entra em cena uma jovem professora, que rompeu com muitos preconceitos para se afirmar enquanto docente de pessoas que possuíam a mesma idade dela ou que já tinham muito mais vivências que ela.

Além de tudo, havia um parâmetro imposto talvez pela comunidade, de que toda professora de língua portuguesa, deveria ser uma senhora que usava óculos e um coque no cabelo, além de ser ríspida e temida por todos os alunos. Eu não atendia a esses critérios, mas sempre fui respeitada pelos alunos.

Quando comecei a ter as minhas primeiras experiências como docente no Ensino Médio, recordo-me de um aluno do 1º Ano que na primeira aula me disse “não tenho nada contra você, mas eu detesto aula de português”. Eu disse que o homem se faz pela linguagem e que naquele momento ele estava utilizando o código linguístico da nossa língua portuguesa. Ele simplesmente me olhou com desdém. Fui deixando que algo me passasse e me tocasse.

Depois de alguns dias, descobri que esse aluno não conseguia produzir nem uma descrição, então resolvi criar uma estratégia para alcançar, principalmente, ele.

Dessa forma, usei uma dinâmica do “retrato verbal”, na qual cada aluno deveria descrever com a maior riqueza possível de detalhes um colega ou um professor. No entanto, não poderiam escrever o nome da pessoa, pois a turma teria que descobrir de quem era o retrato.

Enquanto os outros alunos escreviam com muita empolgação, aquele que não gostava de português, cruzou os braços e ficou me observando. Os alunos escreveram e leram em voz alta os seus textos, a maioria acertou de quem era o retrato. Faltavam alguns minutos para terminar aquela aula, então eu pensei que tinha fracassado, mas para a minha surpresa eu recebi um texto para ler em voz alta.

Até hoje eu ainda não tenho nenhuma foto que me descreva tão bem quanto o texto desse aluno. Quando terminou a aula, ele me acompanhou até a porta e perguntou se o que tinha escrito era um texto. Eu respondi com um sorriso no rosto: “foi um dos melhores que já li”. E uma voz interior ecoou “tudo vale a pena quando a alma não é pequena”. Aquele adolescente começou a acreditar que ele era capaz de produzir textos e foi se aprimorando. No final do ano, ele me disse que eu havia conseguido fazer algo quase impossível: ele agora gostava de português!

Essa foi uma das muitas vivências, que me passou, me tocou e foi me transformando na professora que estou sendo hoje. O uso do gerúndio é porque a transformação continua, está em movimento.

Quinze anos depois, estou constituindo-me professora nessa viagem, utilizando o termo de Larrosa “padecendo” de modo único, particular e singular, mas sempre deixando que algo me passe, me toque, porque acredito ser essa a gênese da formação e da transformação, sem a qual o sujeito da experiência deixaria de existir.

Conforme disse no primeiro parágrafo desse texto, destaquei algumas considerações do ponto de vista teórico sobre experiência.

Pretendo a partir desse momento, fazer algumas abordagens sobre professor experiente que atua na Educação Básica e, especificamente, nesta pesquisa, realiza o acompanhamento do processo de inserção dos professores iniciantes no ambiente escolar. O referencial teórico sobre esse profissional experiente ainda é escasso, portanto me embasarei em algumas aproximações que

autores como Marcelo (1999;2009); Alarcão e Tavares (2003); Alarcão e Roldão (2008) e Tancredi e Mizukami (2012), realizam sobre esse sujeito.

Faz-se necessário explicar que alguns desses autores utilizam nomenclaturas diferentes para se referir ao que denominei neste trabalho de professor experiente, tais como: mentor ou supervisor. O que justifica a utilização desses referenciais teóricos é a aproximação das características e funções do acompanhamento que exercem em relação a inserção do professor iniciante no ambiente escolar.

O professor mentor, de acordo com Marcelo (2009, p.12), é “alguém que possua um nível elevado de conhecimento e destreza, os quais não se adquirem de forma natural, mas requerem uma dedicação especial e constante”. Para o autor, esse professor “[...] realiza suas ações apoiando-se em uma estrutura diferente e mais complexa que a do principiante, exercendo um controle voluntário e estratégico sobre as partes do processo” (Ibidem).

Dessa maneira, esse professor é aquele profissional capaz de mobilizar várias estratégias para a resolução de problemas vinculados à docência porque já pode ter passado por vários e, de alguma forma, permanece armazenado em sua memória como fez para lidar com a resolução desses dilemas que marcam o início da docência. Outro diferencial é que o experiente tem o conhecimento organizado e sistematizado em torno das ideias mais importantes sobre a disciplina e não está centrado apenas no conteúdo a ser ensinado.

Nessa perspectiva, o professor precisa realizar uma orientação responsável colaborativa por meio de uma interação que favoreça o desenvolvimento pessoal e profissional numa relação de partilha, diálogo e reflexão. Por isso, é preciso que seja desenvolvida nesse processo, conforme destaca Alarcão e Tavares (2003, p.71), “[...] uma relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora” no sentido de promover de forma consciente e comprometida o desenvolvimento profissional autônomo do professor iniciante.

Vale ressaltar que a perspectiva referente ao acompanhamento promovido aos dos professores iniciantes durante o seu período de inserção na docência desenvolvido nessa pesquisa, corrobora com o que é realizado no programa de Mentoria On-line da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que conforme as autoras Tancredi e Mizukami (2012):

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

Parafraseando Marcelo (1999) os elementos mais importantes na relação entre professor mentor e iniciante são a reciprocidade e a transformação experienciada que cada um vivencia nesse processo.

Nesse sentido, os autores Bey e Holmes (1992, apud Marcelo, 1999, p.125), consideram esse processo de acompanhamento ou mentoria “[...] uma função complexa que exige sensibilidade e organização para responder a diferentes situações, pois encerra uma ideia de auxílio e de orientação que necessita de tempo” para que seja construída uma relação com base na comunicação e na confiança.

Neste trabalho, o ato de acompanhar e assessorar as professoras iniciantes foi realizado por uma experiente, cuja atuação e características se aproximam do mentor ou supervisor que apresentei.

Mas o que justifica trazer ao cenário dessa pesquisa esses atores tão importantes?

Exatamente a visibilidade que a pesquisa pretende dar tanto ao professor iniciante quanto a necessidade de despertar o olhar do experiente com relação a esse profissional em início de carreira para que esse período seja mais acolhedor, mais brando e que incentive a permanência na profissão docente.

Assim, esse despertar, essa visibilidade que procuro incentivar e apoiar, são subsidiados pelo OBEDUC/2013, que oportuniza esse acompanhamento por um professor experiente, que caminha ao lado do professor iniciante atuante na escola, partilhando com ele, segundo Passeggi (2011, p,207), “o pão e o passo”.

Para continuar a tessitura desse texto apresento no próximo capítulo o panorama das políticas públicas, com foco em algumas iniciativas voltadas para o professor iniciante realizado por um sobrevoo histórico pela formação docente.

5 SOBREVÃO HISTÓRICO: O PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS REFERENTE A FORMAÇÃO DOCENTE – EM BUSCA DE INICIATIVAS COM O PROFESSOR INICIANTE

Ao considerar a trajetória histórica da educação no Brasil para analisar a institucionalização de políticas públicas educacionais, sabemos que o seu surgimento é muito recente, principalmente no que tange a formação do professor iniciante, compreendido na presente pesquisa como aquele profissional que atua nos três primeiros anos da docência, fase em que há uma acentuada falta de políticas públicas que voltadas para essa demanda específica.

Observa-se que para a formação de tais profissionais, há presente certa timidez no avanço de programas de iniciação à docência. Tais programas, que segundo HULLING-AUSTIN (1990), tem como objetivos principais:

[...] melhorar a acção docente; aumentar as possibilidades de permanência dos professores principiantes durante os anos de iniciação; promover o bem – estar pessoal dos professores principiantes; satisfazer os requisitos formais relativos à iniciação e a certificação; transmitir cultura dos sistemas aos professores principiantes. (HULLING-AUSTIN, 1990 apud MARCELO, 1999, p.122)

Assim, não podemos deixar de destacar a importância da formação continuada para os professores iniciantes, pois esse profissional precisa ter condições de atender aos desafios da profissão docente colocados pelo atual contexto sócio-político e cultural.

Segundo o Relatório Final sobre a Formação Continuada de Professores, realizado pela Fundação Carlos Chagas, coordenado pela profa. Dra. Bernadete A. Gatti, e desenvolvido por Davis et al, (2012, p.13), “o campo educacional é muito dinâmico, requerendo que os educadores lidem constantemente com novos conhecimentos a respeito do processo ensino e aprendizagem.” Por isso, o exercício da formação continuada de professores nas escolas não é uma opção, mas sim uma condição para superação dos desafios que lhes são postos diariamente no desenvolvimento da relação pedagógica no ambiente escolar.

De acordo com André (2012), a análise feita pelo relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) intitulado “Professores são Importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, os primeiros

anos da atividade docente, em vários países apresentaram as taxas mais altas de evasão do magistério. Assim, conforme salienta a autora, esses índices ressaltam a necessidade e a importância da criação e do desenvolvimento de políticas públicas que tenham como eixo central os professores iniciantes.

Com relação ao desenvolvimento desses programas no Brasil, pesquisas realizadas recentemente por Gatti, Barreto e André (2011) trazem um panorama sobre essa questão por meio do estudo “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte”, quando as autoras descrevem e analisam Programas desenvolvidos pelas Secretarias de Educação de alguns estados brasileiros.

De acordo com Gatti, Barreto e André (2011, p.134), em 2010, houve uma iniciativa de um programa de iniciação à docência pela Secretaria Estadual de Educação em São Paulo, para o qual foram firmados “88 convênios com instituições de Ensino Superior (IES), tendo sido atendidas 2.009 classes de 2º ano do Ensino Fundamental, em 976 unidades escolares com 2.009 alunos pesquisadores bolsistas”.

No Estado do Espírito Santo, foi criado o Programa Bolsa Estágio Formação Docente, “destinado a estudantes de cursos de licenciatura em estabelecimentos públicos estaduais de ensino, instituído pelo Decreto nº 2563- R/2010” (ESPÍRITO SANTO, 2010). Acreditava -se que o distanciamento entre as relações teoria e prática pudesse ser diminuído, o “objetivo era contribuir para a formação profissional dos futuros professores, de modo a associar o conhecimento do conteúdo com os conhecimentos didáticos e metodológicos necessários à educação básica” (ESPÍRITO SANTO, 2010, artigo 3º).

Ainda não temos publicações sobre as contribuições desse programa e sua efetivação, de acordo com as informações disponíveis obtidas até o presente momento o programa realizou um seletivo que ofertou 650 vagas para alunos dos Cursos de Licenciatura Plena em Artes, Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química e Sociologia, de instituições públicas ou privadas regularizadas conveniadas com a Secretaria de Estado da Educação (SEDU). Os aprovados no seletivo de 2014, iniciaram suas atividades em fevereiro de 2015. Receberam uma bolsa-auxílio no valor de R\$ 570,43 e o vale-transporte, devendo cumprir uma jornada de trabalho de quatro horas diárias, totalizando 20 horas semanais.

De acordo com Gatti, Barreto e André (2011) há duas ações de formação de maior duração voltadas para professores iniciantes no Brasil.

A primeira foi encontrada em Sobral, localizada no Ceará, desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Este programa recentemente foi objeto de pesquisa de doutorado desenvolvida em 2014 por Calil na PUC/SP. O objetivo do programa de formação era atender os docentes em estágio probatório para aperfeiçoar a prática pedagógica por meio de encontros de formação com carga horária de 200 horas, no qual os participantes recebiam 25% do salário base de 40 horas. (Lei Municipal nº 671/2006). Além disso, Calil (2014), ressalta que dos professores iniciantes:

[...] são cobrados os resultados dos seus alunos, mas há respaldo da formação que cuida do ciclo profissional dos professores, promovendo formação específica para os professores iniciantes na rede, ao longo do estágio probatório e para todos os professores, incluindo os iniciantes, em exercício. As gratificações acontecem a todos os professores baseadas na média municipal dos resultados dos alunos, mas não é vista, pelo menos pelos professores iniciantes como perniciosas. Diferente da premiação que acontece no final do ano em âmbito municipal e estadual. (CALIL, 2014, p.176)

Conforme a pesquisadora, este programa tem se destacado no âmbito das pesquisas educacionais, não só pelas ações de formação com foco no professor, mas também pelos resultados da aprendizagem dos alunos obtidos por meio de avaliações internas e externas.

A segunda ação foi realizada em Campo Grande – Mato Grosso do Sul, a qual teve como objetivo, segundo Correa e Portella (2012, p.232), “contextualizar o professor iniciante na política de educação de qualidade adotada pela secretaria e suprir as lacunas da formação inicial”.

Primeiramente, os professores iniciantes passaram a conhecer o funcionamento do sistema de ensino (documentos, funções de cada setor).

Em seguida, realizou-se um diagnóstico para identificar as dificuldades e com base nesses dados, a formação foi reorganizada nas escolas e coletivamente, tendo como responsáveis um grupo específico que contou com a colaboração presencial da equipe pedagógica e do diretor.

Em continuidade a essa ação de formação, foi feito um acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem para ajudar o trabalho dos iniciantes mediante

as dificuldades surgidas. Para finalizar esse processo, nos três primeiros anos do ensino fundamental, foi realizada uma avaliação diagnóstica da aprendizagem dos alunos que serve, de certa forma, para verificar a qualidade dessa formação e os seus impactos no desenvolvimento docente do professor iniciante.

Em 2012, iniciou-se o Programa de Residência Docente no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro em forma de uma pós-graduação *lato sensu* com carga horária de 500 horas, destinado a professores da rede pública com até três anos de conclusão da licenciatura plena. Tal programa consiste em uma parceria entre a Capes e a equipe do referido colégio, o qual tem por “objetivo aprimorar a formação do professor da educação básica, oferecendo um programa de formação continuada, por meio de atividades e propostas de desenvolvimento de competências docentes *in loco*” (COLÉGIO PEDRO II, 2011, p.1).

A partir do que salienta, Mira e Romanowski (2014), acerca de pesquisa sobre as produções do IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, que ocorreu em Curitiba / 2014, no eixo “Programas de Inserção Profissional para Professores Iniciantes”, as autoras identificaram trabalhos sobre três programas de formação de professores iniciantes, os quais trarei uma breve descrição.

Primeiramente, vamos conhecer um pouco do Programa de Acompanhamento Docente para Professores de Educação Física em início de Carreira (PADI), programa da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), que iniciou as atividades em 2012 e conta com a participação de 40 professores de Educação Física em início de carreira.

O programa se estruturou com base na pesquisa-ação e desenvolveu-se por meio de encontros quinzenais com os professores iniciantes. Havia a presença de mentores que realizavam debates a partir de textos, nos quais foram trabalhadas várias temáticas relacionadas à docência. Como resultado, o programa contribuiu, conforme aponta Mira e Romanowski (2014, p.13), “para evitar o abandono da docência e, a partir das reflexões sobre a prática pedagógica e sobre si mesmo, auxiliou também na construção da identidade docente”.

O segundo foi o Programa de Mentoria On-line da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que foi organizado por pesquisadores da própria instituição, a partir de 2004 por meio de um ambiente virtual no Portal dos Professores. Teve

como objetivo apoiar às professoras iniciantes por meio da orientação individual de uma mentora, utilizando os casos de ensino, no qual houve a construção e o desenvolvimento de experiências de ensino e aprendizagem. De acordo com Masseto e Reali (2014, p.11), esse programa “ofereceu, por meio de um trabalho colaborativo, apoio às professoras iniciantes que sofriam com as dificuldades do período de inserção e com a ausência de auxílio da comunidade escolar”.

O terceiro foi o Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (PAPIC) desenvolvido a partir de 2011 pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus do Araguaia. Envolveu um total de trinta estudantes e professores e contou com a participação das licenciaturas de Química, Geografia, Biologia, Pedagogia, Letras e Educação Física. Atendeu a cinco professores iniciantes.

Desenvolveu várias ações de acompanhamento tanto presenciais (estudos, levantamento das necessidades, dentre outras atividades com duração de 80 horas) quanto à distância (blog, e-mail e rede social). Segundo Pena, (2014, p.8), “o programa colaborou com a inserção do iniciante ao possibilitar momentos de reflexão e discussão de aspectos inerentes ao processo de iniciação na carreira docente”.

Como foi possível observar, ao longo de décadas foram poucas as iniciativas de programas e políticas para o professor iniciante, por isso, essa questão precisa ter um olhar mais atencioso das políticas públicas educacionais de formação de professores, pois os dilemas por ele enfrentados se apresentam como desafios à sua permanência na docência, entendida para Cavaco (1995, p.39), como “confrontação inicial com a complexidade da situação profissional”, é um período marcado pela insegurança, sentimento comum para quem está começando a trilhar a carreira docente.

Dessa forma, o momento em que os egressos adentram ao espaço escolar na condição de professor iniciante, como afirma TARDIF (2002, p.84), “é um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”, o que justifica a carência de políticas públicas com foco na formação desses profissionais.

A partir do exposto sobre o panorama das Políticas Públicas Educacionais no Brasil, fazendo um breve recorte a partir das primeiras décadas do século XX, é

possível compreender melhor como o nosso país vem caminhando no cenário educacional.

A análise da constituição histórica das políticas públicas educacionais durante esse período, as formas que foram criadas e os seus principais objetivos, fortalecem a necessidade de realizar um movimento para reivindicar políticas de formação de professores experientes ou iniciantes que perpassem, segundo Cabral Neto (2012), pelos três níveis: macro (ministérios), intermediário (secretarias estaduais e municipais) e micro (escola).

No que tange às políticas públicas educacionais com foco na formação dos professores iniciantes, só temos no Brasil alguns programas de secretarias estaduais e municipais como, por exemplo em: São Paulo, Ceará (Sobral), Espírito Santo, Mato Grosso do Sul e Rio de Janeiro.

Ao considerar o grau de complexidade que o início da carreira docente traz em seu percurso e a importância dos programas de iniciação à docência para a inserção desse novo profissional, é perceptível a relevância de pesquisas que investiguem sobre o tema.

Enquanto mestranda pesquisadora dessa temática, com o objetivo de ampliar esse trabalho, tive a colaboração e incentivo da minha orientadora para realizar pesquisas, estudos por meio do intercâmbio existente entre o PPGEdu/UFMT e a Universidade do Minho (UMINHO) em Portugal.

Nesse sentido, merece destaque o incentivo do governo federal referente a possibilidade de vivências acadêmicas e estudos em outras Instituições do Ensino Superior (IES) do país ou do exterior por meio de acordos/ou convênios firmados com instituições estrangeiras ou nacionais, possibilitando, a partir do intercâmbio, uma formação complementar, além de ampliar conhecimentos científicos, sociais e culturais.

A existência do Programa de Mobilidade Estudantil (PME) da UFMT e da UMINHO, me possibilitou cruzar o mar para permanecer por três meses em estudo e pesquisa na Universidade do Minho, localizada em Braga – Portugal. Assim, sob a orientação da Profa. Dra. Teresa Sarmiento, que coordenava o Mestrado em Ensino nessa instituição, foi possível conhecer os contextos: da formação de professores, socioeconômico e cultural desse país.

Além disso, realizei entrevistas narrativas com duas professoras iniciantes portuguesas, que haviam ingressado na carreira docente há um ano e meio, considerando os mesmos eixos que utilizei durante a pesquisa realizada aqui no Brasil. Pude constatar que, ao se referir as principais dificuldades e desafios durante o período de inserção na carreira docente, ficaram evidenciados muitos pontos que se convergem, tais como: choque entre o ideal e o real, problemas em conduzir o processo de ensino e aprendizagem, insegurança, escassez do tempo, dentre outros.

No que tange a constituição da identidade docente as professoras portuguesas afirmaram que era dinâmica e seria construída durante toda sua carreira profissional. Com relação a formação continuada e o acompanhamento por um professor experiente nos anos iniciais da docência, disseram que nas unidades de ensino que atuavam não havia nenhum desses elementos. Destacaram que gostariam muito de atuar em uma escola que desenvolvesse esse trabalho, pois seria muito importante principalmente para elas que estavam no início da docência.

Em Portugal existe um documento oficial que deveria garantir a inserção na carreira docente dos professores iniciantes subsidiados por um acompanhamento de um supervisor, no entanto, devido à crise econômica e social em que o país está enfrentando, quase não há vagas para esses profissionais. Por isso esse documento não entrou em vigência.

No Brasil, ocorreu a criação do Projeto de lei do Senado, nº 284 de 2012, de autoria do Senador de Mato Grosso, Blairo Maggi, que altera a Lei 9.394/96, com o objetivo de instituir a Residência Pedagógica para os professores da Educação Básica. Em seu art. 1º, estabelece que o art.65 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 passa a vigorar acrescido de:

Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo na forma da lei. (PROJETO DE LEI 284 de 2012)

Se a câmara dos deputados tivesse aprovado esse projeto, pelo menos atenderia aos professores iniciantes com habilitação acima descritos. No entanto, até a última data que consultei dia 17/03/2015, apresentou a seguinte descrição

“remetida à câmara dos deputados para aprovação”. Infelizmente a morosidade dos assuntos que tratam sobre a formação do professor iniciante é notória, pois já se passaram quase três anos e não se sabe quando será aprovado este projeto.

Por outro lado, não poderia deixar de enfatizar a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), estabelecido pela Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007, proposto pela Secretaria de Educação Superior (SESu), pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Conforme aponta Neves (2012), a CAPES buscou apoiar e fomentar a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica com a publicação da Lei nº 11.502 de 2007.

A finalidade do Pibid era valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena, das instituições públicas de educação superior, tendo como objetivos: elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, assim como a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

Pode-se afirmar que a principal diferença entre o Pibid e outros programas é que este promove a interação entre a diversidade de atores que atuam no palco da educação pública: docentes das licenciaturas (os coordenadores de área dos subprojetos na área de conhecimento selecionada), licenciandos, professores (que atuam como supervisores responsáveis pelo projeto na escola) e alunos da educação básica.

Desenvolve-se numa dinâmica de aproximação entre os licenciandos e a escola pública, contribuindo para o desenvolvimento da relação necessária entre teoria e prática. Nesse processo os licenciandos são orientados pelos professores coordenadores de área e também pelos supervisores (docentes da escola). Esses participantes recebem uma bolsa ofertada pela CAPES.

De acordo com a pesquisa que realizei no site da CAPES os dados disponíveis até 17/03/2015, obtive informações importantes sobre o número de Instituições de Ensino Superior e projetos participantes em 2014. O quadro abaixo descreve o nº de IES e projetos participantes do Pibid em 2014, por edital e Região.

Quadro 02 – Número de IES e projetos participantes do Pibid em 2014.

| Número de IES e projetos participantes do Pibid em 2014 | | | | |
|---|------------|----------------|----------------------------|-------------------|
| Região | IES | Projetos Pibid | Projetos Pibid Diversidade | Total de Projetos |
| Centro Oeste | 21 | 21 | 05 | 26 |
| Nordeste | 56 | 56 | 10 | 66 |
| Norte | 27 | 27 | 05 | 32 |
| Sudeste | 114 | 114 | 03 | 117 |
| Sul | 66 | 66 | 06 | 72 |
| Total | 284 | 284 | 29 | 313 |

Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>

Em primeiro lugar, é possível observar que o Pibid atendeu 284 Instituições de Ensino Superior nas seis regiões brasileiras, destacando-se as regiões do Sudeste e Sul do país que desenvolveram um número maior de projetos. Isso se justifica também por serem regiões em que se concentram grande parte das IES.

Em segundo lugar, merece ênfase a quantidade total de projetos desenvolvidos em 2014, pois 313 projetos envolvem uma quantidade significativa de participantes, que gerou a oferta de 90.254 bolsas, contemplando bolsa de iniciação à docência, supervisão, coordenação de área, coordenação de área de gestão e coordenação institucional. Isso quer dizer que há o envolvimento de um público diversificado, o qual não é possível nesse momento quantificar exatamente quantos alunos e escolas estão sendo beneficiados com o desenvolvimento de tais projetos na escola. No entanto, é possível pensar na proporção de melhoria do ensino nas escolas públicas que participam de algum projeto do Pibid.

No quadro seguinte é possível observar o tipo de bolsa, o nº de bolsas concedidas pelo Pibid e Pelo Pibid diversidade no ano de 2014.

Quadro 03 – Número de bolsas concedidas pelo Pibid e Pelo Pibid diversidade no ano de 2014

| Número de bolsas concedidas pelo Pibid e Pelo Pibid diversidade no ano de 2014. | | | |
|---|---------------|-------------------|---------------|
| Tipo de Bolsa | Pibid | Pibid Diversidade | Total |
| Iniciação à docência | 70.192 | 2.653 | 72.845 |
| Supervisão | 11.354 | 363 | 11.717 |
| Coordenação de Área | 4.790 | 134 | 4.924 |
| Coordenação de Área de Gestão | 440 | 15 | 455 |
| Coordenação Institucional | 284 | 29 | 319 |
| Total | 87.060 | 3.194 | 90.254 |

Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>

Gostaria de enfatizar o tipo de bolsa “iniciação à docência”, pois apesar de possuir um número considerável de participantes, principalmente os graduandos das licenciaturas, há necessidade de ampliação desse número, porque tem-se um público bem maior que não teve oportunidade de participar desse programa e termina a graduação sem nenhuma experiência na docência, como é o caso dos professores iniciantes, sujeitos da presente pesquisa.

Mesmo que já tivessem participado durante a graduação de bolsas de iniciação à docência, o contexto de ser aluno da graduação e desenvolver um determinado projeto em uma escola, com a presença do professor regente da sala é bem diferente daquele em que esse egresso realiza o rito de passagem de ser aluno para ser professor, em cujo processo, as responsabilidades são bem diferentes. E para esses professores iniciantes ainda não existe uma política pública voltada à formação e inserção na carreira docente.

Retomando as considerações sobre o professor iniciante, percebe-se portanto, uma constatação singular tanto em Portugal quanto no Brasil, ou seja, esses profissionais em início de carreira precisam de políticas de formação que os subsidiem na iniciação à docência, de forma que lhes sejam proporcionadas as condições necessárias para que sejam realmente inseridos na profissão docente. Caso isto não aconteça, é possível que em um futuro bem próximo, haja uma ausência ainda maior de sujeitos que almejem a profissão docente na atual sociedade.

Vale ressaltar que é nesse cenário político que, o Projeto OBEDUC/PPGEdu/ CUR/ UFMT, está desenvolvendo um trabalho voltado para a inserção dos professores iniciantes nas escolas públicas, os quais estão sendo subsidiados, orientados e acompanhados por um professor experiente que atua na mesma instituição de ensino. Além disso, está proporcionando formação continuada para os professores iniciantes e experientes mediante a demanda do grupo.

Atualmente participam desse projeto 18 professores iniciantes e cinco experientes, os quais estão inseridos em cinco escolas públicas, sendo três estaduais e duas municipais. Como se trata de um projeto de pesquisa, não tem características de formação de grande contingente, tendo em vista estarem envolvidas nesse processo, seis (6) graduandas e três mestrandas que participam da pesquisa sobre o tema.

Trata-se de uma iniciativa importantíssima para promover a interação entre a Universidade e as Escolas, pois é um projeto de pesquisa que está proporcionando visibilidade ao professor iniciante por meio de uma aproximação dialógica entre os professores experientes, os egressos, os mestrados em pesquisa e os graduandos da Pedagogia. Estes, por sua vez, têm a oportunidade de vislumbrar o cenário da inserção na docência. Talvez esse fator contribua com esses futuros egressos no sentido de tornar mais fácil essa fase de iniciação na carreira docente, pois estão vivenciando as dificuldades desse período por meio da participação no OBEDUC/2013.

Nesse sentido, o desenvolvimento do projeto, pode ser comparado metaforicamente como uma gota no oceano da formação docente, que possui tantas ondas desafiadoras para as IES, secretarias municipais e estaduais, e, principalmente para as políticas públicas educacionais que possuem como foco o professor.

Apresentarei no próximo capítulo a primeira etapa da formação continuada desenvolvida a partir de um subprojeto de Formação vinculado ao OBEDUC/2013 no ano de 2014, da qual participei enquanto mestranda – pesquisadora.

6 O PROFESSOR INICIANTE, NECESSIDADES, DIFICULDADES E EMBATES NA FASE INICIAL DO TRABALHO DOCENTE: POSSIBILIDADES DE APOIO A PARTIR DE UM PROJETO DE PESQUISA

Vale ressaltar que, as escolas participantes do referido projeto, primeiramente, precisava ter em seu quadro docente, egressos do Curso de Pedagogia. Depois, a coordenadora e os demais componentes do OBEDUC/2013, apresentavam a proposta de pesquisa à gestão, aos professores iniciantes e aos professores experientes. Havendo consonância de ambas as partes, começavam a constituir o quadro de componentes do projeto.

Durante as reuniões das quais participei enquanto mestrandanda -pesquisadora ao ler os memoriais dos professores iniciantes, surgiram muitos anseios e preocupações por parte dos componentes desse projeto. Dessa forma, a partir das reflexões realizadas no grupo de estudos sobre o processo de inserção e acompanhamento do professor iniciante pelo professor experiente, sempre surgiram algumas inquietações. Como salienta André (2010):

Investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula. [...] é preciso incrementar as pesquisas que articulem as concepções do professor, aos processos de aprendizagem da docência e as suas práticas de ensino. (ANDRÉ, 2010, p. 176-177)

No intuito de articular as pesquisas realizadas e a ênfase dada pelos iniciantes às dificuldades e desafios encontrados nos anos iniciais da carreira, emergiu com veemência a seguinte questão: O que o OBEDUC está fazendo além de investigar os dilemas, as dificuldades e os desafios desses profissionais?

Em resposta a essa pergunta, considerando o cenário educacional em que atuavam os professores iniciantes e a importância de terem uma professora experiente para auxiliá-los nesse período, surgiu a necessidade da elaboração de um projeto de formação continuada para atender tanto aos iniciantes quanto as experientes nesse processo de inserção no ambiente escolar.

Assim, foi elaborado o projeto “Formação Continuada: Professores Iniciantes e Experientes da Escola Pública”, que teve como objetivo proporcionar uma

formação continuada para os professores iniciantes e experientes que atuavam nas escolas municipais e estaduais de Rondonópolis, que seria desenvolvido de acordo com o diagnóstico das necessidades de formação elencadas pelos mesmos.

Para tanto, inicialmente foi realizada uma reunião com todos os integrantes do projeto para socialização da proposta de formação continuada. Desse modo, foi estabelecido um cronograma de estudos para realização da fundamentação teórica pelos pesquisadores mestrados e doutores, no que tange às funções e intervenções que precisavam ser desenvolvidas no ambiente escolar pelos professores experientes em relação aos professores iniciantes.

Foi interessante observar o quanto o grupo do OBEDUC/2013 estava preocupado em contribuir com a formação desses professores. Convocou-se uma reunião na UFMT com todos os envolvidos no projeto: a coordenadora, os mestrados, os graduandos da Pedagogia, os professores iniciantes e os experientes. Nesse momento, foi possível perceber a satisfação dos professores iniciantes por poderem socializar os seus medos, suas inseguranças, suas angústias, seus dilemas e desafios.

É importante salientar que esta proposta de formação continuada aos iniciantes não estava prevista no projeto inicial, ela foi aparecendo, sobressaindo-se por entre as necessidades e a partir do processo atento às vozes dos iniciantes, a equipe do projeto foi traçando caminhos para atender as solicitações de formação do grupo.

Merece destaque autonomia para gerir as temáticas, assim como um processo marcado pela horizontalidade no planejamento e na execução das propostas, que se reestruturavam a cada encontro de formação. Essa flexibilidade na proposta coletiva de formação pelos iniciantes, demandava por parte da coordenação e demais componentes do OBEDUC/2013, uma profunda imersão em estudos e na formação para atender essa demanda.

Dessa forma, foi feito o levantamento das necessidades de formação dos professores iniciantes de uma forma coletiva mediante diagnóstico realizado por eles mesmos com a presença de toda a equipe do projeto: coordenadora, mestrados, graduandos e as professoras experientes.

Para minha surpresa, os iniciantes priorizaram a formação sobre uma temática que, até então, não havia sido descrita como uma dificuldade em nenhum

dos memoriais analisados. No entanto, na reunião para sondagem e diagnóstico, na qual apontaram suas necessidades de formação.

O primeiro tema foi a necessidade de compreenderem a finalidade e objetivo, assim como a aprendizagem sobre “como fazer” o Relatório Descritivo da Aprendizagem dos alunos, documento este exigido do professor como processo de avaliação do aluno a ser entregue semestralmente nas escolas. Por outro lado, considerando o contexto vivenciado, ou seja, faltavam menos de três meses para terminar o ano letivo, fator que exigia desses professores a elaboração desse documento, atividade esta, que eles se sentiam muito inseguros, por não terem conhecimento de como deveria ser realizada.

Por isso, a primeira solicitação em comum do grupo foi uma formação sobre “Relatório Descritivo da Aprendizagem”, pois tanto a rede municipal quanto a estadual trabalhavam com esse instrumento de registro da aprendizagem dos alunos. Algo que, para os iniciantes, era bastante complexo.

Nessa mesma reunião, foi elaborado o cronograma para a realização da formação quinzenalmente de uma forma que acontecesse em locais diversificados, isto é, cada encontro deveria acontecer em uma escola participante do projeto para que assim todos conhecessem a realidade em que seus colegas atuavam, de maneira que, os componentes do OBEDUC/2013 (coordenadora, mestrandos e graduandos) também se inserissem nos ambientes da docência dos iniciantes.

Participavam da formação continuada a equipe do OBEDUC/2013 constituída por: Coordenadora do projeto, três mestrandas do PPGEdu, seis graduandas da Pedagogia, cinco professoras experientes das escolas públicas, sendo três delas egressas do PPGEdu e também todos os iniciantes envolvidos.

Algo que não poderia deixar de registrar enquanto pesquisadora, foi a reação que os professores iniciantes tiveram quando expressaram que não se sentiam mais como anônimos ou sujeitos sem voz, assumiram narrando com muita emoção as suas primeiras experiências na docência e o quanto estava sendo importante que a Universidade estivesse “cruzando a ponte” para chegar as escolas públicas, ainda mais tendo esse olhar para quem estava iniciando sua trajetória docente.

Acredito que todas as Instituições de Ensino Superior precisam cruzar “essa ponte” que separa a Universidade da Escola e os formadores de professores

daqueles que são formados. Ao ser estabelecido esse elo, poderiam ser traçados caminhos para que realmente o compromisso social da Educação fosse pelo menos destacado na atual conjectura social em que se vive.

Os dados que irei apresentar para análise, constam do meu Diário de Campo, onde estão situados os registros, dos quais trago recortes para análise, identificando o instrumento utilizado, página e ano. Foram escritos durante as observações que realizei no período de cada formação que ocorreu de novembro a dezembro de 2014, do qual participei realizando observações e registros no diário de campo como mestranda – pesquisadora.

6.1 A Formação Continuada desenvolvida pelo OBEDUC: tecendo algumas considerações

A formação continuada de professores, tem sido um aspecto bastante pesquisado, analisado e refletido nos últimos anos, pois as mudanças ocorridas nos últimos anos devido a fatores econômicos, políticos, culturais e sociais tem afetado diretamente o cenário educacional. Por isso, é necessário que o professor esteja sempre em formação, pois ela, como aponta Imbernón (2002, p. 15), “[..] assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formulação”.

Com base nessa concepção, acredito que a formação realizada pelo OBEDUC está proporcionando uma transformação no desenvolvimento profissional de cada participante, pois a dinâmica organizada pelo grupo instiga a reflexão individual e coletiva. Dessa vez, as escolas foram os lugares onde aconteceram os encontros de formação. Esse fator torna-se relevante porque proporcionou o conhecimento da realidade contextual de cada unidade de ensino que participava do projeto.

Imbernón (2010, p. 9) afirma que “[...] não podemos falar nem propor alternativas à formação continuada sem antes analisar o contexto político-social como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento dos

indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado, que influi em sua natureza”.

Além disso, esse movimento é contínuo e dinâmico, na concepção de André (2010, p.176), a formação de professores “[...] tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula”.

Nesse prisma conceitual, apresento a seguir, o desenvolvimento e as análises da formação realizada durante essa pesquisa, a qual ocorreu em três lugares diferentes. Quero realçar que participavam dessa formação o grupo de pesquisa do OBEDUC/2013, ou seja, a coordenadora, as mestrandas e seis graduandas da Pedagogia. Juntamente com os professores iniciantes e experientes que faziam parte do projeto.

6.1.1 Primeira Reunião de Formação Continuada da equipe OBEDUC/2013 com os iniciantes e experientes na Escola Municipal Gisélio Nóbrega

O primeiro encontro de formação aconteceu no dia 04 de novembro de 2014 na Escola Municipal Gisélio Nóbrega, sendo convidada uma doutoranda e formadora do Centro de Formação de Profissionais da Educação (CEFAPRO), Prof.^a Silvia Matsuoka que se dedicou ao estudo sobre os relatórios e prestou sua contribuição à formação dos iniciantes sobre Relatório Descritivo da Aprendizagem.

A formação, acontecia quinzenalmente e se iniciava depois da conclusão das aulas do período vespertino, isto é, das 17h30min às 20h30min a pedido das iniciantes. Segue a ilustração do primeiro encontro de formação na Escola Municipal Gisélio.

Figura 1 – Primeira reunião de formação continuada ofertada pelo OBEDUC na Escola Municipal Gisélío da Nóbrega com a formadora Silvia Matsuoka /2014



Fonte: Acervo da pesquisadora /2014.

Nesse encontro de formação a professora formadora abordou a definição de relatório enquanto gênero textual, a concepção de relatório descritivo da aprendizagem a sua função e o seu caráter. Ao afirmar que:

É um documento administrativo –pedagógico e um instrumento metodológico de avaliação e de coleta de dados. Por isso deve ter um caráter individualizado, revelador, conter o registro reflexivo do processo de ensino e aprendizagem numa linguagem formal. Enquanto instrumento, apresenta características de um processo de avaliação processual e formativa. Assim, descrever o processo de mediação do ensino e da aprendizagem para que o educando adquira um determinado conhecimento. (Diário de Campo, p.2, 2014)

Nesse momento os professores iniciantes estavam bastante atentos, porque não conheciam essas características do relatório e se mostraram um pouco surpresos. As ações trabalhadas com os iniciantes quanto ao aspecto narrativo do relatório foram importantes no sentido de ser necessário identificar o aluno, sua procedência, analisar sua documentação e identificar as capacidades de aprendizagem que desenvolveu.

Quando a professora começou a explicar sobre os aspectos descritivos, destacou que:

É necessário que o professor analise as capacidades: cognitiva, socioafetiva e psicológica do aluno durante o processo de ensino aprendizagem e de acordo com as especificidades de cada capacidade para que ocorra a descrição de todo esse processo que envolve ensino e aprendizagem. (Diário de Campo, p.2, 2014)

Enquanto pesquisadora, atentei-me para os questionamentos que os professores iniciantes começaram a fazer, percebi que não estavam entendendo quais eram as capacidades que poderiam ser descritas. Então, a professora formadora foi exemplificando para que pudessem entender os aspectos a serem considerados na elaboração do relatório. Mesmo assim, uma das professoras iniciantes questionou a professora formadora quanto a descrição no relatório referente ao aspecto afetivo:

Mas se os aspectos afetivos não influenciam na escrita dos relatórios, porque então você disse que deveria ter o desenvolvimento da capacidade afetiva, cognitiva? (Diário de Campo, p.3, 2014)

A professora formadora explicou que:

A condição cognitiva passa pela condição socioafetiva, mas no sentido de que o professor precisa estabelecer uma relação de interação com o aluno durante o processo de ensino e aprendizagem. O comprometimento da família não é o principal elemento para que isso aconteça. (Diário de Campo, p.3, 2014)

Nesse momento as discussões ficaram bem interessantes, pois os professores iniciantes narraram a importância de trazer a família para a escola, para que participassem do processo educativo de seus filhos. E uma das iniciantes respondeu:

Os comportamentos dos pais não influenciam em nada com relação a elaboração do relatório descritivo, mas ajuda a melhorar na questão da disciplina, ajuda na resolução de alguns problemas: como comprometimento para realizar as atividades, entre outras coisas. (Diário de Campo, p.4, 2014)

Em minhas notas do Diário de Campo pude registrar a surpresa dos iniciantes diante da formação até então nunca oferecida e a constatação de que até o presente momento haviam feito o relatório de forma inadequada:

Como que eu vou fazer tantos relatórios diferentes, um de cada criança se tem muitas capacidades de aprendizagens que os alunos aprendem igual?”. “E outra coisa, é muito difícil fazer tudo isso!”. (Diário de Campo, p.4, 2014)

As discussões ficaram bem acirradas e as reflexões foram intensas sobre o relatório, a ponto de não se esgotarem nessa formação. Dessa forma, houve a solicitação no final da reunião, para que se retomasse a discussão em um outro encontro, alterando o cronograma da formação programada coletivamente, o que foi atendido pelo grupo do OBEDUC/2013. Observe a ilustração da participação dos professores iniciantes na formação.

Figuras 2 e 3 – Participação dos iniciantes, experientes e toda a equipe OBEDUC nas discussões durante a formação



Fonte: Acervo da Pesquisadora / 2014.

Torna-se pertinente fazer uma observação a respeito do contexto que esses professores iniciantes estavam vivenciando no ambiente escolar nesse momento.

Primeiramente, considero que os professores, em sua maioria, concluíram a graduação em uma Instituição de Ensino Superior, seja ela pública ou privada, aqui no estado de Mato Grosso. Com isso, é possível pressupor que provavelmente conheceriam minimamente, a proposta curricular e a organização do Ensino nas escolas públicas estaduais e municipais. Tendo em vista que, há mais de quinze anos as escolas são Organizadas por Ciclo de Formação Humana, ou seja, possuem o primeiro ciclo que compreende a infância (06 a 08 anos), o segundo a pré - adolescência (09 a 11 anos) e, o terceiro, a adolescência (12 a 14 anos), por isso esse aspecto não deveria causar tanta estranheza.

Dessa forma, a garantia do acesso, da permanência e da terminalidade do ensino fundamental em nove anos, é um dos princípios da política educacional de Mato Grosso, não existe reprovação em nenhum dos ciclos. Isso garante a continuidade da aprendizagem do educando em consonância com sua idade cronológica de desenvolvimento humano.

O segundo ponto que quero destacar refere-se a concepção de avaliação que o estado aderiu, a qual se configura como emancipatória, vista como um processo contínuo que acontece ao longo da aprendizagem do aluno, o qual possui caráter diagnóstico e formativo.

Mas o que mais se diferencia da escola seriada quanto a esse aspecto é que o Relatório Descritivo utilizado como um instrumento de registro das aprendizagens dos alunos, no qual deve conter não só a descrição das capacidades de aprendizagens desenvolvidas, mas também as dificuldades e as intervenções realizadas pelo professor no decorrer do ano letivo, não deveria causar tanta estranheza ou desconhecimento por parte dos professores. Considerando que, são egressos da licenciatura e durante o estágio supervisionado tem-se a oportunidade de conhecer o Projeto Político da Escola, que aborda esse e outros aspectos.

Outro sim, será que os aportes teóricos trabalhados na graduação não deveriam contemplar os aspectos políticos, pedagógicos, culturais e sociais que permeiam o ambiente escolar e o fazer docente do contexto local? Esse é um dado que no mínimo chama a atenção dos professores formadores para a necessidade de repensar diversos aspectos no que tange a formação inicial de professores.

Mas retomando, o primeiro encontro de formação, de acordo com a avaliação dos professores participantes, promoveu a aprendizagem de conteúdos significativos para a sua prática docente sobre o relatório enquanto gênero, sua elaboração e os cuidados com a escrita, mas precisavam de algo que os aproximasse um pouco mais dos seus registros.

Dessa maneira, ao final da reunião as professoras iniciantes manifestaram que o conteúdo era relevante, mas que a formação ainda deixou grandes dúvidas, solicitando que o estudo sobre o Relatório Descritivo da Aprendizagem fosse retomado na próxima reunião e assim foi atendido o pedido dos participantes do projeto de formação.

6.1.2 Segunda Reunião de Formação Continuada da Equipe OBEDUC/2013 com os professores iniciantes e experientes na Escola Estadual Carlos Pereira Barbosa

Particpei enquanto pesquisadora-observadora do segundo encontro de formação que aconteceu no dia 11 de novembro na Escola Estadual Carlos Pereira Barbosa. Nesse dia quem conduziu a formação foi a professora experiente Mestra Mendes Solange Lemes da Silva, que atua na escola como professora experiente da Educação Básica e acompanha as iniciantes nessa unidade de ensino.

Nesse encontro foi também ressaltada a participação colaborativa entre Universidade-Escola, pela coordenadora do projeto OBEDUC/2013, que teve por finalidade estabelecer vínculos mais profundos entre as instituições formadoras, levando-os a compreender as finalidades e objetivos da pesquisa nas escolas. Estavam presentes professores iniciantes e experientes de 5 escolas que fazem parte do projeto, mestrandas, graduandas da Pedagogia e pesquisadoras.

Esse encontro se iniciou com a Coordenadora do projeto, explicando sobre o que era o OBEDUC/2013, seus objetivos, participantes e como funcionava seu desenvolvimento na universidade e nas escolas.

Esses esclarecimentos foram realizados devido ao pedido das professoras iniciantes e dos gestores das escolas municipais e estaduais, para que fosse explicado com maior profundidade o projeto, pois pensavam inicialmente, tratar-se apenas de mais uma pesquisa da UFMT que não teria retorno nenhum. Já que as escolas tinham sido pesquisadas tantas vezes, no entanto, os gestores e os professores não receberam devolutiva dos resultados desses trabalhos.

Essa percepção que muitas escolas adquirem com relação as pesquisas que não lhes fornecem uma devolutiva, enfatiza o quanto é importante para as instituições de ensino firmarem cada vez mais a relevância social das pesquisas desenvolvidas no campo educacional.

Notei que depois da exposição da coordenadora, perceberam que se tratava de uma pesquisa que oferecia suporte e formação aos participantes solicitaram mais informações sobre o projeto, as quais foram atendidas imediatamente.

A seguir, as ilustrações da exposição do Projeto OBEDUC/2013.

Figuras 4 e 5 – Coordenadora esclarecendo as dúvidas dos participantes



Fonte: Acervo da pesquisadora/ 2014.

Em seguida, a professora experiente iniciou a formação trazendo referencial teórico sobre o Relatório Descritivo da Aprendizagem e sua institucionalização na rede pública de ensino do estado de Mato Grosso.

Segundo Hoffmann (2001, p.200) “entender processos individuais de aprendizagem e valorizar diferenças entre os estudantes exigem registros que favoreçam a análise de singularidades e peculiaridades de desenvolvimento”. Por essa característica singular, respeitando a individualidade de cada aluno e promovendo a valorização dos processos da aprendizagem dos estudantes, é que a aprendizagem dos Relatórios Descritivos da Aprendizagem foi muito mais que necessária, porque era como se fosse pintar um retrato verbal das aprendizagens desenvolvidas por cada aluno.

A professora experiente destacou que os relatórios, quando mal redigidos, não informavam ao leitor sobre a aprendizagem dos alunos, o que dificulta a compreensão daquilo que os alunos aprenderam e do que precisavam aprender. Neste ponto, subsidiou-se em Hoffmann (2003, p.104), ao expressar que os relatórios “devem expressar avanços, conquistas, descobertas dos estudantes, bem como relatar o processo vivido em sua evolução, em seu desenvolvimento, dirigindo-se os encaminhamentos, às sugestões de cooperação entre todos que participam do processo”.

Ao descrever os princípios, os registros necessários à elaboração do Relatório Descritivo da Aprendizagem (caderno de campo, portfólio do aluno ou da turma, fichas), também foi destacado o caráter mediador e evolutivo, as características de objetividade, coerência, coesão, que deveriam ter unicidade e ser personalizado.

A partir de então, surgiram vários questionamentos, a professora formadora foi respondendo com sutileza e ponderação, esclarecendo as dúvidas e mostrando algumas possibilidades. Logo abaixo as ilustrações dos professores iniciantes e experientes muito atentos ao que estava sendo explicado.

Figuras 06 e 07 – Professores experientes e iniciantes atentos na formação



Fonte: Acervo da autora /2014.

Foi possível notar que, nas discussões o que realmente causou impacto nessa formação, foi quando a professora experiente explicou o que deveria ser evitado no relatório, assim como: adjetivos dados aos alunos, aspectos comportamentais, separação das disciplinas, aspectos irrelevantes da aprendizagem, citação de conteúdo, que o que deveria ser priorizado era a aprendizagem das capacidades por área do conhecimento. Nesse momento as professoras iniciantes ficaram perplexas e uma delas disse:

O que eu fiz até agora foi tudo errado, vou ter que pedir ao coordenador para refazer meus relatórios. Meu Deus! E os outros colegas que não estão tendo esta formação, o quanto precisavam dela. Vamos ter que estender aos demais da escola! (Diário de Campo, p.5, 2014)

A professora que estava conduzindo a formação explicou o porquê de se evitar a descrição de aspectos comportamentais e adjetivos aos alunos, pois eram irrelevantes, na maioria das vezes para a aprendizagem do aluno. A maioria dos presentes concordou.

Na sequência, foi trabalhado o que o relatório precisava conter: relato da aprendizagem de todas as áreas do conhecimento, os avanços, as dificuldades do aluno e as intervenções realizadas pelo professor.

Surgiram vários questionamentos de como fazer isso, mas quando a professora começou a apresentar a análise de alguns relatórios produzidos para responder a essas questões, o tempo se esgotou. E novamente, os professores solicitaram a continuidade dessa formação.

Seguem as ilustrações dos iniciantes atentos e concentrados no que a professora formadora Mendes Solange dizia e esclarecia as dúvidas. De fato, este conteúdo deixava-os preocupados com o que já tinham desenvolvido como relatório e como o fariam daqui em diante. Observa-se nas feições dos envolvidos na formação manifestação de seriedade, preocupação, angústia e dilemas, muito presentes.

Figuras 08 e 09 – Professores iniciantes e experientes em formação



Fonte: Acervo da pesquisadora/2014.

Seguiu-se assim, a pedido dos iniciantes que se estendesse o tema para a uma terceira formação sobre o conflituoso Relatório Descritivo de avaliação dos alunos, tarefa árdua, difícil e incompreendida também por algumas professoras experientes, isso explica a insegurança que as iniciantes manifestavam sobre o tema.

6.1.3 Terceira Reunião de Formação Continuada da Equipe do OBEDUC/2013 com os professores Iniciantes e experientes na Escola Municipal de Educação Básica Prof.^a Evânia Rodrigues da Silva (CAIC)

A equipe do projeto se empenhou no preparo na formulação da terceira reunião de formação, de modo a torná-la mais dinâmica, envolvendo assim os iniciantes em uma atividade mais prática, de forma que em grupos pudessem analisar relatórios mal redigidos e sugerir propostas para melhorar a redação de tais documentos.

Expresso a seguir nas ilustrações, os iniciantes e suas participações nos trabalhos em grupo com a equipe do projeto. Os participantes se reuniram para formar os grupos priorizando a diversificação dos seus membros, ou seja, professores de escolas diferentes se reuniram. O objetivo era proporcionar um trabalho coletivo para melhor compreensão das dúvidas e dificuldades, buscando respostas por meio da interação entre os participantes.

Pude observar que, novamente, as preocupações sobre o Relatório Descritivo da Aprendizagem, se mantinham nas feições dos iniciantes, as dúvidas começaram a surgir, as quais gradativamente foram sendo desfeitas. O trabalho em grupo consistia em analisar os relatórios, procurando assim, evidenciar os elementos que precisavam conter e os que deveriam ser evitados nessa escrita.

Figuras 10 e 11 – Professores iniciantes e experientes em grupo na terceira reunião de formação



Fonte: Acervo da pesquisadora / 2014.

A professora experiente deu continuidade com a análise dos relatórios, para que os professores retomassem o que deveria conter e o que deveria ser evitado na descrição da aprendizagem.

A dinâmica foi dividi-los em grupos e distribuir relatórios para que pudessem analisar e perceber os avanços e as fragilidades. Foi interessante porque os professores das quatro escolas que participavam do OBEDUC/2013 ficaram em grupos diversificados. Então as discussões e análises passaram por vários olhares e cada apresentador falou sobre a realidade dos professores iniciantes, componentes do grupo de estudos e suas conclusões sobre o estudo dos relatórios. Ao final, cada um apresentou os resultados do grupo.

Compartilho nas ilustrações abaixo, os grupos organizados de forma bem heterogênea fator que enriqueceu as análises dos relatórios.

Figuras 12 e 13 - Aprendizagens em grupo na formação continuada do OBEDUC com os iniciantes e experientes



Fonte: Acervo da pesquisadora/2014.

Em seguida, cada grupo apresentou a sua análise de uma forma bastante coerente com o que tinha sido trabalhado durante o período de formação. Cada grupo fez questão de expressar o quanto aprendeu participando do projeto de formação e o quanto seria importante a sua continuidade para ajudá-los nos desafios e embates que surgem diariamente, principalmente na condição de iniciante.

A ilustração a seguir mostra a exposição das análises do relatório por um grupo formado por professoras experientes, iniciantes (F.14).

Figura 14 – Compartilhando as aprendizagens: iniciantes, experientes



Fonte: Acervo da pesquisadora / 2014.

Em seguida, a outra ilustração (F.15), expressa a atenção, o interesse e também a preocupação das graduandas do curso de Pedagogia que fazem parte do OBEDUC/2013. Certamente um pouco apreensivas por serem futuras egressas, mas

ao mesmo tempo reconhecendo que estão tendo uma oportunidade ímpar: participar de um projeto de pesquisa que tem como foco a inserção dos egressos na carreira docente.

Figura 15 – Participação das graduandas do curso de Pedagogia que são componentes do projeto



Fonte: Acervo da pesquisadora / 2014.

Um dado interessante que precisa ser ressaltado na pesquisa é a de que sendo o Mato Grosso um estado com imensa diversidade regional e cultural, com a presença de muitas escolas do campo, contou-se também com iniciantes que vinham do campo para participar da formação continuada, muitos deles oriundos de escolas de assentamento.

Esses iniciantes e as professoras experientes que os acompanhavam, viajavam de 60 a 80km para terem acesso a formação, foram extremamente pontuais e frequentes nas reuniões.

Em alguns casos, as discussões ficavam tão instigantes, assim como os questionamentos dos iniciantes, que não poderiam ficar sem respostas e explicações. Tal fato fazia com que, em algumas vezes, extrapolassem os horários estipulados pelo grupo.

Nessa reunião de formação uma professora da zona urbana se manifestou dando como sugestão que os encontros de Formação fossem realizados mensalmente e que a carga horária fosse de quatro horas. Nesse momento, uma das iniciantes que atua na escola do campo ressaltou que:

Olha eu sou professora do campo e não me importo em chegar as 23h em casa, pois demoramos quase quatro horas até chegarmos lá, porque as formações estão sendo de qualidade, saio daqui e digo aprendi mais uma coisa importante para eu melhorar a minha prática docente. (Diário de Campo, p.5, 2014)

Já outra iniciante considerou relevante a colocação da colega e disse:

Quero dizer que essa formação foi muito importante para o meu avanço enquanto professora, porque eu realmente não sabia fazer relatório, mas agora posso voltar para a escola segura de que sei fazer. (Diário de Campo, p.5, 2014)

Conforme os excertos acima, as professoras iniciantes estão valorizando a formação oferecida pelo OBEDUC/2013, pois observa-se que a aprendizagem lhes trazia mais segurança depois dos encontros de formação. Conforme salienta Papi (2011, p.277) é necessária “a colaboração, o desenvolvimento do coletivo da escola, a reflexão individual e coletiva sobre a prática pedagógica, a aprendizagem com os pares, um projeto de formação específico para a etapa profissional em que se encontram” os professores iniciantes.

Assim nessa fase, esse projeto de formação continuada procurou ter esse olhar diferenciado para os professores iniciantes, pois como salienta Nóvoa (2009, p. 07), “[...] as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho”.

Enquanto pesquisadora pude sentir o entusiasmo e a alegria dessas professoras iniciantes que participavam dessa etapa da formação.

No próximo capítulo convido o leitor a conhecer um pouco mais sobre nossos sujeitos de pesquisa por meio da análise dos memoriais da trajetória de formação profissional e da entrevista narrativa, que esses sete atores principais compartilharam com esse trabalho.

7 A ANÁLISE DOS DADOS: AS NARRATIVAS COMO REFLEXÃO NA/DA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOCENTE

No presente capítulo apresentarei algumas reflexões sobre a trajetória de formação vivenciada pelas professoras iniciantes e experientes por meio da análise de suas narrativas numa perspectiva de formação e reflexão. Segundo Josso (2007, p 413) “as narrativas centradas na formação ao longo da vida revelam formas do pensar, do agir e do viver junto”. Dessa forma, possibilita a recriação da inserção do sujeito no mundo das reflexões por meio da transformação das vivências em experiência de vida.

Nesse sentido, corroboro com Passeggi (2011, p.148) ao afirmar que “ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”. As narrativas propiciam ao sujeito serem protagonistas em três esferas: ser autor, ator e narrador de sua própria história de vida. Para tanto, recorro a Ferrarotti (2010, p. 25), quando diz que “ao narrar sobre si, no plano de sua interioridade, o sujeito estabelece associações livres ao trazer à tona e explicitar com toda a força sua subjetividade”.

Dessa forma, inicialmente, pretendo descrever os desafios, dificuldades, dilemas enfrentados no início da carreira docente pelas professoras iniciantes, pois conforme, Tardif (2008, p. 84), é uma fase “na qual o professor escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos, entre outros) e experimenta diferentes papéis.”

Em seguida, descreverei as percepções que as professoras iniciantes tiveram sobre o apoio de um professor experiente no início de sua carreira docente. Assim como também as reflexões que as professoras experientes descreveram em seus memoriais da trajetória de formação profissional sobre o processo de acompanhamento as iniciantes que realizaram nas escolas.

Para finalizar esse capítulo, apresento algumas considerações feitas em relação a formação continuada projetada pelo OBEDUC/2013, e também alguns indícios de constituição da identidade docente narrado pelas iniciantes durante esse período de inserção na carreira docente.

Desse modo, descreverei a análise dos dados que farei em torno do processo reflexivo, das narrativas autobiográficas, predominantemente dos

memoriais da trajetória de formação profissional junto as entrevistas narrativas de cinco professoras iniciantes. Também apresentarei excertos dos memoriais da trajetória de formação profissional das duas professoras experientes que realizaram o processo de acompanhamento dessas iniciantes nas escolas em que estavam inseridas nesse período.

É importante ressaltar que com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos participantes dessa pesquisa, adotei pseudônimos tanto para as iniciantes quanto para as experientes.

As professoras iniciantes Sol e Lua, trabalham na Escola Municipal desde 2013, as quais foram acompanhadas pela professora experiente Estrela, que fez o acompanhamento dessas egressas desde o momento de sua inserção na instituição de ensino.

Gostaria de retificar que a Escola Estadual na qual atuam quatro sujeitos dessa pesquisa, três professoras iniciantes: Graça, Vitória e Sofia. E a professora experiente Flordeliz, entrou na pesquisa a partir do segundo semestre de 2014.

Nos próximos fios condutores desse texto, segue-se as análises dos dados obtidos por meio dos excertos dos memoriais da trajetória de formação profissional e das entrevistas narrativas de cinco professoras iniciantes e duas professoras experientes, organizados sequencialmente em forma de eixos estruturantes do presente capítulo.

7.1 Desafios, dificuldades e dilemas enfrentados no início da carreira docente pelas professoras iniciantes

“A aprendizagem “acontece no meio da problemática, na experimentação de sucessos e fracassos, na prática de ensino refletida e dialogada”.
(GOUVEIA, 2012, p. 41)

O início da carreira docente, principalmente os três primeiros anos são basilares para o professor iniciante, pois pode influenciar na decisão de permanência ou desistência desse profissional. Conforme realça Tardif e Raymond (2000):

O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo; em suma, no próprio trabalho. Ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, principalmente para enfrentar condições de trabalho difíceis, sobretudo do ponto de vista do interesse pelas funções, da turma de alunos, da carga de trabalho etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 229)

Nesse contexto de dilemas e desafios que permeiam os anos iniciais da docência é que estavam inseridos os meus sujeitos de pesquisa. Merece destaque um aspecto referente a produção dos memoriais pelas iniciantes, que é o fato de duas (Sol e Lua) já terem tido experiência com a escrita dos memoriais de formação na licenciatura, por isso trazem em suas narrativas detalhes sobre sua trajetória profissional que permitem ao leitor vivenciar de uma forma sensível o movimento de constituição da docência com riquezas de detalhes implícitos e explícitos em suas escritas de si.

Assim, quando solicitadas em seus memoriais que descrevessem suas dificuldades e dilemas, observei detalhes, que evidenciavam o que passavam essas professoras em início de carreira.

Eu cheguei a pensar que a universidade não tinha me preparado para a profissão docente que ela apenas tinha me fornecido um título. No momento em que eu estava assistindo a acolhida na escola, chegaram alguns procurando a professora, aquilo me deu um desespero, pois ainda não tinha caído a minha ficha que eu era a professora. (1º Memorial, professora iniciante LUA/2013).

Cada reunião era uma surpresa pra mim, pois as coisas iam se amarrando, no início entrei meio angustiada pensando o que iria fazer, o friozinho na barriga era inevitável. (1º Memorial, professora iniciante SOL/2013).

As professoras iniciantes Sol e Lua, da escola municipal, descreveram como se sentiam despreparadas para exercerem a profissão docente, o desespero, o medo e a insegurança são sentimentos que marcaram esse momento de transição, no qual acontece o processo em que, de acordo com Silva (1997, p.53), “como se da

noite para o dia deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para qual percebe não estar preparado”. Por isso, os professores iniciantes precisam ser contemplados de acordo com o momento que estão vivenciando em sua trajetória de formação profissional.

Há também um fator primordial que é conhecer o ambiente escolar no qual a professora iniciante estava sendo inserida, porque isso se torna, muitas vezes um complicador para o desenvolvimento da docência. Conforme evidencia a narrativa da professora iniciante Graça, que trabalha na Escola Estadual, ao manifestar que:

Meu maior problema foi que não conhecia a realidade da escola. Os alunos não me respeitavam, fiquei amedrontada com a forma agressiva deles. (Entrevista Narrativa, professora iniciante GRAÇA/2014).

A professora iniciante, expõe seu sentimento de medo ao se deparar com a realidade da escola. Ela ficou perplexa diante da falta de respeito de alguns alunos. Nessa narrativa parece que a professora não foi esclarecida sobre a comunidade escolar que iria trabalhar, não houve diálogo entre a equipe gestora e ela para contextualizar o cenário em que iria atuar. Esse fator realça, conforme Papi e Martins (2010, p.16), é preciso “que o professor iniciante seja considerado de maneira diferenciada em relação aos demais professores”.

O professor iniciante precisa de maior atenção por parte dos professores experientes e da gestão escolar, porque está diante do novo ou desconhecido, em que acontece “o choque com a realidade” termo utilizado por Veenman (1984), conceituado por Marcelo (1999, p.28) como “o período de confrontação inicial do professor com as complexidades da situação profissional.” Ocorre o distanciamento entre aquilo que se tem no contexto real com aquilo que foi idealizado. De acordo com Mariano (2006):

[...] a diferença entre o idealizado nos cursos de formação e o encontrado na realidade cotidiana das escolas. Esse choque é marcado pelo sentimento de *sobrevivência*, quando o iniciante se questiona: o que estou fazendo aqui? (MARIANO, 2006, p.44)

Acredito que a professora Graça se sentiu muitas vezes como um estranho no ninho, mas que precisava encontrar recursos para sobreviver a todos os desafios que lhe foram postos. Saliento o que diz Mizukami (2006):

Aprender a ser professor, neste contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva e competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos (MIZUKAMI et. al., 2006, p. 12).

Nessa perspectiva, além do conhecimento científico a ser trabalhado ao longo da graduação se faz necessário uma formação baseada na problematização do dia a dia escolar por meio de uma prática em contexto que possa ser refletida e socializada entre os pares. Dessa forma, a aprendizagem da docência ocorre ao longo da vida, por meio da resolução de problemas reais e diversos para cada professor.

Gostaria de enfatizar a importância da acolhida por parte dos professores que já trabalhavam na escola, pois quando não existe provoca sentimentos conflituosos no professor que está se inserindo no ambiente escolar. Foi o que revelou professora iniciante Vitória quando narrou:

Minha maior dificuldade foi ter chegado na escola praticamente no final do 3º bimestre, por ter tomado posse do concurso. Senti rejeição por parte das crianças e dos professores também. (Entrevista Narrativa, professora iniciante VITÓRIA/2014).

A professora Vitória da Escola Estadual narra que sua entrada na profissão foi marcada principalmente pela rejeição. Isso se deu também pelo fato de ter sido aprovada no concurso estadual e tomado posse com tudo em andamento: a turma já tinha uma professora, os outros professores sentiram o constrangimento da professora que saiu para que Vitória assumisse a sala de aula. No entanto, aproprio-me dos estudos de Lima (2006, p. 13), ao mencionar que “os professores precisam ser parte de uma comunidade de colegas que influencie nas tentativas de repensar e experimentar práticas”.

Desse modo, é preciso que o iniciante se sinta acolhido pelos seus pares, que tenha o sentimento de pertença aquele grupo, principalmente para que seja

auxiliado nesse período de inserção na carreira docente, caso contrário, se ele não conseguir lidar com o sentimento de frustração poderá abandonar a carreira docente.

Segundo Pienta (2006, p.106), “a iniciação docente é uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função da realidade do trabalho e do confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão”.

Devido as complexidades externas e internas, individuais e coletivas os conhecimentos construídos na formação inicial não são suficientes para que o professor iniciante consiga se inserir no contexto da vida escolar atual. É o que se evidenciou nas narrativas abaixo das professoras Lua, Sofia e Graça:

Eu entrei em pânico o que eu iria trabalhar com aquelas crianças? A sala virou uma bagunça, era criança chorando outras correndo pela sala e o pior, era uma briga por garrafas de água. Enfim, eu passei o restante da tarde apaziguando os alunos em sala para eles não se pegarem o tempo todo. A minha maior angústia era a sensação que tinha passado quatro anos da minha vida na universidade e nesse momento não me sentia preparada para trabalhar com crianças de quatro anos. (1º Memorial, professora iniciante LUA/2013)

As crianças não tinham disciplina nenhuma e eu sentia a rejeição deles. Chegou um momento que tive que parar a aula e conversar sério sobre a importância da família, falei sobre minha família, durante essa conversa, eu chorava de um lado e os alunos do outro. (Entrevista Narrativa, professora iniciante SOFIA/2014).

Meu primeiro desejo foi desistir da sala, fiquei aterrorizada, muito nervosa e um pouco perdida na minha sala de aula. Não sabia o que fazer com tantos alunos que foram aprovados por progressão parcial da aprendizagem e precisavam de apoio pedagógico, me assustei com tantas diferenças. (Entrevista Narrativa, professora iniciante GRAÇA/2014).

Observa-se nas narrativas das professoras a riqueza dos detalhes com que descrevem as emoções e dilemas que surgiram ao se depararem com a realidade da sala de aula e com a sensação de despreparo para a atuação profissional. Nesse sentido, Flores (2003, p.148) salienta que “ao iniciar a actividade docente, de forma autónoma, os professores não se sentem preparados para enfrentar as realidades da escola e da sala de aula (que atribuem à discrepância teoria/prática)”.

As vivências que os professores iniciantes tiveram durante o curso de formação inicial, seja ao participarem das disciplinas, do estágio docente ou de outros projetos Universidade-Escola, não lhes possibilitaram perceber/conhecer os conflitos que poderiam vir a enfrentar na profissão.

Segundo Huberman (1992) a iniciação na docência é um período de aprendizagens intensas, que pode traumatizar, mas também despertar no professor a necessidade de sobreviver aos desafios da profissão.

Outras dificuldades são o desconhecimento do fazer pedagógico do professor, evidenciado pelas narrativas das iniciantes Sofia, Lua e Sol:

Minha maior dificuldade foi não saber fazer o plano de aula, não sabia nada do ensino fundamental: como diário eletrônico, livro ponto, relatório, escola organizada por ciclo de formação humana. (Entrevista Narrativa, professora iniciante SOFIA/2014).

Aqui começou o meu pesadelo, eu fiquei tão decepcionada, pois considerava que estava preparada para assumir uma sala de aula, mas as dificuldades foram tantas. Fiquei chocada ao conhecer o mimeógrafo que era utilizado para fazer as cópias. Eu preparava as minhas aulas, mas quando chegava à sala eu não conseguia prender a atenção dos alunos e a sala virava uma bagunça, os primeiros quinze dias a minha vida como professora foi um horror. (1º Memorial, professora iniciante LUA/2013).

Nos primeiros meses da docência eu confesso que estou bastante insegura, mesmo confiando no meu potencial porque eu acredito que o professor tem que acreditar em si mesmo. Tem que ter clareza e firmeza no que faz. Mas tenho medo de não dar certo meu planejamento, de não atender as expectativas dos pais e da escola. Fico muito preocupada em fazer um planejamento “perfeito” e sinto medo de me frustrar quando eles não derem certo. Outro grande desafio foi referente ao caderno de campo, que me amedrontou muito. (2º Memorial, professora iniciante SOL/2014)

Na descrição das professoras iniciantes Sofia, Lua e Sol, evidencia-se alguns pontos destacados por Franco (2000, p.34) como “problemas em conduzir o processo de ensino e da aprendizagem, considerando as etapas de desenvolvimento de seus alunos e o conteúdo a ser desenvolvido e problemas com a disciplina dos alunos e com a organização da sala de aula”.

Verifica-se que um dos elementos constituintes dos dilemas e desafios enfrentados pelos professores em início de carreira é a gestão da sala de aula. Corroboro com Cavaco (1999, p.165), ao afirmar que “os professores no início da

carreira não têm o domínio cognitivo das estruturas profissionais, nos seus diferentes níveis [...]. Devido à ausência desses elementos citados pelo autor, o professor iniciante sofre com o planejamento, a indisciplina, as relações conflituosas entre alunos, com seus pares e consigo mesmo. Sobre esta fase da docência Silva (1997) afirma que:

[...] mais do que em qualquer outra profissão, o primeiro ano de exercício da docência surge como um desafio em que cada nova experiência se assume mais como um teste para avaliar a capacidade de sobrevivência do que uma fase indispensável ao processo de desenvolvimento profissional. (SILVA, 1997, p. 55)

De acordo com Silva (1997), um dos caminhos para ajudar o professor iniciante a superar as dificuldades e os dilemas é ser assistido por um supervisor, que nessa pesquisa é chamado de professor experiente, o qual precisa estabelecer uma relação de confiança, movida pela competência pedagógica.

Dessa forma, as atribuições e conflitos até certo ponto inerentes a prática docente, passam a gerar desafios, dificuldades e dilemas enfrentados no início da carreira docente pelos professores iniciantes. Nesse sentido, a escrita dos memoriais da trajetória de formação profissional ao longo do desenvolvimento da formação proporcionada pelo OBEDUC/2013, propiciou as professoras iniciantes a possibilidade de expressarem os seus sentimentos e percepções nessa fase da carreira docente.

Nas narrativas das professoras iniciantes foi possível encontrar elementos que justificam a importância de trazer a esse cenário, o segundo eixo que abordará o apoio do professor experiente ao iniciante nesse contexto tão desafiador que é a escola e a prática pedagógica.

7.2 As percepções que as professoras iniciantes tiveram sobre o apoio de uma professora experiente no início de sua carreira docente.

Falar das próprias experiências é, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é vivido na continuidade temporal de nosso ser.”
(JOSSO, 2004, p.48)

No capítulo teórico abordei os conceitos de experiência e de professor experiente que são fundamentais para o desenvolvimento desse eixo de análise. O processo de interação entre esses profissionais (experientes e iniciantes) se configura em um elemento fundamental para a inserção na carreira docente, embora cada experiência seja única e singular para cada sujeito, no momento da partilha sobre as dificuldades e os desafios inerentes à docência, podem ocorrer aprendizagens individuais ou coletivas.

Os excertos dos memoriais da trajetória de formação profissional e das entrevistas narrativas, evidenciaram a importância do acompanhamento que as professoras experientes realizaram com relação as iniciantes no ambiente escolar.

Assim, as professoras iniciantes da Escola Estadual descreveram:

Quando iniciei na escola estadual, ainda não tinha sido inserida no OBEDUC para ter um professor experiente para me acompanhar e me auxiliar nas dificuldades. Mas é muito bom ter acesso a um professor experiente, parece que alguém dá uma luz no fim do túnel. Quem mais me deu apoio foi a diretora e uma das coordenadoras da escola, elas conseguiram me passar um pouco de calma e tranquilidade. (Entrevista narrativa, professora iniciante GRAÇA/2014)

Ter acesso a um professor experiente no início da carreira é muito bom. Tive ajuda de uma professora experiente da escola que me ajudou muito na elaboração de atividades, plano de aula, como lidar com as crianças, isso me deu muita força. (Entrevista Narrativa, professora iniciante SOFIA/2014).

Acho muito importante ter o acompanhamento e o auxílio de uma professora experiente, pois acredito que já passou pelo que passamos, pode nos ajudar com pressupostos teóricos. Recorri a coordenadora que me ajudou a fazer um roteiro, um plano de aula com música e deram certo na maioria das vezes. (Entrevista Narrativa, professora iniciante VITÓRIA/2014).

Nos excertos das narrativas acima, as professoras iniciantes da Escola Estadual, ressaltam a importância de ter “uma luz no fim do túnel”, um profissional experiente que lhes auxilie nas dificuldades e desafios no início da carreira tanto nos aspectos pedagógicos quanto psicológicos e relacionais. Assim, conforme destaca Borko (1996), o professor experiente precisa ter como características:

Ser um professor permanente, com experiência docente, com habilidade na regência de classe, no controle da disciplina, na comunicação com os companheiros, com conhecimento do

conteúdo, com iniciativa para planejar e organizar, com qualidades pessoais, como flexibilidade, paciência e sensibilidade. (BORKO,1996, apud MARCELO; VAILLANT, 2012, p.144)

Quando as professoras iniciantes percebem essa segurança que a professora experiente possui, começam a estabelecer uma relação de confiança e as professoras experientes assumem um papel importante para que as iniciantes sejam inseridas na profissão docente, pois é uma professora experiente que além de assessorar didaticamente as iniciantes, ela também as ajuda a compreender a cultura escolar. As narrativas das cinco professoras iniciantes destacam a importância dessas características:

Foi a partir do momento que começou o acompanhamento da professora mais experiente que as coisas deram uma guinada, pois a professora Estrela me deu várias dicas de como preparar as aulas e foi à sala fazer um acompanhamento e viu minhas dificuldades. Sempre esteve presente coordenando as formações e orientando como deve ser feito ou organizado nosso trabalho em sala de aula. Ter uma pessoa mais experiente para nos orientar no início da carreira docente é muito bom. (2º Memorial, professora iniciante LUA/2014)

Em se tratando do professor experiente tenho sentido e visto resultados positivos com a intervenção e participação do mesmo no dia a dia da nossa sala de aula e não apenas na observação. Compreendo o professor experiente como aquele que seja compreensivo e que tenha conhecimentos teóricos, mas que acima de tudo possa viabilizar os resultados positivos na prática para com o professor iniciante e do iniciante para os alunos. (2º Memorial, professora iniciante VITÓRIA/2015)

Por meio do acompanhamento da professora experiente me proporcionou um novo olhar diante das diferentes situações. A professora experiente tem nos auxiliado no sentido de planejarmos para atender aos diferentes alunos. Aos poucos fui notando que todas minhas dificuldades não eram somente minhas e então fui ficando mais tranquila ouvindo os relatos de outras iniciantes, conselhos das experientes. (2º memorial, professora iniciante GRAÇA/2015)

A minha professora experiente tem nos orientado muito bem por meio do acompanhamento realizado na escola em que trabalhamos para nos orientar quanto as nossas dificuldades. Fomos orientadas por ela a fazer um levantamento dos nossos alunos PPAP (Progressão Parcial com Acompanhamento Pedagógico) e adequarmos o nosso plano diário de acordo com as dificuldades dos nossos alunos. (2º Memorial, professora iniciante SOFIA/2015)

Nos excertos acima, observa-se que a professora experiente fornece orientações a professora iniciante tanto no currículo quanto na regência de classe. Para que aconteça de fato a parceria entre professor experiente – professor iniciante é preciso que pelo menos três tipos de necessidades dos iniciantes, sejam atendidas, de acordo com Marcelo e Vaillant (2012, p.145) são: “necessidades emocionais (autoestima e segurança em si mesmo), sociais (relações e companheirismo) e intelectuais”.

De acordo com Flores (2010), o maior desafio é conquistar a confiança dos iniciantes e desenvolver um trabalho mútuo, estabelecendo confiança e respeito, principalmente acreditando que cada um é competente o suficiente para ir se aperfeiçoando no desenvolvimento da prática docente. É possível sentir a concretização desse movimento por meio da narrativa da professora experiente da Escola Municipal:

Tenho trabalhado na perspectiva de assessorar e subsidiar estes profissionais de modo que se sintam muito à vontade para buscarem as orientações necessárias, nas inúmeras vezes em que encontram em crises da docência e que se depara com as dúvidas, os temores, as incertezas e dificuldades, comuns e inerentes ao processo de inserção de todos os profissionais iniciantes. Considero de grande relevância este assessoramento quando também podemos orientá-los com relação à elaboração e execução dos planejamentos e manejo de sala. Tarefas que considero muito complexas para os profissionais iniciantes, conforme tenho observado e acompanhado. (1º Memorial, professora experiente, ESTRELA/2014)

Ao analisar a narrativa acima, aproprio-me dos estudos de Tardif e Lessard (2005, p.51), que ao referenciar o professor experiente trata-o como aquele que “desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos, ele possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício”.

O repertório da professora experiente Estrela vai além dos conhecimentos sobre a prática pedagógica, também conseguiu sensibilizar-se com as dificuldades das professoras iniciantes e perceber a complexidade do início da docência, nesse sentido destaco o trecho “tarefas que considero muito complexas para os profissionais iniciantes, conforme tenho observado e acompanhado”.

Ela demonstrou a necessidade de outras aprendizagens profissionais, que vão muito além do que a formação inicial poderia propiciar, pois o ato de estar atenta para perceber as dificuldades da professora iniciante acontece no âmbito profissional, a partir dos conhecimentos adquiridos e do desenvolvimento da sensibilidade que somente a experiência de cada um pode dar conta.

Desse modo, esses sujeitos vão se constituindo em meio aos dilemas, complexidades e desafios da prática, trilhando os caminhos para constituição de sua identidade docente nesse início de carreira. Esse é um caminho de mão dupla, o professor experiente aprende ao formar e se forma ao aprender com o professor iniciante.

Compreendo que é nas interações entre professores iniciantes, professores experientes e equipe gestora que se reforça a ideia de que ensinar e aprender se faz num processo dialógico que envolve reflexão permanente, capaz de criar ambientes de aprendizagem que promova o avanço na construção dos saberes docentes.

A narrativa da professora experiente da Escola Estadual, acentua a importância da formação continuada, da pesquisa, dos estudos realizados em grupo para fazer o trabalho de acompanhamento e orientação dos professores iniciantes. Nesse sentido realça que:

A grande diversidade socioeconômica e cultural apresenta-se de forma bem evidente exigindo dos educadores muito além do domínio de conteúdo. Diante deste contexto surge então a necessidade de um maior desenvolvimento por parte dos profissionais que a compõem no sentido de adquirirem o hábito da pesquisa, da avaliação diagnóstica, de traçarem estratégias, de serem criativos, reflexivos e principalmente de serem comprometidos com a função de educador, entendendo este como agente facilitador na construção do conhecimento. Agora o caminhar por entre as pedras ficou mais tranquilo, pois o embasamento teórico que adquiri com a minha pesquisa e os estudos no grupo e a minha experiência de 28 anos de sala de aula têm-me possibilitado avançar e ter maior respaldo para orientar os professores iniciantes. (1º Memorial professora experiente, FLORDELIZ /2014).

A professora experiente Flordeliz apresenta em seu discurso, a valorização da pesquisa, do estudo em grupo e da sua experiência profissional como elementos dinamizadores e essenciais a sua ação de orientação as professoras iniciantes.

Com relação ao acompanhamento das iniciantes, as professoras experientes narraram:

O acompanhamento que tenho feito aos iniciantes durante o seu processo formativo consiste na Formação Continuada no sentido de atendê-las em suas dificuldades, bem como visitar suas salas de aula, e ouvi-las ao final de suas aulas, para que no dia a dia, possa orientá-las no sentido de minimizar suas dificuldades. [...] Em nossos encontros tenho orientado às mesmas mediante as suas dificuldades e como enfrentar as diferentes situações. E sempre no final das aulas temos um horário para conversarmos e dialogarmos sobre atividades e experiências vivenciadas naquele dia. (2º Memorial, professora experiente FLORDELIZ/2015)

O silêncio do iniciante revela ao meu entendimento seus temores em desvelar o seu desconhecimento sobre determinados fatos, conteúdos ou situações. Minha experiência diz que na concepção delas, revelar essas dificuldades as diminuem perante a equipe gestora da escola, que muitas vezes, espera por profissionais muito “bem formados”. [...] Hoje compreendo que sem que o iniciante se sintam expostas ou invadidas, posso utilizar melhor, os momentos destinados a HTP (Hora de Trabalho Pedagógico) e realizar também visitas mais frequentes à sua sala de aula para um acompanhamento mais próximo e caloroso que permita aos poucos, se sentir mais à vontade para expor suas angústias, dúvidas ou dificuldades porque as vezes, até as experiências bem sucedidas, percebo que ficam restritas a elas mesmas, sob o receio de se expor frente aos demais, devido aos pré julgamentos. Enfim, estou também construindo o meu fazer de professor experiente, no fazer, nos estudos, nas oportunidades que tenho recebido. (2º Memorial, professora experiente ESTRELA/2015)

É possível perceber que as relações interpessoais influenciavam a formação dessas professoras iniciantes e experientes, pois conforme aborda Nóvoa (1992, p. 26) “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

A professora experiente Estrela evidenciou o quanto desenvolveu a sua percepção ao ficar atenta ao trabalho e dificuldades das professoras iniciantes, por isso conseguiu ajudá-las, porque já teve uma jornada percorrida na profissão docente, tem experiência, o que lhe proporciona mais segurança na resolução de problemas e no auxílio do fazer pedagógico que é um processo complexo. Nesse sentido, corroboro com Tardif (2012):

[...] ser professor envolve os saberes profissionais dos docentes que parecem ser plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do

saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2012, p.81)

Algumas características que o professor experiente deve ter são descritas por Marcelo e Vaillant (2012, 146), os autores assinalam a necessidade de “[...] que conheçam e superem os modelos do bom ensino, que sejam capazes de trabalhar com adultos com diferentes antecedentes, que tenham um compromisso ético com a prática, que sejam sensíveis aos pontos de vista dos outros”.

A narrativa das professoras experientes Flordeliz e Estrela ressaltaram as características elencadas pelos autores quando narraram:

Enfim o professor experiente é aquele capaz de apoiar, auxiliar, amparar e acompanhar o iniciante em suas dificuldades e necessidades na docência. É aquele em quem o iniciante de fato confia, os seus sentimentos, dificuldades e fragilidades, esperando ouvir do mesmo proposições e intervenções que auxiliem em sua prática inicial docente. (2º Memorial, professora experiente FLORDELIZ/2015)

O experiente na minha concepção é um profissional que atua na perspectiva de encorajar o iniciante no enfrentamento dos desafios que são inerentes ao processo de inserção à prática: dúvidas quanto aos planejamentos anual e diários, prática de sala de aula, elaboração dos relatórios de desempenho dos alunos, preenchimento de diários, relação com pais de alunos e muitas outras dúvidas que vão surgindo no processo e que nem sempre são por eles reveladas. Decorre a necessidade de que eu, enquanto profissional experiente desenvolva muito bem a minha percepção para agir coerentemente, nos momentos oportunos. (2º Memorial, professora experiente ESTRELA/2015)

As narrativas também destacaram a importância de existir uma proximidade entre as iniciantes e as experientes para que essa relação de assessoramento, acompanhamento e auxílio àqueles que estão em início de carreira seja construída com bases sólidas de confiança, companheirismo e respeito.

Dessa forma, acredito que as aprendizagens desses saberes pelo professor experiente, com viés atitudinal, podem até ser iniciadas na formação inicial. No entanto, serão somente a partir da prática diária, das interações com diferentes profissionais da educação, das experiências que os tocarem ao longo de sua

jornada docente e da identificação com essa atribuição, que esse profissional aprenderá e desenvolverá as suas ações de acompanhamento, assessoramento e auxílio ao professor iniciante.

7.3 A formação continuada projetada pelo OBEDUC/2013 e o movimento de constituição da identidade docente narrado pelas iniciantes

“O ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo”.
(JOSSO, 2010, p.78-79)

A formação de professores tem-se ampliado cada vez mais nas pesquisas educacionais, a preocupação com os índices das avaliações externas contribuiu para que o acesso à formação inicial evoluísse e o professor tornou-se a figura central para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Uma das questões primordiais seria promover a formação continuada na escola, que é o lugar onde o professor atua diariamente, em contextos diversificados. Conforme salienta Nóvoa (2009, p. 32) “a formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”.

O projeto OBEDUC/2013 está em consonância com a concepção do autor, pois a formação é realizada nas escolas e quem promove são professores experientes mediante a solicitação dos professores iniciantes.

Como parece ter ficado evidente ao longo das análises que emergiram das percepções e reflexões das professoras experientes e das iniciantes até o momento, o referido projeto teve um papel fundamental para que esses atores se encontrassem no mesmo palco em um determinado momento de suas trajetórias profissionais.

Dessa forma esse eixo tem por objetivo analisar de que maneira a participação neste projeto auxiliou as professoras iniciantes e experientes com relação ao atendimento solicitado de formação continuada, e, também, de que

maneira as iniciantes expressaram o movimento de constituição da identidade docente nesse percurso.

Para tanto, apresento a seguir as reflexões das cinco professoras iniciantes sobre as contribuições que a participação no OBEDUC/2013 lhes proporcionou.

A inserção do Projeto OBEDUC na escola foi de imensa valia, algo maravilhoso que me aconteceu, porque antes eu me sentia desamparada, sem ajuda, sem destino. Depois de entrar no projeto me sinto amparada não só pela professora experiente, mas também pelas formações que o grupo está nos oferecendo na escola. Escolhemos a temática de acordo com a nossa necessidade, com profissionais capacitados que vão nos ajudando em nossas dificuldades. Eu estava perdida em como fazer o relatório, mas depois da formação fiquei bem tranquila. A primeira formação foi excelente, pude enxergar os meus erros. A segunda e a terceira, achei muito interessante, porque a professora veio com uma proposta do olhar da gente sobre o outro. A partir do momento que analisamos os relatórios redigidos por outros professores, percebemos os acertos e as fragilidades, aquilo que deve conter e o que não precisa, porque não relata aprendizagem. Então para mim fechou com chave de ouro. Está me auxiliando a desenvolver melhor minha docência. Aprendi muito participando do OBEDUC. (2º Memorial professora iniciante SOL/2014).

O Projeto OBEDUC chegou em nossa escola em um bom momento, porque pudemos ter o auxílio da professora experiente em nossas dificuldades, hoje estou bem mais tranquila do que o ano passado. Quando nos reunimos com os outros professores iniciantes e escolhemos a temática de acordo com as nossas necessidades formativas, foi ótimo, porque naquele momento todos queriam saber como deve ser feito o relatório descritivo da aprendizagem dos alunos. Além de ter no oferecido suporte teórico, analisamos os relatórios já escritos e aprendemos como escrever o nosso. Valeu a pena! (2º Memorial professora iniciante LUA/2014)

As nossas dificuldades e principalmente as minhas estão sendo dirimidas por meio da formação continuada do OBEDUC, a qual veio com o propósito de compreender e ao mesmo tempo ajudar aos professores iniciantes em suas práticas pedagógicas. Tem sido de suma importância, uma vez que a mesma envolve a participação direta em sala de aula demonstrando a melhor maneira com o aluno aprende. Acompanha e subsidia na sequência didática a fim de atender possíveis dificuldades dos alunos. (2º Memorial, professora iniciante VITÓRIA/2015)

A Formação Continuada do OBEDUC em muito tem me ajudado, tenho aprendido por meio das falas de diferentes formadoras Por meio das formações aprendi como fazer um relatório, a ser mais paciente respeitando o ritmo de cada aluno, porque cada aluno tem seu tempo. Estou aprendendo a organizar os planos para os diferentes alunos que tenho na sala, a ter autonomia em sala, a ouvir

mais meus alunos e coordenadoras, a observar com carinho minha prática docente. (2º memorial, professora iniciante GRAÇA/ 2015)

A Formação do OBEDUC em muito tem contribuído para minha prática docente, uma vez que muitas coisas mudaram para mim, principalmente, em relação a minha segurança, pois esta aumentou bastante, pois pude entrar na sala com um maior otimismo, sem medo de errar. A minha maior insegurança estava relacionada ao comportamento das crianças, no caso, a indisciplina. Sei que vou aprendendo no dia a dia, por meio das conversas com as professoras experientes e as iniciantes. Tenho aprendido muito ouvindo os relatos das iniciantes durante as formações, parece que descrevem as minhas dificuldades. (2º Memorial, professora iniciante SOFIA/ 2015)

Ao se analisar as narrativas das professoras iniciantes Sol e Lua, da Escola Municipal, é perceptível a importância que elas atribuíram à formação continuada por serem partícipes do Observatório da Educação, não só por terem uma professora experiente que lhes auxiliassem, mas também pelo fato de se sentirem ouvidas e vistas, já que a temática da formação oferecida foi escolhida por elas e veio ao encontro de uma necessidade real que possuíam para continuarem desenvolvendo sua prática docente, que era aprender a escrever o Relatório Descritivo da Aprendizagem dos alunos.

De acordo com Silva e Almeida (2006, p.17) “ao fazer da reflexão fundamentada da prática pedagógica individual e coletiva o cerne do processo formativo na escola”, a formação continuada recebe maior importância por contemplar as necessidades reais dos professores. As iniciantes enfatizaram esse aspecto em suas narrativas.

A formação ofertada pelo OBEDUC/2013, aconteceu nas instituições que participavam do projeto de maneira rotativa, ou seja, cada encontro em uma escola, o que caracterizou a dinâmica da diversidade existente entre os saberes docentes e a valorização dos seus contextos educacionais em que atuam.

Por isso, a interação entre os pares propiciou o entrelaçamento das redes de aprendizagem entre os professores experientes e os iniciantes. A formação docente, conforme Vaillant (2003) constitui-se em:

[...] um dos desafios contemporâneos mais críticos ao desenvolvimento educativo e implica uma profunda redefinição do

modelo convencional de formação dos mestres e professores de uma revitalização geral da profissão docente. (VAILLANT, 2003, p.9)

Esses professores iniciantes, apesar de serem egressos do curso de Pedagogia não receberam nenhuma formação durante a graduação a respeito desse tema, mesmo sabendo que poderiam atuar nessas escolas públicas que possuem essa organização curricular. Então, é necessário um repensar do currículo trabalhado na formação inicial para que seja um pouco mais próximo da realidade existente.

Com relação a formação continuada, segundo Romanowski (2012, p.01), “a formação assume maior relevância para os professores principiantes, pois é neste período que ocorre uma intensificação do aprendizado profissional e pessoal”, portanto, o professor iniciante precisa ser visível e tratado de acordo com sua fase de desenvolvimento da carreira docente.

As narrativas abaixo das professoras iniciantes Graça, Sofia e Vitória também evidenciam a relevância da formação nesse período, reforçam os aspectos já mencionados no que diz respeito a formação continuada ofertada pelo OBEDUC/2013 e as suas contribuições para a melhoria da prática docente e a sua inserção no cenário educacional.

Com relação ao OBEDUC, foi muito importante participar das reuniões e eleger uma temática que era dificuldade de todos os iniciantes: relatório descritivo da aprendizagem. Todos precisavam aprender, porque tínhamos que redigir o dos nossos alunos no final do ano. Aprendemos as características, o que devemos relatar, o que devemos evitar e que o foco é a descrição das capacidades de aprendizagem dos alunos. A formação está tendo repercussão para a melhoria de minha prática. Antes eu tinha muita dúvida, agora tenho clareza. A formação que se deu em três escolas diferentes foi ótima. Aprendi muito. (Entrevista Narrativa, professora iniciante GRAÇA/2014).

A minha inserção no OBEDUC foi muito boa, porque antes nem éramos vistos. Nas reuniões manifestamos nossas necessidades formativas no grupo. Estamos tendo formação com professores bem esclarecidos, se eu não tivesse participado, não saberia como fazer esse relatório, porque comecei agora, sou iniciante. Essa formação tirou a venda dos meus olhos. As temáticas sendo escolhidas por nós, foi excelente porque só os professores iniciantes sabem o que realmente precisam aprender sobre a prática. A formação tirou as minhas dúvidas, foi muito positiva. (Entrevista Narrativa, professora iniciante SOFIA/2014).

Com relação a participação na formação do OBEDUC, avalio como uma boa iniciativa, porque parte das nossas necessidades, que em primeiro momento foi o relatório descritivo. Na nossa escola a coordenadora estava presente. Gostei bastante, trouxe teoria, foi esclarecedora, enfatizou sobre como deveria ser redigido o relatório da aprendizagem. A formação está me auxiliando em minha prática, podemos perceber que já houve mudanças na pratica da escola. (2º Memorial professora iniciante VITÓRIA/2014).

Por isso acredito no trabalho coletivo entre equipe gestora, professores experientes e professores iniciantes com essa perspectiva de formação: partilha de saberes, do trabalho com as múltiplas aprendizagens e tomadas de decisões nos contextos de atuação profissional docente. Conforme Ambrosetti e Almeida (2011, p.8) “as possibilidades de discussão, trocas de experiência e busca de reflexão teórica, encontradas no próprio contexto de trabalho, em contato com os pares, constitui-se em importante fonte especialmente no início da carreira”.

É incontestável a ligação que existe entre a formação e o movimento da constituição da identidade docente, pois como realça Nóvoa (2009), é preciso:

[...] desenvolver a formação de professores dentro da profissão, buscando alicerçar suas bases, tendo como referência uma lógica de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente (NÓVOA, 2009, p.38).

Pretendo investigar por meio dessa integração que acontece entre os professores na formação, durante o processo de acompanhamento realizado pelo professor experiente e a prática pedagógica do professor iniciante, o movimento de constituição da identidade docente desses egressos.

Dessa forma, para analisar os indícios de constituição da identidade docente desses iniciantes, corroboro com Marcelo (2009b, p.109), ao afirmar que “a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais”. Assim, segundo o autor:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente[...]. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. (MARCELO, 2009, p.112)

Essa característica apontada por Marcelo (2009) é destacada na narrativa abaixo:

A partilha das experiências com os pares, as dificuldades e a busca de possíveis soluções, contribuem para a minha formação profissional. Quando começamos a fazer as reuniões com os outros colegas iniciantes de escolas diferentes, fui percebendo que as dificuldades são bem parecidas. Acredito que vamos nos constituindo por meio da relação com os pares, refletindo as nossas ações. O momento em que eu mais me sinto professora é quando faço avaliação com os alunos e vejo que eles aprenderam. Quando olho o perfil de entrada e vejo o quanto o aluno evoluiu eu começo a me ver como professora. No começo eu não sabia se eu realmente era professora, mas agora eu tenho certeza. (2º Memorial, professora iniciante SOL/2014).

Acredito que estou me constituindo professora, quando estou participando das reuniões, nessa troca de experiências com os pares. Mas me sinto mesmo professora no final do ano quando comparo o diagnóstico inicial com o final, observo o quanto ele aprendeu. Então vem os prazeres de tudo que consegui realizar durante aquele ano. Eu vejo essa realização como um momento importante na minha constituição da minha identidade profissional, quando consigo fazer com que os meus alunos aprendam o que eles necessitam, eu percebo que estou me constituindo uma professora. (Entrevista Narrativa, professora iniciante GRAÇA/2014).

A professora iniciante Sol destacou, a importância da produção do memorial da trajetória de formação profissional como elemento fundamental para a constituição de sua identidade docente, porque instigou reflexividade sobre suas práticas docentes desenvolvidas durante o seu processo de inserção na carreira docente. Dessa forma, narrou:

Vou desenvolvendo minha identidade docente, quando faço as reflexões para escrever os memoriais de formação, é como se voltasse ao túnel do tempo, relembramos os nossos erros e isso ajuda a corrigi-los. É uma prática de reflexão da nossa docência. (Entrevista Narrativa, professora iniciante SOL/2014).

A análise dessa narrativa, possibilitou, como ressalta Passeggi et.al. (2011):

[...] estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização". (PASSEGGI et al, 2011, p. 371).

Conforme é possível observar os excertos apresentados nas narrativas das professoras iniciantes, demonstraram que possuem indícios de conhecimento a respeito do processo de constituição de sua identidade por meio da reflexão, da interpretação da prática pedagógica e da interação com os outros professores. Assim, as professoras iniciantes que participaram dessa pesquisa, foram considerados, como realça Sarmiento (2009, p.1), “não como objetos de investigação, mas como pessoas que têm algo a dizer acerca de seus processos identitários”.

Segundo o autor Ricoeur (1997, p.176) “[...] a narrativa constrói a identidade da personagem, que se pode chamar de sua identidade narrativa, construindo a da história narrada. É a identidade da história que constitui a unidade da personagem”. Assim, temos a constituição da identidade narrativa de cada professor iniciante e experiente construída por meio de sua história narrada.

Um aspecto interessante enfatizado pelas professoras iniciantes foi o entendimento de que a constituição de sua identidade docente é um processo contínuo e vai se desenvolvendo ao longo de sua trajetória profissional durante a vida.

Nessa perspectiva recorro a Dubar (2005, p.135), “a identidade nunca é dada, ela é sempre construída e reconstruída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura”.

Além disso, a prática docente, segundo Marcelo (1999, p. 243), “tem importantes repercussões tanto para a formação do professor como para sua avaliação, na medida em que os conhecimentos e competências que os professores devem dominar e demonstrar não se referem apenas a interação direta com os alunos”. É o que narra a professora iniciante Lua:

Acredito que quando compartilhamos nossas dificuldades e ouvimos a dos outros, o diálogo e a troca de experiências vão me auxiliando no desenvolvimento da minha prática docente. Vou me constituindo professora por meio da minha prática pedagógica quando eu vejo que os meus alunos estão aprendendo. Porque estudar na graduação é uma coisa, agora transpor essa formação na prática é o maior desafio. Quando consigo fazer isso eu digo “eu estou me constituindo professora”. E nossa identidade profissional vai sendo construída no dia a dia, na relação professor aluno, na relação com os nossos pares e com os pais. Quando consegui conquistar o respeito dos pais, como nesse ano eu fui agraciada com mães que me viram como professora e disseram “Você educou meu filho”.

Fiquei muito emocionada e disse dentro de mim “eu sou professora.
(2º Memorial professora iniciante LUA/2014)

A narrativa acima refletiu também a percepção da ação educativa pela professora iniciante, evidenciada por Sarmiento (2009, p.22), “como um projeto de vida, num processo de formação pessoal-profissional, projeto esse construído com as crianças e com a comunidade”. A emoção da professora Lua ao narrar o seu reconhecimento como educadora pelas crianças e pelos pais destaca que conforme a autora (Ibidem, p.22), “ao mesmo tempo que se trabalham conteúdos e se experienciam diferentes expressões, se refletem e constroem valores e saberes com as crianças, as professoras reavaliam-se continuamente”. Assim, descreveu a professora iniciante Vitória:

A participação no OBEDUC tem nos ajudado nesse movimento de constituição de identidade docente, porque as reuniões nos proporciona a oportunidade de trocar experiências, de aprender na relação com o outro. Cada vez que saio das reuniões reflito sobre minha prática em sala de aula. Percebi que preciso estudar muito mais, mesmo que a professora experiente nos ajude. Na verdade, acho que me sinto professora quando consigo fazer com que o meu aluno aprenda a ler e a escrever. A nossa identidade é constituída todos os dias, me vejo enquanto professora durante a minha prática docente. (Entrevista Narrativa, professora iniciante VITÓRIA/2014).

No excerto da narrativa acima, são evidenciados vários elementos que contribuem para a constituição da identidade profissional docente, que já foram apontados anteriormente, como a relação com os pares, os momentos de formação coletiva que proporcionam aprendizagens diversificadas por meio da interação com o grupo. Contudo, quero chamar a atenção para a característica da necessidade de haver sempre uma reflexão sobre o que se aprende e o que se ensina. É necessário o reconhecimento de que a formação do professor é dinâmica e a constituição de sua identidade também é um processo dinâmico e constante.

Apoio-me em Imbernón (2006, p.15), para ressaltar a importância “do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto.” Também entendo como Freitas (2006, p.65), que a “identidade se constitui a partir do fazer e do conhecer do

indivíduo no decorrer de sua história, os papéis são apreendidos e transformados pela consciência e pela identidade dos indivíduos que os desempenham”.

Nessa ótica Dubar (1991) afirma que:

[...] uma identidade profissional constitui uma construção social mais ou menos estável de acordo com o período e que surge tanto do legado histórico como de uma transação. Trata-se, por um lado, da identidade que resulta do sistema de relações entre partícipes de um mesmo sistema de ação, e, por outro, de um processo histórico de transmissão entre gerações, de reconhecimento institucional e de interiorização individual das condições sociais que organizam cada biografia. (DUBAR, 1991, apud MARCELO, 2010 p.19)

Não poderia encerrar esse capítulo sem mencionar que a identidade profissional docente vive um legado social de desvalorização, não se pode negar que atualmente, os professores estão passando por uma crise identitária, que conforme Bolívar (2003, apud MARCELO, 2010, p. 13), isso se deve “[...] as mutações das últimas décadas que geram ambiguidades e contradições sobre a situação profissional dos professores”. Os índices do fracasso escolar, ou seja, da não aprendizagem dos alunos funcionam como um argumento de que o professor possui um bom salário, pois não está cumprindo com o seu dever: ensinar aos alunos. Há críticas sobre o processo de ensino aprendizagem na educação básica, que por sua vez culpabiliza as Instituições de Ensino Superior pela falta de qualidade na formação inicial e assim o círculo vai girando pela sociedade, provocando o chamado mal – estar da docência.

No entanto, apesar dessa crise de identidade profissional, os professores precisam permanecer nessa profissão, por isso é de suma importância valorizar e acolher o professor iniciante na escola, caso contrário a demanda docente aumentará ainda mais em nosso país. Ser professor não é simplesmente ter uma licenciatura, mas exige de cada um de nós uma postura política de formação, pautada em uma educação emancipadora.

Com relação aos resultados das análises dos dados apresentados, foi possível constatar que cada escola tem um contexto social, porém tiveram em comum as professoras iniciantes, que descortinaram por meio de suas narrativas os seus dilemas, as suas dificuldades e os seus desafios durante os primeiros anos na carreira docente.

Assim como também, revelaram a importância de se ter uma professora experiente que as auxiliassem na escola e a existência de um projeto de formação que foi lhes proporcionando visibilidade. Até então, eram quase invisíveis nas escolas por não serem contempladas em sua especificidade, ou melhor, como professoras iniciantes na docência.

No que tange as professoras experientes, devem ser consideradas como sujeitos fundamentais para o êxito da inserção das professoras no início da docência, pois o acompanhamento realizado nesse período, subsidiou-as em diversos aspectos, inclusive na permanência na carreira docente. Isso mostra a relevância desse profissional para o êxito da relação pedagógica, pois colaborou também para amenizar os impasses e, assim, proporcionar o desenvolvimento de uma prática menos traumática das que já foram relatadas por iniciantes nesta fase.

Além de tudo, foram evidenciadas as características do memorial de formação da trajetória profissional como instrumento de autorreflexão e formação. Nas palavras de Passeggi (2011, p.15) “as escritas de si entrelaçam processos de autoria e de construção da identidade, [...] é um ato, portanto, formativo, no qual dizer é ser”.

8 TECENDO ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES

É interessante tecer algumas (in) conclusões, porque retomo um pouco do início, do despertar, do interesse para realizar essa pesquisa “Professores Iniciais e Professores Experientes: articulações possíveis para a formação e a inserção na docência”.

Algumas considerações

Depois de realizar uma pesquisa no banco de dados da Capes com foco no professor iniciante e a sua inserção na carreira docente, constatei que até o ano de 2012 menos de 1% das produções científicas existentes, abordaram essa temática. Ao obter esses resultados no ano em que iniciei o mestrado (2013), fui tocada para dar visibilidade a esses profissionais.

Investiguei primeiramente as suas dificuldades e seus desafios, logo entrou em cena a necessidade do acompanhamento desse professor egresso por um professor experiente na unidade escolar. Isso foi muito importante, mas não foi suficiente para alcançar a melhoria do processo pedagógico dessas iniciantes que estavam sendo investigadas.

Desse modo, foi dado um passo em direção a formação continuada dessas professoras iniciantes que se estendeu as experientes e componentes do Observatório da Educação/ PPGEdu/ UFMT/ CUR/ que começou a ser desenvolvido em 2013. Então, os resultados começaram a surgir por meio da voz das iniciantes que deram ênfase a participação na formação do projeto por meio de suas narrativas.

Quero realçar que a minha participação enquanto mestranda – pesquisadora vinculada a esse projeto, foi uma experiência singular porque me tocou profundamente e hoje reconheço o quanto a fase inicial da docência é relevante para os professores, pois ela pode determinar inclusive a trajetória profissional que pode ter um ponto final ainda no início ou contribuir para a continuidade e permanência na carreira docente.

É interessante o quanto a história de cada um vai sendo escrita por diversas mãos que modelam a nossa vida porque narram cada momento, cada experiência, dando a forma a nossa existência.

Assim, as escritas narrativas, como memoriais da trajetória de formação profissional, começaram a fazer parte da pesquisa com as professoras iniciantes e as experientes, que foram os principais atores desse cenário. Na verdade essas narrativas puderam potencializar a transformação dos seus autores, pois promoveram o entrelaçamento dos processos de autoria e de construção da identidade de cada autor e ator da sua história de vida.

Dessa forma, ao propor como fontes de pesquisa o diário de campo, os memoriais da trajetória de formação profissional e as entrevistas narrativas, devo considerar o potencial narrativo de cada um deles. No entanto, atribuo maior relevância aos memoriais, a partir dos quais procurei identificar os principais dilemas e dificuldades que as professoras iniciantes vivenciaram nos primeiros anos da docência e como tais dificuldades foram sendo amenizadas nas fases conflitantes exigidas na atividade docente.

A pesquisa revelou que as principais dificuldades e dilemas enfrentados pelas cinco professoras egressas do Curso de Pedagogia tiveram algumas singularidades, mesmo sendo de escolas e trajetórias de vida diferentes. Tais como: sentimento de insegurança, medo, desespero, o planejamento das aulas e falta de habilidade para gerir o processo de ensino aprendizagem que são próprios desse rito de passagem: o de deixar de ser aluno para se tornar professor. Por isso, o elemento choque com a realidade também apareceu nas narrativas das iniciantes.

Diante desse contexto, investiguei de que forma essas professoras iniciantes estavam sendo assistidas na escola mediante a todos esses embates vivenciados no início da docência. Conforme os dados obtidos nas análises dos memoriais da trajetória de formação profissional e das entrevistas narrativas, as professoras iniciantes da Escola Municipal (Lua e Sol), foram auxiliadas em diversos aspectos pela professora experiente Estrela.

Mas um dado diferente foi o da professora iniciante Vitória, quando elencou como maior dificuldade a rejeição por parte dos alunos e dos pares, isto revela que ela não teve o sentimento de pertença ao grupo. Provavelmente, a Vitória represente muitos de nossos iniciantes que ainda continuam invisíveis.

Vale ressaltar que o trabalho de acompanhamento, assessoramento e auxílio realizados as professoras iniciantes durante os anos iniciais de inserção na carreira docente, efetivou-se porque as professoras experientes integram o

OBEDUC/2013. As iniciantes destacaram em suas narrativas o quanto foi importante ter esse apoio nessa fase inicial, pois foram orientadas e auxiliadas em suas maiores dificuldades no exercício da docência.

As professoras iniciantes da Escola Estadual, não tiveram o acompanhamento por uma professora experiente desde o início de sua inserção no ambiente escolar, mas foram buscar ajuda do coordenador ou de um de seus pares. Contudo, a partir do momento em que foram inseridas no projeto, deram ênfase a importância de ter uma professora experiente que as auxiliassem nos aspectos pedagógicos, psicológicos ou relacionais, principalmente, na fase inicial da carreira docente.

A partir dessas análises, essa pesquisa evidenciou não somente a visibilidade e o acompanhamento que o professor iniciante deve ter nos primeiros anos da docência, mas também a importância do professor experiente para o êxito do processo de inserção na carreira docente desses egressos. Além de tudo, as articulações constituintes pelo binômio: professor experiente e professor iniciante, podem ser consideradas um caminhar em via dupla, na qual um aprende com o outro, contribuindo significativamente com a formação e o desenvolvimento profissional docente de cada um deles.

As professoras experientes coadunam com os pressupostos de Marcelo (2009), Huberman (1995), Cavaco (1995), Tardif (2002), Pienta (2006) entre outros, de que os primeiros anos da docência são complexos, que realmente é necessário ter um olhar diferenciado para esses egressos. Elas também destacaram que os estudos e pesquisas realizados no OBEDUC/2013 promoveram um avanço significativo em sua formação docente.

No intuito de ampliar um pouco mais a pesquisa, o próximo objetivo foi verificar de que maneira a participação nesse projeto auxiliou essas professoras no início da docência.

Segundo as narrativas das iniciantes, a formação continuada projetada pelo OBEDUC/2013, veio ao encontro de suas necessidades de formação, pois quem elencou a temática que deveria ser trabalhada com o grupo, foram elas próprias, afirmando que se sentiam “ouvidas e vistas”, deram ênfase a aprendizagem que obtiveram no decorrer dos encontros de formação.

É necessário frisar que a formação ofertada pelo projeto, segundo os professores que participaram ativamente, foi considerada importante para a melhoria de suas práticas docentes, pois o aporte teórico utilizado foi bastante coerente com o conhecimento que realmente precisavam adquirir e desenvolver posteriormente. Além disso, não aprenderam somente conceitos, mas puderam vivenciar a tríade ação-reflexão-ação, pois refletiram, analisaram e colocaram em prática o que aprenderam de forma exitosa. Isso fez com que se sentissem seguras enquanto professoras iniciantes para executar uma tarefa que fazia parte de sua atribuição docente na escola.

Em se tratando de analisar a maneira que as iniciantes expressaram o movimento de constituição da identidade docente nesse percurso por meio de suas narrativas, elas apresentaram uma compreensão de que a identidade docente se desenvolve durante as reflexões realizadas e no momento da escrita dos memoriais. Afirmaram que vão se constituindo professoras por meio das trocas de experiências, na relação com os pares e quando conseguiram proporcionar a aprendizagem de seus alunos. Além disso, enfatizaram que a identidade docente está em constante construção e desenvolvimento.

Gostaria de salientar que a utilização dos memoriais da trajetória de formação profissional para realização dessa pesquisa, foi extremamente valiosa, pois possibilitou uma compreensão dos processos de formação e autoformação, relacionando-os com os elementos que constituem a aprendizagem docente, produzindo, conforme salienta Souza (2007), “um conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e o cotidiano, revelado por meio da subjetividade, da singularidade das experiências e dos saberes” que cada um desenvolve durante a vida.

Desse modo, finalizo a tessitura desse texto, com apenas algumas (in)conclusões, porque ainda nessa viagem da trajetória de formação docente há muitos obstáculos que precisam ser vencidos, não só no início da docência, mas durante qualquer fase da profissão.

Na condição de professora quero a continuidade da existência de algo que me aconteça, que me toque e me transforme em sujeito da experiência (LARROSA,2011), principalmente porque a formação docente é um dos meus projetos de vida.

Enquanto pesquisadora, estou na fase inicial, reconheço que esse trabalho foi apenas uma gota na imensidão do mar que é a formação de professores. Por isso, estendo o desafio de dar visibilidade a importância da inserção na carreira docente, aos pesquisadores veteranos e aos novos que queiram adentrar as águas desse mar, em especial, nas ondas que o professor iniciante precisa vencer para garantir a sua sobrevivência na profissão docente e dar continuidade ao processo de constituição de sua identidade profissional.

A narrativa autobiográfica me seduziu a ponto de dar forma a minha história, em um lugar onde a existência humana se experimenta e se elabora. Ou ao invés de parafrasear eu poderia realçar o enunciado da autora Delory- Momberger (2012, p.40) “o ato de narrar: um lugar onde a existência humana toma forma, onde ela se elabora e se experimenta sob a forma de uma história”.

Ao longo do caminho que percorri na realização desse trabalho enquanto pesquisadora iniciante, reconheço que essa pesquisa consiste em uma página que comporá a história da formação de professores na minha vida e que pode ser compartilhada com muitos atores que atuam no palco da Educação. Espero que a partir dela, muitas outras sejam escritas por pesquisadores que se aventurarem a ser autor desse enredo. Além disso, pretendo escrever mais algumas páginas dessa história.

Portanto quero realçar a intensidade e o valor dessa experiência para mim, que pode ser representada por meio do poema de Anderson Christofolletti:

Páginas
Da memória
Apenas trajetória
Mal traçada...

Pequena
Mas dona
De histórias,
De sentidos,
E vitórias.

(Anderson Christofolletti)

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena. Memoriais de formação: a ressignificação das imagens – lembranças/recordações- referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v.34, n.2, p.165-172, mai/ago. 2011.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores: Artes e Técnicas – Ciências e Políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica** - uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina, 2003.
- ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. **Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores**. Mangualde: PEDAGO, 2008
- AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. **A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil**. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>. Acesso em: 17 set. 2011.
- ANDRÉ, M. (org.). **Formação de professores (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-23, set./dez., 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. In: **Revista Brasileira sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v.01, n.01, p.41-56, ago./dez.2009.
- ANDRÉ, M.E.D.A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, v.33, n.3, 174-181, set./dez., 2010.
- ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, vol.42, n.145, São Paulo jan./abr. 2012.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria aos métodos**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.
- BARTHES, R. Introdução a análise estrutural da narrativa. In: **Análise estrutural da narrativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.
- CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; COSTA, Maura (Orgs.). **Política Educacional: cenários, princípios e estratégias**. Brasil: Liber Livro, 2009.

CALIL, Ana Maria G. **A Formação Continuada no Município de Sobral**. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

CALIXTO, Vivian dos Santos; GALIAZZI, Maria do Carmo. A formação de professores-pesquisadores em Educação Química: o momento do encontro com a temática na pesquisa. **IX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS**. IX ENPEC. Águas de Lindóia, novembro 2013. Disponível em: www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0414-1.pdf. Acesso em: 14/01/2015

CAVACO, M. H. O ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A (org.) **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1995, p.155-177.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: Antonio Nóvoa (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COLEGIO PEDRO II (2011). Programa de residência docente no Colégio Pedro II. **Programa de residência docente no Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/UAs/dppg/PRD/pdf/Conheca%20o%20programa.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Mestrados/Doutorados Reconhecidos**. Disponível em: www.capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em: 30 mai.2013.

CORRÊA; Priscila Monteiro; PORTELLA; Vanessa Cristina Máximo. **Olhar de Professor**. Ponta Grossa, v.15, p. 223-236/2012. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>

DAVIS, C. L. F. et. al. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Trad. Andréa Stabel M. da Silva. São Paulo: Fontes Martins, 2005.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**. Ensaio sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. EDUFRN. Natal, 2012.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ESTADO DO CEARÁ. Secretaria Municipal de Educação de Sobral. Lei Municipal nº671, de 10 de abril de 2006. **Impresso Oficial do Município**. Sobral, CE:SEMS, 2006. Disponível em: <<http://www.sobral.ce.gov.br/iom/234.pdf>>.

ESTADO DE ESPÍRITO SANTO. Decreto nº 2563-R, de 11 de agosto de 2010. Instituto Programa Bolsa Estágio Formação Docente destinado a estudantes de cursos de licenciatura, em estabelecimentos públicos estaduais de ensino. **Diário Oficial do Estado**. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 2010.

ESTEVAM, Bread Soares. **Reflexões sobre o diário de campo**. Fundação Universidade de Rio Grande/RS/FURG. Webartigos, 2012. Disponível em: www.webartigos.com/artigos/reflexoes-sobre-o-diario-de.../download/. Acesso em 14/01/2015.

FLORES, M. A. Dilemas e desafios na formação de professores. In Moraes, M.C. et. al. (Org.) **Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, Porto Alegre, v.33, n.3, p.182-188, set/dez.2010.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: FINGER, Mathias; NÓVOA, António. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRA, N. S.A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**. São Paulo, p. 257-272, ago. 2002.

FINGER, Matthias; NÓVOA, António. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: _____. ALMEIDA, L.R. BRUNO, E. B. C; CHRISTOV, L.H. da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000, p.33-36.

FREITAS, Fernanda de Lourdes de. **A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação**. Campinas, SP: [s.n.], 2006. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

GABARDO, C. V. L. **O início da Docência no ensino fundamental na rede municipal de ensino**. Dissertação de Mestrado. Joinville (SC): UNIVILE, 2012.

GATTI, B. & ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 29-38.

GOUVEIA, B. B. **Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática de construção da pré-escola a universidade. 21ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

GABARDO, C.; HOBOLD, M. de S. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez., 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 20 de junho de 2014.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, UNESCO, 2011.

GERMANO, Idilva Maria Pires. Aplicações e implicações do método autobiográfico de Fritz Schütze em Psicologia Social. **Anais do XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social**. Maceió, novembro, 2009. Disponível em: <http://www.abrapso.ufba.br/>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org) **Vidas de professores**. Porto/Portugal: Porto Ed., 1992

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). **Vida de Professores**. 3.ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JAY, Martin. **Cantos de experiencia**: variaciones modernas sobre um tema universal. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós, 2009.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M.W. Entrevista narrativa. IN: BAUER, M.W; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

Josso, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto alegre, ano XXX, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, M. C. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: Passeggi, M. da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p.23-50.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 340p.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011.

LIMA, E. F. (Org.) **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006.

LIMA, E.F. et. al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**, Ano 10, n. 15, jan.-jun., 2007

LIMA, E.F. Multiculturalismo, ensino e formação de professores. **Texto do curso de extensão Formação Multicultural do professor: identidade, diferença e as armadilhas ideológicas no cinema** oferecido no Centro de UFSCar. São Paulo: 2008.

MANFIOLETI, R. M.et.al.O Programa de Acompanhamento ao início da docência: contribuições para a prática educativa de professores de Educação Física. **Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014.Cd-rom.

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

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciência da Educação**, Sevilha, n. 08, p. 7-22, jan/abr 2009 a.

_____.A identidade docente: constantes desafios. In: **Formação Docente**. Belo Horizonte, v.01,n.01,p. 109-131, ago/dez.,2009.

_____. **Políticas de inserción em La docência: de eslabón perdido a puente para El desarrollo profesional docente**. PREAL. n. 52, março 2009

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p.11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> . Acesso em: Maio de 2014.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009b. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> . Acesso em: Maio de 2014.

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, E. F. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p.17-26.

MASSETO, D. C. REALI, A.M.R. Programa de Mentoria On-line da UFSCAR: a perspectiva de uma professora iniciante à experiente. **Anais IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção à Docência**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014. Cd-rom.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Programas de Inserção Profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional Sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência. In: **X ANPED SUL**. Florianópolis, outubro, 2014.

MIZUKAMI, M.G.N. et. al. **Formação de Professores**: concepções e problemática atual. In: MIZUKAMI, M.G.N. et. al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFScar, 2006.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. A Capes e a formação de professores para a educação básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Suplemento 2, volume 8, março de 2012. Educação Básica: Ensino de Ciências e Matemática e a Iniciação à Docência, p. 353-373.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M.G.N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília.v.87, n.217, p. 382-400.set./dez. 2006.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote,1995.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: FINGER, Matthias; NÓVOA, António. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote,, Instituto de Inovação Educacional,1992.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

_____. O passado e o presente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1999.

_____. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OCDE. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

PAPI, S. e MARTINS, P. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n. 03, p. 39-56, dez/2010.

PAPI, S. O. **Professoras iniciantes bem-sucedidas**: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

PENA, G. B. O.; SILVA-NETA, M. E. B.; JESUS, L. P.; FERREIRA, P. R. S.; VÉRAS, N. S. PAPIC: um programa brasileiro de acompanhamento de professores em início de carreira. **Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014.Cd-rom.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais de formação: processos de autoria e de reconstrução identitária. In: **Conferência de Pesquisa Sociocultural**. Campinas, 2000.

_____. A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

_____. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; Souza, Elizeu C. de (Org.). **Autobiografia**: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

_____. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re)conhecimento. In: CORDEIRO, Verbena M. Rocha; Souza Elizeu Clementino de (Orgs). **Memoriais**: Literatura e práticas culturais de leitura. Salvador: EDUFBA, 2010.

_____. Memorial de formação. In :OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. C DROM p.1-4.

_____. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v.34, n.2, 147-156, maio/ago. 2011.

_____. Injunção institucional e sedução autobiográfica: as faces autopoietica e avaliativa dos memoriais. In: BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Memorial acadêmico**: Gêneros, injunção institucional, sedução autobiográfica. Natal: EDUFRN, 2011. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação). Série Escritas de Si.

PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa (Auto) biográfica**: Narrativas de si e formação.1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

PERRELLI, M. A. de S. O apoio ao docente iniciante: experiências e pesquisas relatadas no “Congresso Internacional del Profesorado Principiante e la Inserción Profesional a la Docencia – 2008, 2010 e 2012. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.4, n.11, p. 72 – 97.

PIENTA, A.C. G (2006). **Aprendendo a ser professor**: dilemas e dificuldades na construção da práxis pedagógica do professor iniciante. PUCPR, Curitiba, 2006.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: RN: EDUFRN,2012.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa III**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1997.

ROCHA, Simone A. da; ANDRÉ, Marli E. A. Os memoriais como narrativas dos entre espaços da formação docente. In: **X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – Formação de professores e a Prática Docente**: Os Dilemas Contemporâneos. São Paulo: Águas de Lindóia, 2009. p. 8594-8605.

ROMANOWSKI, J. P. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: **III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción profesional a la docência**, Santiago do Chile, 2012.

SARMENTO, Teresa. Contextos de Vida e Aprendizagem da Profissão. In: **Sistemas de Formação de Professores**: Saberes Docentes, Aprendizagem Profissional e Ação Docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 303-327.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª ed.

SILVA, M.C.M. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA M. T. **Viver e construir a função docente**. Lisboa: Porto, 1997, p.51 – 80.

SOUZA, Elizeu Clementino d. Por entre escritas, diários e registros de formação. **Revista Educação CEAP**, v.2, p.44-49, 2007.

SILVA, J. F; ALMEIDA, L.A.A. Política Permanente de Formação Continuada de Professores: entraves possibilidades. In: Andrea Tereza Brito Ferreira, Shirlei de Pereira da Silva Cruz. **Formação continuada de professores**: reflexões sobre a prática. Recife. Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SOUSA, Rozilene de Moraes; ROCHA, Simone A. O Panorama das Pesquisas em Educação: Professores Iniciantes e sua inclusão na carreira docente no período de 2008 a 2012. **Seminário Educação**. Cuiabá, set,2013.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Memórias autobiográficas, profissionalização docente e identidade: histórias de vida e formação na pós-graduação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.).

Memórias e memoriais: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2008.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Mentores e Professores Iniciantes em Interação: possibilidades formativas da educação online. **Revista Cet**, vol. 01, nº 02, abril/2012.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. v. 21, n. 73. Campinas, dez., 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13.ed.Petrópolis: Vozes, 2012.

VAILLANT, Denise. **Formação de formadores:** estado da prática. Santiago: PREAL, out. 2003. (Série PREAL Documentos, n. 25). Disponível em: <http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_formadores_estado_practica_vaillant_portugues.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

VAILLANT, Denise. Políticas de Inserción a la docência em América Latina: La deuda pendiente. **Revista de curriculum y formación del profesorado**. v.13,p.28-36, n.1,abr., 2009.

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