



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PROFESSORES EM PERÍODO DE INSERÇÃO NA CARREIRA:
CONTRIBUIÇÕES DE UMA PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO**

CARLA ANDRÉA BRANDE

RIO CLARO – SP

2021

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PROFESSORES EM PERÍODO DE INSERÇÃO NA CARREIRA:
CONTRIBUIÇÕES DE UMA PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO**

CARLA ANDRÉA BRANDE

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do
Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual
Paulista, como parte dos requisitos para obtenção
do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Laura Noemi Chalu

RIO CLARO – SP

2021

B817p Brande, Carla Andréa
Professores em período de inserção na carreira: contribuições de
uma proposta de acompanhamento / Carla Andréa Brande. -- Rio
Claro, 2021
222 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Laura Noemi Chaluh

1. Professores Formação. 2. Ensino. 3. Professores de ensino
fundamental. 4. Professores de educação pré-escolar. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de
Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Professores em período de inserção na carreira: contribuições de uma proposta de acompanhamento

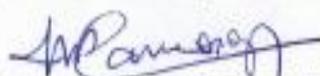
AUTORA: CARLA ANDREA BRANDE

ORIENTADORA: LAURA NOEMI CHALUH

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. LAURA NOEMI CHALUH (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



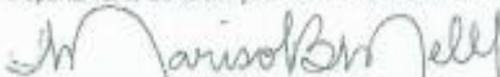
Profa. Dra. MARIA ROSA RODRIGUES MARTINS DE CAMARGO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. EMILIA FREITAS DE LIMA (Participação Virtual)
Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas / UFSCar - Universidade Federal de São Carlos - SP



Profa. Dra. SILMARA DE OLIVEIRA GOMES PAPI (Participação Virtual)
Departamento de Educação - Setor de Ciências Humanas / Universidade Estadual de Ponta Grossa / PR



Profa. Dra. MARISOL BARENCO CORRÊA DE MELLO (Participação Virtual)
Departamento de Fundamentos Pedagógicos / Universidade Federal Fluminense - Niterói / RJ

Rio Claro, 23 de abril de 2021

Dedicatória...

Dedico este trabalho a todos os professores em período de inserção na carreira, que se aventuram em iniciar as agruras e alegrias da profissão docente, especialmente às professoras Carolina, Denise, Giovana, Luana, Nanci, Noemi, Vanessa e ao professor Rafael que tão gentilmente contribuíram com esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não foi fácil! Mas, agora, findo o caminho, só tenho a agradecer...

E quero começar agradecendo por poder celebrar a graça de continuar existindo. Em meio ao doutorado, em 2018, um diagnóstico de câncer de mama me abalou e com ele perdi coisas importantes: uma mama, meus cabelos, a ilusão de uma vida saudável. A mais profunda experiência da “matéria vida tão fina”. Todavia, a possibilidade de continuar existindo, hoje, constitui um presente e, mesmo não sabendo a que isso se destina, continuo a existir, celebrando as conquistas, novas e diferentes: concluir essa tese é uma vitória! Em meio a pandemia de COVID-19, que recrudesce a cada dia e faz tantas vítimas, meu desejo de celebrar minhas vitórias se concretiza em um verso da canção de Caetano Veloso: sigo interrogando, a quem souber responder, “*Existirmos: a que será que se destina?*”¹.

Não chegaria até aqui sem o auxílio, apoio e amor de tantas pessoas a quem não posso deixar de agradecer. E, assim, por mil vezes, agradeço:

À *minha família*, desde sempre me dando reprimenda aos meus desatinos, suporte nas dificuldades e incentivo para as conquistas. Somos assim: “Família, família/Vive junto todo dia/Nunca perde essa mania”².

Ao *Silvio*, meu amado, que tanto me ajudou nas traduções de textos, nas transcrições de áudios, com a sua presença na minha ausência, com seu amado consolo para a minha dor. “Eu tenho tanto pra lhe falar/Mas com palavras não sei dizer/Como é grande o meu amor por você”³.

À minha orientadora, *Profª Dra. Laura Noemi Chaluh*, por iluminar meu caminho sempre que a escuridão me cobria. “Como eu sou um girassol/Você é meu sol”⁴.

Aos meus *companheiros de estudo e pesquisa, participantes do GREEFA*, pelas discussões teóricas, pelo companheirismo, pelas conversas regadas a vinho, pelas idas e vindas das aulas

¹ “Cajuína” (1979), Caetano Veloso.

² “Família” (1986), Titãs.

³ “Como é grande o meu amor por você” (1967), Roberto Carlos.

⁴ “O girassol” (1996), Ira!

de Miotello. “Meus amigos, são antigos como meus ideais/Valor quem tem é quem tá comigo desde o começo/meus amigos são tudo pra mim”⁵.

Às professoras iniciantes e ao professor iniciante, participantes desta pesquisa, *Carolina, Denise, Giovana, Luana, Nanci, Noemi, Rafael, Vanessa*. Vocês me ensinaram a acreditar que “Quando não houver caminho/Mesmo sem amor, sem direção/A sós ninguém está sozinho/É caminhando que se faz o caminho”⁶.

Às professoras: *Profª Dra. Emília Freitas de Lima, Profª Dra. Maria Rosa Rodrigues Martins De Camargo, Profª Dra. Marisol Barenco Corrêa de Mello, Profª Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi* por participarem da banca de defesa de doutorado e, tão gentilmente, compartilharem comigo seus conhecimentos. “Muito obrigado é tudo que eu tenho a dizer/Cantar é meu jeito de agradecer/O calor desse afeto que eu guardo aqui dentro/Um arranjo de estrelas brilhando no peito”⁷.

À *Maria Thereza Fink*, me auxiliando a buscar a pulsão de vida, em meus momentos de dor, angústias e incertezas, com Freud a nos espreitar: “Ei, medo! Eu não te escuto mais/Você não me leva a nada, nada”⁸.

Às minhas companheiras, na árdua tarefa de dirigir uma escola municipal: *Renata, Claudia, Juliana, Silmara*. Vocês foram meu apoio no momento em que estudo e trabalho se entrecruzavam. “Parceria é par, é divisão irmã/Me dá tua palavra, que eu dou-te minhas mãos”⁹.

A todos, agradeço e, na ausência de melhores palavras para agradecer, dedico uma canção, seguindo o velho conselho de Gil: “Andá com fé eu vou/Que a fé não costuma faiá”¹⁰.

⁵ “Velhos amigos” (2010), Emicida.

⁶ “Enquanto houver sol” (2003), Titãs.

⁷ “Muito obrigado” (2015), Leoni.

⁸ “O sol” (2005), Jota Quest.

⁹ “Parceria” (1986), Zé Ramalho, Claudia Olivetti.

¹⁰ “Andar com fé” (1982), Gilberto Gil.

Tornei-me uma figura de livro, uma vida lida. O que sinto é (sem que eu queira) sentido para se escrever que se sentiu. O que penso está logo em palavras, misturado com imagens que o desfazem, aberto em ritmos que são outra coisa qualquer. De tanto recompor-me destruí-me. De tanto pensar-me, sou já meus pensamentos, mas não eu. Sondei-me e deixei cair a sonda; vivo a pensar se sou fundo ou não, sem outra sonda agora senão o olhar que me mostra, claro a negro no espelho do poço alto, meu próprio rosto que me contempla contemplá-lo (PESSOA, 1986, p. 180).

RESUMO

Esta narrativa-pesquisa tem como temática a formação docente, especificamente, a formação de professores em período de inserção na carreira, aqui entendido como o período de entrada na vida profissional docente, de ingresso na carreira. As investigações recaíram sobre o curso “Professores iniciantes: a partilha de dilemas e saberes”, oferecido como curso de extensão pela UNESP (Universidade Estadual Paulista), câmpus de Rio Claro, voltado para professores em período de inserção na carreira e que pretendeu instituir um espaço de acompanhamento, de estudos e de problematizações da constituição docente. Assim, o foco da pesquisa foi o processo de acompanhamento do professor iniciante durante a sua inserção na carreira, considerado, neste trabalho, como acompanhamento profissional. Tal fato significou assumir a responsabilidade por uma formação intencional e sistemática desses professores, no decorrer de sua inserção na carreira. A questão norteadora da pesquisa foi: **quais as contribuições da proposta do curso de formação, voltado a professores em período de inserção na docência, que viabiliza um processo de acompanhamento profissional, para a formação de tais professores?** O objetivo geral deste estudo correspondeu a analisar o desenvolvimento do curso de formação voltado para professores em período de inserção na docência, de forma a identificar as possíveis contribuições deste processo de acompanhamento na formação de professores, em início de carreira, com experiência de até 5 anos, inseridos no contexto da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Participaram do referido curso de formação oito professores em processo de inserção profissional, ex-alunos do curso de Pedagogia da UNESP (Rio Claro), formados a partir de 2012, que ingressaram como professores efetivos e ou contratados na Rede Municipal de Educação de Rio Claro, a partir do ano de 2012, incluindo aqueles que ingressaram até o final de 2016. O curso ocorreu de março a novembro de 2017 e teve uma carga horária de 40 horas, com encontros presenciais. A perspectiva metodológica, utilizada nesse estudo, corresponde à pesquisa narrativa, a qual se volta para o singular, o local, o imprevisível e o implicado. Organiza-se a partir da experiência particular dos sujeitos, no que é contextual e singular, apoiada no referencial teórico bakhtiniano, explorando os conceitos de exotopia, autor criador, ato responsável e pesquisa como criação. Também se realizou um levantamento teórico, a partir de pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com a busca de teses defendidas, entre 2013 e 2017. Procurou-se sistematizar as contribuições dessas pesquisas sobre a formação docente e o acompanhamento de professores em período de inserção profissional. As ações formativas, vivenciadas no referido curso, eram pautadas pela valorização dos princípios de coletividade, linguagem/interlocução e empoderamento. Compuseram a maneira, instituída naquele espaço-tempo, de acompanhamento dos professores em período de inserção na carreira, entendido como as *práticas construídas para apoiá-los, em período de inserção na carreira, no avanço de seu processo de constituição docente*. Práticas essas constituídas pelo *olhar e escuta atentos* das formadoras, propiciando a *escolha de textos* para viabilizar o interrogar-se sobre as relações educativas, a *colocação de contrapalavras* para desencadear o diálogo capaz de possibilitar a análise das práticas pedagógicas, a *elaboração de experiências estéticas*, desencadeadoras de um clima propício ao estabelecimento da confiança entre os pares, de lugar seguro, que nos cuida e onde é possível dizer o que nos passa, o que nos acontece, a *proposição de documentários*, a partir dos quais se deu a reflexão do movimento para “enxergar-se além” e a *promoção da interlocução*, propiciando a partilha de problemas e a elaboração de um conhecimento novo – partilhado.

Palavras-chaves: Professores em período de inserção profissional. Acompanhamento docente. Formação docente. Perspectiva Bakhtiniana. Pesquisa narrativa.

ABSTRACT

This narrative-research has as its theme teacher training, specifically, teacher training in a period of entry into the career, here understood as the period of entry into professional teaching life, of entry into the career. The investigations focused on the course “Beginning teachers: sharing dilemmas and knowledge”, offered as an extension course by UNESP (Universidade Estadual Paulista), campus of Rio Claro, aimed at teachers in a period of entry into the career and who intended to establish a space for follow-up, studies and problematization of the teaching constitution. Thus, the focus of the research was the process of monitoring the beginning teacher during their insertion in the career, considered, in this work, as professional monitoring. This fact meant taking responsibility for an intentional and systematic training of these teachers, during their career insertion. The guiding question of the research was: what are the contributions of the proposal of the training course, aimed at teachers in a period of insertion in teaching, which enables a process of professional monitoring, for the training of such teachers? The general objective of this study was to analyze the development of the training course aimed at teachers in a period of entry into teaching, in order to identify the possible contributions of this monitoring process in the training of teachers, at the beginning of their career, with experience of up to 5 years, inserted in the context of Kindergarten and Elementary School. Eight teachers in the process of professional insertion participated in the training course, former students of the Pedagogy course at UNESP (Rio Claro), who graduated from 2012, who joined the Municipal Education Network of Rio Claro as permanent teachers, from the year 2012, including those who joined by the end of 2016. The course took place from March to November 2017 and had a workload of 40 hours, with face-to-face meetings. The methodological perspective used in this study corresponds to narrative research, which focuses on the singular, the local, the unpredictable and the implied. It is organized from the subjects' particular experience, in what is contextual and singular, supported by the Bakhtinian theoretical framework, exploring the concepts of exotopy, creative author, responsible act and research as creation. A theoretical survey was also carried out, based on research in the CAPES Theses and Dissertations Catalog, with the search for theses defended, between 2013 and 2017. We sought to systematize the contributions of these researches on teacher education and monitoring of teachers in period of professional insertion. The formative actions, experienced in that course, were guided by the appreciation of the principles of collectivity, language/interlocution and empowerment. They made up the way, established in that space-time, of monitoring teachers in a period of insertion in the career, understood as the practices built to support them, in a period of insertion in the career, in the advancement of their process of teacher constitution. These practices are constituted by the attentive look and listening of the trainers, providing the choice of texts to enable the questioning about educational relationships, the placement of counterwords to trigger the dialogue capable of enabling the analysis of pedagogical practices, the elaboration of aesthetic experiences, triggering a climate conducive to establishing trust between peers, a safe place that takes care of us and where it is possible to say what happens to us, what happens to us, the proposition of documentaries, from which the movement's reflection took place. to “see oneself beyond” and the promotion of dialogue, enabling the sharing of problems and the elaboration of new – shared knowledge.

Keywords: Teachers in a period of professional insertion. Teaching accompaniment. Teacher training. Bakhtinian Perspective. Narrative research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Imagens do Caderno de Tramas.....	78
Figura 2	BRASIL3 - Faz alusão ao tráfico de drogas, cujos alvos principais são as crianças carentes.....	168
Figura 3	JAPAN3 - O perigo das usinas nucleares.....	168
Figura 4	McDONALD3 - A obesidade infantil e a péssima qualidade da alimentação oferecida às crianças pelas grandes empresas de fastfood.....	169
Figura 5	PRIEST3 - Faz alusão aos casos de pedofilia ocorridos na Igreja Católica	169
Figura 6	SIRIA3 - Referência à guerra civil.....	170
Figura 7	THAILANDIA3 - Se refere ao turismo sexual.....	170
Figura 8	USA3 - Crítica à legislação que permite a posse de armas de qualquer calibre.....	171
Figura 9	Cartaz elaborado por Rafael.....	172
Figura10	Cartaz elaborado por Vanessa.....	172
Figura 11	Cartaz elaborado por Noemi.....	172
Figura 12	Cartaz elaborado por Carolina.....	172
Figura 13	Cartaz elaborado por Giovana.....	173
Figura 14	Cartaz elaborado por Giovana (continuação).....	173
Figura 15	Cartaz elaborado por Luana.....	173
Figura 16	Fanzine construído pelo grupo de professores iniciantes (páginas em sequência).....	187

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Professores participantes do curso de formação.....	17
QUADRO 2	Categorias e subcategorias relativas às temáticas abordadas nas teses analisadas.....	39

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Comissão de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EM	Escola Municipal
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
GREEFA	Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PFOM	Programa de Formação Online de Mentores
PL	Projeto de lei
PPGE_d	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEDU	Secretaria de Educação
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PRÓLOGO	14
1 INTRODUÇÃO	21
2 PARCERIA TEÓRICA NA CONFIGURAÇÃO DAS TRAMAS DA NARRATIVA-PESQUISA: ESTUDOS SOBRE PROFESSORES EM FASE DE INSERÇÃO PROFISSIONAL	37
2.1 Levantamento teórico de pesquisas sobre professores em fase de inserção profissional.	37
2.2 A contribuição de outros estudos para este levantamento teórico.	56
2.3 O início da docência a partir de propostas da legislação brasileira.	65
2.4 Uma proposta de acompanhamento docente na Argentina.....	67
3 AMARRAÇÃO DAS TRAMAS: O PERCURSO METODOLÓGICO	71
3.1 O fio condutor da narrativa: Perspectiva teórico-metodológica da narrativa-pesquisa. .	72
3.2 O desenrolar das Tramas: Os encaminhamentos da narrativa-pesquisa.	76
4 CONTOS DE ESCOLA	85
4.1 CONTO DE ESCOLA UM: Início de uma história – MEMORIAL.	85
4.2 CONTOS DE ESCOLA DOIS: Histórias ouvidas: sentimentos e dificuldades do início da carreira docente.	92
4.3 CONTOS DE ESCOLA TRÊS: No início - o trato com pais e alunos.	103
4.4 CONTOS DE ESCOLA QUATRO: Formação inicial - distanciamento ou apoio aos primeiros anos da docência.....	107
4.5 CONTOS DE ESCOLA CINCO: O processo de constituição docente no início da carreira.	109
4.6 CONTOS DE ESCOLA SEIS: O desafio - a motivação para não desistir da carreira.	111
5 NOTAS (EXPLICATIVAS) COMPREENSIVAS	114
¹ Início de uma história – MEMORIAL.....	114
² Histórias ouvidas: sentimentos e dificuldades do início da carreira.....	121
³ No início: o trato com pais e alunos.	142
⁴ Formação inicial: distanciamento ou apoio aos primeiros anos da docência.	148

⁵ O processo de constituição docente no início da carreira.....	155
⁶ O desafio: a motivação para não desistir da carreira.	159
6 O CURSO DE FORMAÇÃO: CONSTITUIÇÃO DOCENTE EM POTÊNCIA.	163
6.1 A experiência do curso de formação.....	163
6.2 A experiência vivida pela formadora.	195
7 EPÍLOGO: Das lições das tramas de uma narrativa-pesquisa.....	202
Primeira lição: da amarração das tramas a sua compreensão.	203
Segunda lição: processo formativo do ato em potência.	206
Terceira lição: o processo formativo da formadora de professores.	209
REFERÊNCIAS	213

PRÓLOGO

Toda história tem um início. Esta não é diferente. Alegro-me em preencher estas páginas com o início desta narrativa-pesquisa, por ser ela a expressão dos sentidos da experiência vivenciada, do tempo vivido e experimentado, com intensidade, das marcas deixadas pelo vivido.

Trata-se de uma alegria dupla, por escrever sobre os sentidos da experiência vivenciada e por compartilhá-la com vocês, meus leitores!

Vamos aos elementos desta estrutura narrativa: o objeto da narrativa-pesquisa.

Para começar uma história... tenho um assunto a narrar, tantas tramas para desenvolver, em sequentes ciclos de ações de personagens vivas e atuantes. A construção de uma história instigante me desafia, como autora, a buscar uma amarração coerente das tramas narrativas. Mergulho neste desafio, propondo-me a explicitar os elementos da estrutura narrativa que trago aqui.

Como participante do GREEFA (Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade)¹¹ e debruçada sobre os estudos a respeito da temática “professores iniciantes” é, aqui, neste ponto, que se cria o primeiro elemento da estrutura narrativa, a partir do qual se configuraram as tramas desta narrativa-pesquisa. Em um contexto de inquietações sobre a inserção de professores na carreira, propôs-se o curso “Professores iniciantes: a partilha de dilemas e saberes”, oferecido como curso de extensão pela UNESP (Universidade Estadual Paulista), câmpus de Rio Claro, e cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão Universitária – PROEX, tendo sido coordenado por mim e pela professora Laura, assumindo o lugar de formadoras dos participantes. A proposição desse curso de formação voltado para professores iniciantes¹² pretendeu instituir um espaço de acompanhamento, de estudos e de problematizações da constituição docente.

O público alvo do referido curso constitui-se de professores em processo de inserção profissional, ex-alunos do curso de Pedagogia da UNESP (Rio Claro), formados a partir de 2012, que ingressaram como professores efetivos e ou contratados na Rede Municipal de

¹¹ O GREEFA está cadastrado no CNPq e sua coordenadora é a professora Dra. Laura Noemi Chalu.

¹² O termo “professores iniciantes”, usado na denominação do curso de formação proposto, foi considerado, posteriormente, insuficiente (como explicarei mais à frente) para qualificar os professores que estavam se inserindo na carreira. Considero a denominação “professores em processo de inserção profissional”, ou “professores em período de inserção na carreira”, mais adequada e passo a usá-la a partir de agora. Entretanto, em alguns momentos dessa tese a terminologia “professores iniciantes” ainda aparece, em virtude de ser utilizada por alguns autores consultados ou por ser utilizada pelos professores participantes da pesquisa.

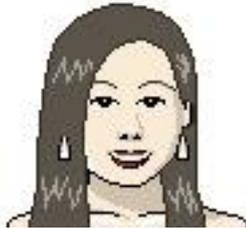
Educação de Rio Claro, a partir do ano de 2012, incluindo os ingressantes, até o final de 2016. Participaram dele oito professores, com experiência profissional de até 5 anos, como docente na rede municipal de Rio Claro.

Cada personagem¹³ reveste-se de um papel preponderante nas tramas que se sucedem nesta narrativa-pesquisa. São personagens vivas e concretas, que deixaram marcas, por suas características particulares. E as faço conhecer pelo meu olhar lírico, expressando minhas impressões a respeito de cada uma delas.



Carolina

Tão meiga, carinhosa,
Mas isso se descobre com olhar atento.
Não se mostra com facilidade,
Timidez está em sua personalidade.
É de pouco falar; prefere escutar
Para elaborar ideias com sagacidade.
Com seus alunos aprende a ensinar
E sabe que é na individualidade
Que a docência irá se dar!



Denise

Menina de fibra, potente palavra.
A preocupação com o alheio
Revela-se em suas ações.
Ajudar é uma de suas preocupações.
Professora dos pequenos,
Aproxima-se deles com dramatizações
Para encantar e buscar vínculos plenos.
Gosta da vida sem pressões
Por isso as resolve com empenho!



Giovana

Moça sensível e delicada,
O choro é a expressão de suas emoções.
A seus alunos é toda dedicada,
Professora cuidadosa e aplicada.
Ensina com atividades criativas
Para uma aprendizagem intensificada.
Causa-lhe tristeza
A indiferença praticada.
Contra isso luta, com certeza!

¹³ Baseio-me em Bakhtin (2011), para compor a consciência criadora dessa narrativa-pesquisa, considerando que “a personagem e o autor acabam não sendo elementos do todo artístico da obra, mas elementos de uma unidade prosaicamente concebida da vida psicológica e social” (p. 7).



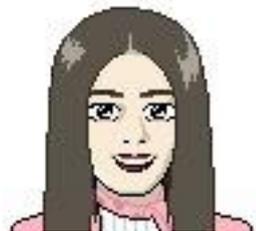
Luana

É luz, brilha por onde passa,
Explosão de palavras, emoção e riso
Primeira impressão que expressa.
É uma professora confessa.
Faz festa com os alunos,
Ensina, brinca, não desinteressa.
Mas não se engane!
A sensibilidade fica expressa
Com a injustiça, que não consente.



Nanci

Preocupada com a vida,
Demonstra mais em ações, do que em palavras.
Não admite descaso e injustiça
E, por isso, pensa a política para não ser omissa.
Educar seus alunos é um compromisso
Contra a miséria e a cobiça.
Sensível com seus alunos,
Procura escutá-los e valoriza
Suas necessidades e interesses oportunos.



Noemi

Autêntica com as palavras,
Não falta com a verdade.
Pede apoio, mas também ajuda.
A ação coletiva e a atenta escuta
São marcas do trabalho educativo.
Gosta da profissão e sempre labuta
Com o planejamento de atividades
Para alunos que educa.
Ensinar é ato de cumplicidade.



Rafael

Tornar-se professor foi desafio
Trocou de profissão por paixão.
Rapaz respeitoso e ético
Ensina com jeito eclético.
Preocupado com seu compromisso
Não deixa para traz aluno apático.
Conversa com todos para ajudar
Com as dificuldades dos alunos.
O importante é bem ensinar.



Vanessa

Moça tímida e cautelosa,
Atenta aos detalhes,
Mesmo que os veja em uma nuance.
Gosta de estar com os alunos em seu alcance,
Acompanha várias turmas, em diferentes idades.
E para que a aprendizagem avance,
Tem apoio na criatividade.
Procura se aproximar dos alunos
No caminho da cumplicidade.

O quadro, a seguir, apresenta algumas outras informações sobre estas personagens:

QUADRO 1 – Professores participantes do curso de formação.

PROFESSOR(A) Turma em que atua	TEMPO DE DOCÊNCIA	ANO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO
Carolina Maternal II (Ed. Infantil)	2 anos	UNESP/RC - 2015
Denise (Maternal I – Ed. Infantil)	2 anos	UNESP/RC - 2015
Giovana (Ed. Infantil e Ensino Fundamental)	2 anos	UNESP/RC - 2015
Luana (Maternal II - Ed. Infantil)	2 anos	UNESP/RC - 2015
Nanci (Infantil I - Ed. Infantil)	1 ano	UNESP/RC - 2014
Noemi (3º ano - Ensino Fundamental e Maternal II – Ed. Infantil)	2 anos	UNESP/RC - 2015
Rafael (4º ano – Ensino Fundamental)	3 anos	UNESP/RC - 2011
Vanessa (Professora eventual para várias turmas)	1 ano	UNESP/RC - 2016

Fonte: Elaborado pela autora.

A proposta deste curso sustentou-se em uma concepção de formação, valorizando a linguagem (oral e escrita), a produção coletiva e o empoderamento dos professores (CHALUH, 2011, 2012b). O curso objetivou potencializar processos coletivos de reflexão, acerca de percursos vividos por professores, em processo de inserção profissional no contexto escolar, bem como promover a interlocução, na busca pela construção coletiva de estratégias de superação das tensões e das dificuldades cotidianas, vividas por estes professores. Assim, pautou-se pelo sentido de educar o olhar como um processo educativo que promova a constituição de sujeitos pensantes, que sentem e agem no contexto social (CHALUH, 2012a). As atividades desenvolvidas no curso compreenderam o trabalho com filmes, curtas e documentários, discussão e problematização de temáticas a partir de textos científicos e literários, escrita individual após encontros, acerca de pensamentos, inquietações, dúvidas, sentimentos, angústias provocadas no espaço formativo.

E o espaço e o tempo dessas tramas?

O curso ocorreu de março a novembro de 2017¹⁴ com uma carga horária de 40 horas, em encontros presenciais. Apresento, a seguir, as temáticas centrais e as atividades discutidas e desenvolvidas ao longo dos 10 encontros:

- 1º encontro (14/03/2017): apresentação dos participantes, elaboração dos combinados, prática de escrita, discussão sobre o acompanhamento do professor em processo de inserção profissional na escola.

- 2º encontro (11/04/2017): leitura do texto “História de um olhar” e discussão, conversa sobre a realidade das escolas de periferia, relatos sobre as dificuldades dos professores em processo de inserção profissional, estudo sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Rio Claro (Lei Complementar nº. 024, de 15 de outubro de 2007).

Tarefa para o encontro seguinte: Leitura de texto: “Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora” - Roseli Cação Fontana. Entrega de uma escrita (narrativa) na qual reflitam sobre o percurso vivido como professores iniciantes.

¹⁴ Pela importância do curso aos participantes, o mesmo foi oferecido também em 2018 e 2019. No ano de 2020 o curso não pode ser realizado em função da pandemia de COVID-19. A presente pesquisa considera os dados produzidos no processo formativo de 2017.

- 3º encontro (16/05/2017): socialização de experiências a respeito da organização do trabalho pedagógico, discussão sobre práticas de empoderamento de professores, leitura e discussão do texto “Nas relações de ensino o aprendizado da escuta” – Roseli Cação Fontana.
- 4º encontro (13/06/2017): relatos sobre a inter-relação entre professores iniciantes, gestão, demais professores e alunos, reflexão sobre a posição da criança, na atualidade, a partir de imagens de Erik Ravelo, criação artística de uma imagem, expressando uma concepção de criança, leitura e discussão do texto “Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola” – Sylvia Leser de Mello e Madalena Freire.
- 5º encontro (04/07/2017): teoria e prática pedagógica da leitura, reflexão e proposição de desafios docentes para serem vivenciados na prática.
- 6º encontro (25/07/2017): leitura e discussão do texto “Sobre a lição. Ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade” – Jorge Larrosa.

Tarefa: produção escrita. Título "O que aprendemos hoje?"

- 7º encontro (29/08/2017): angústias de professores em processo de inserção profissional, movimentos da prática cotidiana escolar; leitura e discussão do texto “Pedagogia por projetos” – Lucia Helena Alvarez Leite
- 8º encontro (26/09/2017): escola, alunos e periferia, leitura e discussão sobre o texto “Uma escola em BETEL: relações, práticas, alunos, famílias e professoras – 1997 a 2000”, documentário “Pensando em los demás”.

Tarefa: escrita reflexiva sobre a relação sucesso x fracasso; como responder a isso?; Sucesso de quem?; Fracasso de quem?; Como se define fracasso?

- 9º encontro (17/10/2017): discussão sobre o texto “Grupo e trabalho coletivo na escola: trocando olhares, mudando práticas” - Laura Noemi Chaluh; dimensão do trabalho coletivo na escola; construção de fanzines sobre trabalho coletivo.
- 10º encontro (29/11/2017): socialização das experiências vividas em sala de aula pelos professores, músicas e poesias sobre a relevância do processo de formação docente, elaboração escrita de carta para o secretário da Educação, ou para a coordenação da escola, ou

para uma professora, colega de trabalho, sobre as necessidades, desafios, dilemas de professores em processo de inserção profissional, propondo uma forma/sugestão de “melhoria” ou ajuda nas dificuldades.

O planejamento inicial do curso previa o desenvolvimento de algumas outras atividades e discussões teóricas, entretanto ao longo do curso este planejamento foi sofrendo alterações, em função dos interesses dos participantes do grupo. Além disso, as propostas de escrita eram elaboradas, a partir das discussões desenvolvidas nos encontros.

A experiência vivida ao longo dos encontros deste curso de formação “Professores iniciantes: a partilha de dilemas e saberes” compõe as tramas desta narrativa-pesquisa. Nas próximas inúmeras páginas, vocês, meus leitores, irão seguir os caminhos das histórias elaboradas a partir desta experiência. E já anuncio: uma bela experiência, às vezes, alegre, outras, triste, mas fruto do encontro, que possibilita resistir à experiência empobrecida e fazer surgir a criação, o sentir, o pensar, o agir. Portanto, são histórias narrando esse encontro, experienciado no curso de formação, pois o “encontro não diz apenas de um contato, de uma aproximação de um sujeito com o objeto ou entre sujeitos, mas é o novo, o diferente, o que traz tensionamento à experimentação, levando a pensar, a criar, a engendrar novos acontecimentos” (REMIÃO, 2015, p. 38).

Até aqui, leitores, lhes fiz conhecer o objeto das tramas destas histórias: as personagens, o espaço e o tempo em que têm lugar. São preliminares significativas ao entendimento da narrativa que segue.

Convido-os a virarem as páginas...

1 INTRODUÇÃO.

“Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível” (FREIRE, 1996).

A formação docente constitui uma temática que me é muito cara. Desde o Mestrado (BRANDE, 2003), tenho me debruçado sobre essa temática, ao desenvolver, na ocasião do estudo, uma pesquisa colaborativa, entre professora e pesquisadora, que permitiu a elaboração de um conhecimento compartilhado, ao mesmo tempo em que engendrou processos de formação profissional, tanto da pesquisadora quanto da professora.

Desde então, esse campo de estudo tem se ampliado, em função do crescente interesse dos pesquisadores pelas questões relacionadas à formação e ao trabalho docente, o que pode ser verificado pelo aumento da produção científica sobre o tema. Como aponta André (2010) “nos anos 1990, o percentual dos trabalhos da área de Educação que tratavam do tema da formação docente girava em torno de 6-7%. No início dos anos 2000, esse percentual cresce sistematicamente, atingindo 22%, em 2007, o que mostra uma ascensão muito rápida” (p. 176).

Além deste crescimento percebido com relação aos estudos sobre o trabalho docente, Marcelo García (2008) aponta que “recientes informes internacionales han venido a centrarse y a destacar el importante papel que el profesorado juega en relación con las posibilidades de aprendizaje de los alumnos” (p. 8). Assim, considerando a significativa referência dos professores, no desenvolvimento de seus alunos, torna-se imprescindível analisar como conseguir uma formação docente de excelência, preocupação dos estudiosos da educação, como pontua Marcelo García (2008):

Si el papel del profesorado sigue siendo crucial, a pesar del amplio desarrollo de los recursos tecnológicos disponibles hoy en día, resulta fundamental plantearnos de nuevo de qué manera conseguimos que el profesorado se siga enamorando de su profesión y siga contribuyendo con desarrollo de sus escuelas e de los alumnos. Para responder a estas preguntas no partimos de cero. Cómo se aprende a enseñar ha sido una constante en la

preocupación de los investigadores educativos en las últimas décadas (MARCELO GARCÍA, 2008, p. 9).

Aprender a ensinar constitui um processo que demanda muito tempo e, em seu processo de aprendizagem, os professores passam por diferentes fases: a fase do pré-treino – experiências de ensino, vivenciadas como alunos que podem influenciar inconscientemente o professor; a fase de formação inicial – etapa de preparação formal em uma instituição de formação de professores; a fase da iniciação – corresponde aos primeiros anos de exercício profissional do professor; a fase da formação permanente – inclui atividades planejadas pelas instituições ou pelos próprios professores, como forma de viabilizar o desenvolvimento profissional (FEIMAN *apud* MARCELO GARCÍA, 1999).

De acordo com Marcelo García (1999), a formação docente corresponde à

[...] área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 26).

Considerando esses apontamentos de Marcelo García (1999) a respeito da formação docente, procuro aprofundar, neste estudo, uma concepção de formação, com raízes na contribuição teórica de Bakhtin (1986, 2011), ao entender o processo formativo tendo como base a enunciação, considerando-a “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 1986, p. 112), onde a palavra é sempre dirigida a um interlocutor. Refletir sobre a formação docente, a partir da perspectiva bakhtiniana da enunciação, significa compreender que a palavra

[...] é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (BAKHTIN, 1986, p. 113).

Nesse ponto, Bakhtin (2011) me auxilia a pensar sobre esse caráter dialógico da formação docente, ao enfatizar o efeito mobilizador da palavra para a constituição do sujeito: “através da palavra, defino-me em relação ao outro” (BAKHTIN, 1986, p. 113), ao entender que o “eu” se constitui pelo “outro” (alteridade), na relação “eu-outro”, quando o “eu” entra em diálogo com o “outro” e, por isso, se incompleta, levando a novas construções. Em tal

relação “eu-outro”, este “outro” coloca novas questões, abre para pensamentos antes não elaborados, demonstrando a incompletude do “eu”. Tal ideia é bem esclarecida por Mello e Miotello no seguinte trecho:

Quando me defino, me sinto pleno, fico cheio de mim-mesmo. Permanecer nesse estágio da identidade é uma armadilha. Dela precisamos escapar. Assim, ao mesmo tempo, essa consciência fechada entra em novo diálogo com novas vozes do outro, e novamente se incompleta, é deslocado na vivência, e se enriquece com novas vozes, novas visões, novos pontos de vista, num acontecimento sem fim. Visto dessa forma, essa questão se apresentou como nova pra nós. Eu me completo, enquanto me monologizo. E a completude é o fim, o limite, a morte. Somente a incompletude me mantém na vida. Assim o outro me traz a incompletude, me abre novos caminhos, e me devolve à vivência (MELLO; MIOTELLO, 2013, p. 220).

Também Freire (1987) reverencia o processo dialógico como constituinte das subjetividades e, nesse sentido, se aproxima de Bakhtin (2011), aspecto que foi identificado por Geraldi (2003), considerando que “no diálogo encontra-se a estratégia de construção social apontada pelos autores, na alteridade encontra-se a forma única de constituição da subjetividade, na linguagem, o lugar do encontro e desencontro dos homens” (p. 65). Esses elementos de aproximação entre Freire (1987) e Bakhtin (2011) propiciam uma ampliação de minha própria compreensão sobre esse processo formativo que venho buscando estruturar e, para isso, as palavras de Freire reforçam a concepção de formação docente a partir de uma perspectiva discursiva:

O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não-eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu (FREIRE, 1987, p. 102).

Assim, passo a pensar a formação docente, a partir dessa perspectiva dialógica, de interlocução, entendendo vivermos orientados pela palavra do outro; com o outro nos constituindo e nos (in)completando, nos recriando e criando novos sentidos. Como bem explicado por Andrade (2011)

Pela concepção discursiva de linguagem, não há separação entre a compreensão de sujeito e a compreensão do que seja linguagem, pois só há um pelo outro: o sujeito somente pode existir, ter uma realização efetiva, se for através de sua produção linguístico-discursiva, e a linguagem somente pode ser concebida pela fala/escrita ou outras modalidades de linguagem que se efetivarem, em enunciações reais e materiais (ANDRADE, 2011, p. 88).

Para desenvolver ainda mais essa ideia de formação, a partir da contribuição de Bakhtin (2011), trago, aqui, o conceito de formação, desenvolvido por Chalu (2008). A autora considera que o outro provoca uma ação (*provoca-ação*), por estar em um lugar privilegiado, um lugar exterior, permitindo enxergar coisas, a respeito do sujeito, não vistas por ele próprio.

É a partir da existência do *outro*, da relação que estabeleço com o *outro*, da interlocução e diálogo que estabeleço com o *outro* que vou em busca de mim mesmo, que vou ao meu reencontro, e é esse processo de me encontrar com os *outros* e o de me reencontrar comigo e com todos os *outros* sujeitos que estão dentro de mim, que me possibilitam o processo de formação (CHALU, 2008, p. 194).

O que quero deixar claro, aqui, é esta vertente do conceito de formação, que exploro nesta tese, baseado na interlocução, no diálogo e no encontro com o outro. Inspirada em Bakhtin (2012), compreendo que viver representa o reconhecimento da impossibilidade de não ser indiferente ao outro, numa responsabilidade sem alibi nos confrontos cotidianos com o outro concreto, singular e insubstituível. Ponzio (2012) explicita essa característica da vida amarrada pelas relações com o outro:

Cada eu ocupa o centro de uma arquitetônica na qual o outro entra inevitavelmente em jogo nas interações dos três momentos essenciais de tal arquitetônica, e portanto do eu, segundo a qual se constituem, e se dispõem todos os valores, os significados e as relações espaçotemporais. Esses são todos caracterizados em termos de alteridade e são: eu-para-mim, eu-para-o-outro, o outro-para-mim¹⁵ (PONZIO, 2012, p. 23).

Nessa perspectiva, torna-se muito importante compreender as razões e as lógicas dos próprios sujeitos envolvidos nas interações e relações espaçotemporais que dizem respeito ao processo de formação docente. De um lado, os professores, que são convidados a dizer o que pensam, abrindo-se para possíveis deslocamentos de ideias e postura em relação à sua própria prática. De outro, os formadores, que aprendem sobre as mudanças, com os novos

¹⁵ Para Bakhtin (2011) a relação dialógica “eu-outro” se desenvolve triplamente na relação constitutiva do sujeito, em “eu-para-mim”, “eu-para-o-outro” e “o outro-para-mim”. Podemos entender o “eu-para mim” como a imagem que o “eu” tem de si próprio, como apontado por Bakhtin (2012): “Eu também sou – em toda a plenitude emotivo-volitiva atuante, de tal afirmação – e realmente sou – totalmente, e tenho a obrigação de dizer esta palavra, e eu também sou participante no existir de modo singular e irrepitível, e eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepitível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro” (p. 96). O “eu-para-o-outro” indica a imagem do “eu” expressa pelo “outro”, quando, na relação dialógica, “eu” e “outro” se completam mutuamente, compartilhando pontos de vista, abertos à voz do “outro”. O “outro-para-mim” representa colocar-se frente ao outro para afirmar sua singularidade: o “eu” reconhece o “outro” enquanto centro de valores, numa relação empática, se constituindo nessa relação, de forma singular, ao assumir posições enunciativas únicas.

encaminhamentos a serem feitos em cada contexto que se apresenta, a partir da demanda trazida pelos professores.

Assim, a partir desta concepção dialógica da formação docente, há que se considerar que

Nas interações (dois a dois), a linguagem usada se repete, em enunciados semelhantes; para se autorizarem, repetem-se, em retomadas de palavras anteriores, alheias palavras, pescadas de contextos sócio-históricos presentes nas memórias dos indivíduos. Bakhtin destaca este caráter reprodutor de linguagem, que é sempre reflexo e produz o eco de enunciados semelhantes. Ele afirma, porém, a possibilidade de esses iguais sistemáticos refratarem novas possibilidades, mesmo por mínimos deslocamentos. As possibilidades de a profissão docente ganhar densidade recriam-se, ao se corporificar no tecido social e cultural, pela via de seus dizeres interacionais, pela criação de formas comunicativas que se institucionalizam (ANDRADE, 2011, p. 93).

Para mim, pensar a formação docente na perspectiva, que venho explicitando significa buscar analisar as possibilidades de interlocução, diálogo, interações, encontro com o outro. Tais possibilidades só se concretizam naquilo “que nos passa”, na forma como esclarece Larrosa (2004, 2011) sobre a experiência. A partir da pergunta “¿Cómo podría pensarse la formación del profesorado desde la experiencia?” (LARROSA, 2004, p. 24) me desafio a compreender o conceito de experiência, como “isso que me passa” (LARROSA, 2011, p. 5): para que a experiência tenha lugar é condição o surgimento de alguém, de algo, de um acontecimento, exterior a mim, que me é estranho, que está fora de mim, fora do lugar, ou seja, há a necessidade da alteridade, do encontro com o outro. A experiência também supõe um sujeito da experiência, aquele em quem a experiência tem lugar; dando-se nas palavras, ou nas ideias, ou representações, sentimentos, projetos, intenções, saber, poder deste sujeito da experiência. Isso mostra o princípio da subjetividade, concretizada pelas possibilidades da interlocução e do diálogo. Considerando estes princípios temos que:

[...] uma experiência é sempre singular, isto é, para cada um a sua. [...] uma experiência é, por definição, irrepetível. [...] Sem dúvida, se a experiência é para cada um a sua ou, o que é o mesmo, em cada caso outra ou, o que é o mesmo, sempre singular, então a experiência é plural. É plural de singular, é plural e é singular de plural e singular. Ante o mesmo fato (a morte de alguém, por exemplo), ou ante o mesmo texto (da leitura de um poema, por exemplo), há sempre uma pluralidade de experiências. A experiência, portanto, é o espaço em que se desdobra a pluralidade. A experiência produz pluralidade (LARROSA, 2011, p. 16-17).

Ampliando ainda mais a ideia de experiência, Contreras Domingo (2016) alerta para a necessidade de parar e pensar sobre a experiência vivida: "La experiencia, entendida como aquello que irrumpe como acontecimiento, como lo que suspende nuestras previsiones, como

lo que no puede dejarse pasar por alto; aquello que requiere pararnos y pensar" (p. 20). E mais ainda, necessário se faz ter claro, que nesta perspectiva de entendimento do conceito de experiência, não é possível forçar a existência de uma experiência, de forma que ela seja um imperativo, construindo tentativas incessantes de buscá-la, reconhecê-la ou elaborá-la. Larrosa (2004) contra-argumenta sobre tal aspecto imperativo da experiência, apresentando-nos alguns exemplos de situações, forçosamente implantadas no campo da educação:

En el campo educativo, primero se trataba de la vocación, del amor a los niños y de esas cosas. Luego, con toda esa retórica humanista y neohumanista, de lo que se trataba es de que, para ser educador, había que tener una "idea de hombre", y ahí andábamos tratando de elaborar esa idea tan rara. Más tarde trataron de que desarrolláramos competencias técnicas profesionales al modo de los profesionales de otras áreas técnico-científicas. Era la época en que se usaba tanto la comparación entre los pedagogos y los médicos o los ingenieros. Luego nos mandaron que reflexionáramos sobre la práctica, que desarrolláramos nuestra conciencia reflexiva. Y a ver si ahora nos van a mandar que identifiquemos y elaboremos nuestra experiencia personal (LARROSA, 2004, p. 26).

Essas considerações de Larrosa (2004) me permitem refletir sobre o necessário cuidado que precisamos exercitar e elaborar, ao longo dos diferentes momentos históricos (vividos em nossa carreira docente ou de formadores), com aquilo que nos é imposto, criando a naturalização de aspectos que não podem ser assim considerados, como a nossa experiência.

Ao me debruçar sobre os estudos referentes à formação docente, neste trabalho de doutoramento, observo nas últimas décadas, os princípios e medidas propostos para assegurar a formação docente bastante discutidos, parecendo ter se tornado um discurso consensual em torno da

[...] articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (NÓVOA, 2009, p. 14).

A partir dessas considerações, a temática da formação docente torna-se mais relevante ao se debruçar sobre a formação de professores em início de carreira. No Brasil, o termo professor iniciante é muito usado, como referência aos professores ingressantes nos sistemas de ensino. Além disso, até pouco tempo atrás, a inserção de professores na carreira não era estudada como uma fase da docência, aspecto apontado por Romanowski e Martins (2013)

Consulta no banco de teses e dissertações da CAPES, do ano 1987 até 2011, considerando o descritor professor iniciante, mostra a existência de um total de 93 teses e dissertações sobre esse assunto. Entre os primeiros estudos constam duas dissertações defendidas em 1995. Esses estudos examinaram os fatores que contribuem para acertos e as dificuldades de professores iniciantes com a finalidade de propor melhorias para os cursos de formação de professores, magistério de nível médio e licenciaturas. Portanto, as análises não focalizavam o professor iniciante como fase de desenvolvimento profissional, mas trata-se de realizar um diagnóstico para se constituir referência na reformulação dos cursos de formação inicial (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013, p. 3-4).

Muito recentemente, Almeida *et al.* (2020) realizaram uma revisão da literatura na modalidade revisão integrativa¹⁶. Nesse estudo, as autoras analisaram artigos, dissertações, teses e trabalhos apresentados na ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), buscando identificar as tendências dos estudos sobre o período de inserção profissional docente, desde os anos 2000, como também observando se as produções têm apresentado recomendações para promover a inserção profissional dos docentes, no início da carreira. Foram analisados 261 trabalhos e identificadas sete subcategorias organizadas em eixos temáticos: desenvolvimento profissional do professor iniciante; choque de realidade: período de sobrevivência e descobertas; políticas e programas públicos de iniciação à docência; aprendizagem da docência; ações formativas e de apoio ao professor iniciante; práticas pedagógicas de professores iniciantes e outros. Alguns achados dessa revisão de literatura apontam para um avanço nas pesquisas acerca da compreensão do desenvolvimento profissional do docente iniciante, se comparados com estudo realizado por Romanowski e Martins (2013), explicitado por Almeida *et al.* (2020)

O desenvolvimento profissional do professor em início de carreira foi o tema guarda-chuva dos 61 trabalhos que compuseram a primeira subcategoria. No geral, esses estudos buscaram investigar, dentre outros aspectos, a constituição da profissionalidade docente do professor iniciante, com quinze estudos, os processos de inserção profissional, com treze, e a socialização profissional do docente iniciante e a constituição da sua identidade profissional, com onze e dez produções, respectivamente. [...] Observou-se que essas temáticas que integram a subcategoria do desenvolvimento profissional do professor iniciante são uma tendência contínua nas produções desde os anos 2000 e, no conjunto, essas produções abordam os fatores e aspectos que incidem, positiva ou negativamente, sobre o desenvolvimento profissional do docente iniciante a partir de diferentes perspectivas e enfoques (ALMEIDA *et al.*, 2020, p. 13).

¹⁶ A revisão integrativa corresponde a uma metodologia para a “revisão da literatura empírica ou teórica, para fornecer uma compreensão mais abrangente de um fenômeno particular” com o propósito de traçar uma “análise sobre o conhecimento já construído em pesquisas anteriores sobre um determinado tema” permitindo não só a síntese de estudos já publicados, como, também, “a geração de novos conhecimentos, pautados nos resultados apresentados pelas pesquisas anteriores” (ALMEIDA *et al.*, 2020, p. 3).

A presente pesquisa de doutoramento também se debruça sobre a temática de professores em início de carreira e, nessa perspectiva, considera-se um professor em início de carreira vivenciando a “etapa de inserção como o período obrigatório de transição entre a formação inicial do docente e sua incorporação ao mundo trabalhista como um profissional plenamente qualificado” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 123).

Cabe, nesse momento, esclarecer acerca da conceituação do termo inserção profissional na docência (que tenho preferido usar), a partir desta contribuição de Vaillant e Marcelo (2012). Para sistematizar esse conceito, utilizo-me das concepções elaboradas por Cruz; Farias e Hobold (2020):

O conceito de inserção profissional refere-se justamente a entrada na vida profissional docente, ao ingressar na carreira, (...) um tempo de travessia caracterizado pela passagem de estudante a professor (LIMA *et al.*, 2007) e que implica em aprendizados intensos (...) (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 3).

Faz-se necessário ressaltar a inexistência de consenso na literatura, a respeito do período de duração do início da carreira docente. Huberman (1992) aponta estender-se a fase inicial da carreira de professor até o terceiro ano de exercício profissional; para Cavaco (2003), esse período vai até o quarto ano de exercício profissional; Veenman (1988) esclarece que esta fase se prolonga até o quinto ano. Vaillant e Marcelo (2012) apontam para pesquisas que diferenciam professores em início de carreira de professores especialistas, sendo que estes últimos se referem a professores com, ao menos, cinco anos de experiência, além de um elevado nível de conhecimento e destreza.

Huberman (1992) estuda sobre o “ciclo de vida profissional dos professores”, o qual compreende um processo contínuo de desenvolvimento de conhecimentos, experiências, atitudes, concepções e práticas ao longo da carreira docente. Para o autor, a primeira fase desse ciclo de vida profissional docente consiste na *entrada na carreira*: o contato inicial dos professores, em início de carreira, com as situações de sala de aula apresenta características semelhantes. Conhecido como estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”, podemos exemplificar a característica da “sobrevivência” expressa no choque com o real, no confronto com a complexidade da situação profissional: a distância entre o ideal e a realidade cotidiana da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em lidar com questões pedagógicas e de transmissão de conhecimentos, dificuldades com alunos causadores de problemas, com material didático inadequado, entre outros. A característica da “descoberta” traduz-se no entusiasmo inicial, na experimentação, na alegria de ter sua própria sala de aula, seus alunos,

por estar inserido em um corpo profissional (HUBERMAN, 1992). Este autor identificou outras fases do que considerou como ciclo de vida profissional, porém meu interesse particular, para esta pesquisa, incide sobre esse período de inserção na carreira docente, notadamente nos aspectos de sobrevivência e descoberta, muito característicos deste período.

A fase da entrada na carreira, como descrito por Huberman (1992) é repleto de dificuldades e aprendizagens. Para Vaillant e Marcelo (2012)

Muitos dos problemas que os docentes principiantes apresentam nas pesquisas têm a ver com assuntos que outros docentes com maior experiência enfrentam, tais como a gestão da disciplina na sala de aula, a motivação dos estudantes, a organização do trabalho em sala, a insuficiência de material, os problemas pessoais dos estudantes ou as relações com os pais. Mesmo que os nós górdios sejam os mesmos nas diversas etapas da carreira docente, os professores principiantes experimentam os problemas com maiores doses de incerteza e estresse, devido ao fato de que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 123).

Muitas pesquisas (CORSI, 2005; LIMA *et al.*, 2007; MARIANO, 2012; PAPI, 2014; SANTOS, 2017) apontam para as dificuldades enfrentadas pelos professores em processo de inserção na carreira e várias destas dificuldades se repetem em diferentes pesquisas sobre essa temática. Entre as dificuldades enfrentadas professores, em início de carreira em sua prática docente, estão:

1) domínio de conhecimentos específicos; 2) relação professor e alunos; 3) relacionamento com a comunidade escolar: pais, pares, direção, alunos e outros profissionais; 4) organização pedagógica das escolas que realizam mudanças de série a cada ano com os professores; 5) falta de material; 6) ausência da direção; 7) processo de ensino, especificamente a não aprendizagem dos alunos, a adequação do trabalho em sala à proposta da escola (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013, p. 12-13).

Dados de pesquisa apresentada por Oliveira (2017) apontam para a importância do acolhimento e o acompanhamento sistemático e intencional de professores, em início de carreira, que devem ocorrer desde o primeiro contato com a escola, procurando constituir uma relação de parceria, de forma a subsidiar o professor com elementos teóricos e metodológicos para a sua atuação docente.

No Brasil, os dados estatísticos do Anuário Brasileiro de Educação Básica – 2019 (CRUZ; MONTEIRO, 2019) indicam ter havido, em 2017, um total de 253.378 alunos concluintes, nos cursos de graduação na área de Educação, sendo 74.988 concluintes na rede pública e 178.390 na rede privada. Isso representa um número considerável de professores com condições de ingressar nos sistemas de ensino. Dados um pouco mais antigos, do Censo

do INEP 2003 sobre profissionais da educação básica, apresentados por Romanowski e Martins (2013), “apontam que do total de 1.542.878 professores respondentes, 874.262 possuem menos de um ano de experiência, correspondendo a 56,6%; e 119.762 têm de um a cinco anos de experiência. Somados, totalizam 994.024 professores, 64,4%, em início de carreira” (p. 8). Dessa forma, apoiada em Romanowski e Martins (2013), entendo que “considerando o quantitativo de professores iniciantes depreende-se o imenso desafio a ser realizado tanto pelos sistemas de ensino como pelas políticas públicas e com a criação de programas para a promoção do desenvolvimento profissional desses professores” (p. 11).

A revisão de literatura realizada por Almeida *et al.* (2020) observou o surgimento, nos últimos anos, de “estudos com foco em ações formativas de apoio e acompanhamento ao professor iniciante, desenvolvidas por diretores e coordenadores pedagógicos e trabalhos de Instituições de Ensino Superior” (p. 18), com destaque ao processo colaborativo no período de inserção profissional, porém, tais estudos ainda são escassos, indicando a necessidade de mais pesquisas no campo. Dessa forma, essa revisão de literatura representa uma grande contribuição à temática de estudo desta tese.

Pensar na organização de programas de acompanhamento de professores, em período de inserção profissional, parece urgente, quando nos debruçamos sobre as pesquisas tratando das dificuldades por que passam tais professores, no início da carreira, além do fato de que

Os professores iniciantes ao se depararem com a complexidade da prática pedagógica, muitas vezes desistem do exercício profissional e abandonam o magistério já nas primeiras semanas. Alguns, embora inseguros, começam a enfrentar os desafios do trabalho consultando, pesquisando, testando, registrando as situações bem-sucedidas e conseguem se adaptar ao sistema. Outros adotam uma posição heroica, missionária, assumindo o trabalho como compromisso pessoal, e mesmo com dificuldades criam uma cultura profissional. São imbuídos de idealismo em torno do trabalho docente (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013, p. 13).

Quando se fala sobre esse período de iniciação profissional, portanto, é necessário tomá-lo como um momento sensível, inscrito como tempo/espço privilegiado à constituição da docência.

Os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional (PAPI; MARTINS, 2010, p. 43).

Nesse contexto de premência por estudos que tratem sobre processos de acompanhamento de professores em fase de inserção na carreira, como forma de minimizar as dificuldades vividas por estes professores, é que tem lugar esta pesquisa de doutoramento.

A justificativa para a realização desta pesquisa, voltada para a temática de professores, em período de inserção na carreira, baseia-se em dados levantados por pesquisas já citadas (PAPI; MARTINS, 2010; ALMEIDA *et al.*, 2020), reforçando a necessidade de novos trabalhos, que se debrucem sobre assuntos específicos, a respeito de professores iniciantes na carreira:

[...] persistem algumas lacunas, uma vez que são quase que silenciados os estudos sobre professores iniciantes bem-sucedidos, sobre experiências exitosas no início da profissão docente e sobre situações de descobertas, experiências positivas e de satisfação profissional vivenciadas pelos professores no início da carreira. Ainda prevalecem nos trabalhos as discussões sobre os desafios, dificuldades e conflitos vivenciados por docentes em início de carreira, o que inclui o aprendizado da docência e os processos de socialização profissional (ALMEIDA *et al.*, 2020, p. 18).

A temática “Professores Iniciantes” me foi apresentada por minha orientadora, Laura, coordenadora do GREEFA, e que tem desenvolvido projeto de extensão¹⁷ (com graduandos do curso de Pedagogia), bem como Projetos do Núcleo de Ensino¹⁸, articulando duas frentes de trabalho (as quais comungam a mesma temática de trabalho): a inserção de graduandos nas escolas, para compartilhar o trabalho pedagógico com a professora da sala e, paralelamente, o oferecimento de cursos de extensão a educadores da Rede Municipal de Educação de Rio Claro (professores coordenadores, coordenadores pedagógicos, vice-diretores, diretores e supervisores), além da participação de graduandos. Estes cursos objetivavam refletir acerca das concepções de escola e de organização do trabalho pedagógico, subjacentes às práticas pedagógicas, sobre a formação continuada, as experiências estéticas, dentre outros. Eram recorrentes as inquietações dos participantes, o que desencadeou inúmeras reflexões sobre a inserção de professores na carreira docente.

Além disso, no contexto do GREEFA, outros trabalhos têm contribuído para pensar a respeito do acompanhamento do início da carreira docente, como os apontamentos de pesquisa, realizada por Cassão (2013), tendo como objetivo pensar no início da carreira do professor e no processo de inserção e estabilidade na docência, além de indicar aos

¹⁷ Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade (2010-2015).

¹⁸ O Programa do Núcleo de Ensino é de responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UNESP e surgiu na década de 80. O Programa tem como metas prioritárias a produção de conhecimentos na área educacional e a formação inicial e continuada do educador, pautadas na articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

formadores de futuros professores a necessidade de refletir sobre novas propostas de formação docente. Os apontamentos de pesquisa, realizada por Pinto (2016), também contribuíram para pensar na importância do acolhimento aos professores recém-chegados à escola. Também Ruy (2018) debruçou-se sobre sua atuação, enquanto formadora de um grupo constituído por professores em início de carreira, na busca por compreender as concepções e ações desses, no contexto escolar, as relações instituídas e as interferências sofridas, no decorrer de sua carreira, refletindo a respeito de como esse profissional vai constituindo-se professor.

Nesse contexto acadêmico, de inquietações e reflexões acerca do processo formativo de professores, em fase de inserção profissional, deu-se meu envolvimento com a temática, passando também essa a se tornar objeto de estudo. Especificamente, a pesquisa é voltada ao curso de formação “Professores iniciantes: a partilha de dilemas e saberes”, oferecido pela Unesp/RC, durante o ano de 2017, com a coordenação da Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh e Profa. Ma. Carla Andréa Brande, autora deste trabalho, como já referido anteriormente. O interesse em analisar um curso de formação, voltado para professores em início de carreira justifica-se pela possibilidade de elaboração de estudos, que apontem para a construção de propostas de acompanhamento de docentes, em fase de inserção profissional, após a saída da universidade. Ao me dedicar ao estudo de um curso de formação com esse olhar, voltado a professores em início de carreira, com a proposição de se constituir num espaço de acompanhamento destes professores, tomo como base o conceito de indução profissional docente, considerando que

A indução refere-se ao processo de acompanhamento do professor iniciante ou principiante durante a sua inserção profissional. [...] A indução representa o investimento de formação intencional e sistemática em torno de professores iniciantes ou principiantes durante a sua inserção profissional. [...] o conceito de indução profissional não pode ser simplificado a uma forma de induzir os professores em início de carreira à continuidade no trabalho docente mesmo sem as devidas condições, mas compreendido como um construto que reconhece e defende a necessidade de que eles tenham espaço de formação, acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 6).

A perspectiva teórica que venho desenvolvendo, ao longo desta tese, me permite discutir a terminologia do conceito acima apresentado. Trago a explicitação do conceito de indução profissional, com o qual concordo, entendendo-o como o processo de acompanhamento do professor iniciante, durante o período de inserção profissional, antes,

porém, de prosseguir, percebo a necessidade de explicitar minha discordância¹⁹ com relação à terminologia “indução”, que, a meu ver, traz implícita à palavra a ideia de conduzir a um determinado lugar, não sendo disso que se trata esse trabalho de formação docente. Embora seja um termo referenciado por muitos autores na atualidade (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014; JÁSPEZ; SÁNCHEZ-MORENO, 2019), prefiro me pautar pelo termo “acompanhamento” de professores em período de inserção na carreira.

É esse contexto de formação que representa meu campo de interesse nessa pesquisa. A questão que norteou a pesquisa foi: **quais as contribuições da proposta do curso de formação, voltado para professores em período de inserção na docência, que viabiliza um processo de acompanhamento profissional, para a formação de tais professores?**

A partir desta questão norteadora de pesquisa, procurei desenvolver os objetivos do estudo, que passaram a orientar as ações da investigação a que me propus. Dessa forma, o objetivo geral proposto foi o seguinte:

- Analisar o desenvolvimento do curso de formação, voltado para professores em período de inserção na docência, de forma a identificar as possíveis contribuições deste processo de acompanhamento, na formação de professores em início de carreira com experiência de até 5 anos, inseridos no contexto da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Como desdobramento deste objetivo geral, elenquei os seguintes objetivos específicos para esta pesquisa:

- Identificar os problemas e dificuldades por que passam os professores em período de inserção na escola, no desenvolvimento de sua prática pedagógica;
- Problematizar de que forma os professores, participantes do curso de formação, mobilizam conhecimentos com o intuito de superar os problemas e dificuldades, enfrentados neste período de inserção na escola, analisando-os coletivamente, de forma compartilhada, no contexto do curso de formação;
- Identificar as características do processo formativo, engendrado pelos professores participantes do curso de formação, que desencadeiam o desenvolvimento do acompanhamento profissional.

¹⁹ Tal discordância passou a ser significativa para mim, a partir da contribuição da professora Dra. Marisol Barenco Corrêa de Mello, durante a defesa desta tese, quando considerou, pautada em Bakhtin, que o processo de acompanhamento dos professores, realizado ao longo do curso de formação, se pautou pela lógica abdutiva, considerando que é a lógica que pressupõe um futuro a se fazer, apresenta abertura criativa e possibilita ao sujeito ser autor.

A proposição de realizar um estudo sobre tal proposta, viabilizado pelo curso de formação voltado a professores, em período de inserção na carreira, se sustentou na certeza de que

A formação do professor iniciante parece se inscrever como alternativa possível para minimizar as dificuldades por ele enfrentadas quanto aos conflitos na relação com os alunos (CORSI, 2005; MARIANO, 2005), ao domínio do conteúdo (CORSI, 2005; MARIANO, 2005; NONO; MIZUKAMI, 2006), ao desejo de desistência da carreira desencadeado pelas adversidades vivenciadas (NONO; MIZUKAMI, 2006), à falta de apoio nas escolas (CORSI, 2005), entre outros aspectos que resultam em tensões (PAPI; MARTINS, 2010, p. 53-54).

O pressuposto de sustentação do desenvolvimento da referida proposta parte do princípio de que o professor, em processo de inserção profissional, necessita de um apoio diferenciado e de auxílio a fim de se desenvolver profissionalmente, pois a concepção é de que esta fase inicial da carreira constitui apenas uma das etapas da carreira docente, entendida como um *continuum* e que, por possuir características próprias, exige um acompanhamento particularizado a estes professores (CARDOSO, 2017).

Relatório elaborado pela OCDE (2006) reitera dados de pesquisas, ao afirmar que

[...] a qualidade da experiência profissional nos primeiros anos de docência exerce influência crucial sobre a probabilidade de abandono da profissão. Programas de iniciação e de apoio para professores iniciantes podem melhorar as taxas de retenção ao aumentar a eficácia e a satisfação com o trabalho de novos professores (OCDE, 2006, p. 124).

Contraditoriamente a essas evidências, num levantamento realizado, envolvendo 25 países, somente 10 possuem programas obrigatórios de iniciação de professores: Austrália (alguns estados), Coreia do Sul, França, Grécia, Inglaterra e País de Gales, Irlanda do Norte, Israel, Japão e Suíça. Na Escócia, a participação em programas de iniciação é facultativa, mas a maioria opta por realizá-los. Em outros seis países, a iniciação fica sob a responsabilidade das escolas e, em outros oito países (um terço do total), não há programas formais de iniciação à docência (OCDE, 2006).

Pesquisa realizada por Gatti *et al.* (2011), tendo analisado 178 municípios brasileiros, os quais compõem o Grupo de Trabalho das Grandes Cidades no MEC (Ministério da Educação e Cultura), identificou algumas iniciativas de apoio aos professores em início de carreira. Na SEDU/ES há uma proposta para que professores que ingressam no sistema educacional, por meio de concurso público, participem de uma formação de 60 horas em uma das etapas da seleção, seguido de prova eliminatória. Na SEDUC/CE, o concurso de ingresso

de professores também estabelece um curso de capacitação, organizado em cinco módulos e oferecido na modalidade de educação a distância. Na SEMED de Jundiá, os professores em início de carreira passam por 30 dias de capacitação remunerados, antes de assumir uma sala de aula. A SEMED de Sobral possui um programa de formação em serviço para professores que estão em período de estágio probatório, regulamentado pela Lei Municipal nº 671/2006, constituindo-se em uma experiência de formação e aprimoramento da prática pedagógica, considerada fundamental no desempenho profissional dos professores. Durante a realização deste programa, os professores participam de formações no período noturno, uma vez por semana. A carga horária total é de 200 horas aula, com a obrigatoriedade de cumprimento de 80% de frequência, a fim de que os professores participantes tenham a conclusão de seu estágio probatório. Além disso, os profissionais em formação no estágio probatório recebem incentivo financeiro de 25% do salário-base de 40 horas. A SEMED de Campo Grande também possui um programa, voltado a professores em início de carreira, desenvolvido em etapas: o primeiro momento corresponde à convocação de todos os professores em início de carreira para conhecer sobre o sistema de ensino de Campo Grande, analisando documentos e políticas norteadoras, perpassando sua vida profissional; no segundo momento, ocorre o encontro com os professores, com a finalidade de diagnosticar suas dificuldades e organizar formações; no terceiro momento, têm lugar as formações, ocorridas, de forma coletiva e nas próprias escolas, com o objetivo de subsidiar a prática pedagógica dos professores, proporcionando condições de fundamentação teórico-metodológica; o quarto momento relaciona-se ao acompanhamento dos processos de ensino aprendizagem, com a proposição de alternativas, que auxiliem o trabalho didático dos professores; o quinto momento corresponde à avaliação da aprendizagem dos alunos, por meio da atividade diagnóstica, cujos dados validam, ou não, a formação realizada pela Secretaria junto aos professores.

Esta pesquisa de doutoramento se debruça sobre uma proposta de acompanhamento profissional, viabilizada pela realização do curso de formação, voltado para professores em processo de inserção profissional, com a intenção de se concretizar em uma iniciativa de apoio a tais professores, o que passa a ser explicitado nos capítulos seguintes.

O capítulo 2, “Parceria teórica na configuração das tramas da narrativa-pesquisa: estudos sobre professores em fase de inserção profissional”, a seguir, descreve os principais elementos do levantamento teórico, realizado acerca da temática de professores em início de carreira, a partir de pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, além de trazer um panorama da legislação brasileira sobre o início da carreira docente e um programa de

acompanhamento de professores em fase de inserção profissional desenvolvido em alguns estados da Argentina.

No capítulo 3, “Amarração das tramas: o percurso metodológico”, discuto sobre os referenciais teóricos da perspectiva metodológica deste estudo, esclarecendo a respeito da escolha de um formato estético narrativo para a constituição desta narrativa-pesquisa.

Na sequência, o capítulo 4, “Contos de Escola”, delinea seis contos – o formato estético narrativo escolhido para narrar episódios, vividos ao longo do curso de formação, em tempos e espaços diferentes, todavia interligados por elementos significativos a todas as personagens, participantes da pesquisa-narrativa.

O capítulo 5, “Notas (~~explicativas~~) compreensivas”, aborda uma forma de compreender os fatos e situações vivenciados, ao longo do curso de formação com os professores participantes, apresentando uma Nota Compreensiva, correspondente a cada “Conto de Escola”

Em seguida, o capítulo 6, “O curso de formação: constituição docente em potência”, explicita as características do processo de constituição docente, vivenciado pelos professores em período de inserção profissional participantes do curso.

Para concluir, o capítulo 7, “Epílogo: Das lições das tramas de uma narrativa-pesquisa”, propõe-se a fazer a amarração das tramas, elaboradas ao longo desta narrativa-pesquisa, elencando as lições apreendidas a partir da experiência vivida, da pesquisa empreendida e do processo de escrita da tese.

2 PARCERIA TEÓRICA NA CONFIGURAÇÃO DAS TRAMAS DA NARRATIVA-PESQUISA: ESTUDOS SOBRE PROFESSORES EM FASE DE INSERÇÃO PROFISSIONAL.

Este capítulo apresenta um levantamento teórico sobre a temática desta narrativa-pesquisa – professores em processo de inserção na carreira. Para tanto, realizei uma pesquisa sobre teses que tratavam da temática, defendidas entre 2013 e 2017, procurando sistematizar as contribuições destas pesquisas sobre a formação docente e o acompanhamento de professores em período de inserção profissional. Trago, também, a contribuição de um trabalho recente sobre os conceitos início da docência e professor iniciante, realizado por Cerminaro-Derisso e Lima (2019), a partir da análise de produções dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Posteriormente, discuto sobre alguns aspectos da legislação brasileira que versam sobre a formação docente e propostas de acompanhamento de professores em processo de inserção profissional, além de apresentar uma proposta de acompanhamento de professores iniciantes desenvolvida na Argentina, que pode iluminar a temática trabalhada nesta tese.

2.1 Levantamento teórico de pesquisas sobre professores em fase de inserção profissional.

Com a finalidade de aprofundar a temática sobre professores em fase de inserção profissional, eu e minha orientadora decidimos, durante reunião de orientação, realizar um levantamento sobre nosso objeto de investigação, com o intuito de compartilhar outras pesquisas sobre a mesma temática e buscar parcerias teóricas para o estudo que estávamos desenvolvendo. É bom ressaltar não ter esse levantamento a pretensão de alcançar a condição de representar um trabalho do tipo estado da arte²⁰ ou estado do conhecimento sobre o tema “professores em início de carreira”, o que demandaria uma investigação longa e aprofundada, extrapolando o tempo e os limites desta pesquisa de doutorado.

²⁰ As pesquisas do tipo estado da arte possuem um caráter bibliográfico e “parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002).

Assim sendo, o objetivo de realizar esse levantamento teórico é, mais do que buscar respaldo para o trabalho que desenvolvo, compartilhar outros estudos dedicados à temática de professores em início de carreira, sistematizando as características da pesquisa nessa área específica, nos últimos cinco anos, nas universidades brasileiras, além de identificar o referencial teórico utilizado por cada uma delas, bem como conhecer a forma de tais pesquisas tratarem a formação e o acompanhamento de professores durante o período de inserção na carreira docente.

Juntas, decidimos que o levantamento teórico de pesquisas sobre a temática (de professores em período de inserção profissional) se daria pela busca de teses, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES²¹. Utilizei o termo de busca “professor iniciante” e os seguintes filtros:

- Tipo: Tese Doutorado;
- Ano: 2013, 2014, 2015, 2016, 2017;
- Grande Área de Conhecimento: Humanas;
- Área de Conhecimento: Educação;
- Área de Avaliação: Educação;
- Área de Concentração: Educação e Formação de Professores.

A busca das teses, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foi realizada em 11 de julho de 2018, sendo o resultado uma listagem de 699 teses: 122 teses do ano de 2013; 115 teses do ano de 2014; 135 teses do ano de 2015; 161 teses do ano 2016 e 166 teses do ano de 2017.

Inicialmente, o levantamento numérico das teses indicou um aumento gradativo, ao longo dos anos de 2013 a 2017 de estudos sobre a temática, a partir do termo de busca “professor iniciante”, o que poderia indicar um maior interesse pelo tema. Entretanto, a análise dos estudos, listados por este levantamento teórico, mostrou que essa realidade não se configura, como explicitado adiante.

Concluída a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, iniciei o processo de leitura dos resumos das teses, de forma a identificar aquelas que tratassem da temática deste estudo. A leitura dos resumos das referidas teses indicou que muitas delas versavam sobre formação de professores (em início de carreira ou não), em diversos campos de atuação, o que não contemplava o interesse para o levantamento teórico, tendo como foco a formação e

²¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados do país.

acompanhamento de professores em início de carreira, além de muitas delas versarem sobre assuntos diversos à temática da formação de professores.

Durante reunião com minha orientadora, discutimos a respeito da quantidade expressiva de teses, surgidas a partir da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o termo de busca “professor iniciante”, indicando a pluralidade de cruzamentos com a temática da formação de professores. Por isso, sentimos a necessidade de refinar a escolha das que fariam parte do *corpus* deste trabalho, em virtude da intencionalidade de a pesquisa estar centrada na temática do acompanhamento de professores em processo de inserção profissional.

Sendo assim, decidimos deverem ser as teses selecionadas para este levantamento teórico contemplativas dos seguintes critérios: tratar de professores em início de carreira na primeira etapa da Educação Básica (da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental); professores em início de carreira egressos do curso de Pedagogia; propostas de formação elaboradas para professores em início de carreira.

A leitura dos resumos das 699 teses listadas se pautou por tais critérios e, então, chegamos a quatro teses, tratando da temática de nosso interesse. Antes de passar à apresentação destas quatro teses, exponho, a seguir, uma breve caracterização das 699 teses, que compuseram este levantamento teórico.

A análise do *corpus* de teses indicou estudos de variadas temáticas, realizados neste recorte temporal de 2013 a 2017, considerando-se o termo de busca “professor iniciante”. Como forma de elucidar quais eram as temáticas que compunham este *corpus* de teses pesquisadas, ao ler os resumos de tais estudos, classifiquei-os em determinadas categorias de análise, com a intenção de identificar aquelas teses que tratassem sobre professores em início de carreira, na primeira etapa da Educação Básica, que tivessem vivenciado processos formativos durante esta etapa de inserção profissional. As temáticas das 699 teses analisadas eram muito variadas e, assim, foram classificadas em nove categorias, a saber: formação docente, professores iniciantes, formação inicial, formação continuada, prática docente, políticas de formação docente, avaliação docente, história da formação docente e outros. A variedade de assuntos tratados, nos estudos desenvolvidos nestas teses analisadas, tornou necessária a classificação delas em outras subcategorias, a partir das categorias já indicadas. O quadro abaixo ilustra a classificação realizada:

QUADRO 2: Categorias e subcategorias relativas às temáticas abordadas nas teses analisadas.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	
Formação Docente	Formação de professores de Matemática	34
	Constituição docente	43
	Formação de professores em EAD	27
	Formação de professores de Educação Física	20
	Formação de professores em História	5
	Educação Profissional	13
	Educação Indígena	6
	Formação de professores de Ciências	17
	Formação de professores de Física	8
	Formação de professores de Ciências Sociais	3
	Formação de professores de Língua Portuguesa/Inglês	11
	Formação de professores de Química	5
	Formação de professores de Educação Especial	25
	Formação de professores de Música	8
	Formação de professores de Artes	5
	Formação de professores de Filosofia	4
	Formação de professores de Informática	2
Professores Iniciantes	Professores Iniciantes no Ensino Superior	21
	Professores Iniciantes na Educação Básica e Políticas de Formação	4
Formação Inicial	Formação de professores participantes do PIBID	15
	Formação Inicial docente	34
Formação Continuada	Proposta de formação a partir de Educação Estética	5
	Experiências de formação continuada	59
Prática Docente	Criatividade do trabalho docente e subjetividade	5
	Relação professor-aluno	15
	Ensino como performance	4
	Educação no campo	12
	Docência universitária	71
	Análises de práticas docentes	76
Políticas de Formação Docente	Valorização do professor	10
	Política de Educação Ambiental	4
	Política de Educação Inclusiva	2
	Política Educacional	15
	Estado e Política Educacional	4
Avaliação Docente	Propostas de avaliação docente	6
História da Formação Docente	Construção histórica da docência no Brasil	50
	História do currículo da formação docente	25
	Pedagogia Histórico-crítico	3
Outros	Violência escolar	9
	Conceituação de Formação	4
	Análise de filmes x educação	6
	Concepção de envelhecimento na docência	1
	Gestão democrática e participativa	3
Total		699

Fonte: Elaborado pela autora.

Como é possível observar pela classificação proposta no quadro acima, uma das temáticas, que englobou um grande número de teses, correspondeu à Docência Universitária, incluindo estudos sobre os saberes e a prática docentes, além da formação dos docentes para o Ensino Superior. Nesta temática, se inserem 71 teses. Outra bastante frequente no *corpus* das teses analisadas, correspondeu a estudos relativos às práticas docentes, com 76 teses aí consideradas. Um número significativo de teses (59) tratou da temática sobre formação continuada de professores, inseridas nesta categoria de estudos a análise de propostas e experiências de formação continuada. Outra, englobando várias das teses analisadas (75, se considerarmos o total nas subcategorias Construção histórica da docência no Brasil e História do currículo da formação docente) correspondeu à História da formação docente, sendo consideradas teses dedicadas a: memória de professoras da educação básica aposentadas; trajetórias de formação de professores leigos; docência na escola primária imperial; aspectos históricos de gestão administrativa e pedagógica. Também é importante destacar a categoria Constituição docente, englobando estudos que abordavam referenciais teóricos variados sobre representação social da docência, identidade docente, histórias de vida docente e socialização profissional. Tal temática englobou 43 teses. No que se refere à temática desta pesquisa de doutorado – professores em período de inserção profissional – é interessante notar que o maior número de teses recaiu na subcategoria de Professores Iniciantes no Ensino Superior, com 21 teses. Dentre todas as temáticas encontradas pela análise destas 699 teses, a de meu interesse tratava de estudos sobre professores em início de carreira na etapa inicial da Educação Básica e propostas de formação, sendo quatro inscritas nesta subcategoria de análise. Como pode ser observado no quadro apresentado acima, muitas outras temáticas (com menor incidência de estudos) foram elencadas, a partir da leitura dos resumos destas 699 teses listadas, no levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o termo de busca “professor iniciante”.

Após essa sistematização e análise do *corpus* de teses pesquisadas, apresento, a seguir, as contribuições das pesquisas sobre a formação docente e o acompanhamento de professores em período de inserção profissional, identificadas na subcategoria Professores Iniciantes na Educação Básica e Políticas de Formação.

A tese “Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades” (BANDEIRA, 2014), foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí. A questão norteadora deste estudo consistiu em identificar qual a relação entre as necessidades formativas de professores iniciantes e o desenvolvimento da práxis. O referencial teórico-metodológico

utilizado foi o Materialismo Histórico Dialético, que compreende o desenvolvimento humano decorrente das relações com a história e com o contexto social, em que o homem, tanto transforma o meio, quanto é transformado por ele.

Neste estudo, a temática “professores em período de inserção profissional” é perseguida, por meio da interpretação das necessidades formativas do professor iniciante, pois, no entendimento da autora, ao criar as condições para que esse professor analise suas necessidades, torna-se possível a ele ampliar a consciência de sua condição pessoal, profissional e organizacional, com as quais se defronta no processo de vir a ser professor.

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar a relação entre as necessidades formativas de professores iniciantes e o desenvolvimento da práxis. Para tanto, os objetivos específicos se pautaram por interpretar as necessidades formativas dos professores iniciantes; compreender o contexto sócio-histórico de produção das necessidades formativas dos professores iniciantes; analisar as necessidades formativas de professores iniciantes em contexto de colaboração e de reflexividade crítica na possibilidade de desenvolvimento da práxis e relacionar o planejado e o concretamente realizado na possibilidade de produção da práxis.

Bandeira (2014) deu início ao trabalho de campo, no mês de fevereiro de 2012, percorrendo seis escolas públicas das zonas Norte e Leste do município de Teresina/Piauí. Dessas escolas, três aceitaram participar da pesquisa, e a pesquisadora optou por duas. A proposta de pesquisa foi apresentada aos professores e gestores da escola, com as seguintes exigências para participar dela: ser professor licenciado em Pedagogia, advindo de instituição pública, e que estivesse iniciando a docência, com exercício efetivo no ensino fundamental. Esses foram os critérios pensados inicialmente, ou seja, antes de entrar no campo. Diante da necessidade de atender a realidade descrita pelos professores desejosos de aderir à pesquisa, foi acrescentado o termo “preferencialmente”.

O grupo, então, constituiu-se por quatro professores, que aceitaram participar de todas as etapas da pesquisa, uma aluna graduanda e a própria pesquisadora. Os quatro interlocutores são professores licenciados em Pedagogia e Curso Normal Superior, com efetivo exercício docente, nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas municipais. O tempo de docência varia entre um ano e um ano e cinco meses, excetuando-se um dos professores; todos tiveram a formação inicial em instituições de ensino públicas, sendo dois professores em instituição de ensino federal e um em instituição de ensino estadual.

Com a intenção de conhecer as necessidades formativas de professores ingressantes na docência, Bandeira (2014) elegeu, inicialmente, a escrita narrativa realizada em diários, para

conhecimento da história particular de formação inicial dos envolvidos. Após recolher as primeiras narrativas, a autora realizou várias leituras para conhecimento dos aspectos gerais. Posteriormente, por meio de entrevistas com os professores, procurou esclarecer pontos nebulosos, como por exemplo: a travessia de estudante a professor, os motivos e as influências na escolha da profissão docente. Em seguida, a autora apresentou sugestões da escrita narrativa, em forma de diário das impressões dos professores. Após esse levantamento, os indicadores dos episódios, correspondentes às necessidades, foram apresentados aos colaboradores, de forma a que escolhessem quais seriam utilizados no desenvolvimento do processo de reflexão e de colaboração. Posteriormente, aconteceu a observação colaborativa, emergida no decorrer do processo de investigação. Tal observação colaborativa centrou-se no eixo da observação de aulas em contexto de supervisão, com a intenção de entender a natureza, objetivos, potencialidade e constrangimentos.

Durante a pesquisa, Bandeira (2014) realizou 12 encontros, sendo quatro com o processo de entrevista (reunindo dois professores em suas respectivas escolas e a pesquisadora), quatro com os encontros colaborativos, procurando envolver todos os partícipes, e quatro encontros dedicados à observação colaborativa. Em uma das escolas em que os professores colaboradores trabalhavam, chamada Escola Leste 1, as quatro entrevistas aconteceram com a presença de dois professores, pois havia compatibilidade de horário. Em outra escola, a Leste 2, as quatro entrevistas aconteceram em dois segmentos, com um dos professores, no turno da manhã, e outra, à tarde. Nesses encontros, houve esclarecimentos de alguns aspectos, e os professores explicaram melhor sobre suas necessidades formativas. Os quatro momentos de reflexão colaborativa, para análise dos indicadores de necessidades, aconteceram em ambientes de trabalho dos professores participantes, sendo, pois, dois encontros na Escola Leste 1, um encontro na Escola Leste 2 e um na Universidade Federal do Piauí. Em cada contexto desses, havia dois participantes da pesquisa. Nos encontros colaborativos, os professores refletiam acerca dos elementos da teoria e prática, do planejamento, bem como das condições de trabalho e compartilhamento. Nos encontros de observação colaborativa, realizaram-se reflexões com as professoras sobre as aulas observadas.

As escritas narrativas das professoras participantes indicaram como se deu a escolha da profissão docente: Bora e Lida tiveram a influência da família; Lia, a professora da terceira série do ensino fundamental (atualmente denominado de quarto ano); Lua e Cit, a instituição pública; Tina, o acaso social e político. De acordo com Bandeira (2014), essa conjuntura demonstra que os motivos produzidos nas escolhas pela docência são sempre relacionais e em

estreita ligação com as necessidades pessoais e sociais, ou seja, sofrem influências do contexto histórico e cultural.

As enunciações das professoras enfatizaram exigências de compreensão da prática para além do significado pragmático. Inicialmente, nas manifestações de necessidades, explicitavam a concepção de prática como discurso facilitado pelo fazer da experiência. No decorrer do processo reflexivo, os discursos se emudeceram, devido à exigência de posicionamento crítico na questão da indisciplina e no domínio de conteúdo da matéria, representados no conjunto das formas de necessidades.

Segundo Bandeira (2014), a linguagem das lamentações e a busca do saber verdadeiro e útil, manifestado como necessidades externas, marcaram o procedimento narrativo.

Narrar e entrevistar contribuiu para que as partícipes descrevessem e informassem as necessidades formativas. A interação por meio do contexto colaborativo permitiu expandir os enunciados implícitos ao discurso das lamentações, bem como trazer à tona a relação entre formação inicial, travessia e docência das professoras partícipes (BANDEIRA, 2014, p. 209).

Todas as professoras participantes da pesquisa evidenciaram desenvolvimento nas interações verbais dos enunciados, sendo que o discurso cristalizado das necessidades, tais como dificuldades, discrepâncias, dicotomias entre teoria e prática, no decorrer da colaboração, foi sendo negado e, quando conservado, apresentava atributos de travessia no discurso de confrontação justificado e na transformação das réplicas.

De acordo com a pesquisa (BANDEIRA, 2014), a análise e a síntese das interações produzidas no compartilhamento das necessidades formativas, em contexto colaborativo, com professores iniciantes, contribuíram para sintetizar as seguintes relações: formação e docência encontram-se em correlação e luta contínua; na inserção docente, necessidades são manifestadas nas narrativas, como causas externas representadas por meio das dificuldades, discrepâncias ou lacunas; complexidade em lidar com a realidade, fazendo uso da teoria e das necessidades da prática docente; no processo colaborativo, condições são criadas e as professoras ampliam o entendimento de necessidades, a partir das operações de relações internas com a atividade de ser e de estar professor.

Este estudo, desenvolvido por Bandeira (2014), foi significativo para compor este levantamento teórico sobre professores iniciantes, trazendo como contribuição as descobertas acerca dos encontros colaborativos, realizados entre pesquisadora e professoras, desencadeando condições para que as professoras compreendessem melhor suas necessidades. Nesse sentido, essa contribuição ilumina a análise de um processo de acompanhamento de

professores em início de carreira, desenvolvido neste trabalho de doutoramento, destacando o papel da colaboração neste processo.

Outra pesquisa que compõe este levantamento teórico é a tese “Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar” (MARCATO, 2016), apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Câmpus de Presidente Prudente.

O referido trabalho teve como problema, a ser investigado, identificar que indicadores os relatos de professoras experientes e iniciantes apontam, em relação a um acompanhamento da inserção e iniciação à docência na Educação Básica, considerando a diversidade na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para isso, buscou investigar os elementos das narrativas de Professoras Iniciantes e Professoras Experientes da Educação Básica, que poderiam apontar indicadores aos princípios de um acompanhamento da iniciação à docência, considerando a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a diversidade.

Apresentou como objetivos específicos: - identificar o impacto da participação em programas de iniciação à docência no início da carreira; - explicar quais tipos de relação de ajuda, entre experiente e iniciante, podem auxiliar no início da docência e na permanência na carreira; - analisar as práticas vivenciadas de professores iniciantes e experientes, diante da inclusão escolar; - compreender os elementos necessários para formar professores experientes em inclusão escolar, que poderiam se tornar futuros mentores; - identificar quais elementos compõem os inícios difíceis e que podem resultar na permanência ou não na profissão, investigando possíveis formas de enfrentamento para tal.

Assim, buscando alcançar tais objetivos, Marcato (2016) iniciou com a seleção do grupo de docentes para a pesquisa, com um perfil que os caracterizasse como iniciantes ou experientes, de forma a abranger as relações de aprendizagem entre quem está ingressando na docência e quem já está mais consolidado na carreira, baseando-se em Huberman (1992) e Gonçalves (1992) para considerar um professor como iniciante ou experiente. Foram realizadas ligações telefônicas e contatos virtuais, com vistas a conhecer o interesse e aceite em participar da pesquisa sendo que sete professoras aceitaram participar da investigação.

Dentre o grupo de professoras, algumas delas foram consideradas como iniciantes (por terem por volta de cinco anos de exercício profissional) e outras professoras experientes, que estão na docência há mais tempo, tendo passado da fase de ingresso (HUBERMAN, 1992) e situando-se em uma fase de estabilização ou posterior do exercício profissional. Há uma

professora experiente, Flávia, vivenciando o momento de preparação para a aposentadoria. As professoras consideradas “iniciantes” possuíam tempo de experiência no magistério entre um ano e meio até cinco anos e seis meses. As docentes experientes apresentaram um tempo de trabalho no magistério entre nove anos e meio e vinte e três anos.

A autora (MARCATO, 2016) utilizou como instrumento de coleta de dados as narrativas docentes, elaboradas a partir de encontros pessoais com as professoras, em horários adequados a cada uma delas e com disponibilidade de tempo para rememorarem suas histórias docentes. A partir do roteiro orientador, as narrativas orais foram construídas e trouxeram elementos relevantes para a análise permitindo identificar o percurso profissional dessas professoras, suas dificuldades no início da carreira e em relação à diversidade dos alunos. As narrativas foram coletadas entre os meses de junho a agosto de 2015 e gravadas em áudio, com duração mínima e máxima entre 00h30min e 02h40min.

Nas narrativas das professoras Manuela, Valentina e Denise estiveram presentes características como ansiedade e dificuldade com os estudantes, vivências relacionadas e potencializadas, pelo fato de que são atribuídos aos professores iniciantes as salas consideradas mais difíceis, seja pelo nível de aprendizagem dos alunos como de problemas comportamentais, entre outras questões que compõem a diversidade da turma (MARCATO, 2016).

Segundo a autora,

Sem experiências significativas, o professor não constrói repertório. Ante às experiências negativas, cabe ao professor que tem possibilidade de escolha, optar por se preservar de assumir turmas com casos dilemáticos de inclusão escolar e diversidade. O que não é o caso dos professores iniciantes (MARCATO, 2016, p. 94).

A narrativa da professora Karen mostrou que a presença de uma coordenadora pedagógica autoritária e com práticas desprovidas de ética levaram-na a se questionar em relação a tudo que envolvia sua prática, enquanto aprendia a ser professora diante da diversidade da sala. A postura da gestora em nada contribuía para uma prática mais inclusiva, pelo contrário, selecionava e hierarquizava as crianças.

Nas narrativas das professoras Manuela e Karen ficou claro que as piores salas parecem ser atribuídas com a intenção de atestar a incompetência e despreparo. São dadas salas difíceis aos iniciantes e na sequência as cobranças são ainda maiores do que sobre outros, como uma maneira, talvez, de fabricar motivos para deslegitimar o desenvolvimento

do novo profissional. São impostas barreiras a trabalhos diferentes, justamente para um boicote ao possível sucesso do iniciante.

Segundo Marcato (2016), diante de situações complexas, prosseguem na carreira apenas os professores com fortes motivos pessoais. Os dados identificaram de que forma duas boas professoras iniciantes, com casos difíceis de aprendizagem e diversidade em sala de aula, conseguindo, inclusive, apresentar resultados significativos junto de alunos com deficiência, resolvem deixar a docência.

A análise dos resultados esclareceu sobre as características do trabalho de professores iniciantes, a partir de cada objetivo específico elencado. Em relação ao objetivo específico de “Identificar a importância da participação em programas de iniciação à docência no início da carreira”, Marcato (2016) conclui que experiências de iniciação ainda durante o período da formação inicial podem trazer consequências positivas a um ingresso menos traumático na profissão.

Para o objetivo específico, de “Explicar quais tipos de relação de ajuda entre experiente e iniciante podem auxiliar no início da docência e na permanência na carreira”, a autora identificou basear-se a relação de ajuda, em um modelo colegial, no qual há o predomínio de uma relação espontânea com pares e com a gestão. Nessa configuração, os docentes iniciantes pedem auxílio aos mais experientes, que se transformam em “tutores informais”, de forma voluntária. Este formato nem sempre tem o potencial de acompanhar o início da carreira docente com eficiência e, por isso, a autora defende a ideia de programas, planejados previamente.

No que diz respeito ao objetivo específico de “Identificar quais elementos compõem os inícios difíceis e que podem resultar na permanência ou não na profissão, investigando possíveis formas de enfrentamento para tal”, as narrativas das professoras Karen e Manuela trouxeram elementos claros de que a falta de suporte, apoio, melhores condições de trabalho (até mesmo de convivência pessoal) e de um acompanhamento do início para lidar com a diversidade em sala de aula, representaram fatores preponderantes à decisão de desistir da profissão (MARCATO, 2016).

A conclusão sobre a iniciação à docência a que chega a autora aponta para a necessidade de programas de acompanhamento destes professores:

O professor iniciante poderia ser acompanhado por meio de participação em programas de mentoria, que podem ser de iniciativa do governo ou outros órgãos, como Universidades, em esfera micro. Essa iniciativa precisaria ser atrelada às políticas que permitissem ao professor iniciante participar desse tipo de programa sem uma sobrecarga de atividades e trabalhos ainda maior

do que as demandas que tem que atender no início da profissão. Para participar de um programa como esse, o iniciante necessitaria do respaldo legal que o permitisse ter parte (suficiente) de sua jornada de trabalho voltada para essa formação. A participação em um programa como esse não poderia ser sinônimo de mais trabalho, mas sim de um espaço de auxílio e aprendizagem relevante (MARCATO, 2016, p. 143).

Constitui, justamente essa, a contribuição da pesquisa de Marcato (2016) a este estudo de doutoramento que desenvolvo, enfatizando a necessidade de programas de acompanhamento a professores, em início de carreira, oferecendo suporte e apoio a estes professores, durante este período de inserção profissional.

Em continuidade, também compõe esse levantamento teórico a tese “Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo” (CIRÍACO, 2016), apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP – Câmpus de Presidente Prudente.

O autor desenvolveu uma pesquisa investigativa da colaboração, como forma de superação das dificuldades didático-pedagógicas, no ensino dos conteúdos matemáticos. Para tanto, analisou dados provenientes de reflexões sobre a prática pedagógica de quatro pedagogas e uma professora de Matemática, coletados em encontros ocorridos, quinzenalmente, no período de agosto de 2013 a julho de 2015. No decorrer da realização do trabalho de campo, todas as professoras estavam em atuação em escolas públicas e privadas da rede municipal e/ou estadual de Naviraí, no interior do estado de Mato Grosso do Sul.

O problema central desta pesquisa foi averiguar em que medida interações entre um grupo de professores recém-formados em Pedagogia e em Matemática podem contribuir para o desenvolvimento profissional no início da docência.

A opção metodológica ao desenvolvimento da investigação foi a pesquisa-ação estratégica com o intuito de apoiar/orientar os professores em início de carreira, a partir das interações propiciadas, nos encontros do grupo de professores, na procura do seu desenvolvimento.

Para iniciar a investigação, Ciríaco (2016) realizou um mapeamento do tempo de atuação na docência, sendo que, dentre os 78 professores, 21 tinham até 6 anos de tempo de serviço, e destes, 18 tinham menos que 05 anos de carreira, caracterizados assim, pela literatura, como professores iniciantes. A idade dos professores variava entre os 20 e 64 anos, com predominância na faixa etária de 36 a 47 anos.

Também identificou 24 professores de Matemática, em exercício na Rede Estadual de Educação, em 2013, sendo que, deste total, apenas 02 eram iniciantes.

O mapeamento final do perfil dos professores, que ensinavam Matemática, indicou 21 professores iniciantes egressos de cursos de Pedagogia e 02 professores da área de Matemática. Foi a partir destes dados que o autor iniciou o contato com estes profissionais, convidando-os a participar da pesquisa.

Em contato com as escolas, marcou um encontro inicial com cada professor, com a intenção de explicar os objetivos da proposta de estudo e fazer o convite para participação voluntária. Ao final, foram 6 colaboradoras interessadas em contribuir, sendo 4 Pedagogas e 2 professoras de Matemática.

O segundo contato entre pesquisador e professoras colaboradoras deu-se em julho, para marcar a primeira reunião com o grupo no mês de agosto de 2013. Nesta oportunidade, o pesquisador recebeu a notícia de que uma professora de Matemática havia desistido de dar aulas devido a problemas de “choque de realidade” (CIRÍACO, 2016, p. 156).

A proposta da pesquisa foi iniciada com 5 professoras, sendo que estas tinham, em média, entre 8 meses e 3 anos de docência. Constituiu-se o grupo com 4 licenciadas em Pedagogia e 1 licenciada em Matemática, das quais 01 era professora de Educação Infantil, 03 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e 01 professora de Matemática em turmas de 6º, 7º e 8º ano.

As reuniões com o grupo de professoras ocorreram em encontros quinzenais, nas dependências de uma escola estadual, em que pesquisador e professoras iniciantes discutiram/refletiram problemas vivenciados nas aulas de Matemática, com vistas à superação dos mesmos, a partir da prática de colaboração.

A periodicidade dos encontros, durante o ano de 2013, foi quinzenal, com duração média de 1h40min e, em 2014 e 2015, passou a ser mensal, aumentando a sua duração para 2 horas de trabalho/discussão, a partir do planejamento das professoras.

O processo investigativo apontou para inúmeros aspectos importantes referentes a formação de professores iniciantes. Um tema recorrente a todas as pesquisas sobre a inserção na carreira docente e que também esteve presente nesta pesquisa diz respeito às frustrações e dificuldades enfrentadas pelos professores.

Uma das principais peças para o processo de aprendizagem da docência, evidenciada na nossa pesquisa, reside no sentimento de pertença que as professoras iniciantes idealizaram em relação à equipe escolar como um todo, pois acreditavam que no espaço escolar encontrariam o apoio e se sentiriam parte de uma comunidade de “colegialidade”, o que não ocorreu à primeira vista, causando frustrações e sentimentos negativos em alguns casos. Além disso, relataram ainda que, entre sobrevivências e descobertas, nesse processo de inserção na carreira, o desejo de querer ser professora e

fazer a diferença, por meio da sua atuação, foi decisivo para a permanência na profissão (CIRÍACO, 2016, p. 173).

Outro aspecto relevante, apontado pela pesquisa para a caracterização dos elementos presentes na construção do início da docência, diz respeito ao relacionamento com a família. Para as professoras iniciantes, atuantes em escolas públicas, municipais e estaduais, a ansiedade se caracterizava no desejo de encontrar formas de consolidar uma relação família-escola, de modo que os pais estivessem mais presentes na vida dos alunos e pudessem compartilhar com as professoras o processo educativo dos seus filhos, na perspectiva de contribuir para os avanços e melhorias na/da aprendizagem matemática.

A dinâmica dos encontros com as professoras iniciantes e a necessidade de reunirem-se, mais de uma vez ao mês, tiveram como base a articulação entre a necessidade formativa das integrantes e os assuntos elencados às discussões, todos estes decorrentes da problematização da prática pedagógica e dos desafios postos à iniciação profissional. No espaço das reuniões, sempre que surgiam dúvidas conceituais e/ou pedagógicas quanto aos procedimentos de ensino, o professor/formador elaborava sínteses no quadro negro (lousa) e apresentava visões de autores, quanto ao conhecimento didático para abordagem na sala de aula.

Em dado momento, o grupo sentiu a necessidade de explorar novas formas de compartilhar as experiências das suas aulas e, assim, para além do narrar formas de trabalho com a Matemática, as professoras tomaram a iniciativa de gravar em vídeo as suas aulas e socializar. Esse fato ocorreu com frequência em 2014 e início de 2015, quando o grupo experimentou contribuir com a prática do outro, tendo a videogravação das aulas como objeto de formação e reflexão (CIRÍACO, 2016).

Os resultados da pesquisa evidenciaram que, em Matemática, as tensões das professoras iniciantes tornam-se mais preocupantes, ao procurarem relacionar os saberes adquiridos, ao longo do processo formativo nos cursos de licenciatura em que se formaram. Isso ocorre pois, nos cursos de Pedagogia, procura-se desenvolver um perfil voltado ao desenvolvimento das estratégias pedagógicas de ensino, sem uma relação direta com o conhecimento específico, enquanto que na licenciatura em Matemática, a formação encontra-se centrada na tentativa de contribuir com a aquisição do domínio conceitual das propriedades matemáticas, sem uma base que possa proporcionar a transposição didática dos conteúdos a serem ensinados no Ensino Fundamental e Médio.

A fase transitória do estado de estudante para o de professor gerando como expõe Tardif (2007, p. 82), o “[...] ‘choque cultural’, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão [...]” em que o docente percebe que terá de ensinar uma Matemática que não

aprendeu na sua formação inicial. O choque cultural, descrito pelo autor, foi apontado pelas professoras iniciantes ao descreverem as suas experiências negativas e dificuldades com a socialização profissional, no relacionamento com os alunos e a família, assim como com a própria Matemática (CIRÍACO, 2016, p. 291).

Segundo Ciríaco (2016), a vivência colaborativa instituída, ao longo dos dois anos de encontros do grupo, contribuiu muito para a superação dos problemas enfrentados por essas professoras iniciantes, no cotidiano das suas respectivas salas de aula. A prática de colaboração oportunizada, pelo compartilhamento das experiências profissionais, gerou um movimento de confiança e autonomia nas suas ações. Tal fato auxiliou na construção do conhecimento, necessário ao ensino, uma vez serem algumas aulas analisadas, nas reuniões, tendo os procedimentos da organização do trabalho pedagógico com a Matemática sido objeto de reflexão, tornando-se conteúdo de formação às integrantes do grupo colaborativo.

Estes apontamentos, evidenciados pela pesquisa de Ciríaco (2016), são muito relevantes para a constituição de programas de acompanhamento de professores em processo de inserção profissional, considerando a vivência colaborativa, no compartilhamento de experiências docentes, como boas contribuições às aprendizagens da profissão, aspectos tais de meu interesse à efetivação da análise de um processo de acompanhamento de professores em início de carreira, que apresento neste estudo.

Outra tese, elencada a partir dos critérios de análise previstos para esse levantamento teórico, foi “Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores, atuantes no programa de formação online de mentores” (MALHEIRO, 2017), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

A autora apresenta Huberman (1992), visando a discutir a análise e a organização da carreira docente, identificando sete momentos do ciclo de vida profissional do educador, a saber: inserção na docência, estabilização ou tomada de responsabilidade, experimentação e diversificação, meio da carreira ou balanço profissional, distanciamento afetivo, conservantismo e, por fim, desinvestimento na carreira, bem como preparo para aposentadoria. A autora explica que esse ciclo nem sempre ocorre dessa forma, inclusive no contexto brasileiro.

Nesta pesquisa, Malheiro (2017) esclarece que programas de mentoria vêm sendo desenvolvidos e implementados, por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) desde 2003, como é o caso do Programa de Mentoria Online e, mais recentemente, empreendido pelo mesmo grupo em 2013, sob o título de Programa de Formação Online de Mentores (PFOM).

Na esfera desses programas, desenvolvem-se ações interventivas e de pesquisa, ligadas à formação de professores iniciantes e ao desenvolvimento profissional de professores experientes, em contexto de formação continuada em serviço.

O principal foco desta tese são as necessidades formativas dos formadores de professores, que foram evidenciadas ao longo da sua atuação como mentor no Programa de Formação Online de Mentores (PFOM), no acompanhamento aos professores iniciantes, com o propósito de ajudá-los a superar suas dificuldades. Com isso, o objetivo é o de contribuir com as ações desenvolvidas, no âmbito da formação continuada centrada na escola.

Nesta tese, apresentam-se as seguintes questões de pesquisa: Considerando o desenvolvimento do PFOM, os formadores de professores mobilizaram quais saberes, dentre aqueles indicados na literatura como próprios do papel do formador? Esses profissionais apresentaram necessidades formativas relacionadas às atividades pertencentes aos processos de mentoria? Quais foram elas? Essas necessidades possuem relação com aquelas, relatadas pelos professores iniciantes acompanhados?

Teve como objetivo identificar as necessidades formativas dos formadores de professores, participantes do PFOM, bem como compreender sua relação com os saberes, mobilizados em sua atuação como mentores. Os objetivos específicos destacaram-se em: descrever e analisar a atuação dos formadores de professores participantes do PFOM, no decorrer do desenvolvimento dos processos de mentoria; identificar quais saberes foram mobilizados, no desenvolvimento dos processos de mentoria pelos formadores de professores, identificando se esses apresentaram necessidades formativas em sua atuação como mentores e, se fosse esse o caso, descrever quais foram e se há relação com as necessidades formativas dos professores iniciantes acompanhados.

Faz-se necessário destacar o fato de esta tese ter sido selecionada para leitura e discussão, neste referencial teórico pois, mesmo tendo como principal objetivo identificar as necessidades formativas dos formadores de professores participantes do PFOM, também se propôs a investigar a relação das necessidades formativas destes formadores com as necessidades formativas dos professores iniciantes, acompanhados pelos formadores. Considerarei como valiosa a contribuição desse estudo aos propósitos sobre os quais me detenho: o acompanhamento de professores em início de carreira.

A pesquisa em questão teve como contexto o Programa de Formação Online de Mentores (PFOM), articulado ao projeto do Programa Formação Online de Mentores: Base Conhecimentos, Identidade Profissional, Práticas, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Este projeto é coordenado pela Prof.^a

Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, referindo-se ao desenvolvimento profissional de professoras experientes, partícipes de um programa online de formação de mentoras, com o objetivo de desenvolver um acompanhamento de professores iniciantes, dos anos iniciais do ensino fundamental.

O Programa de Formação Online de Mentoria foi instituído e realizado, por meio do Portal dos Professores da UFSCar, tendo sido a partir desse mesmo sítio eletrônico que os participantes fizeram a inscrição para participar do PFOM.

No período de inscrição, houve a manifestação de um público grande de profissionais da educação, interessados em participar do PFOM, sendo que, boa parte destes atendia aos critérios. No entanto, devido às possibilidades de atendimento da equipe de tutoria (formada por quatro doutorandas vinculadas à coordenadora do PFOM), selecionaram-se 68 profissionais para participar da Turma 1 e, para Turma 2, foram escolhidos 52 participantes. Do total de participantes do PFOM, 27 concluíram a formação. Destes, 14 eram da Turma 1 e 13 da Turma 2.

A Turma 1 foi dividida em 3 Grupos e a Turma 2 em 4 Grupos. O acompanhamento foi realizado por quatro tutoras (alunas de doutorado, envolvidas na concepção das atividades do PFOM). Cada tutora trabalhou com 1 ou 2 grupos.

De acordo com Malheiro (2017), desenvolveu-se essa pesquisa a partir dos dados obtidos de uma amostra do Grupo 7, em que a autora atuou como tutora. Este grupo compôs-se por seis (6) profissionais da educação, que concluíram a formação. Estes possuíam os seguintes cargos na rede pública: coordenador pedagógico de área na secretaria (1), coordenador pedagógico de escola (3), diretor (1) e supervisor de ensino (1), oriundos de cidades do interior do estado de São Paulo que tinham, naquele período (em 2014), o IDEB de 4,8 a 6,1.

Os participantes do Grupo 7 iniciaram as suas atividades no PFOM, em 2014, e finalizaram em 2016. No desenvolvimento do PFOM, necessitou-se flexibilizar as datas de finalização dos módulos, devido a diversos empecilhos vivenciados pelos participantes e relatados para a tutora. Para o desenvolvimento das atividades, cada um dos participantes convidou e acompanhou de 1 a 3 professores iniciantes. Junto a estes profissionais, os participantes desenvolveram os processos de mentoria propostos pelo PFOM.

Os participantes selecionados tinham idade, entre quarenta e um (41) anos a cinquenta e um (51) anos; tinham entre doze (12) a trinta (30) anos de experiência na educação básica, sendo que, em seu respectivo cargo atual, possuíam de um (1) a vinte e um (21) anos de

atuação. Caracterizavam-se em três (3) mulheres e um (1) homem, sendo três formados em pedagogia e um (1) em história. Dentre os participantes, somente um (1) possuía mestrado.

As atividades elaboradas e postadas nas ferramentas do AVA pelos quatro participantes foram utilizadas como principal fonte de dados e conteúdo de análise, compreendidas nesse estudo (MALHEIRO, 2017), como as narrativas escritas pelos participantes.

Após realizar a leitura das narrativas, oriundas de reflexões apresentadas pelos mentores, no decorrer e ao final da execução do processo de mentoria, a pesquisadora estruturou algumas categorias de análise, com o propósito de discutir a respeito dos saberes mobilizados e identificados. Foram esses saberes: entender as demandas de professores iniciantes, analisar as ações do processo formativo, buscar informações e fazer parcerias, organizar reflexões e comunicações acerca das práticas formativas, saber da experiência, o agir diante das práticas educativas, organizar estratégias, aprender com o outro, desenvolver uma boa relação interpessoal.

Após análise, identificou-se que os papéis desempenhados e os planos realizados por esses formadores se complementam. São saberes que poderiam ser mobilizados, em conjunto, no coletivo das formações desenvolvidas pelos atores da educação, principalmente por aqueles que atuam na formação em serviço: apoio emocional aos professores; suporte aos estudos dos professores, bem fundamentado e articulado com a participação de profissionais, que possam, de fato, esclarecer as suas dúvidas; alteração de uma dinâmica escolar com vistas a aproximá-la das reais necessidades dos educandos e da prática necessária à realização do professor e, por fim, o envolvimento do coletivo de educadores e gestores, no apoio aos professores que iniciam em suas redes de ensino.

Foi possível vislumbrar, por meio dessa pesquisa, que os mentores, ao acompanharem os professores iniciantes durante esse processo formativo, desempenharam ações de consultoria, assessoria, orientação e supervisão, bem como organizaram sessões de estudos e até ofereceram apoio emocional aos envolvidos.

As funções desempenhadas pelo mentor estiveram articuladas às atividades desenvolvidas pelos iniciantes, em sua realidade. Alguns exemplos observados constituem as ações de mentoria sobre: a rotina dos atendimentos aos alunos com deficiência; o manejo e a rotina dos processos de alfabetização; o currículo escolar na educação infantil e o reconhecimento profissional.

As necessidades formativas dos professores iniciantes acompanhados caracterizaram-se em: saber lidar com a indisciplina de alunos; saber diversificar estratégias na alfabetização

e manejo de sala; saberes referentes às demandas do atendimento educacional especializado, desenvolvido na escola regular no estado de São Paulo; saber lidar com situações diante da falta de reconhecimento profissional; saber articular proposta teórica com a prática curricular na educação infantil.

Neste estudo, Malheiro (2017) acenou em direção das parcerias, mobilizadas pelos formadores de professores, durante a mentoria, dentro das redes/sistemas de ensino (ou até mesmo nas próprias escolas), como sendo fundamentais à condução das ações, assim como ao atendimento das demandas apresentadas pelos professores iniciantes. A autora considerou que as propostas de intervenção, desenvolvidas no âmbito desses processos, e as demandas diversas apresentadas pelos professores iniciantes indicam que “dificilmente, nas redes/sistemas de ensino ou nas próprias escolas, um único profissional dará conta de atuar sozinho na formação de professores” (MALHEIRO, 2017, p. 205).

Frente a tais dificuldades, Malheiro (2017) propõe

[...] o estabelecimento de grupos de apoio dentro da própria escola, bem como em toda a rede ou sistema de ensino, para favorecer os processos de formação continuada centrada na escola e, conseqüentemente, contribuir com o desenvolvimento profissional dos formadores de professores e dos professores que estão sendo formados (p. 205).

Tal estudo, desenvolvido por Malheiro (2017), me auxilia a refletir sobre o papel dos formadores de professores em início de carreira em processos de acompanhamento, no período de inserção profissional, desenvolvendo ações de orientação, supervisão e apoio destes professores.

Esse levantamento teórico, realizado a partir de um *corpus* de 699 teses, encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a partir das palavras de busca “professor iniciante”, se concretizou na leitura e análise de 4 teses, apresentadas acima, considerando-se as características do presente estudo. Tais teses analisadas apontaram, cada uma a partir das especificidades do estudo empreendido, o quanto que propostas de acompanhamento de professores, em processo de inserção na carreira são fundamentais para o fortalecimento da confiança nas ações que desenvolvem, minimizando os impactos das dificuldades presentes, no início da carreira, e oferecendo condições e suporte para que estes professores não desistam da profissão. Se considerarmos as dificuldades por que passam esses professores (como as teses aqui analisadas apontaram), no processo de inserção na carreira, podemos reiterar a relevância desta temática e a necessidade de mais estudos sobre esta etapa da formação docente. Considerando tal necessidade de mais estudos no tocante à temática teve

lugar o presente estudo, objetivando compreender as contribuições de uma proposta de acompanhamento profissional, viabilizada por um curso de formação, voltado a professores em período de inserção na docência, para o processo formativo de tais professores.

2.2 A contribuição de outros estudos para este levantamento teórico.

Um estudo recente, realizado por Cerminaro-Derisso e Lima (2019), buscou analisar a produção nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, acerca dos conceitos: início da docência e professor iniciante, buscando responder à questão: qual interpretação de início da docência predomina nas dissertações e teses, presentes no banco de teses da CAPES, referentes à educação básica?

Esta pesquisa utilizou procedimentos metodológicos, semelhantes ao realizado nesta Tese, visando ao levantamento teórico sobre a temática de professores em início de carreira. Assim, considere importante apresentar, aqui, os resultados desta pesquisa, como forma de analisar a ocorrência de novas contribuições teóricas para a temática, além das que foram apresentadas até o momento.

As autoras iniciam a análise, partindo da consideração de professor iniciante como aquele que passa por diferentes processos de aprendizagem da docência, sempre que vive uma nova situação profissional: o início em uma nova etapa de ensino, início em uma distinta modalidade de ensino, início em uma nova escola, dentre outras, independentemente do tempo de experiência acumulado. Com essa ideia, se contrapõem à perspectiva teórica de Huberman (1992), considerando o ciclo de vida profissional docente organizado em fases de desenvolvimento, seguindo uma linha evolutiva.

O conceito de início da docência se esclarece, com base em autores de referência na temática:

O início da carreira profissional se configura, de acordo com diversos autores (Marcelo Garcia, 1999; Huberman, 2000; Lima, 2004; Guarnieri, 2005; Mariano, 2006, entre outros) como um processo em que o docente se vê diante de inúmeros desafios, os quais geram incertezas, inseguranças, medos e frustrações. Acerca da carreira docente, Marcelo Garcia (1999, p. 112), diz que é preciso reconhecer que os professores passam por distintas fases no processo de aprendizagem do ensinar, fases estas que são marcadas por “exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas” (CERMINARO-DERISSO; LIMA, 2019, p. 29).

Nesse período, os professores se deparam com dois aspectos marcantes, conforme apontam as autoras, baseadas em Huberman: a sobrevivência e a descoberta. A sobrevivência constitui a característica do momento em que o professor se choca com a realidade do contexto escolar e com sua complexidade, identificando a distância entre a teoria estudada, na formação inicial, e a prática experienciada no momento profissional, as dificuldades dos alunos, os conflitos nas relações. A descoberta caracteriza-se pelo entusiasmo inicial, diante da responsabilidade pela profissão, pela conquista em assumir seus alunos e pelo sentimento de pertencer ao grupo de professores. O período correspondente ao início da docência, segundo a literatura consultada pelas autoras, representa os cinco primeiros anos de exercício da profissão. Entretanto, conforme aponta Marcelo García (1999), quando um professor experiente em uma determinada etapa da educação muda de nível de ensino, revive os sentimentos e experiências desafiadoras que caracterizam o início da carreira. Nestes casos, segundo o autor, as sensações características do início da docência reaparecem, como dúvidas e incertezas sobre esta nova modalidade e, com elas, surge a necessidade pessoal de buscar ajuda e formação, a qualquer tempo de sua carreira (CERMINARO-DERISSO; LIMA, 2019).

Para a concretização da pesquisa sobre dissertações e teses do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, as autoras iniciaram a busca com o descritor “professor iniciante” e o resultado correspondeu a 118 trabalhos de pesquisas, em 47 instituições diferentes.

A partir deste resultado, a análise foi restringida às instituições com maior representatividade, no estudo da temática referente ao professor iniciante, sendo elas:

- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com 13 resultados;
- Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com 10 resultados;
- Universidade de São Paulo (USP), com 8 resultados;
- Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com 5 resultados;
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), com 5 resultados;
- Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), com 4 resultados;
- Universidade de Brasília (UNB), com 4 resultados;
- Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), com 4 resultados;
- Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com 4 resultados;
- Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) com 4 resultados.

Desta delimitação, as autoras localizaram 61 trabalhos, sendo 40 mestrados, 18 doutorados e 3 mestrados profissionais.

Na sequência, foi utilizado o descritor “professor principiante”, com os filtros referentes às instituições acima indicadas, o que localizou 1 trabalho de doutorado,

proveniente da Universidade de São Paulo. O terceiro descritor pesquisado foi “início da docência”, utilizando como filtro as 10 instituições mencionadas, chegando aos seguintes dados: 21 trabalhos, sendo 14 mestrados e 7 doutorados. A análise deste resultado excluiu os trabalhos, reincidentes nos descritores anteriores (num total de 06 trabalhos, já indicados no descritor “professor iniciante”), acrescentando, dessa forma ao estudo, 15 novos trabalhos, sendo 09 mestrados e 06 doutorados, distribuídos entre a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar – 08 resultados), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP – 2 resultados), a Universidade de São Paulo (USP – 01 resultado), a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB – 01 resultado) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS – 01 trabalho). O último descritor pesquisado foi “inserção profissional docente” e, com a aplicação dos filtros das instituições, o resultado foi 01 trabalho de mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A finalização dessa busca totalizou um conjunto de 74 trabalhos.

Posteriormente, as autoras realizaram a leitura dos resumos dos 74 trabalhos, com o intuito de localizar aqueles que tratassem da temática de estudo, ou seja, ter como foco o professor iniciante e o início da docência na educação básica. Esta etapa levou a um total de 16 pesquisas, correspondentes ao objeto de estudo – início da docência na educação básica e professor iniciante – sendo 12, referentes a pesquisas de mestrados acadêmicos e 5 de doutorado.

Estes 12 trabalhos foram lidos e elencados, de acordo com a Universidade de realização do trabalho.

Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), encontraram-se 6 trabalhos, 4 de mestrado e 2 de doutorado. O trabalho de doutorado de Guarnieri (1996 *apud* CERMINARO-DERISSO; LIMA, 2019) investigou sobre como o professor iniciante aprende a ensinar, ao exercer a própria prática, analisando o aprendizado de uma professora alfabetizadora em início de carreira. Os autores de referência deste estudo foram Huberman; Gonçalves; Veenman e Shulman. A autora concluiu ser, no exercício da profissão, que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão docente se constrói a partir de seu exercício. Mesmo tendo Huberman como referência, Guarnieri aponta não poder afirmar que a competência docente dependa do tempo de exercício da profissão.

Outra pesquisa analisada foi a dissertação, realizada por Mariano (2006 *apud* CERMINARO-DERISSO; LIMA, 2019), investigando os trabalhos apresentados na ANPEd e no ENDIPE acerca do processo de aprendizagem profissional da docência, ocorrido no início da carreira. Mizukami; Marcelo García; Huberman; Cavaco; Veenman; Tardif são os autores

que discutem sobre a temática de professor iniciante e início da docência. A análise dos dados, referentes aos sujeitos participantes dos estudos selecionados para sua pesquisa, corrobora com a afirmação de que o início da docência constitui o período compreendido, até o sétimo ano de exercício profissional.

O trabalho de mestrado de Rocha (2004 *apud* CERMINARO-DERISSO; LIMA, 2019) investigou a respeito da aprendizagem do início da docência de uma professora doutora em Educação, atuando nas séries iniciais do ensino fundamental, procurando analisar a existência (ou não) de diferenças entre a aprendizagem profissional desta professora e outras professoras iniciantes, sem a mesma experiência acadêmica. Os autores de referência para o início da docência foram Tardif e Raymond; Zabalza; Marcelo García; Huberman; Guarnieri; Veenman. A partir de narrativas escritas e entrevistas, a autora concluiu ter sido marcado por grandes dificuldades e dúvidas, o primeiro ano na docência da professora doutora. Também identificou alguns diferenciais promovidos pelo fato de ela ser doutora em educação, evidenciando-se mais nas concepções que nas formas de agir.

A dissertação de Pizzo (2004 *apud* CERMINARO-DERISSO; LIMA, 2019) investigou os aspectos rememorados pelas professoras, de primeira à quarta séries do ensino fundamental, em final de carreira, de sua trajetória profissional, e, mais especificamente, de seus processos iniciais de aprender a ser professoras. O estudo pautou-se em autores como Huberman; Veenman; Marcelo García; Guarnieri. A partir de entrevistas, realizadas com as professoras, a autora concluiu ser o início da carreira realmente, como mostra a literatura, um momento difícil, de muitas novidades, conflitos, marcado por expectativas, momentos inusitados e, às vezes, pelo choque da realidade. O desenvolvimento da carreira se relaciona com as experiências de vida e com a trajetória pessoal de cada professora. As professoras valorizam a aprendizagem profissional pela experiência como fundamental ao processo de se tornarem professoras. A autora apontou, pela análise de seus dados, a convergência desses com a literatura sobre o “choque de realidade” no início da carreira, mas também divergiam, uma vez que, algumas professoras de seu estudo não passaram por este processo e uma delas passou tardiamente, com mais de dez anos de profissão. Dessa forma, Pizzo (2004 *apud* CERMINARO-DERISSO; LIMA, 2019) afirma não serem lineares as fases da carreira, propostas por Huberman, e as experiências, tidas como características de fases de início da carreira, podem acontecer em outros momentos. Tal constatação permitiu à autora discutir a teoria a respeito do “choque de realidade”, proposta por Veenman e também as fases da carreira propostas por Huberman.

Outro estudo, desenvolvido nesta Universidade, foi a tese de Palomino (2009 *apud* CERMINARO-DERISSO; LIMA, 2019) investigando uma professora iniciante, em seus dois primeiros anos de exercício no magistério (com duas turmas de primeira série), com o objetivo de auxiliá-la no processo de construção de práticas pedagógicas, pautadas na intermulticulturalidade. Os dados foram coletados, por meio de curso de formação, observação e entrevista. A temática do início da docência foi explorada pela autora, apoiando-se em Veenman; Guarnieri; Marcelo García; Tardif e Raymond. A conclusão do estudo apontou as dificuldades inerentes ao início da carreira, pelas quais a professora passou, sobretudo a que se refere ao “choque de realidade”; a solidão profissional, as oscilações entre descoberta e sobrevivência, o desejo de abandonar a carreira eram sentimentos relatados por ela.

Corsi (2001 *apud* CERMINARO-DERISSO; LIMA, 2019) realizou uma pesquisa de mestrado sobre como professoras iniciantes enfrentam situações consideradas difíceis, bem como o significado, atribuído à sua própria atuação, diante de tais situações. Para tanto, analisou diários reflexivos e realizou entrevistas com duas professoras, no segundo ano de atuação profissional. A autora utilizou, como referencial teórico, Marcelo García; Tardif e Raymond; Huberman e Veenman. Os dados coletados apontam para a ocorrência de aprendizagens da prática, a partir de situações e momentos distintos, dependendo do enfoque das professoras e do contexto de trabalho.

Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Cerminaro-Derisso e Lima (2019) encontraram 03 dissertações de mestrado e 01 tese de doutorado, voltadas à temática do início da carreira docente.

O estudo de mestrado de Irma (2014 *apud* CERMINARO-DERISSO; LIMA, 2019) buscou elucidar quem é o professor iniciante nos dias atuais, como tem adentrado no espaço escolar, buscando saber quais as emoções e sentimentos envolvem o início da carreira deste profissional, tecendo considerações sobre como o coordenador pedagógico ou os pares (professores experientes) podem contribuir nesse início da docência. Utilizou-se de questionários de caracterização e entrevista semiestruturada e pautou-se pelo referencial teórico de Veenman; Huberman; Garcia; Imbernón e Nóvoa. Este estudo apontou, em sua conclusão, a necessidade de considerar a atuação do professor iniciante passível do apoio da equipe escolar e do esforço próprio, em busca de uma ação docente mais significativa.

A dissertação de mestrado desenvolvida por Castro (1995 *apud* CERMINARO-DERISSO; LIMA, 2019) pretendeu investigar os fatores que facilitam ou dificultam a ação pedagógica de professores iniciantes e como percebem seus acertos e desacertos. Realizou

entrevistas com doze professores, com até cinco anos de exercício da docência, utilizando como referência os autores Schön; Nóvoa; Wallon; Zeichner. A autora apontou a necessidade de que as agências produtoras do conhecimento, como a universidade, assumam o papel de colaborar no aprimoramento da formação contínua de professores, viabilizando momentos de reflexão individual e coletiva, em um constante movimento de troca de saber e senso crítico, a fim de que eles próprios efetuem possíveis transformações em sua prática pedagógica.

Outro estudo, realizado nesta universidade, resultou na tese desenvolvida por Lima (2014 *apud* CERMINARO-DERISSO; LIMA, 2019), procurando investigar como ocorre o desenvolvimento profissional dos egressos do Curso de Pedagogia, a partir da formação inicial e da sua prática docente. Utilizou questionário e entrevista como instrumentos de coleta de dados junto a sujeitos de pesquisa que possuíam entre um e três anos de exercício na docência, baseando-se em autores como Nóvoa, Formosinho, Huberman, Imbernón. Tal estudo destaca a necessidade de que o professor iniciante seja preparado para articular a teoria e a prática, como uma das formas de enfrentamento e de superação dos desafios impostos pelo contexto docente.

A dissertação de mestrado desenvolvida por Gomes (2014 *apud* CERMINARO-DERISSO; LIMA, 2019) procurou analisar a relação entre iniciação à carreira e dificuldades didáticas enfrentadas. Para tanto, utilizou questionário com escala, entrevista, observação em sala de aula e um questionário online, com sujeitos da pesquisa, entre um e dois anos e meio de exercício da docência. Os autores referências ao estudo são: Huberman; Marcelo García, Papi e Veenman. A autora concluiu que os professores estão iniciando a carreira docente sem os conhecimentos necessários para o exercício da função de professor.

Um único trabalho apresentado na Universidade Federal de Mato Grosso, a dissertação de mestrado desenvolvida por Sousa (2015 *apud* CERMINARO-DERISSO; LIMA, 2019), buscou 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. O referencial teórico utilizado compôs-se dos autores: Lima; Marcelo García; Huberman; Imbernón; Nóvoa; Papi; Tardif; Vaillant. A pesquisa, de método (auto)biográfico, fez uso de memoriais da trajetória de formação profissional e entrevistas narrativas. Considerou como professores iniciantes aqueles que possuíam, até três anos de exercício da docência. Os resultados evidenciaram os principais dilemas e desafios desses egressos, no processo de inserção no ambiente escolar, destacou a relevância e as contribuições do acompanhamento de um professor experiente, como forma de apoio nas escolas onde trabalhavam, ressaltou a importância da atuação de um grupo de pesquisa na

realização da formação desses iniciantes, minimizando suas dificuldades, por meio de um acompanhamento sistematizado e reflexivo do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no ambiente escolar, contribuindo assim, para a constituição da identidade docente desses egressos.

A pesquisa de Cerminaro-Derisso e Lima (2019) encontrou, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, dois estudos sobre a temática em questão. A tese desenvolvida por Papi (2011 *apud* CERMINARO-DERISSO; LIMA, 2019) caracterizou-se por um estudo de caso, utilizando como técnicas de coletas de dados o grupo focal, a entrevista semiestruturada e a observação participante, a fim de compreender como se constitui o desenvolvimento profissional de professores iniciantes bem-sucedidos. A pesquisa teve como sujeitos professores das séries iniciais do ensino fundamental e a base teórica do estudo foram autores como Guarnieri; Huberman; Imbernón; Lima; Marcelo García; Mizukami e Nóvoa. Considerou-se como professores em início de carreira aqueles que possuem até cinco anos de exercício profissional. O estudo concluiu que o desenvolvimento destes professores está estreitamente relacionado a quatro eixos interdependentes: formação profissional, aspectos da dinâmica da organização pedagógica da escola, desafios da prática pedagógica e políticas de descentralização.

Outro estudo, desenvolvido nesta universidade, foi a dissertação de mestrado de Pienta (2007 *apud* CERMINARO-DERISSO; LIMA, 2019), que procurou compreender como se dá a construção da práxis pedagógica do professor iniciante, e onde e como o professor se faz professor, explicitando suas principais dificuldades nessa fase profissional, bem como as suas iniciativas para enfrentá-las. Os sujeitos de pesquisa constituíram-se de professores, em seu primeiro ano de exercício profissional. Coletaram-se os dados, por meio de técnicas de grupo focal e entrevistas semiestruturadas. Os suportes teóricos escolhidos compuseram-se de: Guarnieri; Huberman; Marcelo García; Vázquez; Veiga; Imbernón e Nóvoa. O estudo mostrou que a adversidade das condições em que o professor inicia sua carreira incorre em brutal choque com a realidade. Os profissionais nunca tinham se deparado com situações de vida tão precárias como as que encontraram no entorno da escola, não estando preparados para encará-las na sala de aula e que, não obstante as condições adversas de trabalho desses professores, eles tomaram iniciativas para fazer frente às dificuldades daí decorrentes, buscando a colaboração de outros professores iniciantes e da equipe pedagógica, ou ainda criando redes informais de formação.

Na Universidade Católica Dom Bosco desenvolveu-se a dissertação de mestrado de Chaves (2013 *apud* CERMINARO-DERISSO; LIMA, 2019), cuja investigação se pautou nos

percursos de aprendizagens da docência de professoras iniciantes na Educação Infantil, por intermédio de relatos orais e escritos. A pesquisa considerou como professores iniciantes aqueles que possuíam entre um e três anos de atuação na carreira. Os principais autores, nos quais se baseou, foram Veenman, Huberman, Tardif, Marcelo García e Nóvoa. A autora constatou elementos presentes, na história de vida das professoras que as constituíram: dificuldades enfrentadas, seus anseios, a opção pela carreira, seus maiores incentivadores, os sentimentos e concepções sobre o ser professora da Educação Infantil, os principais impactos da inserção na carreira e de que forma os enfrentaram, além dos modelos inspiradores de sua prática.

A pesquisa de mestrado de Duarte (2014 *apud* CERMINARO-DERISSO; LIMA, 2019), desenvolvida na Universidade de Brasília, buscou compreender como ocorre o processo de constituição da profissionalidade de professores em início de carreira, a partir da inserção desses no cotidiano de uma escola pública do Distrito Federal. Foram considerados professores iniciantes os docentes com até quatro anos de carreira. A base teórica, considerou, sobretudo, os seguintes autores: Huberman, Veenman, Gonçalves e Tardif. Por meio de observação, questionários e grupo focal, a pesquisa constatou que o início da carreira, da forma como tem ocorrido, não possibilita a construção da especificidade da profissão docente. Dessa forma, torna-se necessário encontrar alternativas de enfrentamento dos problemas que invadem o espaço escolar e que travancam a realização de um trabalho, capaz de garantir a real transformação da escola e promover a emancipação docente.

Na Universidade Federal de Ouro Preto desenvolveu-se o estudo de mestrado de Cardoso (2013 *apud* CERMINARO-DERISSO; LIMA, 2019), investigando acerca dos desafios e dilemas das professoras iniciantes, atuando na Educação Infantil da rede Pública Municipal, da abrangência da 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, MG. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados o questionário, a observação e a entrevista semiestruturada. Os principais autores, que embasaram o estudo, foram: Garcia; Huberman; Tardif e Raymond e Lima. O estudo revelou que as professoras iniciantes, com até cinco anos de exercício docente na Educação Infantil, vivenciam diversos dilemas e tensões nos primeiros anos da carreira. Também mostrou a necessidade de se reconhecer a importância da construção de propostas, programas e ações de iniciação à docência, de maneira a possibilitar uma maior aproximação da prática educativa na Educação Infantil.

Após a análise das pesquisas elencadas por Cerminaro-Derisso e Lima (2019), as autoras concluíram que os seguintes autores que se debruçam sobre a pesquisa de professores iniciantes permeiam todos os trabalhos analisados: Veenman, Huberman, Marcelo García,

Imbernón, Nóvoa e Raymond e Tardif. As pesquisas, de forma geral, procuraram estabelecer uma definição acerca do ser um professor iniciante e as principais características do início da docência, etapa esta considerada, a partir da perspectiva do ciclo de carreira docente de Huberman (1992). Dessa forma, as autoras concluíram com esse estudo

Confirmamos nossa hipótese inicial de que no Brasil predomina a visão fortemente influenciada pelos estudos deste autor que define o ciclo de carreira a partir de fases as quais devem ser superadas numa concepção linear que considera sobretudo a temporalidade como fator central na discussão acerca do início da docência e do professor iniciante (CERMINARO-DERISSO; LIMA, 2019, p. 46).

Contradizendo os apontamentos de Huberman (1992) sobre o início da docência, que consideram o fato de o professor passar por essa experiência, uma única vez ao longo de sua carreira, Cerminaro-Derisso e Lima (2019) avançam nesta discussão, ao apontar variáveis como inícios: em uma nova etapa de ensino, em uma distinta modalidade de ensino, em uma nova escola ou rede de ensino, dentre outras, fazendo com que o professor reviva sua condição de iniciante, inúmeras vezes, no decorrer de seu desenvolvimento profissional, concluindo, portanto, haver início(s) da docência.

Também Ruy (2018), em sua pesquisa de mestrado, utilizou-se dessa ideia de inícios da docência, quando identificou que

[...] os sentimentos contraditórios que marcam a entrada na carreira, estão presentes não apenas ao iniciarem a carreira, mas surgem também ao passo que mudam o contexto de atuação, onde se faz necessária uma (re)adaptação de acordo com a realidade local. Descubro que o professor pode não mais ser um iniciante na rede de ensino, mas pode ser um iniciante na escola, a cada novo caminho na carreira (RUY, 2018, p. 195-196).

Dessa forma, considerar a existência de inícios da docência encontra-se reiterado por Cerminaro-Derisso e Lima (2019). Proposição essa representando uma contribuição fundamental a esse estudo de doutoramento, ao indicar caracterizar-se um professor iniciante pela vivência dos sentimentos característicos do “choque de realidade”, de solidão, isolamento e dos processos de sobrevivência e descoberta, que podem ocorrer em diversas situações novas, como a entrada em uma nova etapa de ensino, ou em uma nova escola. Ideia essa distante do entendimento de que o professor iniciante vivencia essa fase, uma única vez, no momento de inserção na carreira. Estudar sobre uma proposta de acompanhamento a professores, em início de carreira, me traz, então, o desafio de buscar formas de apoio e acolhimento nestas diferentes e novas situações vivenciadas pelos professores.

2.3 O início da docência a partir de propostas da legislação brasileira.

Os estudos, até aqui apresentados, apontam para a necessidade de se criarem programas de acompanhamento de professores, em período de inserção na carreira, como forma de minimizar as dificuldades vivenciadas por eles, ao ingressar na carreira. Cabe, então, refletir se e como a legislação brasileira se preocupa com esta questão.

A educação brasileira é regida, na atualidade, pela Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No tocante à formação docente, o Título VI desta lei trata sobre os profissionais da educação e orienta acerca do processo de formação destes, tendo como fundamentos a associação entre teorias e práticas, inclusive por meio de capacitação em serviço, assim como o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (art. 61).

Estabelece, também, que a formação de docentes, para atuar na educação básica, deverá ser realizada em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, sendo admitida, também, como formação mínima ao exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a formação em nível médio, na modalidade Normal (art. 62, com nova redação dada pela lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017). O artigo 62-A estabelece que a formação dos profissionais ocorrerá, por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas (artigo este incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). O parágrafo único deste artigo determina a garantia da formação continuada aos profissionais da educação, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

A mesma lei (BRASIL, 1996), estabelece em seu artigo 65, que a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Até 2019, tramitava na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 7.752, de 2014, que acrescenta artigo 65-A à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para instituir Residência Pedagógica a professores da Educação Básica. Esse projeto de lei teve origem no Senado (PLS 284/2012), de autoria do senador Blairo Maggi - PR/MT, sendo que, após tramitação pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte, o parecer do relator foi aprovado e o projeto foi enviado à apreciação da Câmara dos Deputados em 07/05/2014.

A proposta do Projeto de Lei é incluir parágrafo único no art. 65 da LDB, dispondo que “aos professores habilitados para a docência na educação básica serão oferecidas residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de 1.600 (mil e seiscentas) horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei” (BRASÍLIA, 2018, p. 1).

Apensado a essa proposição, encontra-se o Projeto de Lei nº 5.054, de 2016, também de autoria do Senado Federal, de iniciativa do Senador Ricardo Ferraço, com propostas muito semelhantes ao Projeto de Lei nº 7.752. O art. 3º do PL nº 5.054, de 2016, prevê

[...] a implementação da residência pedagógica de forma gradual de no mínimo o número de bolsas equivalente a meio ponto percentual do quadro docente em atividade a partir de 2017, garantindo que em 2024 se atinja o mínimo de 4% do quadro docente em atividade em cada sistema de ensino (BRASÍLIA, 2018, p. 2).

As características desta proposta de residência pedagógica são descritas no art. 3º do PL nº 5.054, de 2016, os quais são explicitados no Parecer da relatora

O §1º estatui que a Residência Pedagógica envolverá todas as etapas da Educação Básica e parcerias entre os sistemas de ensino e as instituições de ensino superior (IES) formadoras de docentes, sendo que, conforme o §4º, a residência docente será coordenada por docentes da instituição formadora e supervisionada pelos professores do estabelecimento de ensino em que esteja sendo desenvolvida.

O §2º do art. 3º indica que deverá ser ofertado um quantitativo de vagas em Residências Pedagógicas a licenciados em quantidade equivalente a um mínimo de 0,5% dos docentes em 2017 e de 4% em 2024 de cada sistema de ensino (considerando-se, como indica o §1º, o atendimento à rede de educação básica de cada ente). E de acordo com o §3º, somente poderão fazer Residência Pedagógica os docentes que concluíram seu curso de licenciatura há, no máximo, 3 (três) anos.

O §5º atribui à Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) a responsabilidade de pagamento das bolsas; o §6º fixa que o residente firmará termo de compromisso com a instituição formadora e a escola em que fará residência, sendo obrigatória a apresentação de relatório e memorial sobre a experiência (§7º). O §8º define que a residência pedagógica com duração de dois períodos certificará o participante em nível de pós-graduação lato sensu e o parágrafo final incumbe a Capes e os conselhos estaduais e municipais de estabelecerem as regras complementares do novo programa (BRASÍLIA, 2018, p. 2-3).

Esse mesmo parecer da relatora, deputada Keiko Ota, aponta que os dois Projetos de Lei “abrigam esse sentido de aperfeiçoar, em etapa ulterior, a formação inicial de nível superior para a docência. Valorizam a formação continuada e permitem o foco em práticas pedagógicas que tenham resultados efetivos junto ao corpo discente” (BRASÍLIA, 2018, p. 4). Também esclarece ser facultativa a Residência Pedagógica, pois a redação do PL 5.054/2016 permite dubiedade de interpretação, pelo fato de que, para poder exercer a

docência na educação básica, seria obrigatória a frequência à referida Residência, para além da formação inicial em curso superior. O voto da relatora, neste parecer, foi pela aprovação dos Projetos de Lei nº 7.552, de 2014, e nº 5.054, de 2016.

Atualmente, esse Projeto de Lei encontra-se na Comissão de Educação (CE) da Câmara dos Deputados, devolvido pelo Relator, em 17 de setembro de 2019, após prazo para emendas ao projeto, sendo que nenhuma foi apresentada.

Em artigo publicado em 2010, Papi e Martins (2010) já discutiam sobre o projeto referente à Residência Pedagógica, proposto pelo Projeto de Lei nº 227, datado de 2007, de autoria do Senador Marco Maciel:

A relação de proximidade entre esse Projeto e a formação específica para o professor iniciante se dá na medida em que ele prevê um período de formação, na escola, ulterior à Formação Inicial, a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação e pelos Sistemas de Ensino. Esse período tem a perspectiva de melhorar a prática pedagógica do professor, ainda que se detenha apenas àqueles que pretendem dedicar-se aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, tendo em vista a necessidade apontada no projeto, de avanços na qualidade do processo educacional (PAPI; MARTINS, 2010, p. 48).

Passado tanto tempo da proposição deste projeto, em 2007, e com várias alterações em novos projetos de lei, a proposta de residência pedagógica ainda não saiu do papel.

Mesmo assim, considerando os estudos sobre o início da carreira docente, aqui analisados, alguns dos quais consideraram a importância de programas de acompanhamento de professores iniciantes, as proposições do Projeto de lei em análise na Câmara dos Deputados podem trazer contribuições com a finalidade de auxiliar tais docentes em suas dúvidas, inseguranças, dificuldades, próprias do início da carreira, também apontadas pelos estudos, aqui, elencados. Entretanto, a proposta parece não contemplar todos os docentes concluintes da graduação e começam a atuar como professores. Esse aspecto pode criar incertezas, no processo formativo de uns, especialmente aqueles que não foram contemplados com a oportunidade da realização da Residência Pedagógica. O importante é considerar a necessidade de constituição de parcerias e redes de apoio nas escolas, de forma que todos os integrantes do corpo escolar possam auxiliar o professor em período de inserção na carreira, dando-lhe o suporte necessário.

2.4 Uma proposta de acompanhamento docente na Argentina.

Por intermédio de minha orientadora, Laura, tomei contato com as publicações do Instituto Nacional de Formación Docente da Argentina, que desenvolveu o Proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles, entre outubro de 2006 a abril de 2007, sendo que em dezembro de 2006 foi promulgada a Lei de Educação Nacional, tornando possível, a partir daquela data, que o acompanhamento de professores iniciantes se constituísse em uma política nacional de desenvolvimento profissional docente.

Este projeto de acompanhamento a professores em início de carreira, proposto pela Argentina, indica características muito interessantes ao desenvolvimento profissional desses docentes e, por isso, considere importante apresentá-lo aqui, como sendo mais um caminho para pensar o acompanhamento de professores iniciantes.

O Proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles se consolidou a partir do Programa de Cooperação Educativa França-Argentina 2005-2006, ajudando a sistematizar os dispositivos de acompanhamento docente, a partir da experiência francesa, de caráter piloto, porém de cobertura nacional, desenvolvida pelos professores do IUFM de Créteil.

Para dar início ao projeto piloto na Argentina, foram convidados Institutos Superiores de Formación Docente, da região de Nuevo Cuyo e suas províncias: Mendoza, La Rioja, San Luis e San Juan.

Os objetivos de tal Proyecto de Acompanhamento de Professores Iniciantes, proposto pela Argentina, se configuraram em:

- Favorecer la integración en la comunidad escolar y su entorno.
- Mejorar la acción pedagógica asumiendo la diversidad que presentan los alumnos reales.
- Reconocer las preocupaciones más frecuentes de los profesores debutantes (aprender a adaptar sus saberes disciplinares a las realidades del terreno, a gestionar las clases, a analizar la propia actividad de aula, a identificar las características de su entorno) y las exigencias vinculadas con las transformaciones de los programas y las estructuras.
- Desarrollar la capacidad para analizar su propia práctica (toma de distancia reflexiva).
- Consolidar su ética profesional a partir de una mejor comprensión del sentido y de los desafíos de su acción en el marco del servicio público de educación (ALLEN; ALLEGRONI, 2009, p. 23-24).

Os dispositivos de acompanhamento, elaborados para o desenvolvimento do Proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles, se basearam na experiência francesa e se constituíam em:

a) Dispositivos grupais:

- Oficinas de reflexão: os docentes trocam entre si reflexões sobre as expectativas, possibilidades e dificuldades em relação a suas práticas pedagógicas.

- Jornada de trabalho: nesta instância grupal e interinstitucional os docentes iniciantes, diretores e docentes acompanhantes ou coordenadores trabalham, conjunta e colaborativamente, com o objetivo de analisar possíveis ações a serem implementadas.

- Seminários-oficinas de capacitação: momentos de aperfeiçoamento ou atualização relacionados a formação disciplinar ou pedagógica, considerando as necessidades identificadas, durante o desenrolar do projeto (SALINAS *et al.*, 2009).

b) Dispositivos para o professor iniciante:

- Momentos de alternância: horários de encontro (fora da jornada de ensino) com o coordenador, para que o docente iniciante analise sua experiência e elabore alternativas de ação, frente às dificuldades detectadas em sua prática.

- Coobservação: momento em que o professor iniciante “abre” sua classe, confronta suas práticas com outras de seus pares, põe em discussão suas ações pedagógicas e profissionaliza os debates sobre a vida em sala de aula.

- Documentação narrativa: o objetivo deste dispositivo é valorizar o conhecimento de si e a reflexão sobre as próprias experiências (SALINAS *et al.*, 2009).

A partir do trabalho realizado nos encontros, foi possível configurar um perfil do professor iniciante, participante do Proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles:

- aquele que se inicia no trabalho docente ou tem até três anos de experiência;
- se prepara, ao longo de vários anos de formação e capacitação, para ingressar no mundo do trabalho;
- manifesta uma sensação de estranheza, ao ingressar no território escolar (embora não lhe seja desconhecido), expressa por um sentimento de solidão;
- trabalha com a tensão entre o que quer, o que pode e o que deve fazer;
- constrói a autoridade docente, a partir de um processo de busca de reconhecimento de seu trabalho, colocando em jogo as teorias de que dispõe, seus esquemas práticos de ação e suas crenças;
- procura não sentir a aula como um campo de batalha, e a tarefa docente como uma carga pesada;
- vivencia a possibilidade de aprender a ensinar, no dia a dia, compreendendo o início da docência como um processo complexo.

Este projeto de acompanhamento desenvolvido na Argentina foi se constituindo em um espaço de trabalho e reflexão entre professores iniciantes, formadores e diretores (das unidades educacionais onde estavam lotados os professores iniciantes) que vinculava as escolas e outras organizações sociais e culturais e possibilitava “La construcción del ‘estilo’

en el ejercicio del oficio docente, La socialización profesional y La primera inserción laboral” (SALINAS *et al.*, 2009, p. 31).

Um dos esforços encampado pelo referido Projeto de Acompanhamento caracterizou-se por romper com a tradicional configuração de assessoramentos e capacitações do tipo classe magistral. Outro esforço consistiu em modificar as representações dos docentes, em relação com atualização e formação docente, uma vez que o tipo de trabalho, realizado durante o projeto, envolveu tanto os conteúdos a desenvolver como a dinâmica a se implantar (SALINAS *et al.*, 2009).

As experiências vivenciadas, em tal projeto de acompanhamento, manifestaram a complexidade do processo de acompanhar, tanto dentro da equipe formativa quanto dentro das escolas, além de revelarem a necessidade de gerar e institucionalizar um espaço, ainda pouco reconhecido, nas diferentes instituições formadoras, como um espaço com características próprias, demandando modos não convencionais, nem tradicionais de intervenção e relação com o conhecimento pedagógico. Para Salinas *et al.* (2009), “este proyecto habilita el aprendizaje entre pares, promueve la planificación de la tarea de manera conjunta entre los acompañantes y los noveles, y permite el aprovechamiento de los recursos con que se disponen en las instituciones” (p. 112).

O curso de formação “Professores iniciantes: a partilha de dilemas e saberes”, objeto de estudo desta pesquisa de doutorado, teve a proposta de realizar um processo de acompanhamento de professores, em período de inserção na carreira, na mesma perspectiva do projeto de acompanhamento, desenvolvido na Argentina, sem a intenção, no entanto, de abarcar o acompanhamento de todos os professores em início de carreira do município, mas de contribuir à elaboração de conhecimentos acerca dos processos de acompanhamento de professores em período de inserção profissional.

Nesse sentido, também o Proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles, que teve lugar na Argentina, traz contribuições para pensar o processo de acompanhamento de professores em início de carreira e, assim, agregar elementos teóricos para esta pesquisa.

3 AMARRAÇÃO DAS TRAMAS: O PERCURSO METODOLÓGICO.

A meus leitores que, firmemente, chegaram até aqui, adianto ter ainda muitas histórias para narrar. Como já mencionei no Prólogo, o curso de formação “Professores iniciantes: a partilha de dilemas e saberes” me trouxe as personagens e o contexto das narrativas que tenho a compartilhar. São parte das tramas de uma narrativa-pesquisa desfiada, agora, na escrita de uma tese, que se desenrola em histórias elaboradas no calor da vida, acontecendo pelas experiências das personagens.

Importante explicar que as histórias compostas nessa narrativa-pesquisa passaram a existir, porque, por considerar este curso como representativo de uma vivência significativa para estudo e análise, tomei-o como objeto de pesquisa, assumindo uma relação “de natureza produtiva e criadora”, conforme enfatiza Bakhtin (2011, p. 4). Nas palavras do autor:

O que na vida, na cognição e no ato chamamos de objeto definido só adquire determinidade na nossa relação com ele: é nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário; só onde a relação se torna aleatória de nossa parte, meio caprichosa, e nos afastamos da nossa relação de princípio com as coisas e com o mundo, a determinidade do objeto resiste a nós como algo estranho e independente e começa a desagregar-se [...] (BAKHTIN, 2011, p. 4).

Procurando exercer essa relação de natureza produtiva e criadora com esse objeto de estudo, a produção dos dados desta pesquisa-narrativa se deu, a partir dos seguintes instrumentos:

- 1) Caderno da formadora: registros escritos das impressões, vivências e ações, ocorridas nos encontros, considerando minhas reflexões como formadora; pautas dos encontros;
- 2) Gravação, em áudio, dos encontros do curso de formação;
- 3) Produções individuais dos participantes:
 - 3.1 textos escritos sobre as temáticas exploradas nos encontros;
 - 3.2 cartas elaboradas pelos professores, em período de inserção profissional, para o professor coordenador de suas escolas, ou secretário de educação ou para um professor experiente;
- 4) Materiais elaborados pelo grupo de professores em período de inserção profissional e formadoras: fanzines, desenhos, cartazes.

Além desses materiais, utilizaram-se os seguintes documentos oficiais, com o propósito de análise e discussão com os professores: legislação sobre a vida funcional e a

carreira docente do município de Rio Claro (Estatuto do Magistério Público Municipal - Lei Complementar nº. 024, de 15 de outubro de 2007).

Importante esclarecer: o que significou essa experiência vivida? Como me aproximar dela para compreendê-la? Como conduzir as Tramas da narrativa? Há muito para pensar...

3.1 O fio condutor da narrativa: Perspectiva teórico-metodológica da narrativa-pesquisa.

As personagens, o tempo e o espaço de uma trama narrativa e os fatos que se desencadeiam. É necessário escolher o fio condutor.

Neste estudo, me propus a pesquisar sobre as contribuições da proposta de acompanhamento profissional, viabilizada por um curso de formação, voltado a professores em período de inserção na docência, para seu processo formativo.

Como já anunciado, anteriormente, a proposta deste estudo surge inserida no contexto mais amplo de estudos e pesquisas, desenvolvidos por participantes do Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade (GREEFA). Os interesses de estudo do grupo perpassam diversas temáticas, todavia todos têm em comum a pesquisa narrativa (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015) como perspectiva teórico-metodológica.

Inserida neste grupo, desde agosto de 2016, quando iniciei os estudos para doutoramento, venho me dedicando ao estudo desta perspectiva teórico-metodológica, instigada pela proposição de pesquisar meu próprio fazer, como formadora de professores de um curso de formação. Sem dúvida, isso não representa um movimento fácil de ser realizado, pois implica em refletir, aprofundadamente, sobre os pressupostos da pesquisa científica, especialmente no que diz respeito à confiabilidade dos dados. Entretanto, não posso deixar de registrar que, quanto mais estudava sobre essa perspectiva teórico-metodológica, mais instigante e prazeroso se tornava esse caminhar, tanto que o desafio de me tornar narradora de meu próprio trabalho foi se concretizando, paulatinamente, possibilitando minha reconstrução como pesquisadora e formadora de professores nesse processo.

Assim como considera a pesquisa narrativa, o estudo, aqui, apresentado tem como horizonte o pressuposto de que “um projeto de formação de educadores e de pesquisadores, comprometido com o vivido, valoriza essencialmente a autoria, em vez da repetição e do distanciamento” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 29).

O modo narrativo de investigação volta-se para o singular, o local, o imprevisível e o implicado e organiza-se a partir da experiência particular dos sujeitos, no que é contextual e singular (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

O fazer docente, como já referido, é trazido a partir de narrativas que tratam do vivido. Lima; Geraldi e Geraldi (2015) esclarecem que

A construção do conhecimento a partir de pesquisas narrativas constitui, portanto, um grande desafio, uma vez que se dá a partir do contexto da experiência, tomando o sujeito e seu saber em unidade, isto é, um conjunto que não pode ser compreendido observando ou analisando as partes em separado, isoladamente (p. 24).

A pesquisa narrativa pressupõe a narrativa de acontecimentos significativos, que se tornaram experiência, levando à reflexão acerca do ocorrido e, conseqüentemente, corrobora com a formação profissional, tanto quanto com a constituição do pesquisador. Esta perspectiva de pesquisa me permite exercitar o olhar de pesquisadora para minha experiência passada, como formadora do curso de formação com professores em período de inserção profissional e, neste processo de pesquisar sobre o que realizei enquanto formadora, também se torna possível desencadear processos de aprendizagem sobre a profissão de ser professor, no caso de professores em período de inserção profissional. Nesse sentido, escolho a perspectiva narrativa de pesquisa, justamente por desejar refletir sobre minha experiência de formadora, no contexto de um curso de formação de professores em período de inserção profissional. Nesse processo formativo, no qual me envolvi, enquanto formadora de professores em período de inserção profissional, entendo que, ao mesmo tempo em que construímos, coletivamente, conhecimentos com esses professores, me (trans)formo como professora-formadora de outros professores.

É essa a experiência de pesquisa narrada aqui: a vivência da formadora de um curso de formação, constituído por professores em período de inserção profissional, procurando potencializar processos coletivos de reflexão, acerca de percursos vividos por tais professores no contexto escolar. Lima; Geraldi e Geraldi (2015) enfatizam a relevância de se tomar uma vivência significativa para estudo e análise: “havendo uma experiência significativa na vida do sujeito pesquisador, este a toma como objeto de compreensão” (p. 26).

Cabe, aqui, explicitar de que experiência significativa falo. Encontro eco nas ideias de Bondía (2002) para entender que “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21). Isso significa dizer que

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a vontade, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Não são exercícios fáceis para o pesquisador, quando prazos, tarefas e resultados precisam ser cumpridos. Mas são exercícios necessários para que, do verdadeiro mergulho na/pela experiência, se depreenda a lição, em vez de regras ou prescrições gerais. A compreensão da experiência é materializada na construção da narrativa, que se dá pelo acolhimento da palavra dos outros, pela discursividade, e são destas narrativas que o pesquisador retira uma moral, um conselho ou lições. Tal moral ou lição corresponde a uma ética que remete a princípios, que deve ser responsável e responsiva: responder ao passado e dar resposta ao futuro (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

Dessa forma, é importante pensar também como estabelecer a relação entre o conhecimento apreendido, por meio da experiência e o conhecimento científico. Neste ponto, Bakhtin (2011) clarifica bem a questão sobre o conhecimento apreendido por meio da experiência explicitando que

Qualquer objeto de saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico* (BAKHTIN, 2011, p. 400).

A reflexão a respeito destas contribuições teóricas me ajuda a realizar o exercício da experiência e apreender o conhecimento, fruto dela, por meio da atitude de abandonar a postura epistemológica, de admitir como científico o enunciado repetido, imutável, fruto de abstrações. Procuro adotar a postura dialógica, que pressupõe não assumir antecipadamente os pontos de chegada, o objeto de estudo, nem os caminhos que serão trilhados (GERALDI, 2012).

Seguindo essa linha de entendimento, o conhecimento advindo de uma pesquisa narrativa de determinada experiência vivida é a expressão do momento único e singular do fato narrado. Assim, entendo, apoiada em Bakhtin (2012), ser o desafio da pesquisa buscar a verdade (*pravda*) de uma situação, que corresponde à compreensão da singularidade única do

evento, que nunca existiu antes e não pode ser repetido. Isso significa fugir da verdade universal (*istina*), composta de momentos generalizáveis, como proposto pelo Racionalismo.

O olhar do pesquisador sobre a experiência do vivido é autoral, pois cada sujeito, como ser único, vive e experimenta situações reais que o implicam no ato vivido, na experiência ocorrida. Considerando essa perspectiva, procuro entender melhor essa ideia, a partir do apontamento de Bakhtin (2011), a respeito de que a vida acontece entre a experiência individual do sujeito e a visão dos outros que lhe complementa. “Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles” (BAKHTIN, 2011, p. 373).

Dessa forma, o pesquisador precisa exercitar um certo distanciamento, que caracterize a efetiva exotopia ativa, criando um excedente de visão (BAKHTIN, 2011) que contemple o outro indivíduo, sem perder a originalidade deste, como bem exemplificam as palavras do autor:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Como consequência, o trabalho do pesquisador é o de estudar os eventos vividos procurando elaborar hipóteses explicativas, com o objetivo de compreender os fenômenos e os modos de atuar sobre eles.

Agora, cabe perguntar: como compreender a experiência vivida para narrá-la?

Bakhtin alerta que a compreensão não significa a passagem da linguagem do outro para minha linguagem. A compreensão deve ser ativa e criadora e não pode excluir a possibilidade de mudança ou renúncia de pontos de vista já elaborados. “No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2011, p. 378).

É importante esclarecer que não se trata de contação de histórias. Como ensinam Lima; Geraldi e Geraldi (2015),

O objeto será construído ao longo da composição narrativa: uma vez flagrado é que será extraído dela para reflexão. Inventariar os dados e cotejar com eles o que foi narrado leva o pesquisador a uma reescrita trabalhosa, sistemática e recorrente da história. E isso já se configura como um nível

maior de distanciamento. Os personagens, construídos na polifonia da vida escolar, passam a dizer mais do que o aparente discurso superficial presente na linearidade do texto (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 34).

Diante da experiência vivida, a narrativa vai se constituindo pelas relações entre os sujeitos históricos, marcados pelos tempos-lugares dos encontros (ou desencontros) narrados. Eis o fio condutor da narrativa. E como se desenrolam as tramas?

3.2 O desenrolar das Tramas: Os encaminhamentos da narrativa-pesquisa.

São tantos acontecimentos vividos que há necessidade de exercer sobre eles uma compreensão ativa e criativa, de forma a ver os fenômenos de dentro, narrá-los de seu interior.

Os dados produzidos, por meio de todos os instrumentos descritos acima, foram analisados, inspirados nos princípios metodológicos do Paradigma Indiciário de Análise, proposto por Ginzburg (1989), e considerando-se o exercício da arqueologia e do inventário, conforme propõem Lima; Geraldi e Geraldi (2015). O paradigma indiciário permitiu apreender aspectos pouco notados ou despercebidos, revelados a partir de indícios ou pistas de acontecimentos. Por isso, a arqueologia, necessária para o achado dos fragmentos perdidos, das partes esquecidas, e o inventário, imprescindível para a organização dos achados e para a anotação das novas informações obtidas, a partir desta retomada da história dos acontecimentos.

A valorização do singular constitui uma das características centrais deste paradigma, o que implica em uma atitude investigativa, voltada para casos individuais, reconstruindo-os e compreendendo-os por meio de sinais, signos, pistas, indícios ou sintomas. Nesta perspectiva, para ler e decifrar pistas faz-se necessário estabelecer elos coerentes entre eventos e, por isso, o componente narrativo faz parte das interpretações indiciárias (GÓES, 2000).

Este paradigma considera a inferência por abdução um instrumento epistêmico que consiste no processo de produzir hipóteses explicativas e tratá-las como regra geral para iluminar outros fatos, que vão confirmando essas mesmas hipóteses (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

Nessa perspectiva, os dados produzidos passam a ser observados em sua singularidade e iluminam hipóteses sobre a realidade que se pretende estudar, mas que só é explicada por meio de sintomas, indícios (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997).

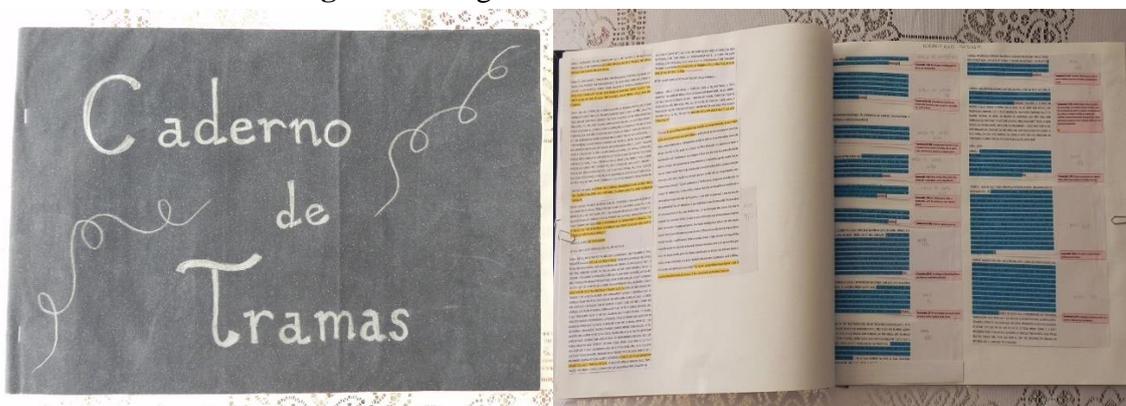
Então, como se deu o desenrolar destas tramas, a partir da procura dos indícios, das pistas e sinais dos acontecimentos?

Esse desenrolar das tramas foi um processo longo e demorado, que correspondeu à transcrição de todos os áudios dos encontros do curso de formação, posteriormente a leitura destas transcrições, com marcações de acontecimentos que se mostravam significativos (isso corresponde ao enunciado de algum participante, ou a um fato narrado que remetia a um evento vivido na escola, à descrição de alguma atividade desenvolvida por determinado participante etc.). Esse mesmo processo de leitura ocorreu com o caderno de anotações da formadora e com os textos escritos pelos participantes durante o curso. Realizei a leitura de todos esses materiais, identificando e sinalizando, com anotações nas bordas dos textos, os elementos que considerava significativos. Esse foi o exercício de arqueologia: vasculhar nos materiais/instrumentos coletados os indícios, pistas e sinais que me levassem à compreensão das dificuldades e angústias vivenciadas pelos professores em início de carreira. É importante esclarecer que a busca por estes indícios, pistas, sinais não se pautou pela escolha prévia de nenhuma categoria de análise. Fui realizando a leitura atenta dos materiais e, ao me deparar com uma situação, acontecimento ou enunciado, considerado significativo ao entendimento da experiência vivida por professores em início de carreira, fazia as marcações e anotações necessárias, correspondentes ao assunto de que se tratava o acontecimento. Meu papel de pesquisadora, neste momento, estava altamente influenciado pelos ensinamentos de Bakhtin (2012): “Isto que existe como singular e historicamente real tem volume e peso maior do que qualquer unidade de ordem teórica e científica, mas esta diferença de peso, evidente para a consciência viva que a experimenta, não pode ser entendida por meio de categorias teóricas” (p. 51). Na busca por conhecer, estava exercendo, responsabilmente, meu ato de existir, em sua integralidade real.

O resultado disso foi a seleção de muitos registros escritos de situações, acontecimentos, enunciados, narrativas tratando de temáticas variadas. Como organizar isso? O exercício do inventário: realizei uma nova leitura de todo o material coletado e sinalizado com anotações e fui agrupando-os em temáticas. Essa leitura não se pautou por categorias de análise previamente selecionadas, como já explicitado. Conforme a leitura acontecia, percebia que alguns assuntos presentes nas situações, acontecimentos, enunciados sinalizados com anotações se relacionavam e, assim, considerei que compunham uma temática. A finalização deste agrupamento resultou em cinco temáticas: formação inicial, sentimentos e dificuldades do início da carreira, trato com alunos e pais, constituição docente, motivação para não desistir da carreira. Nesse momento, senti a necessidade de ter um suporte físico que possibilitasse a organização, para a consulta constante deste material (agrupado por temáticas) e, assim, pensei em compilar todos os trechos com anotações das transcrições dos áudios, do

caderno da formadora e dos textos escritos pelos professores em período de inserção profissional em um caderno (com folhas A3), separando-os nas temáticas elencadas. Finalmente, havia chegado às Tramas de uma narrativa-pesquisa, compiladas no que chamei de “Caderno de Tramas”. Esse movimento de mergulho sobre o material de pesquisa e, posteriormente, de agrupamento em temáticas, organizado em um outro suporte (Caderno de Tramas) representou a captação e ampliação do sentido daquilo que foi vivido. Tal movimento inspirou-se em Cassão (2019) que elaborou, em sua pesquisa, o Caderno de Partituras, construindo, por meio da experiência de bricolagem, a articulação dos acontecimentos, episódios, situações considerados relevantes para seu estudo.

Figura 1: Imagens do Caderno de Tramas.



Fonte: Arquivo pessoal.

Neste ponto, deparei-me com um desafio: como produzir uma narrativa utilizando o discurso de outros sujeitos, as vozes de outrem? Depois de debruçar-me, por tanto tempo, sobre a Teoria da Enunciação de Bakhtin (1986, 2011, 2012) tinha a certeza de que não poderia realizar uma narrativa-pesquisa monológica, em que a pesquisadora analisa, interpreta, escreve e dá acabamento ao que os sujeitos pesquisados revelam, escondendo suas vozes no discurso unilateral da narradora-pesquisadora-autora. Como lembra Bakhtin (2011), a intenção é a *“realização do tema em muitas e diferentes vozes, a multiplicidade essencial e, por assim dizer, inalienável de vozes e sua diversidade”* (p. 199). Dessa forma, encontrava-me comprometida com a construção de uma narrativa-pesquisa, considerando a polifonia e a autoria dos sujeitos pesquisados, tanto quanto da narradora-pesquisadora-autora.

Aprofundando-me, ainda mais, nesta temática, consultei a história da Antropologia americana que, em meados da década de 70, refletiu sobre um retorno ao tema da enunciação, voltando a atenção aos vários contextos de negociação do conhecimento e à reflexividade do pesquisador. O campo da Sociologia também se debruçou sobre essa temática e a ficção, a

analogia, a metáfora, a narrativa passam a ser utilizadas, no contexto da escrita, para divulgar o espaço da vida social e do imaginário (PERROT; DE LA SOUDIÈRE, 1994²²).

Num contexto próximo, busquei inspiração em produções de várias pesquisadoras do GREEFA (TOBIAS, 2015; PERES, 2017; CASSÃO, 2019) e também em relatos de estudos, realizados por Mello (2017). Trabalhos que me inspiraram, indicaram um percurso, ao realizarem a escolha de apresentar os dados produzidos em pesquisas, as vozes dos sujeitos, a partir da inserção de outros gêneros literários/discursivos. Todos esses trabalhos realizaram exercícios de escrita de “dados” de pesquisa, buscando, cada um a seu modo, uma forma polifônica e autoral, apresentando as vozes em planos estéticos outros.

A cada momento buscamos radicalizar a escrita, na busca da construção de planos discursivos nos quais os sujeitos falem como centros emotivos-volitivos de valor, únicos e irrepetíveis, de seus lugares concretos de enunciação, dialogando com outros sujeitos expressivos e falantes, na vida (MELLO, 2017, p. 201).

Inspirada e desafiada por todos esses trabalhos, me questionava: como criar uma forma de escrita polifônica, em que as vozes das personagens das Tramas desenrolassem a narrativa? Um grande desafio a se cumprir tendo em vista a elaboração de um texto acadêmico, cujo gênero dissertativo era intrínseco a ele. Desafio ainda maior, se considerarmos a tensão entre a busca da verdade e o respeito ao outro, como nos aponta Perrot e De La Soudière (1994)

Cette tension entre recherche de vérité et respect de l'Autre n'est jamais aussi vive que lorsque le chercheur est acteur en même temps que témoin, et que le présent qu'il affronte et relate est celui de la guerre. Celle-ci dramatise alors la question – généralement posée de façon académique – de l'engagement et de la responsabilité du chercheur²³ (PERROT; DE LA SOUDIÈRE, 1994, p. 12).

E mais uma vez, Bakhtin (2011) vem contribuir, com minha reflexão e busca acerca de outras novas formas de produzir a escrita da narrativa-pesquisa, quando explicita a ideia da pesquisa como criação.

Frequentemente, toda a análise científica se reduz à revelação de todo um dado, já presente e pronto antes da obra (o que foi encontrado de antemão pelo artista e não criado). É como se todo o dado se recriasse no criado,

²² A consulta destes autores (o que possibilitou a análise da questão da escrita em Ciências Humanas) foi indicação de Amorim (2004).

²³ Essa tensão entre a busca da verdade e o respeito pelo Outro nunca é tão intensa como quando o pesquisador é ator ao mesmo tempo em que é testemunha, e quando o presente que ele enfrenta e relaciona é o da guerra. Isso dramatiza a questão - geralmente colocada academicamente - do comprometimento e responsabilidade do pesquisador (traduzido por mim).

sofresse transformação em seu interior. A redução ao que foi dado e preparado de antemão. O objeto pronto, os meios linguísticos prontos para sua expressão, o próprio artista pronto, sua visão de mundo pronta. E eis que por meio de recursos prontos, à luz de uma visão de mundo pronta, o poeta reflete o objeto pronto. Em realidade, também se cria o objeto no processo de criação, criam-se o próprio poeta, a sua visão de mundo, os meios de expressão (BAKHTIN, 2011, p. 326).

O conceito de pesquisa como criação (BAKHTIN, 2011) movimentou compreensões e o alargamento da ideia de pesquisa, por meio da qual é possível elaborar um outro formato para materializar os movimentos de aproximação e distanciamento, as diversas vozes presentes nos acontecimentos, enunciados e situações, as histórias surgidas, a partir destes encontros. Para mim, isso significou pensar a pesquisa como a criação de um formato estético dialógico, capaz de criar artisticamente um encontro entre as diversas vozes (expressas nas falas e nas escritas) presentes nos acontecimentos enunciativos vivenciados.

Do ponto de vista bakhtiniano, é o autor criador que assume esse caráter estético-formal, a partir de um posicionamento valorativo (emprega um olhar de simpatia ou antipatia, distanciamento ou proximidade, elogio ou crítica, alegria ou tristeza), criando o todo estético e o acabamento das personagens (FARACO, 2009).

Investida do desafio do autor criador, procurei apresentar os dados produzidos, as vozes dos sujeitos, a partir da inserção de outros gêneros literários/discursivos, compostos dentro do gênero dissertativo. Para tanto, fiz a escolha pela escrita de Contos, como forma de criar o formato polifônico que buscava. Cabe, aqui, uma justificativa à escolha pelos contos. Em um dos nossos encontros de orientação para o planejamento de atividades que seriam desenvolvidas no curso de formação com os professores em processo de inserção na carreira, minha orientadora, Laura, sugeriu a leitura de um trecho do livro “Diário de Escola”, de Daniel Pennac (2008). Levei o livro para casa, pois queria me debruçar sobre a leitura dele. E fui envolvida. Por várias noites, as histórias de Daniel Pennac como aluno, a relação com seus professores, sua vida escolar me acompanharam. E me encantaram. A despeito do título, o texto do livro não se configurava em relatos de situações vividas diariamente, datadas em sequência. A história se revelava narrativamente, em episódios significativos da vida escolar do autor. Como um conto.

O gênero literário conto, de tradição oral, passa a ter registro escrito, a partir do século XIV e, posteriormente, no século XIX, desenvolve-se, estimulado pela expansão da imprensa, permitindo que fosse publicado em várias revistas e jornais, momento da criação do conto moderno (GOTLIB, 2006). No que diz respeito às definições da forma do conto não há consenso entre os estudiosos, no sentido de delimitar o que faz com que os contos continuem

sendo contos. Frente à dificuldade de explicar o conto, Cortázar (*apud* GOTLIB, 2006) prefere realçar a vida do conto:

se não tivermos uma ideia viva do que é o conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada [...] (CORTÁZAR *apud* GOTLIB, 2006, p. 7).

Como apontado acima, contar uma história, em princípio, oralmente, evoluiu para o registro destas histórias por escrito. Mas contar não significa simplesmente relatar acontecimentos ou ações. Por isso, o conto não se refere só ao acontecido, trazendo elementos da realidade e da ficção entremeadas. Na criação por escrito de contos, enquanto obra estética, a voz do contador ou registrador se transforma na voz de um narrador, afirmando o caráter literário do conto. De acordo com Gotlib (2006), “uma característica básica na construção do conto: a economia dos meios narrativos” (p. 20), fazendo com que o autor, ao narrar as histórias, se preocupe mais com o efeito que vai causar no leitor, do que com os meios para alcançar isso.

Foi justamente o interesse em narrar a vida, a partir da experiência do curso de formação, bem como alcançar o efeito de mobilizar meus leitores em direção à temática da formação de professores em processo de inserção na carreira que, inspirada pelas histórias de Daniel Pennac (2008) em seus tempos de escola, escolhi fazer o exercício da escrita de Contos, procurando reconfigurar os “dados” obtidos com a pesquisa, junto ao grupo de professores participantes do curso de formação, expressos nos áudios dos encontros, material escrito produzido pelos professores e o caderno da formadora, de modo que a voz desses sujeitos estivesse presente e viva na pesquisa, sem ser dita pela voz da narradora-pesquisadora.

Esse exercício também é enfatizado por Perrot e De La Soudière (1994) quando apontam a possibilidade da pluralidade de registros dos enunciados:

(...) la spécificité de l'écriture des sciences humaines – si l'on pense que celle-ci peut, malgré tout, être avérée –, ce serait la pluralité des registres d'énonciation, ce que l'on nomme l'intertextualité. Ecrire, c'est nouer avec un terrain, mais aussi des devanciers, des autorités, des pairs, um dialogue. C'est jouer avec du déjà-dit, du déjà-écrit²⁴ (PERROT; DE LA SOUDIÈRE, 1994, p. 13).

²⁴ (...) a especificidade da escrita das ciências humanas - se pensarmos que isso pode, apesar de tudo, a ser comprovado - seria a pluralidade de registros de enunciados, o que é chamado de intertextualidade. Escrever é

Nesse formato estético narrativo, a narradora-pesquisadora narra episódios vividos em tempos e espaços diferentes, mas interligados por elementos significativos a todas as personagens. Nas palavras de Bakhtin (2011), “tudo nesse mundo é *tempo-espaço, cronótopo autêntico*” (p. 245). E explica melhor essa natureza cronotópica:

Tudo – desde a ideia mais abstrata até o fragmento de uma pedra à beira de um riacho – leva em si a marca do tempo, está saturado de tempo e nele ganha a sua forma e o seu sentido. (...) Por outro lado, em todos os seus momentos essenciais esse tempo está localizado em um espaço concreto, marcado nele (BAKHTIN, 2011, p. 245).

Amorim (2012) esclarece esse conceito de cronótopo referente à produção de uma história, o qual remete a um lugar coletivo, como um campo espaço temporal, de onde as várias histórias se escrevem.

Assim, para a elaboração dos contos, criei um cronótopo próprio ao objeto narrado. A partir dos acontecimentos, enunciados, situações compilados no Caderno de Tramas, agrupados por temáticas, consideradas a partir dos elementos significativos encontrados pelo movimento arqueológico, escrevi um conto para cada temática. Esses elementos significativos, compilados no Caderno de Tramas, foram escavados, vasculhados, de áudios gravados em dias diferentes de encontros do curso de formação, bem como, de escritas propostas em tempos diversos. O que alinhava esses elementos era a significância. Esses elementos são indicados por falas, escritas, registros surgidos por situações diferentes, mas todos remetiam ao mesmo elemento significativo e, por isso, compuseram uma temática, a qual correspondeu à trama narrativa do conto, em um cronótopo outro, criado para o formato estético polifônico – o conto.

Amorim (2012) explicita a distinção, feita por Bakhtin, entre o *tempo que representa* e o *tempo representado*, a partir de seu questionamento sobre o ponto espaço-temporal que o autor passa a considerar os acontecimentos que narra. Apresenta, então, uma citação de Bakhtin que diz:

Se narro (ou relato por escrito) um acontecimento que acaba de me acontecer, já me encontro, enquanto narrador (ou escritor), fora do tempo e do espaço onde o episódio ocorreu. A identidade absoluta de meu “eu” com o “eu de que falo é tão impossível quanto suspender-se a si próprio pelos cabelos. Por mais verídico, por mais realista que seja o mundo *representado*, ele não pode nunca ser idêntico, do ponto de vista espaço-temporal, ao

mundo real, àquele que representa, àquele onde se encontra o autor que criou essa imagem (AMORIM, 2012, p. 105)²⁵.

Assim, o conto representou o exercício do cotejo (GERALDI, 2012): ao criar um contexto para um texto (um enunciado), estava cotejando-o com outros textos, elaborando uma teia de enunciados que explicitavam a quem respondiam, a quem se contrapunham, com quem concordavam, com quem polemizavam, que vozes estavam presentes, mesmo que distanciadas de sua origem.

A elaboração dos contos representou a interpretação dos sentidos postos em jogo nos enunciados veiculados durante o curso de formação para professores em processo de inserção profissional. Nas palavras de Geraldí (2012)

[...] os sentidos são inacabáveis (e as relações com outros textos também, não importa se esta relação esteve ou não presente no processo de produção do discurso/texto em estudo). Interpretar é construir um sentido para um discurso, para um texto, e a validade desta interpretação se mede por sua profundidade e pela consistência e coerência de seus argumentos (p. 33).

É necessário considerar também, que esse processo de interpretação de sentidos dos enunciados alheios demanda compreender a alteridade, a partir de um lugar exotópico, onde ocorre o encontro. Uma consequência desse movimento exotópico: “o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentidos” (AMORIM, 2012, p. 4).

O conceito de exotopia é muito importante ao trabalho de pesquisa, e acrescento, aqui, para o trabalho de *escrita* da pesquisa, tendo sido considerado por Bakhtin (2011), ao se debruçar sobre o trabalho de compreensão do texto do outro.

A primeira tarefa é compreender uma obra da mesma maneira como a compreendeu o próprio autor sem sair dos limites da compreensão dele. A solução dessa tarefa é muito difícil e costuma exigir a mobilização de um imenso material. A segunda tarefa é utilizar a sua distância temporal e cultural. Inclusão no nosso (alheio ao autor) contexto (p. 381).

Baseada nos conceitos de exotopia e cronótopo me arrisquei no exercício de criar os contos, sem a pretensão de me fazer uma exímia contista, buscando expressar os sentidos veiculados pelos acontecimentos, enunciados, situações produzidos ao longo do curso de formação para professores em processo de inserção profissional, que se constituíram numa compilação de tais acontecimentos, enunciados e situações, inserindo-os em um contexto, elaborado por mim, narradora-pesquisadora, cuja “distância temporal e cultural” encadeou as

²⁵ Traduzido por Amorim (2012) da obra: BAKHTIN, M. Formes du temps et du chronotope dans le roman (essais de poétique historique), em **Esthétique et théorie du roman**. Paris: Gallimard, 1978, p. 396.

Tramas, podendo ser lidas, no capítulo a seguir, de forma a representar uma descrição do vivido no curso, cuja experiência será, posteriormente, analisada nos capítulos 5 e 6 desta tese.

4 CONTOS DE ESCOLA.

“Mas já que se há de escrever, que ao menos não se esmaguem com palavras as entrelinhas” (LISPECTOR, 1998).

4.1 CONTO DE ESCOLA UM: Início de uma história– MEMORIAL.

Eu, fronteira de mim. Sempre me vem ao pensamento se sou o que escrevo ou o que leio. Sou uma fronteira entre o pensar e o ser e, refletindo sobre isso, percebo que meu pensamento organiza meu viver. Meu pensamento por sua vez se orienta pelas experiências vividas, pelas palavras lidas, pelas enunciações ouvidas... E assim me construo!

Árdua tarefa essa de refletir sobre esse processo de se construir. O que sou? Se sou uma fronteira entre o pensar e o ser, meu pensar e meu ser se constituem por tudo o que leio e escrevo. Se escrevo, o faço pelas vozes de outros, apropriadas por mim, pelas experiências, pelas palavras, pelas enunciações.

No exercício de escrever meu passado, minhas memórias, percebo que escrevo já transformada por experiências novas, palavras diferentes, enunciações recém pronunciadas. Ao escrever, preenchida por estas experiências, palavras e enunciações, já não sou mais eu, sou um novo eu, recém construído pelo que leio, pelo que ouço, pelo que vivo.

Dialeticamente, me constituo pelo que escrevo, pelo que leio, pelo que vivo.

Além dos familiares, o(a)s professore(a)s são as pessoas mais próximas afetivamente para qualquer criança. No meu caso, não foi diferente. São muitas lembranças de tanto(a)s professore(a)s, trazendo, agora, no momento em que escrevo estas memórias, a certeza de que estas pessoas marcaram minha vida e a escolha de minha profissão.

A lembrança de minha primeira professora é esmaecida: não lembro seu nome, me recordo vagamente minha idade (talvez 4 ou 5 anos), mas me lembro que estudava na escola municipal de educação infantil distante de minha casa somente dois quarteirões e que esta lembrança me acompanharia por toda a vida.

Certo dia, estávamos brincando no parque e pedi para a professora deixar-me ir ao banheiro. Quando ela me permitiu, fui em direção a nossa sala de aula (um pouco distante do parque) para poder usar o banheiro, mas a curiosidade me desviou dele. Passando em frente à mesa da professora, vi folhas de sulfite, com um desenho mimeografado. Peguei o desenho para ver melhor, mas, desgraçadamente, minhas mãos estavam sujas de terra e, como não

podia deixar de ser, sujaram o papel. Nesse mesmo instante, retornavam à sala minha professora e meus amigos e fui pega no flagra.

A professora ficou muito brava comigo por ter pego algo sem permissão e por ter sujado o papel. Tive uma punição severa: fiquei em pé, virada para a parede, por algum tempo (não lembro quanto tempo, mas minha memória me faz pensar que perdi bastante tempo ali, olhando a parede).

Esta foi a primeira lição de meus professores e levei para a vida: não desobedeça às regras!

Essa atitude curiosa e impertinente que trago hoje de lembrança não representava minha característica como aluna. Pelo contrário, era uma aluna caprichosa, estudiosa e aplicada. Lembro-me de passar várias tardes estudando para as provas. Não reprovei nenhum ano escolar e minhas notas eram boas. Acredito que minha primeira lição foi bem aprendida.

Minha mãe também teve bastante influência nisso. Desde sempre, lembro dela falando para mim e para meus irmãos estudarmos, porque ela queria estudar e não pode, meu avô não permitiu. Contava ela que, para meu avô, quando uma mulher já sabia costurar e cozinhar, não precisava estudar mais. Ela não queria isso para seus filhos. Queria que estudássemos e esse gosto pelos estudos aprendi com ela. Ensinou-me a escrever meu primeiro nome, fazia as tarefas de casa comigo quando eu não conseguia e assim o fez, até quando não sabia mais me ajudar devido ao limite de sua escolaridade. Foi aí que solicitou auxílio para uma vizinha e esta passou a me ajudar com os exercícios de matemática da sétima e oitava série.

Com minha mãe e todas as outras pessoas que me ensinaram aprendi minha segunda lição: estudar é importante e todos podem ensinar algo a alguém!

Na primeira série tive uma professora maravilhosamente calma e tranquila: a professora Mariana. Ela nos ensinou cada letra do alfabeto contando uma história diferente e a história da letra M muito me impressionou, pois o macaco acabava preso pelo pescoço e as pernas penduradas (fazendo referência à letra m). Durante o ano fui me alfabetizando e, nos anos subsequentes, me tornei uma ávida leitora.

E foi com Dona Mariana que aprendi minha terceira lição para levar adiante na vida profissional: conte histórias! Elas marcam e emocionam.

Não tive somente professoras. Na terceira série tive um professor: seu nome era Manoel. Ele era bravo e com ele tirei minha primeira nota C. Isso me assustou e me fez estudar ainda mais.

Mas foi na quinta série que comecei a descobrir o que eu gostaria de me tornar: a professora Ana Maria me enfeitiçou com a magia do magistério. Ela era minha professora de

Língua Portuguesa e por causa dela li muitos livros, desde “O escaravelho do Diabo²⁶” até “O morro dos ventos uivantes²⁷”. Lembro-me que ela propôs para a turma a leitura de “O pequeno príncipe” e nos ensinou a falar o nome do autor, Antoine de Saint-Exupéry, fazendo-nos treinar a pronúncia do francês. Esse foi meu primeiro encantamento. Muitos outros vieram, quando ela, em meio às aulas de gramática, contava sobre a Europa, a característica das relações daquele povo e sua cultura, socializando conosco, seus alunos, um pouco daquilo que ela vivenciava, em suas viagens. Ouvi-la contando aqueles fatos era mágico e criava em mim a certeza de que queria viver aquilo. Viajar, conhecer a Europa, falar francês, conhecer outros povos. Muitos anos mais tarde, quando pude, enfim, realizar meu grande desejo, descobri que não foi somente isso que aprendi com Dona Ana Maria. Aprendi também a encantar meus alunos com coisas que eles não conheciam. Ao voltar de minha primeira viagem à Europa, cheguei repleta de fotografias e coisas para mostrar a meus alunos: fotos de múmias egípcias, foto do alto da Torre Eiffel para explorar a noção de escala, livros em inglês e outros tantos mimos que não pude deixar de compartilhar com eles e... encantá-los, como havia feito comigo a professora Ana Maria.

Aprendi com ela minha quarta e mais valiosa lição: descobri que queria ser professora e encantar meus alunos!

A escolha por essa profissão me pareceu, então, natural, constituída a partir das várias experiências que as diversas professoras que tive foram impregnando em mim. Não havia professores em minha família, em quem pudesse me espelhar, tive avós analfabetos, meus pais estudaram pouco e o universo educativo entrou em minha vida pela experiência como aluna, trazendo-me uma lição após a outra e encaminhando para a escolha tranquila da profissão docente.

Nas belas histórias de Daniel Pennac (2008) reconheci esse encantamento por meus professores, que se tornaram meus “felizes imprevistos”, em minha caminhada para a profissionalização docente:

Então veio o meu primeiro salvador.
Um professor de francês.
Na nona série.
Que me sinalizou para aquilo que eu era: um fabulador sincero e alegremente suicida.
Espantado, sem dúvida, com a minha aptidão para dar brilho às desculpas sempre mais inventivas por todas as minhas lições não aprendidas ou meus deveres não feitos, ele decidiu me dispensar das dissertações para me

²⁶ Escrito por Lucia Machado de Almeida.

²⁷ Escrito por Emily Brontë.

encomendar um romance. Um romance que eu devia escrever durante o trimestre, um capítulo por semana. Assunto livre, mas favor fazer as entregas sem erro de ortografia, “histórias de elevar o nível da crítica”. (Lembro-me dessa fórmula, porém esqueci tudo do romance mesmo.) Esse professor era um homem muito idoso que nos dedicava os últimos anos de sua vida. Ele devia “arredondar” a sua pensão de aposentado nessa empresa mais que particular, no subúrbio do Norte parisiense. Um velho senhor, de uma distinção fora do uso, que havia então apontado para o *narrador*. Ficou dito que *disortográfico* ou não, eu teria de atacar esse recitativo, se quisesse ter uma chance de me abrir para o trabalho escolar. Escrevi esse romance com entusiasmo. Eu corrigia escrupulosamente cada palavra com a ajuda do dicionário (que até hoje não me deixa) e entregava meus capítulos com a pontualidade de um folhetinista profissional. [...]

Encontrei três outros desses gênios entre o meu último ano de ensino fundamental e meu segundo ano terminal de liceu, três outros salvadores de quem falarei mais adiante: um professor de matemática que *era* a matemática, um espantoso professor de história que praticava como ninguém a arte da encarnação histórica e um professor de filosofia que minha admiração surpreende ainda mais hoje porque ele não guarda nenhuma lembrança de mim (ele me escreveu), o que o engrandece ainda mais aos meus olhos porque ele me despertou o espírito sem que eu nada fique devendo à sua estima, mas à sua arte. Esses quatro mestres me salvaram de mim mesmo. Chegaram tarde demais? Eu os teria acompanhado tão bem, se eles tivessem sido meus professores do ensino fundamental? Eu guardaria uma lembrança melhor da minha infância? Em todo caso, eles foram meus felizes imprevistos (PENNAC, 2008, p. 75-76; 77-78, destaques do autor).

Na oitava série, já com a certeza de que, no ano seguinte, iria cursar o Magistério, ouvi minha professora de Geografia fazer uma crítica à professora de sua filha, que não havia percebido que ela precisava de óculos. Lembro-me de ter saído em defesa da professora da menina, já me colocando no lugar da professora criticada.

Cursei o Magistério²⁸ com dedicação e aprendi sobre o que era educar. Tive professoras que me ensinaram a traçar a letra cursiva, de “modo pedagógico”, mas também tive professoras que me ensinaram a questionar teorias e relacionar ideias. Minha querida professora Marieta, de Filosofia e História da Educação, foi uma delas. Sempre nos fazia escrever textos a partir de uma consigna. Todas nós, alunas, achávamos difícil, mas nos esforçávamos. Eu reclamava para ela ao entregar o texto: “Escrevo pouco, Marieta”. E ela respondia: “Os melhores perfumes estão nos menores frascos”. Minhas notas foram me indicando que era capaz de relacionar ideias e questionar teorias, mesmo escrevendo pequenos textos.

E, finalmente, com a conclusão do curso de Magistério, no ano de 1992, estava pronta a lecionar... Estava pronta mesmo??? Olhando para esse início hoje, percebo que sempre fui

²⁸ O curso de magistério é uma formação de nível médio que prepara o aluno para ser professor de séries iniciais (da Educação Infantil ao 5º ano do ensino fundamental). Dura quatro anos e é realizado simultaneamente ao Ensino Médio, composto de disciplinas pedagógicas específicas e do estágio supervisionado.

bastante confiante em minha habilidade para a docência, mas que as dificuldades do início me mostrariam o quanto deveria aprimorá-la.

No início do ano seguinte à conclusão do Curso de Magistério, distribuí currículos pelas escolas particulares da cidade, uma vez que não havia prestado nenhum concurso público e não poderia dar aulas na escola pública. Para minha felicidade, uma pequena escola de educação infantil me contratou e foi lá que vivi minhas experiências como uma professora iniciante, lidando com as dificuldades do início da docência. Trabalhava com uma sala de Pré I²⁹, com crianças de 4 anos, muito ativas e, por vezes, agressivas entre si, o que se tornou meu primeiro desafio no início da docência: lidar com o comportamento dos alunos, encantá-los para a aprendizagem. Meus primeiros alunos gostavam de assistir a Power Rangers³⁰ e, conseqüentemente, brincavam disso na escola: brincadeiras de luta, agressivas e perigosas. Fui buscando várias estratégias para intervir nestes comportamentos: mostrei-me rígida, por vezes; em outros momentos, conversava, orientava. Na busca de soluções para o problema, encontrei apoio na coordenadora pedagógica da escola, orientando-me e ajudando-me a pensar a partir de um referencial teórico, para intervir neste comportamento dos alunos.

Outro problema que enfrentei nesse início de carreira e que me causava bastante ansiedade era a relação com os pais. Especialmente com os pais daqueles alunos que apresentavam comportamento mais agressivo e que necessitavam de intervenção. Nestas situações ocorridas, os pais não compreendiam as ações realizadas e mostravam-se resistentes na busca de soluções. Mais uma vez, o apoio da coordenação pedagógica foi fundamental, pois parecia difícil que os pais endossassem as ações de uma professora nova em idade e com pouca experiência profissional.

Não foi um ano fácil! Dava aula à tarde e, à noite, tinha aulas no curso de Pedagogia. Compartilhava, com minhas colegas de curso e com algumas professoras, as angústias do início da docência, com muito choro e insegurança. E assim, o ano foi seguindo, fui aprendendo com as experiências e me formando professora nesse processo.

Três anos depois, em 1996, fui chamada para trabalhar em uma outra escola. Agora, era uma escola maior, tradicional na cidade e particular, e tive atribuída uma sala de ensino fundamental, um terceiro ano, chamado segunda série na época. Que desafio imenso foi aquele ano!!

²⁹ Atualmente chamado de Infantil I (alunos com 4 anos).

³⁰ Power Rangers é uma franquia de entretenimento e merchandising constituída por séries de televisão infanto-juvenis, filmes, histórias em quadrinhos e brinquedos de super-heróis da Hasbro. A franquia conta com diversos heróis para proteger o planeta, sempre adaptando elementos da franquia japonesa Super Sentai, da qual Power Rangers empresta os uniformes, monstros, robôs e, às vezes, elementos das histórias. Lançada em agosto de 1993, é veiculada até os dias de hoje.

Já era professora há três anos e me vi iniciante de novo: insegura, sem saber o que e como fazer, com medo.

Desta vez, meu principal apoio foram as professoras que eram minhas companheiras de série; outras quatro professoras que também lecionavam para as outras turmas de segunda série da escola. Nós fazíamos rodízio para o planejamento das aulas e as professoras mais experientes de nós cinco foram as que iniciaram esse processo de planejar as aulas e repassar para nós, professoras inexperientes (éramos eu e mais uma professora que também havia iniciado naquele ano na escola).

Essa experiência foi positiva por um lado, ao me ajudar na escolha de conteúdos e tarefas, mas por outro, me fez cometer erros. Lembro de um episódio em que a coordenadora pedagógica foi assistir minha aula e, ao me dar a devolutiva do que havia visto e percebido, apontou-me um erro de conteúdo registrado na lousa e que os alunos haviam anotado nos cadernos. Ingenuamente, justifiquei que havia sido “cópia” do planejamento realizado por uma professora do grupo. A coordenadora, sabiamente, me orientou a tomar cuidado com a reprodução de um planejamento, sem reflexão, e me sugeriu outros caminhos. Vagarosamente, fui vivenciando a experiência de me tornar autônoma no planejamento de atividades, refletindo sobre o que vivia na prática, com os alunos, e melhorando posteriormente no planejamento.

Estava sempre muito ansiosa em oferecer a melhor aula possível, pois era uma escola particular, com pais que exigiam a excelência do ensino.

Essa cobrança dos pais foi outro fator causador de muita ansiedade. Estes viam aquela professora, nova na escola e em idade, inexperiente e incapaz de ensinar, com competência, seus filhos. Passei por várias situações de enfrentamentos com os pais, que me escreviam bilhetes, cobrando correções adequadas nos cadernos, ou apontamentos realizados pela coordenação pedagógica, devido a algum posicionamento de pais de alunos. Todas essas situações me causaram muita ansiedade, temor, até mesmo tristeza. Mas me fortaleceram a buscar formas de atuar perante essas cobranças. Agora, lembrando sobre estes fatos, noto que todos esses episódios foram me ajudando a elaborar justificativas para a opção didático-metodológica que ia fazendo, ao longo de minha jornada como docente, de forma a reafirmar as escolhas que fazia e a importância delas para a garantia da aprendizagem dos alunos. Posso dizer que, do difícil início de relação com os pais, cultivei, paulatinamente, ano após ano, a clareza sobre as opções didáticas que fazia, refletindo sobre a qualidade delas, o que me fortaleceu para aprimorar e estreitar o relacionamento com os pais de meus alunos, convidando-os para participarem do processo. Um caminho que seguiu do distanciamento dos

pais, nos anos iniciais da docência, para uma aproximação agradável e produtiva, três ou quatro anos depois deste início.

Tenho a lembrança de um outro episódio ocorrido neste início de trabalho na nova escola, que considero muito significativo para minha identidade docente. Como já relatei anteriormente, o início do trabalho como professora nesta escola maior e tradicional me trouxe insegurança, por não saber o que e como fazer, e medo de errar. Sendo assim, procurava agir de forma a evitar erros e não exigir algumas ações dos alunos, como apagar uma escrita no caderno quando a letra não estivesse legível ou corretamente traçada. Como ensinava para uma turma de segunda série (atual terceiro ano), os alunos tinham dificuldades em traçar a letra cursiva, recém aprendida no ano anterior. Mas eu considerava que apagar a escrita, para refazer o traçado, seria “errado”.

A relação com minhas colegas de trabalho me ajudou a aprender o que era “certo e errado” em nossa profissão. Em uma reunião pedagógica, em que estiveram reunidas as professoras da primeira e segunda séries (hoje, segundo e terceiros anos), escutei uma professora da primeira série explicar que ensinava a letra cursiva e, quando o aluno não traçava corretamente a letra, apagava e pedia-lhe para fazer novamente. Aquele relato trouxe-me uma luz: como esperar que meus alunos traçassem corretamente a letra, se eu não lhes indicasse como traçar ou o que corrigir? E mais: aprendi que, naquela escola, poderia exigir dos alunos ações de correção, de retomada dos erros, sem ser considerada uma professora autoritária.

As experiências vivenciadas e as aprendizagens apoiadas por minhas colegas professoras e pela coordenadora pedagógica foram os dois principais pilares de sustentação na construção de minha identidade docente. Auxiliaram na superação das angústias e receios tão característicos do início da carreira docente. Fui me desenvolvendo nesta carreira, como professora, ao longo de 8 anos, na mesma escola. Em 2007, fui convidada a ser coordenadora pedagógica e passei a viver a experiência da formação docente: auxiliar outros professores nesta caminhada da docência.

Em 2014, tendo sido aprovada em concurso público, escolhi exercer o cargo de diretora de escola, na rede pública. Depois de quase uma vida trabalhando em escola particular, passei a dedicar-me à escola pública e aos desafios que esta nos impõe, agora, na função de diretora.

Sempre inquieta e disposta a estudar, me desafiei mais uma vez, no ano de 2016, quando iniciei os estudos de doutoramento em Educação, com a pacienciosa orientação da professora Laura Chaluh.

Hoje, como parte dos estudos de doutorado, ao constituir esse memorial e relembrar tantos episódios, me aproximo das professoras com quem compartilhei as experiências do curso de formação para professores em início de carreira. Torno-me mais uma professora iniciante neste grupo, num tempo e espaço diferentes, mas com sentimentos semelhantes, compartilhados pela memória. Depois de anos de docência, atuo, hoje, como diretora de uma escola municipal. Uma diretora também iniciante. Que desafios e angústias tenho eu como diretora iniciante?

Neste memorial, os pensamentos trilharam caminhos de pessoas que entraram e outras que saíram de minha vida... E cada belo caminho!

Aprendi com cada uma delas e, por isso, têm direito a meu agradecimento... Quantas ações, palavras, gestos e silêncios que produziram (e produzem) marcas. Agora são minhas marcas, que ora traduzo em desassossego, ora em alegria, ora tristeza, ora aceitação.

Tento me consolar: a vida é esse constante ir e vir. Também eu indo e vindo??

E neste ir e vir, ouvi/li muitas histórias, que me trouxeram outras histórias, minhas agora. Histórias de minha constituição como professora, traduzidas em cada gesto, palavra, ensinamento, inação.

Tento reconhecer em mim, hoje, as marcas dessa história: o exercício da paciência, a sabedoria do esperar, a beleza do ensinar... E mais. Aquilo que não reconheço em mim, tento produzir, assumindo, então, o paradoxo da existência – ser UMA história construída por várias histórias!

4.2 CONTOS DE ESCOLA DOIS: Histórias ouvidas: sentimentos e dificuldades do início da carreira docente.

Aquele era nosso primeiro encontro do curso de formação para professores em processo de inserção profissional. Estava na expectativa para conhecer as muitas histórias de cada professor que ali estava. Eram sete professoras naquele dia, eu e professora Laura como formadoras. E logo naquele primeiro encontro, numa noite de março, o grupo foi impactado profundamente e chorou junto com Giovana.

- Eu vivi uma situação muito difícil na escola em que estava no ano passado. Era início de ano e tinha muitos materiais novos, trazidos pelos alunos, que precisava guardar nos armários. Que horas vou fazer isso? Durante as aulas não conseguia, meu tempo era consumido em atenção aos alunos.

- Não tinha nenhuma monitora para lhe ajudar? – interveio Luana.

- As monitoras não se mostraram disponíveis a ajudar uma professora nova na escola e em idade como eu!

A escola deveria ser um ambiente de vivência coletiva e colaborativa por natureza, já que seu objetivo mais grandioso é ensinar. Que falta de disponibilidade é essa? E por que pouca disponibilidade para com uma professora novata? Perguntas impertinentes para um conto de escola!

- Então, naquele dia, assim que os alunos foram embora, às 17h, avisei as monitoras Jéssica e Mariana: “Vou guardar os materiais nos armários como a diretora pediu. Avisa na portaria da escola que eu vou atrasar um pouquinho e já saio, por favor”.

Qual a certeza que se tem diante de um pedido como esse? Giovana estava plenamente confiante de que as pessoas responsáveis por fechar a escola saberiam que ela estava dentro da sala de aula e a esperariam sair. Foi um enorme susto descobrir que isso não aconteceu.

- Concluí a tarefa de guardar os materiais e deixei a sala em direção à saída da escola às 17h10. Gente, me desculpe!! Eu me emociono toda vez que lembro disso! – desculpou-se Giovana, entre lágrimas.

- Qual não foi meu espanto ao perceber que estava sozinha. Não havia mais ninguém na escola que já estava trancada. Minha primeira reação ao notar o fato foi gritar. Gritos que já estavam dentro de mim, mas que ninguém podia ouvir, além de mim mesma. Não havia ninguém dentro da escola e eu estava trancada lá, sem poder sair. Não tinha o contato telefônico de ninguém, pois, afinal, era uma professora iniciante e havia começado o trabalho naquela escola recentemente.

- Meu Deus!!! – nos espantamos todos ao ouvirmos o relato.

Uma professora trancada na escola após o horário do expediente parece um fato inimaginável. Como um grupo que trabalha todos os dias junto não percebe a falta de alguém? Esquecimento? Invisibilidade? De uma professora iniciante, recém-chegada à escola.

- Depois do desespero inicial e de pensar um pouco no que fazer, decidi pular o muro da escola. Não conseguia acreditar que aquela situação estava acontecendo comigo: precisei pular o muro da escola para sair de lá, após um dia de trabalho.

- E qual foi a explicação que deram no dia seguinte? – perguntei eu, em choque, ao ouvir a história.

- No dia seguinte, as pessoas riam da situação que vivi e justificaram que haviam esquecido que eu estava dentro da escola. Senti-me humilhada e foi muito dolorido pensar na situação que vivenciei, além de refletir na pouca importância que tinha naquela escola – uma

professora iniciante que não era importante, esquecida e trancada na escola – um verdadeiro trauma.

Que força faz com que uma professora volte para o mesmo espaço de trabalho em que foi considerada invisível e esquecida? Como superar isso e seguir em seu trabalho de educadora? Que difícil ouvir essa história. Mais difícil viver essa história!

- O sentimento de solidão esteve muito presente neste início de minha carreira docente. Havia exclusão dos espaços, risadas sobre o meu trabalho, era ignorada nos espaços comuns e sempre se esqueciam de mim. Procurei ajuda fora dali, com professoras da Universidade, com a coordenadora de uma outra escola e com amigas, professoras de outras escolas. Estas pessoas foram ótimas mentoras, acompanhando meu trabalho e ouvindo minhas dúvidas e desabafos, o que foi me mantendo firme no trabalho docente.

O que seria da vida de um professor iniciante sem seus mentores? Ouso dizer que essas pessoas que apoiam, orientam ou, ao menos, ouvem são os responsáveis pelo prosseguimento do professor iniciante em sua carreira docente. Que bom!

- O ano passou e as experiências pedagógicas com meus alunos foram maravilhosas. A cada dia me transformava, evoluía e aprendia a lidar com aquele ambiente de trabalho que pouco se transformou. Ganhei meu espaço, com as crianças e os pais, e fui capaz de concluir o ano letivo, emocionada com a nova profissional que havia me tornado – mais choro, dessa vez, de alegria pelas conquistas.

- Eu não sei o que seria de mim se tivesse vivido isso – acrescentou Noemi, tão impressionada com a história, quanto qualquer um dos demais ouvintes.

A história de Giovana me causou muito espanto pela desconsideração e falta de cuidado com os professores iniciantes. Vi-me em minha função de diretora, trancando a escola ao final do dia, com um professor lá dentro, e considerei inadmissível. Achei o fato tão impressionante que, após conhecer essa história, passei a observar atentamente a possível presença de pessoas na escola, antes de fechá-la, no final do dia.

- Eu também não sei como aguentei! – disse Giovana. Mas a gente vai vivendo tanta coisa que vai ficando calejada. Eu aprendi uma forma de lidar com a faxineira da escola. Eu compro ela... – falou entre risos – Tive muitas dificuldades com a faxineira. Ela não limpava a sala e ficava reclamando para a escola inteira que eu tinha feito sujeira com as crianças. Na sala também tinha uma aluna que vomitava, um aluno com refluxo e ela não queria deixar um pano na sala. Mas criei uma estratégia para lidar com essa situação. Eu levava para ela sabonete, caixa de bombom e dizia: “Obrigada! Você limpou tão bem aquela sujeira da sala!”.

E assim, encontrei uma saída para o problema da faxineira que boicotava a limpeza da minha sala.

O grupo riu dessa saída encontrada por Giovana, mas todos estavam um pouco entristecidos, um pouco solidários, com essas vivências de exclusão e isolamento vividos por ela. E todos os outros professores iniciantes do grupo também tinham histórias parecidas para compartilhar. Falar era uma necessidade catártica, frente às dificuldades vivenciadas por cada professor iniciante.

O grupo de professores iniciantes se fortaleceu pelo sutil apoio que cada membro oferecia ao outro. E nesse ambiente fecundo mais histórias surgiram: umas tristes, outras mais felizes e bem-sucedidas. No encontro de abril foi a vez de Luana compartilhar conosco uma história, de quando foi buscar apoio em uma professora, colega de turma, mas recebeu de volta, o temor.

- A gente sempre pede ajuda, né, pessoal! Eu estava numa escola nova e busquei apoio na professora que dava aula para outra turma da mesma idade que a minha. Eu estava em HTPI³¹ e não sabia o que fazer. Então, fui conversar com a professora que me disse: “Você vai ter de entregar um monte de coisa para a coordenadora, que vai te avaliar! Você vai ter de ler um monte de texto, fazer resumo e entregar”.

- Logo percebi que aquilo que ela havia me dito não era verdade. A professora quis me assustar. Segui pedindo ajuda para outras professoras, mas sempre me mostrando ideias de atividades tradicionais. Eu fui seguindo o jeito que elas falavam para mim. Como eu vou me colocar? Se chega pessoa nova, as professoras não gostam. Não existe somente a cobrança do coordenador e do diretor; tem professor, monitor com mais experiência, e até mesmo as pessoas que trabalham na cozinha, que você vê que ficam impacientes. Temos que lidar com falta de experiência, cobranças, falta de respeito de algumas pessoas, entre outros aspectos, que nos deixam em crise.

Penso que deveria ser o contrário: as pessoas experientes, em um trabalho, precisam apoiar e auxiliar as pessoas com menos experiência. Que lógica é essa que veicula a impaciência, a cobrança e a falta de apoio para com os professores que se iniciam na carreira, sem experiência? É o temor da competição? A afirmação da superioridade sob alguém supostamente inferior?

São tantas histórias ouvidas que expressam esse mesmo sentimento de insegurança, isolamento e medo ao iniciar na carreira, ao chegar em uma escola nova. Escutei essas

³¹ Hora de Trabalho Pedagógico Individual.

histórias de vários professores iniciantes e elas se assemelham. Uma professora iniciante chegou à escola em que estava atuando como diretora e expôs-me seus sentimentos: “Quando a gente sai da faculdade tem muitas ideias. Quando chega à escola, ninguém ajuda e é aquele sofrimento!”. Mais uma voz dentre as tantas que já estava ouvindo. Inquietante!

Nosso grupo de formação se reunia mensalmente, e sempre me via ansiosa em estar com todos, para conversar e refletir sobre situações de escola, meu chão também. Na noite de nosso encontro de abril, Noemi nos contou sua história, parecida com a de outros tantos professores iniciantes.

- Estava muito feliz por ter sido aprovada no concurso público e dar início à minha carreira profissional. Mas quando cheguei na escola não tive apoio da coordenação ou da direção para me orientar e conversar comigo. Eu não sabia qual era a chave da minha sala, não sabia qual armário poderia usar e onde encontrar a chave para abri-lo, também não sabia nada sobre como fazer as anotações no caderno de registros de HTPI, tive que me ‘virar’ sozinha com muita coisa. Mas encontrei muito apoio de outra professora do terceiro ano, que estava sempre me ajudando. Nossa! Ela salvou a minha vida! Ela me falava: “Vamos fazer tal coisa essa semana?”. Então, a gente tentava planejar as atividades juntas; como são dois terceiros anos, a gente vai seguindo mais ou menos juntos. Não é necessariamente trabalhado do mesmo jeito. Se ela está trabalhando adição com reserva eu também preparo algumas atividades e mostro para ela, compartilhando.

- Está vendo como isso faz a diferença? – interrompeu Luana.

- Nossa! Faz toda a diferença. Nós combinamos atividades, conteúdos que vamos trabalhar e elaboramos o planejamento juntas. O fato de ela me ajudar faz toda a diferença.

A diferença está em ter alguém que aponta o caminho, que orienta, que cria junto. Já não há mais a solidão, mas a certeza de que é possível realizar o planejamento de aulas de forma coletiva. Uma conquista!

Nesse mesmo encontro, Rafael esteve presente no grupo pela primeira vez. Fomos instigadas a conhecer sua inserção na carreira docente, pois este trabalhava na área de Tecnologia da Informação e decidiu mudar para o campo da Educação. Uma mudança significativa.

- Graduei-me em Pedagogia pela UNESP, em 2011. Concomitante ao período de graduação trabalhava em uma empresa de desenvolvimento de software e, após a formatura, me questionei muito sobre continuar o trabalho na área de TI ou dar início à carreira docente. Mas vivi uma situação que me ajudou a tomar minha decisão.

- Você não teve medo? – interrompeu Vanessa com certa insegurança.

- Sempre dá medo e pensei bastante. Na empresa em que trabalhava, um jovem recém-contratado apresentava grande dificuldade em realizar o serviço, por não conseguir dominar conceitos matemáticos básicos. O jovem sentia vergonha em perguntar e pedir ajuda. Assim, resolvi ensiná-lo: passava-lhe alguns exercícios para fazer em casa e ele se dedicava bastante. Percebi que era mais prazeroso ensinar. A gratidão no olhar do jovem por tê-lo ajudado a aprender matemática despertou em mim a vontade de estar na escola, como professor.

- Que bonito, Rafael! – Carolina ponderou, admirada pela coragem da escolha.

- Foi uma escolha consciente. Prestei alguns concursos públicos, mas no último concurso que havia prestado não tinha apresentado bom resultado, por não ter me preparado para ele. Entretanto, em fevereiro de 2014, recebi uma carta de convocação da Secretaria Municipal de Educação para assumir o cargo de professor. A escola sempre me proporcionou um ambiente muito agradável e senti vontade de revisita-la, não mais como aluno, mas, agora, como professor.

A escolha de Rafael pelo magistério foi consciente e embasada no prazer do ato de ensinar. Se faço memória de minha decisão sobre me tornar professora, não me recordo de algo que me motivasse com tanta clareza, quanto o prazer por ensinar que mostrou Rafael com sua história. A gratidão no olhar do aprendiz torna um professor feliz por seu trabalho. Fiquei feliz também pela escolha de Rafael.

- Assim, em março de 2014, assumi o cargo de professor, na periferia do município, uma quarta série³², na EM X3. O final do primeiro trimestre não foi nada fácil. Nas reuniões, a coordenadora dava o recado: os professores precisavam entregar os relatórios descritivos, diário de classe, diário de bordo, tarja, compensação de faltas, trabalho paralelo e eu já estava perdido. Fiquei me perguntando como resolver tudo isso no pouco tempo que me restava, porque os professores mais experientes já foram realizando todas essas atividades ao longo do trimestre e eu, por desconhecer a necessidade de realizar esses procedimentos, não tinha feito nada e deveria correr contra o tempo. Tive conversas rápidas com a coordenadora para obter informações a fim de resolver as questões burocráticas e dar andamento às questões pedagógicas. Essas conversas foram muito importantes, pois a coordenadora me dava forças e me ensinava. Questionava o que aprendi na universidade, as teorias e, com isso, possibilitava-me a aprendizagem.

- Que desafio, hein, Rafael! – falou Giovana espantada e preocupada com o volume de trabalho com o qual Rafael teve de lidar; ela bem sabia o que era isso.

³²Corresponde ao atual quinto ano do Ensino Fundamental.

- Comecei a estudar e tirar todas as dúvidas sobre a prática docente e suas burocracias. Não foi fácil! Os dois outros trimestres foram menos dolorosos, consegui entrar no ritmo burocrático da escola, entreguei as solicitações da coordenadora antes do prazo, começava a sobrar tempo para pesquisar atividades diferenciadas para os alunos e, aos poucos, fui conversando com a coordenadora sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos. No final do ano escolar posso dizer que sobrevivi. Apesar das dificuldades, acredito que acertei na escolha de me tornar professor. Estou aprendendo a ensinar e sendo ensinado.

Aplausos! Todos se emocionaram com a história de Rafael. Pairava um sentimento de alegria pelas escolhas que cada professor ali presente havia feito. Escolheram o magistério e não haviam desistido com as dificuldades.

A cada história que ouvia destes professores iniciantes ficava mais sensibilizada pela realidade que vivenciavam nas escolas. Carolina sentiu-se encorajada pela história de Rafael e contou suas histórias para nós: muitos sentimentos de medo, insegurança e desconhecimento perpassaram o início de sua carreira.

- Rafael, eu achava que somente eu vivia essas dificuldades que você contou. Sinto-me até mais aliviada em saber que partilhamos os mesmos sentimentos. Tudo começou em 2016, quando assumi um cargo na Prefeitura Municipal de Rio Claro, como professora contratada. Estava muito ansiosa para pegar uma sala e quis me aventurar na Educação Infantil, escolhendo uma sala de Maternal II. Eu acho que assim como as crianças, o professor também passa pela fase de adaptação e, assim como as crianças, ocorre choro, medo, vários sentimentos que nos reduzem a um nada, em meio a tantas cobranças e falta de sensibilidade. Comigo não foi diferente!

- Nossa gente! Eu choro até hoje! – interrompeu Giovana – Sou manteiga derretida.

- Na primeira conversa informal com a diretora já notei a dificuldade de uma professora iniciante. A diretora me perguntou se eu tinha experiência com Maternal II e lhe disse que tive no estágio da faculdade. Notei certa desconfiança no olhar dela e foi como se alguém tivesse jogado água gelada em minha cabeça. A diretora, então, me disse que a coordenadora iria me ajudar a sanar minhas dúvidas. Nada mais.

- A gente fica até decepcionada... – interveio Nanci – se perguntando “o que eu estou fazendo aqui?”.

- Mas a gente prossegue... As aulas iniciaram, as crianças entraram na sala de aula, havia choro, pais preocupados e eu mais ainda. Eles eram tão pequenos! Nos primeiros dias, tinha medo de perdê-los, de os alunos se machucarem, tinha medo de eles irem beber água sozinhos e fugirem de mim. Os pais não queriam sair da sala, as monitoras eram grosseiras

com as crianças, não sabia o que fazer! Uma das professoras mais experientes sugeriu que seria interessante para a semana de adaptação comprar uma garrafa de água e enchê-la para que os alunos não precisassem sair sozinhos. Achei a ideia boa e fiz isso também, porém a diretora me disse que aquilo não era certo porque as crianças tinham que aprender a ser autônomas. Justifiquei para ela que usaria aquela estratégia apenas naquele começo do ano. Isso foi a primeira situação que me chateou. Depois, chegou o dia da reunião de pais. Recebemos a pauta da reunião e uma das dicas da diretora foi falar sobre a experiência anterior para acalmar os pais. Nesse momento, a diretora se voltou para mim e disse: “A Carolina não dá, né?! Ainda não tem experiência!”. Segunda situação chata. Aquilo me doeu muito. Parecia estar chacoteando de mim. Outro aspecto que me trouxe bastante tristeza foi a falta de apoio dos funcionários. Disse a eles que se fizesse algo errado era para me falar, porque estava aprendendo. Mas eles reclamavam de mim para a coordenadora, reclamavam do atraso para chegar ao refeitório com a turma, reclamavam da bagunça e sujeira da sala de aula.

- Como aconteceu comigo e a faxineira que não limpava a minha sala, lembra?

- As histórias são semelhantes, não é mesmo?! O tempo foi passando, fui conquistando meu espaço na escola, minhas crianças foram se acostumando em estar na escola, elas foram me ensinando a ensinar. Todo sofrimento foi pago pelo sentimento de cumprimento do trabalho, a admiração dos professores, os pais satisfeitos e o sorriso e admiração dos alunos.

- Quando eu comecei a trabalhar na escola, eu sofri muito com a coordenadora - falou Denise. Ela implicava que meus alunos eram barulhentos, que eles ficavam andando dentro da sala de aula, que as minhas atividades não eram boas. Então, as professoras mais velhas da escola falaram para eu não me importar com a coordenadora, fazer o meu trabalho e me preocupar com as crianças. Ouvir isso foi muito bom: passei a desenvolver um vínculo maior com as crianças, envolvê-las por meio do teatro, procurei desenvolver atividades mais interessantes, preparamos uma peça, que todos os alunos se empenharam. Viver situações como essa em que a coordenadora está sempre criticando seu trabalho traz aquela sensação de que, se você não passar na visão de quem for fazer aquela avaliação do estágio probatório, você será prejudicada. Então, o tempo todo você fica naquela angústia de ter que fazer; aquela pessoa tem que ver o que estou fazendo; tem que gostar do que estou fazendo. A gente fica com aquela angústia de saber se está agradando.

- A gente fica angustiada e insegura justamente nesse período inicial em que a gente precisa de ajuda – acrescentou Vanessa – Mas, felizmente, eu tive certa ajuda e orientação, diferente de você, Denise. No primeiro dia, fui chamada para dar aula de pintura, que faz

parte de um projeto. Cheguei à escola, procurei e encontrei a coordenadora que foi super receptiva. A primeira turma foi uma sala de quinto ano super agitado. A coordenadora me aconselhou a fazer tratados com os alunos. Logo percebi que eles eram bem incisivos, colocavam sua opinião, independente do que fosse. Eu também queria mostrar quem eu era, que eu existia e que estava ali com eles. Tive necessidade de me encontrar no meio deles; eu precisava conhecer e ser conhecida por eles. Aquela sala me confrontou e me fizeram assumir uma postura. Também dei aulas para as salas de nono ano e me sentia um pouco irmã deles. Tentava não cobrar demais, a atividade era dada, na medida do possível explicada, e quando surgia alguma dúvida, os alunos se reportavam ao colega que havia entendido. Pedia a eles que fizessem os trabalhos propostos em grupo: a bagunça era gerada na certa, com um grupo mais aplicado, outro mais desinteressado. Sentia-me invisível no meio deles. Descobri que, se quisesse ensinar, deveria ser de forma individual.

- Eu também tenho vivido um grande desafio com as aulas de reforço³³ que peguei – comentou Denise. Foi um choque muito grande para mim me deparar com a realidade das crianças da aula de reforço. Antes de lá, eu dava aula na EM X1 e na EM X2, então minhas experiências eram com crianças de classe média. A hora que você se depara com a realidade daquelas crianças, você se assusta, porque você não está acostumada com aquilo. Foi um choque muito grande.

- Mas qual realidade que assustou? – perguntou Laura.

- Os alunos contam as histórias de vida deles com muita naturalidade. Outro dia um aluno me contou: “Meu irmão é noia, é traficante. Meu pai tá preso”. Tem dois irmãos que estão na aula de reforço, um participa da aula de quinta, outro está na aula de sexta. O que está na aula de quinta feira me contou que o irmão mais velho era perdido, usuário de droga, se metia com bandido. O irmão da aula de sexta feira me contou que a mãe deles fugiu com eles de Belém do Pará para cá, com todos os onze filhos. Eles vieram pra cá com as mãos abanando, foram morar lá no bairro Maria Cristina. Eles não tinham nada, a irmã estava grávida, nasceu o bebê na semana passada e não tinha nem roupinha para pôr na criança. Contou também que a mãe fugiu de lá porque o pai deles era traficante e batia muito nela e nos irmãos.

³³ O Projeto Especial de Reforço e Recuperação Paralela, idealizado e proposto pela Secretaria Municipal de Educação, é destinado ao atendimento de alunos com defasagens e/ou dificuldades específicas não superadas no cotidiano escolar. Para o desenvolvimento das atividades de Reforço Escolar, cada unidade educacional, em parceria com o docente que assumir as aulas, deve elaborar Projetos de Reforço em Alfabetização e/ou em Produção Textual.

- É uma realidade muito triste mesmo – completou Rafael. Além disso, tem as dificuldades de aprendizagem. No meu caso, que trabalho com o quinto ano, você tem que trabalhar os conteúdos do quinto ano, mas os alunos chegam como se fosse quarto ano. Aí, você tem que correr com o conteúdo, tentar dar conta de tudo. Fica com essa frustração de não ensinar tudo o que os alunos precisam.

- Eu também sinto essa constante frustração – falou Noemi. Parece que eu nunca dou conta, que nunca é suficiente, que eu estou sempre atrasada. Por mais que eu faça e que eles aprendam, parece que não é suficiente.

Embora cada uma com sua particularidade, as histórias pareciam se repetir. Logo após Rafael e Noemi compartilharem suas frustrações e angústias, foi a vez de Nanci. Ela quis nos contar como foram seus primeiros meses como professora: o sentimento de desespero em lidar com a realidade da escola esteve lá o tempo todo.

- Na primeira semana de aula da minha vida como professora de uma turma eu não sabia como seria ocupar o lugar daquele que recebe todos os olhares para si. Quando cheguei à escola naquele dia, o primeiro, me dei conta – olhando de perto, olhando de dentro de meu lugar – da imensa responsabilidade de me conectar com os outros com o objetivo de ensinar e aprender. Nesses primeiros meses já passei por fases bem distintas. A primeira fase foi a do desespero. Falta tudo. Não temos material, não temos coordenadora, somos um grupo de professores iniciantes, não temos espaço físico suficiente, não temos ventilador na sala, não temos parque, nem tanque de areia, nem muitos livros de história. Também não temos muitas monitoras que possam ajudar na confecção de materiais. A primeira fase de mim, professora, surtando, gastando o salário que nem recebeu comprando coisas para trabalhar, passando noites e finais de semana em claro, confeccionando coisas e materiais, planejando aulas e pesquisando atividades. Quando me dei conta dessa situação, precisei fazer uma primeira pausa para reflexão. Disse para mim mesma: “pare de achar que conseguirá resolver os problemas de estrutura que não estão ao seu alcance. Se permita envolver-se mais com as crianças e compreender o que precisam na sala de aula e que professora precisam”. Isso me levou à segunda fase de mim, professora, que me trouxe uma tristeza profunda ao começar a enxergar os problemas trazidos pelos alunos de casa, do local onde moram, do bairro, das famílias. Problemas que também são estruturais, de uma estrutura maior – a sociedade desigual que vivemos. Como lidar com a fome, a carência, com históricos de agressão, com pais desempregados? Essa tristeza me trouxe o choro contínuo, a angústia, a raiva, a solidariedade de classe social. A primeira e a segunda fases nunca terminaram; elas vão me ajudando na construção da capacidade de ampliar o olhar para o todo. O que me leva à

terceira fase, que me fez compreender que tudo bem me sentir indignada, tudo bem sentir raiva, tudo bem querer resolver o que está ao meu alcance, mas eu preciso ter em mente que grandes mudanças não são feitas por ninguém sozinho. Comecei a retomar meus princípios, as crenças que trazia comigo e deixei de lado no impulso da ação cotidiana. Eu acredito na força da luta coletiva, eu acredito em grandes mudanças, eu acredito em lutas maiores, sendo travadas todos os dias. E estou nesse ponto agora.

- Que bonita reflexão Nanci! Você conseguiu transformar o desespero e a tristeza em fonte de reflexão. Está fortalecida! – parabenizou Laura.

Naquele dia, fui para casa pensando em todas essas histórias, especialmente na de Nanci, que me conectou com meus desejos e anseios do início de minha carreira docente. Pergunto-me, agora, se esqueci deles em meio à rotina intensa de trabalho. Mas, assim como Nanci, eu acredito nas mudanças e nas ações cotidianas que levam a elas.

As histórias daquele dia reverberam em mim e me impulsionaram a escrever uma carta para estes professores em início de carreira. E foi o que fiz. Escrevi...

Carta aos professores iniciantes

Querido professor iniciante e queridas professoras iniciantes:

Escrevo este texto para vocês, no formato desta carta, com a esperança de dar a ele o tom de uma conversa, que pode ter continuidade ou, simplesmente, registrar os pensamentos.

Nosso último encontro foi muito potente! Gostei tanto das discussões e reflexões que estabelecemos! Tudo aquilo me impactou! Talvez por eu também viver, como vocês, a angústia de não conseguir sucesso em todas as ações educativas que proponho, sejam elas com crianças ou adultos. Sem dúvida, é um processo doloroso para mim e para vocês.

Então comecei a me perguntar: não alcançar sucesso em tudo me faz desistir? O insucesso é o meu fracasso?

E as perguntas de Laura em meus pensamentos: “Como responder a isso? Sucesso de quem? Fracasso de quem? O que é fracasso?”

Quando rememoro as escritas que vocês elaboram, as histórias de sala de aula que contam, as atividades que desenvolvem com seus alunos, fica reforçada em mim a ideia de que o caminho que seguem não é o do fracasso. Desejar que todos aprendam e se importar muito com isso já é sintoma de sucesso!

As palavras de Luana muito me incentivaram a permanecer firme no propósito de uma educação que inclua a todos: “É preciso enxergar além”. Além dos nossos fracassos, eu acho que ficou subentendido. Desenvolver um outro olhar.

Outro dia estava lendo um texto de José Contreras Domingo e lembrei muito de toda(o)s vocês, quando ouço os relatos que trazem de suas salas de aula – o que ele chama de relatos de experiência.

Son relatos para abrirse a un pensamiento necesario, cuando nuestro pensar anterior se nos muestra insuficiente, cuando la nueva experiencia de vida que supone el presente nos requiere un nuevo pensar. La vida se abre cuestionando nuestras versiones anteriores y reclamándonos algo nuevo, para afrontar de nueva manera lo que nos pasa, lo que se nos pone delante, lo que aquello que sucede nos reclama (CONTRERAS DOMINGO, 2016, p. 23).

Nessa linha de pensamento, quando nos deparamos com as dificuldades da prática pedagógica, comuns em nosso trabalho, não estamos fracassando. Temos a vida nos reclamando algo novo, para encontrar uma nova maneira de reagir ao que nos acontece. Não estamos deixando de ver ou ouvir o que a vida nos tem a dizer, ou seja, não estamos deixando de olhar para o aluno no reforço que não quer aprender, para o aluno que vive na biqueira e não faz a lição de casa... estamos nos importando com isso e buscando alternativas para estas realidades. Isso só pode ser sucesso!!

E mais, ainda, não estamos sozinha(o)s. Fazemos isso coletivamente, refletindo junta(o)s, trocando ideias, nos apoiando.

Encerro esta carta, sem finalizá-la, pois ainda há muito o que continuar... Por isso mesmo, termino com um excerto de Snyders para pensarmos junta(o)s:

Unir a clarividência, doravante inevitável, quanto à função da escola, o seu papel actual e, sobretudo, o seu papel possível numa sociedade transformadora. Mas que futuro viria a ser o seu se o seu presente não contivesse, apesar de tudo, o germe, a promessa? (SNYDERS, 1981, p. 405).

Um abraço afetuoso,

Carla

...e mandei a carta a todos por e-mail. Para me conectar com todos eles e produzir novas histórias.

4.3 CONTOS DE ESCOLA TRÊS: No início - o trato com pais e alunos.

A carta que enviei teve como resposta novas histórias sobre a vida dos professores iniciantes na escola. Dessa vez, outras tantas histórias sobre as relações que foram estabelecendo com os alunos e os pais. Algumas

histórias são felizes, exemplos de ações bem-sucedidas; outras são histórias tristes e representam limites de atuação do professor.

Naquela noite de junho ocorreu nosso encontro do curso de formação de professores em início de carreira. Nossa tarefa, naquele dia, foi a leitura de um texto de Sylvia Leser Mello e Madalena Freire, que relatava sobre a convivência com as crianças da Vila Helena, um bairro da periferia de São Paulo. Um texto muito sensível, à maneira da família Freire.

Neste início, choros, mães entrando junto com as crianças, pai mandando prender o filho que chorava desesperado, “para ele não fugir”, menino com medo transbordando, marcado por três rugas na testa, menino aterrorizado de chegar perto de mim. Foram sentando nas cadeiras, distante da “minha mesa”... e logo comecei a escutar:

- Meu menino é muito pequeno, ele tá lá atrás, como vai ver a senhora?

- “Ah! Não tá certo, oia aquele muleque grande bem na frente!”

- “Ela é ruim da vista, num tá vendo nada da lôsa...” (MELLO; FREIRE, 1986).

Muitos anos depois dessa história narrada por Sylvia Leser Mello e Madalena Freire, a história se repetiu com Giovana. Pais diferentes, uma outra comunidade escolar, mas a mesma preocupação e visão sobre o que e como a escola deve ser.

- Eu vivi uma situação de primeiro dia de aula muito parecida com essa que lemos no texto de Madalena Freire – contou Giovana. Trabalho numa escola localizada na periferia de uma cidade pequena, em que a maioria de sua população é migrante de Minas Gerais. Uma das dificuldades encontradas é justamente as idas e vindas das famílias. “Meus filhos estando na escola, eles vão indo bem, então eu estou satisfeita”. Essa é a principal expressão dos pais da comunidade escolar. Existe a esperança de uma vida melhor, porém, tristes, os pais revelam que não conseguem ajudar nas lições de casa, pois não são alfabetizados e poucos frequentaram a escola. No primeiro dia de aula na escola, a preocupação dos pais era: “Onde meu filho irá se sentar?” e, por isso, os pais vão entrando e colocando as crianças sentadas no lugar onde eles querem, reclamam dos alunos mais altos, que estão na frente, questionam o lugar dos filhos que usam óculos. Se eu tentava explicar que haveria mobilidade de carteiras, a reação era: “Mas é para aprender e não para brincar”. Deixei passar toda a euforia, para que eles conseguissem enxergar a evolução da aprendizagem do próprio filho, ao longo do ano, independente do lugar em que ele senta e a forma como estão organizadas as carteiras. A prática cotidiana foi fazendo com que os pais superassem essa visão engessada do espaço escolar.

- Eu acho que a escola não mudou. E os pais continuam a se preocupar com as mesmas coisas – interveio Luana – É interessante pensar sobre isso! As reuniões de pais são grandes desafios para nós professores iniciantes. Percebo que os pais não têm entendimento de como eles podem lidar com o desenvolvimento dos filhos. Os pais dos meus alunos falam que não sabem ensinar a tarefa. Eu oriento os pais a acompanhar e olhar o caderno do filho, sendo já uma forma de a criança perceber a importância do pai para com ela, na escola. Às vezes, em algumas reuniões, questiono os pais sobre o que acham que os filhos aprendem na escola. Sempre o silêncio reina... É meu papel explicar, esclarecer e quando começamos a conversar mais abertamente, a partir de minhas colocações, os pais começam a falar: “meu filho falou isso em casa”; “meu filho reconheceu a letra do nome”; “meu filho me repreende quando gasto água”; “meu filho ensinou o irmão mais velho a jogar o jogo”. Mesmo que não percebam, as crianças estão sendo estimuladas o tempo todo.

- Muito bom quando os pais começam a perceber a evolução dos alunos. O duro é os pais participarem das reuniões de pais – queixou-se Denise.

- Essa é uma dificuldade mesmo – emendou Giovana – Mas a gente criou uma estratégia para superar isso, lá na escola. Colocamos uma apresentação das crianças no dia da reunião de pais. Aí vão todos os pais. Então, a gente consegue falar com os pais, explicar o trabalho. Na última reunião, eu comecei apresentando o diagnóstico da sala e explicando que o trabalho iria partir daquelas características para chegar em outras. Usei uma linguagem simples, mostrei atividades, fotos. Aí eles começaram a perguntar. Para os pais, falta entender o trabalho que a gente faz. Eles veem um rabisco e pensam que aquilo não está desenvolvendo nada. Por isso que a gente usa essas estratégias e está dando certo.

- A gente vai aprendendo a conviver com os pais e os alunos, não é mesmo? – lembrou Carolina – Meu desafio tem sido lidar com os alunos com comportamento mais difícil. Um dia, eu estava dando aula para uma turma de Leitura e Produção e comecei a chamar a atenção de um aluno. Chamei uma vez, chamei duas e o aluno nada de se concentrar. Num impulso, acabei gritando com o aluno. Sou até calma, brinco muito com os alunos, porém, fico bem brava quando não cumprem as atividades. De repente, sem que eu esperasse, o aluno pede desculpas e um aperto bate no coração. Pensei comigo: “não posso ser orgulhosa e somente aceitar as desculpas”. Então, pedi desculpas a ele, também, e disse que acabei gritando porque ele não estava me ouvindo. O aluno me surpreendeu mais um pouco dizendo que havia merecido que eu gritasse.

- Eu também enfrento esse desafio de ajudar alunos com problemas de comportamento e de aprendizagem – disse Rafael – No início do ano tive contato com um aluno com essas

dificuldades. Perguntava-me porque ele não aprendia e fui tentando criar uma ponte de diálogo com o aluno. Durante o trimestre, o pai desse aluno veio conversar comigo e contou um pouco da história. O pai teve um caso, quando jovem, e a consequência foi a gravidez. Naquele momento, não quis contato com a mãe e a criança, mas pagava a pensão. Durante esse tempo todo, a mãe foi desenvolvendo um sentimento de ódio pelo pai, mas depois de dez anos, o pai resolveu estreitar os laços e, hoje, sua atual esposa apoia o pai a se aproximar da criança. A princípio, essa aproximação assustou o menino, mas, aos poucos, foi sentindo-se feliz e foi falando sobre o assunto. Senti que isso trouxe uma melhora e o aluno começou a fazer suas atividades, aos poucos, o que, para mim, foi um avanço positivo. Atualmente, o aluno está iniciando a leitura de sílabas complexas, mas o seu ritmo é muito lento. Durante alguns dias, ele demonstra muito interesse e faz as atividades com dedicação, em outros, não faz. Já tentei várias estratégias, mas ainda não consegui achar o ponto exato para incentivá-lo. Um dia, estava realizando uma atividade e me chamou a atenção seu sorriso quando escreveu uma palavra de maneira autônoma e leu para mim, perguntando se estava certa. Disse que sim. Ele olhou para mim, com um grande sorriso, e disse: “Eu sei ler; eu não sou burro”. Elogiei e disse que ele não era burro, podendo aprender muito mais.

Essas histórias que esses professores iniciantes trazem me fazem refletir sobre aquilo que vale a pena ser feito pelo outro. A gente precisa se desprender das nossas rotinas diárias, de dificuldades que nos sobrecarregam, que nos fazem, por vezes, desistir, para poder olhar para essas dificuldades e encontrar o sentido de não desistir, de buscar a chance de recuperar. Essas histórias me mostram que esses professores iniciantes têm conseguido olhar para seus alunos e seus pais.

- Nossa Rafael! Eu também tenho vivido essa dificuldade com meus alunos da turma de reforço escolar – contou Denise – São crianças de 8 a 11 anos taxadas de incapazes, com histórico familiar complicadíssimo e muitas sem esperança. No primeiro dia da aula de reforço perguntei a eles quais eram as dificuldades que achavam que tinham, para estar na aula de reforço. Assustei-me com as respostas. “Eu sou burro”; “Minha professora não me aguenta na sala”; “Não sei escrever direito”. Essas respostas, juntamente com o que contavam sobre suas vidas, foram me deixando totalmente perplexa e percebi que minha tarefa não seria nada fácil e teria que me aproximar bastante deles, pois percebi que o desinteresse deles era proveniente da falta de confiança.

- Eu acredito que a gente precisa ter mais compaixão para com nossos alunos, que vem de contextos difíceis, culturas distintas, personalidades diferentes... – sentenciou Luana, cuja declaração parecia ser apoiada por todos os rostos, ali, presentes.

- Acho que tem o outro lado também – contrapôs Rafael – Outro dia, estava conversando com um colega de trabalho, lecionando há vários anos em dois períodos e em escolas distintas, e ele me disse que se sente muito desanimado com a sala, achando os alunos muito desinteressados. Eu me questiono, então, sobre o papel do professor, como único agente desse processo, que deveria mudar sua prática, sua didática ou, sei lá, pensar em qual diretriz tomar... Fico a pensar diariamente: por que a criança não aprende? Por que não faz a tarefa? Nessas situações me sinto fracassado. Não sei se tudo o que faço está certo e, se está, não sei se é o bastante.

- Para mim, a presença do professor influencia muito, principalmente por causa de nossas interferências – observou Vanessa – Quando estava dando aula de pintura, passeava por entre as carteiras e observei que as crianças escondiam os desenhos de mim. Nas turmas de Fundamental II, quando me aproximava, as reações eram, na maioria das vezes, para questionar: “O que você está olhando, professora?”. A minha intenção ao me aproximar dos alunos era me mostrar presente e lançar palavras de ânimo, elogios, pequenas correções. Daí, fui percebendo que, com o passar do tempo, os braços que cobriam os desenhos foram se abrindo, para mostrar o que haviam feito, à espera de um elogio. Já os adolescentes do Fundamental II aproveitavam esses momentos para falar das coisas da vida deles. Isso me mostrou a importância da afetividade, no trato com os educandos.

Diante de todas essas histórias eu me pergunto “Qual o valor da escola e da educação para os alunos e suas famílias?”. Esses professores parecem estar buscando um caminho para isso: não estão desistindo!

4.4 CONTOS DE ESCOLA QUATRO: Formação inicial - distanciamento ou apoio aos primeiros anos da docência.

Em nossos encontros tão fecundos do Curso de formação para professores em processo de inserção profissional, ouvi outras tantas histórias que trago aqui nos “Contos de Escola”.

Em uma das noites do curso, surgiu a temática da formação inicial, quando Luana contou a respeito de como foi aprendendo pequenos detalhes importantes da profissão.

- Ter experiência de estágio é muito importante. Você aprende tantas coisas! Por exemplo, ao invés de você fazer fila, você canta uma música da centopeia e vai todo mundo junto com você. Se você nunca viu isso acontecendo, se ninguém te fala, se você não estudou

na faculdade, não vai ter essa percepção na prática. Algumas amigas me disseram que a professora falou que ela assinaria o estágio, mas que não era para ir, pois a professora não gostava. Então, eu penso que se você não vê acontecendo na prática, no estágio, chega para dar aula sem experiência de nada e as pessoas não tem paciência para explicar.

- Mas, às vezes, eu acho que algumas coisas que aprendemos na faculdade estão distantes da realidade que vivemos na escola – falou Rafael – Eu me lembro que, quando estava na faculdade, estudava a respeito do cuidado necessário para não matar a criança. Mas hoje, eu me pergunto “Será que eu mato essa criança sozinho”?

- O que você quer dizer com isso? Acha que sua formação inicial foi insuficiente? – questionei diante do comentário de Rafael.

- Sim. Na minha formação eu nunca tive contato nenhum com o tema da discalculia, por exemplo.

- É verdade. Vemos isso na faculdade de forma muito superficial – acrescentou Noemi – Eu sinto necessidade de saber mais sobre esses temas. Eu estou fazendo especialização em Psicopedagogia, agora, e aprofundando mais o estudo nesses aspectos, a fim de compreender mais a discalculia, o autismo, as diferenças e todos os distúrbios, as dificuldades... assuntos que a gente deveria sair da faculdade sabendo.

- Quando eu saí da faculdade, me lembro que tinha um ideal de aluno, sem dificuldades para aprender – dei minha contribuição para a discussão – Quando você se depara com as diferentes características dos alunos, na prática, aquele conteúdo a ser trabalhado, nem todos possam aprender, naquele momento, por inúmeros fatores. Então, eu penso que os professores vão construindo um conhecimento para ensinar e criam habilidades, como desenvolver um olhar diferenciado para a aprendizagem dos alunos.

- A gente aprende uma coisa na faculdade e quando chega lá na sala de aula, na prática é diferente – refletiu Luana – Eu tive várias crises no ano passado. Achei que não era criativa o suficiente. A minha maior dificuldade sempre foi, e ainda é, trazer para o cotidiano as teorias que aprendi nos anos de UNESP.

Isso me fez refletir a respeito de a formação inicial destes professores estar desconectada da realidade das escolas brasileiras. Os professores iniciantes levam um choque de realidade, quando se deparam com o cotidiano da escola e dos alunos.

- Por isso que eu acho importante este curso, como uma forma de resgatar os ensinamentos da faculdade e relacioná-los com a realidade do que a gente vive na escola – interveio Denise.

- Mas, mesmo assim, eu acredito que a gente tem uma formação diferente – acrescentou Luana – Nós não ficamos baseados na prática tradicional. Pelo menos, o que a gente aprende não é isso. A UNESP me ensinou algumas coisas e minha experiência me trouxe outras contribuições. Agora, estou no meio desse caminho, eu acredito no que aprendi e que deu certo. Construir uma prática diferente traz muito preconceito das outras pessoas da escola. Já passei por “diferentona”, especialmente, por ter estudado na UNESP.

- Eu me lembro de uma aula aqui na UNESP, da professora Segato – relembrou Rafael – Teve uma discussão fervorosa quando uma aluna falou que se a criança não aprendeu, quando pequena, não vai aprender mais. A Segato falou, então, que, pensando assim, a pessoa assassina a criança, intelectualmente, pelo resto da vida. Isso eu levo comigo até hoje. Você pode ser um professor que propicia a aprendizagem, como também pode ser aquele que assassina a aprendizagem da criança.

- Eu acho que, em nossa prática como professora, somos desafiadas a aplicarmos o que estudamos na faculdade – contou Giovana – Eu fiz o meu TCC sobre leitura literária por prazer. Agora, eu sou colocada à prova, para pensar como desenvolver isso. Então, eu me desafiei e elaborei um projeto com a Maleta do Professor, que é um projeto de leitura desenvolvido no município em que estou trabalhando.

- Eu também me sinto desafiada a pensar diferente a minha prática – contou Vanessa – Outro dia, fiz um quiz com o nono ano. Eram dezesseis perguntas de matemática, que ficaram espalhadas pela sala. Quem respondia em menos tempo, ia ganhando uma quantidade de pontos. Foi uma forma que encontrei de fazer os alunos participarem. Eles gostaram bastante e falaram para as outras turmas. Aí, os outros alunos, das outras salas, ficavam me perguntando quando eu ia fazer quiz com eles, também.

Essa discussão me fez pensar que a constituição docente desses professores se dá pela relação entre a formação inicial e a prática dos primeiros anos da docência. Mas me pergunto: as dificuldades e tristezas vividas no início da carreira docente não seriam um indício do distanciamento entre o que se aprende na universidade e o que a realidade apresenta?

4.5 CONTOS DE ESCOLA CINCO: O processo de constituição docente no início da carreira.

E mais um encontro chegou. Estamos reunidos em mais uma noite para o curso de formação com os professores em processo de inserção profissional. Em todos os encontros, os professores gostam muito de relatar sobre as atividades que realizam, dão dicas de atividades para os demais colegas e hoje não foi diferente.

- Eu gosto de trabalhar com os cantinhos. Eu sei que funciona. Mas como os alunos ainda não reconhecem o nome, eu não vou poder usar os crachás. A Giovana me orientou e sugeriu para eu começar o trabalho, sem os crachás, neste começo – explicou Luana – No começo foi difícil. Eles queriam ficar num determinado cantinho e não trocavam. Nesse momento, tendo entendido como funciona, não brigam mais. Agora, eu estou conseguindo trabalhar com os cantinhos. Precisei passar por um ano de insegurança, por um monte de coisa, para me empoderar e ver que é possível trabalhar com os cantinhos.

- Mas é isso mesmo – reforçou Giovana – A gente vê o trabalho do outro e nota que precisa desse outro apoiando. Eu estou fazendo da minha forma construtivista. Essa semana, vou começar um projeto e fui procurar a coordenadora para explicar a ela a respeito do trabalho com cantinhos, falei que queria começar. Então, vou começar o projeto e o trabalho com os cantinhos, sem ficar engessada no tradicional.

- Eu acho que professor sempre vai ter erro, porque professor não fica pronto nunca – explica Rafael – Você vai se renovando, vai aprendendo, vai ensinando e vai sendo ensinado todo dia. No primeiro ano, eu tive medo. Penso que podia ter feito melhor, naquele primeiro ano. Esse ano, eu já estou fazendo coisas que não fazia antes. Você aprende a escutar os alunos, de uma forma diferente. Eu acho que todo ano é novo. Tudo o que promove o desconforto é positivo, porque tira daquela mesmice.

- Pra você pegar o ritmo, a experiência, demora – interveio Luana – Tem muita informação: tem que fazer portfólio, tem que fazer diário. Eu aprendi coisas na prática, por exemplo: todo mundo tira o sapato para ir ao parque, deixa na sala, arrumado. Na volta do parque, faço com os alunos uma brincadeira de correr para tirar o excesso de areia, todo mundo limpa o pé e, depois, coloca o sapato. Fui vivendo isso e aprendendo. Ninguém me explicou, nem ensinou.

- Eu também – acrescentou Giovana – criei um jeito para registrar as ideias de atividades. Eu uso o celular. Eu baixei um aplicativo de notas. Então, quando eu estou fazendo os registros, ou até vendo as atividades de outra pessoa, ou a conversa na sala dos professores, eu escrevo e, depois, volto para pensar e aquilo se transforma em uma ideia para atividade.

Ouvindo os relatos dos professores iniciantes faço uma reflexão sobre como as aprendizagens docentes acontecem, a partir das trocas com outros professores. As aprendizagens docentes ocorrem no espelho com os parceiros de trabalho. Não me parece que seja uma cópia e, sim, reinvenção a partir da ideia de outrem.

Nanci compartilhou com o grupo seu olhar para as características individuais dos alunos.

- Por eu ter sido uma aluna que nunca falava, eu me preocupo com quem não fala. Eu sei o que é você querer falar e não falar. Então, eu sempre me preocupo muito com isso. E aí eu tento sempre falar, individualmente, com essas crianças, porque tem sempre aqueles que falam o tempo todo. Eu quero saber o que eles estão pensando. Os que não falam podem estar sendo atingidos de outras formas. Eu tive professores que me diziam “Você tem que falar!” e, agora, como professora, eu percebo que não tenho como acessar isso com as crianças. Eu busco alguns caminhos como o desenho, o silêncio deles que é diferente, a fala por meio de gestos. É ser sensível a isso e perceber os pequenos indícios.

Achei essa colocação da professora Nanci repleta de muita sensibilidade e reflito sobre como suas características individuais a levaram à constituição de suas características profissionais.

E continuou compartilhando suas histórias de professora iniciante:

- Teve um dia que eu contei uma história para eles, falando de amor. Eu fiz a contação utilizando alguns objetos, levei uma caixinha que era para simbolizar o coração que estava muito pesado. A caixinha estava cheia de lantejoulas e falei que era o amor. Eu sabia que era muito abstrato e, no final da história, sempre pergunto o que representam os objetos usados na história, neste caso, perguntei o que eram a caixinha e as lantejoulas. Os alunos falaram que a lantejola era o amor. Daí, perguntei o que era o amor. A menina mais quietinha da sala falou “tia, é quando a gente sente saudade”. Então, pensei que nem eu mesma sei o que é o amor. Por que perguntei isso para uma criança de 4 anos? Aquilo me impactou.

Isso também me impactou e me pôs a pensar nos vários caminhos que estes professores iniciantes encontram para ir se formando, se constituindo como professores.

4.6 CONTOS DE ESCOLA SEIS: O desafio - a motivação para não desistir da carreira.

Hoje é terça-feira, à noite. Dia do encontro do curso de formação com os professores em início de carreira. Os professores estão chegando e me sinto feliz em estar com eles. São histórias de escola que se espalham... Hoje, Luana chegou empolgada, como na maioria das vezes. Parecia certa de sua escolha – ser professora – a despeito das dificuldades.

- Eu penso o seguinte: escolhi Pedagogia já sabendo previamente que não é uma profissão valorizada. Escolhi sabendo que é difícil, mas sempre busco o melhor. Eu já pensei em desistir, mas coloquei uma meta: “Eu vou vencer!”. É uma motivação de vida para mim. São tantas as dificuldades da profissão que, se você não estiver firme, não consegue seguir em frente. O que me faz não desistir é uma motivação de vida.

- O que me faz continuar é a esperança – completou Giovana lindamente – Eu tenho esperança de que as coisas vão mudar. Tenho a esperança de mudar as pessoas.

- É verdade, Giovana. Eu acho que os alunos motivam muito a gente. É nosso salário psicológico: você vai trabalhando com os alunos, vai vendo que eles conseguem, que evoluem, e isso te deixa muito feliz. Acho que isso vai motivando.

Luana resumiu no termo salário psicológico aquilo que eu como professora, diretora e formadora acredito que seja o aspecto mais motivador da carreira docente: o carinho e a aprendizagem dos alunos. Nosso salário psicológico. Salário alto e que compensa as agruras da profissão.

- Eu penso assim: se você quer uma sociedade melhor, a aposta é a escola – sentenciou Rafael. Ali, aquele espaço é seu, você vê a alegria dos alunos, as conquistas deles, o aluno que até o quinto ano não sabia fazer divisão e passa a fazer sozinho. A alegria dessa conquista é compensadora.

As dificuldades do trabalho docente iniciante, por vezes, desestabilizam essa motivação para a não desistência da carreira.

- Eu não posso pensar muito, senão eu surto – explicou Luana. Dificuldade, aluno... se eu ficar pensando, desisto de ser professora. É preciso enxergar além!

- Sabe, pessoal – completa Nanci – eu entro em minha sala de aula todo dia e vejo possibilidades, muitas possibilidades! Mas muitas delas não irão se concretizar, pois a possibilidade é morta pela materialidade. Entrei na escola, tornei-me professora, sou iniciante e minha frustração com o sistema escolar é que, justamente na escola, o lugar do conhecimento sistematizado, que mais nos é solicitada ações para suprir o que falta. Então, de quem é o fracasso? Somos cobrados todo dia: “Seja criativo, seja original. Se não tem material, produza você mesmo. Aproveite aquilo que dá para ser aproveitado”. Então, eu acho

que a ideia de fracasso foi produzida em nós. E o que fazemos é equilibrar a culpa do suposto fracasso entre os alunos e suas famílias e a nós, professores.

Pensar muito nos fracassos, nas dificuldades? Por que não pensar nos sucessos, nas conquistas? Como percebeu Luana, é preciso enxergar além dos fracassos, desenvolver um outro olhar para não desistir da carreira docente. Estavam ali oito professores que procuravam apurar esse olhar, buscando enxergar além... Não me pareciam desestimulados e com má vontade de fazer um trabalho docente ético e estruturado. Mostravam-se comprometidos.

Minha hipótese: apesar das dificuldades vividas no início da carreira, os apoios que encontram, ao longo do tempo, trazem sustentação para a prática e reforçam, nos professores iniciantes, a certeza de que podem ensinar e bem.

5 NOTAS (~~EXPLICATIVAS~~) COMPREENSIVAS.

“Em algum lugar deve haver uma lixeira onde estão amontoadas todas as explicações.

Uma coisa inquieta neste exato panorama: o que possa acontecer no dia em que alguém consiga explicar também a lixeira” (CORTÁZAR, 1982).

Antes de passar a essas Notas detenho-me, aqui, um instante, para esclarecer que a intenção deste capítulo não é buscar explicações. Cada explicação contém uma limitação, que pode ser justificada por outra explicação – como sutilmente ironiza o poema de Cortázar com a possibilidade da explicação da lixeira. E eu não daria conta de elencar as inúmeras explicações para um fato tão complexo quanto a formação docente. O que desejo é compreender e me desafio a isso nas próximas páginas: intentar a busca de uma compreensão, a minha compreensão particular, uma dentre tantas, marcada por minhas próprias significações e singularidades e pelo distanciamento de meu lugar de formadora de professores em período de inserção profissional e, por isso, um outro lugar – o lugar de quem compreende o que se passou, o que nos passou.

Estas Notas remetem aos contos do capítulo “Contos de Escola” e, como num livro, cabe uma nota com caráter compreensivo. Dessa forma, “Nota Compreensiva”. A seguir, passo a apresentar a Nota Compreensiva correspondente a cada “Conto de Escola” (CE daqui em diante), identificando cada CE com sua numeração sobrescrita, numa referência às notas explicativas de um livro.

¹ Início de uma história – MEMORIAL.

Os CE iniciam com um memorial, com minha história de vida, especialmente, minhas lembranças escolares. Há que se dizer que escrever esse memorial foi um desenrolar de lembranças em meio a lágrimas. Escrevi-o em um momento em que minha vida corria por um fio, num tratamento de saúde angustiante e doloroso, momento em que o rememorar me trazia alegrias pelas experiências vividas, mas, paradoxalmente, tristezas, pela incerteza de não saber se viveria outras.

Agora, durante a escrita dessas Notas Compreensivas, percebo que, para mim, aquele momento de escrita autobiográfica significou assumir meu *eu* como forma de ancoragem da

realidade (ARFUCH, 2010), desdobrando a visão de mim mesma que poderia dar, naquele momento, um (auto)reconhecimento.

Esse processo de narrativa de si, considerado por Arfuch (2010) como espaço biográfico, apresenta uma vantagem: “para além da captura do leitor em sua rede peculiar de veridicidade, ela permite ao enunciador a confrontação rememorativa entre o que era e o que *chegou a ser*, isto é, a construção imaginária de ‘si mesmo como outro’” (p. 54-55). A autora considera adequado pensar em *espaço*, como uma configuração maior que o *gênero*, pois apresenta uma leitura transversal, permitindo uma análise das tramas interdiscursivas, com papel importante para a construção da subjetividade.

O exercício de lembrar também me trouxe a clareza de como as escolhas que fiz foram mediadas pela alteridade. E a docência é a escolha mais emblemática. Meus professores marcaram minha vida escolar e a escolha por esta profissão foi se delineando em meu horizonte. No momento de realizar esse exercício reflexivo, percebo como minha escolha pela docência está impregnada pelo modo “emotivo-volitivo” (BAKHTIN, 2012) com que meus professores participaram de minha existência: um existir como evento singular, atravessado por estas relações de alteridade. Nas palavras do autor

[...] existir como evento singular não é algo pensado: tal existir é, ele se cumpre realmente e irremediavelmente através de mim e dos outros – e, certamente, também no ato de minha ação-conhecimento; ele é vivenciado, asseverado de modo emotivo-volitivo, e o conhecer não é senão um momento deste vivenciar-asseverar global. A singularidade única não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo (BAKHTIN, 2012, p. 58).

Estar inserida num curso para professores em período de inserção profissional, como formadora, não me afastou de minhas lembranças de professora iniciante, pelo contrário, possibilitou revivê-las mais. Ao ouvir, durante os encontros do curso de formação, sobre os desafios e dificuldades enfrentados pelos professores iniciantes participantes eu me tornava uma professora iniciante também, pelas lembranças e empatia com os desafios vivenciados: “Trabalhava com uma sala de Pré I, com crianças de 4 anos, muito ativas e, por vezes, agressivas entre si, o que se tornou meu primeiro desafio no início da docência: lidar com o comportamento dos alunos, encantá-los para a aprendizagem.” (CE 1, p. 89).

E conhecer todas as dificuldades por que passaram aqueles professores em início de carreira modificava minha ação profissional também. Conhecer a situação difícil por que havia passado Giovana me sensibilizou bastante:

Qual não foi meu espanto ao perceber que estava sozinha. Não havia mais ninguém na escola que já estava trancada. Minha primeira reação ao notar o fato foi gritar. Gritos que já estavam dentro de mim, mas que ninguém podia ouvir, além de mim mesma. Não havia ninguém dentro da escola e eu estava trancada lá, sem poder sair (CE 2, p. 93).

Depois desse dia em que Giovana socializou sua história com o grupo, não havia um só dia em que eu, no papel de diretora de uma escola municipal, não observasse atentamente os corredores da escola, antes de fechá-la, com receio de que alguém ainda estivesse dentro de alguma sala.

Minhas ações profissionais, representadas como parte de meu agir no mundo, são balizadas pela ação do outro – meu outro, neste caso específico, é Giovana e sua triste história de esquecimento em uma escola trancada. Isso é explicado por Bakhtin

O princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre eu e outro. A vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir (BAKHTIN, 2012, p. 142).

Percebo, então, que, por este caráter de alteridade, vou me constituindo enquanto sujeito, responsável por meus atos de existir neste mundo, visto que, na tomada de decisão frente ao outro/pelo outro, me transformo numa nova pessoa.

Essa constituição do sujeito só pode ser considerada a partir das relações sociais, nas quais a linguagem exerce importante papel de mediação e contém peso axiológico, porque em todo signo se confrontam valores. Para Bakhtin

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (BAKHTIN, 1986, p. 113).

Para compreender como foram sendo trabalhadas as reflexões que trago, aqui, é necessário que eu descubra a nova pessoa que fui me tornando paulatinamente, a cada experiência do existir. Todavia, tais experiências aconteceram (e ainda acontecem, porque vivo) por estar inserida num contexto social. Minha identidade se constitui pela relação com a alteridade, portanto, minha (sua, nossa) identidade é social, encarnada pela linguagem, como ensina Bakhtin

[...] a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos. (...) Essa cadeia ideológica

estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN, 1986, p. 33-34).

Então, de que contexto social falo, ajo, reflito? Trabalhando, hoje, como diretora de uma escola municipal, enfrento os desafios da gestão: a pouca aproximação dos pais com a escola (ou seria o inverso?), a carência na infraestrutura da escola, as difíceis relações interpessoais. Estes parecem os mesmos desafios apresentados pelos professores em período de inserção profissional com quem convivi durante a realização do curso de formação. Identifico-me, então, como uma formadora de professores, atuando como diretora de escola e enfrentando problemas semelhantes aos professores que estão comigo numa relação de formação docente. As relações estabelecidas, entre nossas consciências individuais, foram perpassadas por signos ideológicos³⁴, num interminável processo de interação e, conseqüentemente, de constituição de sentido, pois “em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN, 1986, p. 46).

O que significa se identificar como formadora de professores? Tenho verdades a dizer? Afirmar a transmitir? Faço o exercício diário de me colocar longe desta concepção, nas ações práticas da vida, mais do que somente como formadora. Se entendo, como em Freire (1987), que “não há eu que se constitua sem um não-eu. Por sua vez, o não-eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído. Desta forma, o mundo constituinte da consciência se torna mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona” (p. 46), só posso me constituir como formadora, na relação com outros professores, com quem me constituo, dialeticamente.

A prática da formação de professores também precisa caminhar na mesma direção, de forma a que contribua para uma *transformação deliberativa* (NÓVOA, 2011), desencadeando ações do trabalho docente caracterizadas, não como pura transposição, mas como transformação dos saberes que leve à deliberação sobre dilemas pessoais, sociais e culturais. Essa transformação deliberativa só pode ocorrer a partir do diálogo com os outros: “Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa

³⁴ Para Bakhtin (1986) tudo o que é ideológico é um signo, ou seja, possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Nas palavras do autor, “Converte-se, assim, em signo o objeto físico, o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade” (p. 31).

escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas” (NÓVOA, 2011, p. 58).

Aprofundando um pouco mais a compreensão da relação dialógica, busco em Freire (1987) a inspiração para entender o diálogo como “este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (p. 50).

Nessa perspectiva, minha participação num curso de formação, como formadora de professores em período de inserção profissional, se pautou pelo que dá sentido à formação (NÓVOA, 2011): o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a busca coletiva das melhores formas de agir. Posteriormente, no capítulo 6, irei discutir sobre os processos de formação docente engendrados ao longo do curso de formação para professores em processo de inserção profissional.

Com o que foi dito até aqui, pretendi expor um breve contexto do lugar social de que falo, ajo e reflito e, a partir do qual, exerci meu papel de formadora de professores em início de carreira. Papel esse vivenciado pelo diálogo, como já explicitado, que permitiu a minha transformação e a transformação dos professores com quem convivi. As enunciações geradas por esse diálogo desencadearam inúmeras narrativas, materializadas nos CE (vide capítulo 4).

A feitura dos contos desencadeou em mim outro processo reflexivo: o reconhecimento da autora que narra as tramas das histórias veiculadas pelos inúmeros encontros dialógicos, pois, assim como Fontana (2006), acredito que “aquele que narra (com)partilha saberes e vivências nos quais seus ouvintes se re-conhecem e pelo re-conhecimento, inserem-se na história que está sendo narrada, fazendo sugestões sobre sua continuação, vivendo essa continuação” (p. 233). Aprofundando um pouco mais o reconhecimento da autora que narra, Benjamin (1994) ajudou-me na compreensão do narrador como aquele que sabe dar conselhos, pois utiliza conhecimentos elaborados ao longo da vida, a partir da própria experiência, mas, também, da experiência alheia.

Por sua vez, Bakhtin (2011) deu-me sua contribuição no entendimento do que significa o *autor*, para o qual isso representa ser o agente da unidade do todo acabado, do todo da personagem, do todo da obra. O autor compõe o todo

[...] que lhe chega de cima para baixo – como um dom – de outra consciência ativa: da consciência criadora do autor. A consciência do autor é a consciência da consciência, isto é, a consciência que abrange a consciência e o mundo da personagem, que abrange e conclui essa consciência da personagem com elementos por princípio transgredientes a ela mesma e que, sendo imanentes, a tornariam falsa. O autor não só enxerga e conhece tudo o

que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem, como enxerga e conhece mais que elas, e ademais enxerga e conhece algo que por princípio é inacessível a elas, e nesse excedente de visão e conhecimento do autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra (BAKHTIN, 2011, p. 10-11).

Pensando em compor o todo da obra, materializado nos CE, experimentei ativamente a consciência criadora, exercendo o verdadeiro papel do autor-criador (BAKHTIN, 2011), ressaltando o caráter criativo de produção que elabora a visão ativa da personagem, a estrutura da sua imagem, o ritmo do seu aparecimento, a estrutura da entonação e a escolha dos elementos semânticos.

Entretanto, cabe perguntar: esse autor criador sou eu, escritora dos contos? É importante aprofundar, um instante, na distinção que Bakhtin (2011) propõe entre o autor-pessoa e o autor-criador. Faraco (2009) esclarece ser o *autor-pessoa* identificado pelo escritor, pelo artista, enquanto que o *autor-criador* representa a função estético-formal que configura o texto, o elemento que estrutura o todo esteticamente elaborado.

Melhor entendido pelas palavras do autor:

O autor criador é entendido fundamentalmente como uma posição estético-formal cuja característica básica está em materializar certa relação axiológica com o herói e seu mundo: ele os olha com simpatia ou antipatia, distância ou proximidade, reverência ou crítica, gravidade ou deboche, aplauso ou sarcasmo, alegria ou amargura, generosidade ou crueldade, júbilo ou melancolia, e assim por diante. (...) É esse posicionamento valorativo que dá ao autor criador a força de constituir o todo: é a partir dela que se criará o herói e o seu mundo e se lhes dará o acabamento estético (FARACO, 2009, p. 89).

Há que se perguntar, novamente: mas não fui eu, Carla, a escritora dos contos? Desta perspectiva de estudo, entendo que a escritora dos contos, autora-pessoa Carla, no momento da elaboração do ato criativo, dá lugar à autora criadora, a partir do deslocamento, no plano da linguagem, pelo princípio da exotopia, ou seja, é necessário se colocar de fora da situação, construir um excedente de visão, para elaborar a criação estética. Para Faraco:

Essa voz criativa (isto é, o autor criador enquanto elemento estético-formal) tem de ser sempre, segundo insiste Bakhtin, uma voz segunda, ou seja, o discurso do autor criador não é a voz direta do escritor (do autor pessoa), mas um ato de apropriação refratada de uma voz social qualquer de modo a poder ordenar um todo estético (FARACO, 2009, p. 92).

Trago, aqui, um trecho do CE Dois para explicar o deslocamento da linguagem que dá lugar ao autor-criador.

- Na primeira conversa informal com a diretora já notei a dificuldade de uma professora iniciante. A diretora me perguntou se eu tinha experiência com Maternal II e lhe disse que tive no estágio da faculdade. Notei certa desconfiança no olhar dela e foi como se alguém tivesse jogado água gelada em minha cabeça. A diretora, então, me disse que a coordenadora iria me ajudar a sanar minhas dúvidas. Nada mais.

- A gente fica até decepcionada... – interveio Nanci – se perguntando “o que eu estou fazendo aqui?”.

- Mas a gente prossegue... As aulas iniciaram, as crianças entraram na sala de aula, havia choro, pais preocupados e eu mais ainda. Eles eram tão pequenos! Nos primeiros dias, tinha medo de perdê-los, de os alunos se machucarem, tinha medo de eles irem beber água sozinhos e fugirem de mim. Os pais não queriam sair da sala, as monitoras eram grosseiras com as crianças, não sabia o que fazer! Uma das professoras mais experientes sugeriu que seria interessante para a semana de adaptação comprar uma garrafa de água e enchê-la para que os alunos não precisassem sair sozinhos. Achei a ideia boa e fiz isso também, porém a diretora me disse que aquilo não era certo porque as crianças tinham que aprender a ser autônomas. Justifiquei para ela que usaria aquela estratégia apenas naquele começo do ano. Isso foi a primeira situação que me chateou. Depois, chegou o dia da reunião de pais. Recebemos a pauta da reunião e uma das dicas da diretora foi falar sobre a experiência anterior para acalmar os pais. Nesse momento, a diretora se voltou para mim e disse: “A Carolina não dá, né?! Ainda não tem experiência!”. Segunda situação chata. Aquilo me doeu muito. Parecia estar chacoteando de mim. Outro aspecto que me trouxe bastante tristeza foi a falta de apoio dos funcionários. Disse a eles que se fizesse algo errado era para me falar, porque estava aprendendo. Mas eles reclamavam de mim para a coordenadora, reclamavam do atraso para chegar ao refeitório com a turma, reclamavam da bagunça e sujeira da sala de aula (CE 2, p. 98-99)

A voz do autor-criador, composta esteticamente, assume uma posição axiológica de quem se sensibiliza com a situação vivida pela professora, e que se contrapõe à postura da pessoa que não acolhe uma professora em início de carreira. “Notei certa desconfiança no olhar dela...”, “Aquilo me doeu muito...”, “Outro aspecto que me trouxe bastante tristeza foi a falta de apoio dos funcionários” são exemplos que identificam a voz do autor-criador que corresponde à posição axiológica da pessoa participante do curso de formação para professores em período de inserção profissional, como formadora.

Nesta perspectiva de estudo, o autor-criador é componente da obra, por isso, não representa o sujeito que escreveu determinada narrativa, nem tampouco corresponde ao narrador, como instância narrativa abstrata, ou apenas uma instância gramatical do texto. Portanto, não podemos tomar de forma isolada as vozes que compõem a obra estética, porque “nenhuma voz, jamais, fala sozinha” (TEZZA, 2005, p. 211), justamente em razão do princípio da exotopia e do dialogismo

Pelo princípio da *exotopia*, eu só posso imaginar-me, por inteiro, sob o olhar do outro; pelo princípio dialógico, que, em certo sentido, decorre da

exotopia, a minha palavra está inexoravelmente contaminada pelo olhar de fora, do outro, que lhe dá sentido e acabamento (TEZZA, 2005, p. 211).

Da mesma forma, o autor-criador é elemento inerente à obra estética criada no CE Um, que remete ao memorial de vida. Mesmo no contexto de uma escrita autobiográfica, “o escritor precisa se posicionar axiologicamente frente à própria vida, submetendo-a a uma valoração que transcenda os limites do apenas vivido” (FARACO, 2009, p. 95). Isso significa distanciar-se da história de vida própria, olhá-la de fora, tornar-se um outro em relação a si mesmo (por meio de excedente de visão), de forma a poder dar acabamento estético a tal história de vida. Nessa perspectiva, o CE Um: “Início de uma História – Memorial” é narrado pela voz do autor-criador, surgido no processo de feitura do ato estético, por meio do processo de auto-objetificar-se, ou seja, meu afastamento de minha própria história de vida, para compreendê-la, de fora, como uma outra pessoa.

² Histórias ouvidas: sentimentos e dificuldades do início da carreira.

Para mim, este foi o conto mais difícil de escrever. Havia muitas narrativas compiladas nesta temática para terem suas tramas amarradas no conto. Além disso, todas narrativas densas, dolorosas, repletas de sentimentos de solidão, tristeza, sofrimento.

Mas estava eu também imbuída de todos esses sentimentos no momento da escrita do conto, preenchida de empatia, no sentido bakhtiniano, desde o interior da própria essência dos fatos (BAKHTIN, 2011). Neste momento de pós-escrita do conto, me aproximo destas narrativas e dos sujeitos que as produziram para buscar ali suas singularidades e os sentidos atribuídos no início da carreira docente. Isso significa, de acordo com Fontana (2006), voltar o foco da atenção para as “relações sociais nas quais os indivíduos estão envolvidos e como, nessas relações, historicamente determinadas, eles afetam e são afetados pelos signos e sentidos produzidos, singularizando-os e singularizando-se” (p. 234).

Muitos estudos têm apontado para os problemas e dificuldades que vivenciam os professores no início da carreira. Lima *et. al.* (2007) analisaram alguns destes estudos a fim de identificar as “causas do mal-estar que caracteriza esse difícil momento da carreira ao qual há que ‘sobreviver’” (p. 140-141).

Retomando os estudos empreendidos por Huberman (1992), os quais investigaram sobre o ciclo de vida profissional dos professores, a *entrada na carreira* corresponde à primeira etapa deste ciclo, englobando os 2-3 primeiros anos de ensino. Neste período, os

professores passam pela fase da sobrevivência (o choque de realidade – o distanciamento entre os ideais e a realidade cotidiana da sala de aula; as dúvidas quanto às relações pedagógicas; as dificuldades com os alunos e com a escolha de materiais didáticos adequados) e da descoberta (o entusiasmo inicial, a experimentação, o prazer em assumir a responsabilidade de uma sala de aula).

Também Marcelo García (1999) elencou os estudos de Sikes e Leithwood que trataram sobre etapas pelas quais passam os professores. O estudo de Sikes apontou que a primeira etapa deste ciclo vital, compreendida entre os 21 e 28 anos, é um período cujas maiores preocupações são os problemas de disciplina, devido à ausência de autoridade, e o domínio dos conteúdos. Para Leithwood, a primeira etapa corresponderia ao desenvolvimento de aptidões de sobrevivência, em que o professor consegue dominar competências de gestão de classe e utilizar diferentes modelos de ensino (mesmo que não consiga refletir sobre a escolha de um ou outro modelo). Assim, nota-se que este período inicial da carreira docente é caracterizado por características particulares, como explicitado por Marcelo García

A iniciação ao ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 113).

As narrativas do conto que está aqui em questão tratam destas tensões, dificuldades e sentimentos vivenciados pelos professores participantes do curso de formação. Cabe para mim, neste momento, a pergunta: que sentidos estes professores atribuíram a estas vivências singulares? Busco apoio em Fontana (2000) a fim de compreender a constituição destas singularidades, de forma a entender que

Singularidade e significação não se oferecem como comportamentos à observação direta. Antes, inscrevem-se nos gestos e nas posturas dos indivíduos, deixando marcas em seus corpos. Entremeiam-se a suas palavras e a seus silêncios, deixam indícios em seus dizeres. Marcas e indícios significam e, mais do que explicação, requerem compreensão (FONTANA, 2000, p. 105).

Inspirada pela analogia das estações do ano, utilizada pela autora (FONTANA, 2000), reflito que cada estação do ano tem sua característica própria, particular, e a passagem sazonal por cada uma delas, ao longo do ano, vai trazendo a mudança, a transformação, o desenvolvimento. Também assim é a carreira docente?

As narrativas entremeadas neste conto representam inúmeras dificuldades pelas quais passaram estes professores no início da carreira, indicando avanços e retrocessos, continuidades e rupturas, ganhos e perdas, ambiguidades. Para além de olhar tais dificuldades como polarização de sentimentos e sentidos, realizo, aqui, o exercício de compreender como se dá o surgimento de tais dificuldades e se, e como, estas são superadas. Para essa reflexão, encontro bases no pensamento de Bakhtin (1986) para quem a palavra (o signo) reflete e refrata a realidade em transformação.

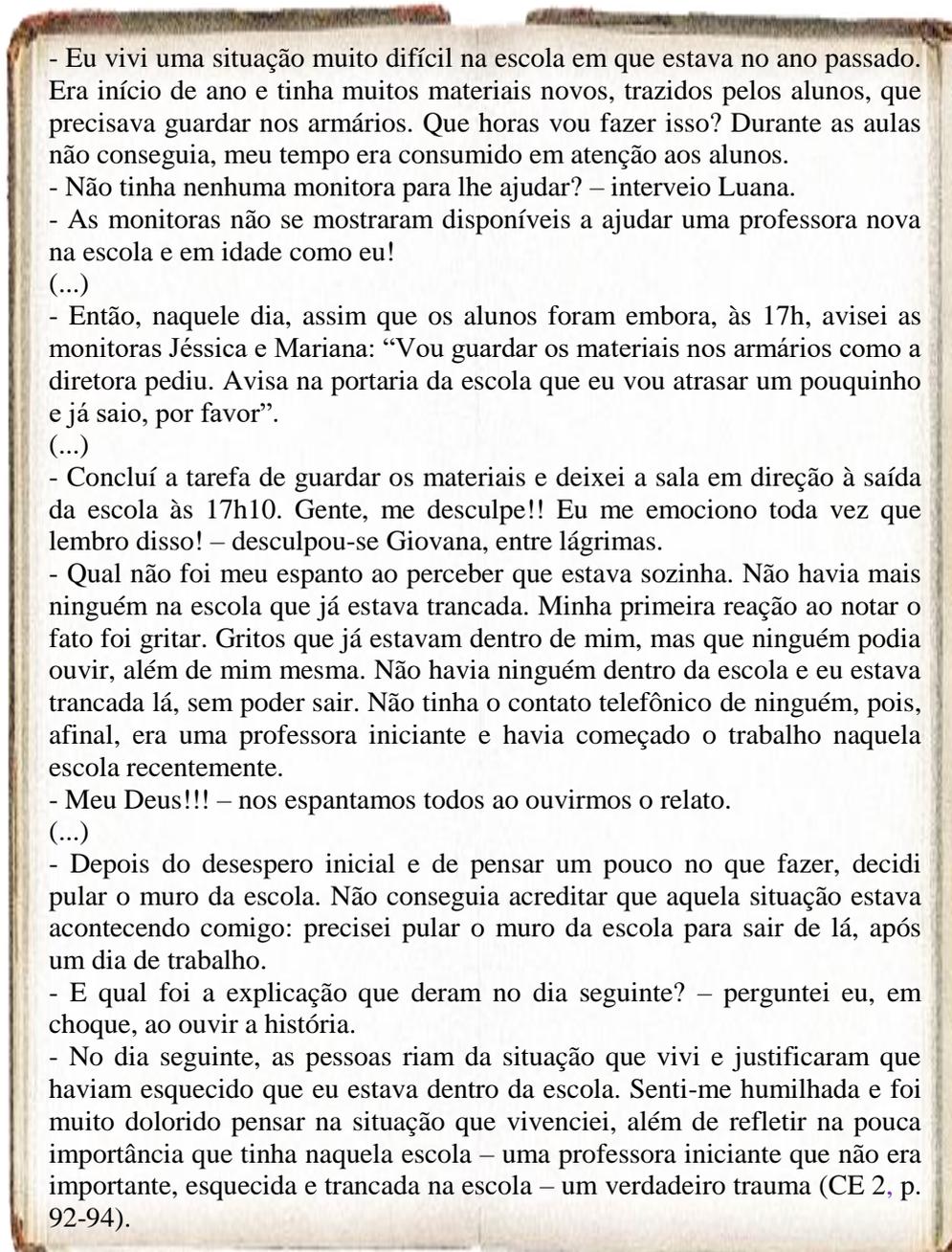
As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada (BAKHTIN, 1986, p. 41).

O que quero dizer com isso é que as inúmeras dificuldades por que passam os professores em período de inserção profissional e que estão expressas em suas narrativas refletem e refratam uma realidade em transformação, prenhes de estados de mudança, pautados pelas ambiguidades: avanços e retrocessos, ganhos e perdas, continuidades e rupturas. A análise destas narrativas pode levar à compreensão deste movimento de mudança e transformação e, por isso, torna-se importante estudar os processos de surgimento das dificuldades porque passam estes professores e a possível superação delas, considerando que, do ponto de vista de Vygotski (1995), “estudiar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico” (p. 67).

Retomo, então, a analogia das estações do ano (FONTANA, 2000) para trabalhar a ideia do desenvolvimento, das transformações que as dificuldades vivenciadas pelos professores, no início da carreira, possam ter deixado, em germe, na identidade docente (NÓVOA, 1992) de tais professores.

Inverno é a estação de dias frios, ventos cortantes, roupas pesadas e clima seco. O início da carreira docente constitui o *inverno* da trajetória profissional docente. Neste momento da carreira, os dias frios e ventos cortantes correspondem às dificuldades, aos sentimentos de solidão, isolamento, medo do olhar avaliativo do outro vivenciados pelos professores em início de carreira. As tramas do CE Dois: “Histórias ouvidas: sentimentos e dificuldades do início da carreira” estão repletas de dias frios e ventos cortantes. Uma destas

tramas é muito emblemática e representa o esquecimento, a invisibilidade, a pouca consideração, o sentimento de humilhação e de solidão que podem ser vivenciados por um professor em período de inserção profissional, neste caso, Giovana:



Nesta narrativa, o inverno do início da docência se mostra para nós enregelante, com a força dos ventos do esquecimento, da invisibilidade, da pouca consideração, do sentimento de humilhação e de solidão. O que representa esse esquecimento, essa invisibilidade de professores que estão em processo de inserção na carreira? Representaria o entendimento de que não são considerados revestidos do papel social da docência? Minha reflexão se encaminha no sentido de que a imagem do trabalho de professores em processo de inserção profissional é desqualificada, esvaziada de significado, por ser considerado pelos outros como

um trabalho ainda não docente, como expropriação do “ser profissional” (FONTANA, 2000), considerado somente pela produção e elaboração das ações tomadas como cristalizadas no ofício docente: era esperado que a professora guardasse os materiais durante seu horário de atendimento aos alunos, o que representaria um “modo experiente” do ofício docente. E aí se encontra a fonte da solidão e da invisibilidade do trabalho do professor em processo de inserção profissional: “quanto mais se descrevem as rotinas de trabalho e se idealizam situações para enfrentar o real, maior é o sofrimento. O real tem um caráter de incerteza e contingência e, nesses momentos, os reveses são inevitáveis” (LIMA, 2003, p. 203). A professora Giovana, na tentativa de encontrar formas entre aquilo que deveria fazer e o que foi possível fazer, vivenciou práticas de invisibilidade, porque não encontrou uma solução reconhecida publicamente para “o modo experiente do ofício docente” esperado. A professora sentiu na pele o frio do inverno de sua carreira docente, na expressão da desqualificação e da invisibilidade de seu trabalho: “Senti-me humilhada e foi muito dolorido pensar na situação que vivenciei, além de refletir na pouca importância que tinha naquela escola” e, com essas experiências, foi ressignificando a si mesma e seu próprio trabalho, pois

A partir do julgamento que os outros fazem de nós, do julgamento que fazemos dos outros, percebendo os julgamentos dos outros sobre si próprios, tomamos consciência de nós mesmos, de nossas especificidades e de nossas determinações (FONTANA, 2006, p. 228)

Muitos estudos (MARIANO, 2006; LIMA *et al.*, 2007; PAPI, MARTINS, 2010; CASSÃO, 2013; RUY, 2018) apontam para as inúmeras dificuldades porque passam os professores no início da carreira. Reiteram, também, este fato, as pesquisas analisadas ao levantamento teórico deste estudo: Bandeira (2014), Marcato (2016), Ciríaco (2016) e Malheiro (2017). Lima *et al.* (2007) explicam sobre o sentimento de solidão, uma das dificuldades vivenciadas no início da carreira:

[...] parece figurar a solidão como uma das causas de mal-estar. E esse sentimento, até de um certo abandono, é agravado pela falta de, ou pelo pouco apoio institucional dado às professoras nesse período. Isso está mais visivelmente presente nos trabalhos de Monteiro Vieira (2002), Corsi (2002), Silveira (2002) e Mariano (2006) (LIMA *et al.*, 2007, p. 144).

No caso de Giovana esse sentimento de abandono e falta de apoio institucional foi vivido até as últimas consequências, caracterizado pelo esquecimento e total invisibilidade da professora. Há que se considerar que o esquecimento da professora trancada dentro da escola vazia não deve ter sido fruto de uma ação intencional. Entretanto, não se pode deixar de enfatizar que o contexto e as condições de trabalho onde estava inserida Giovana não

privilegiavam o apoio e a acolhida de professores em processo de inserção profissional, haja vista, a pouca disponibilidade de monitoras para apoiar a professora no momento de guardar os materiais no armário e o esquecimento do aviso de que ainda havia uma professora na sala de aula.

Esse mesmo sentimento de solidão e isolamento se apresenta de inúmeras outras formas, como mostram as experiências vividas por outros professores que participavam do curso de formação, narradas por Noemi e Carolina:

- Estava muito feliz por ter sido aprovada no concurso público e dar início à minha carreira profissional. Mas quando cheguei na escola não tive apoio da coordenação ou da direção para me orientar e conversar comigo. Eu não sabia qual era a chave da minha sala, não sabia qual armário poderia usar e onde encontrar a chave para abri-lo, também não sabia nada sobre como fazer as anotações no caderno de registros de HTPI, tive que me 'virar' sozinha com muita coisa (CE 2, p. 96).

- Na primeira conversa informal com a diretora já notei a dificuldade de uma professora iniciante. A diretora me perguntou se eu tinha experiência com Maternal II e lhe disse que tive no estágio da faculdade. Notei certa desconfiança no olhar dela e foi como se alguém tivesse jogado água gelada em minha cabeça. A diretora, então, me disse que a coordenadora iria me ajudar a sanar minhas dúvidas. Nada mais.

- A gente fica até decepcionada... – interveio Nanci – se perguntando “o que eu estou fazendo aqui?”.

- Mas a gente prossegue... As aulas iniciaram, as crianças entraram na sala de aula, havia choro, pais preocupados e eu mais ainda. Eles eram tão pequenos! Nos primeiros dias, tinha medo de perdê-los, de os alunos se machucarem, tinha medo de eles irem beber água sozinhos e fugirem de mim. Os pais não queriam sair da sala, as monitoras eram grosseiras com as crianças, não sabia o que fazer! Uma das professoras mais experientes sugeriu que seria interessante para a semana de adaptação comprar uma garrafa de água e enchê-la para que os alunos não precisassem sair sozinhos. Achei a ideia boa e fiz isso também, porém a diretora me disse que aquilo não era certo porque as crianças tinham que aprender a ser autônomas. Justifiquei para ela que usaria aquela estratégia apenas naquele começo do ano. Isso foi a primeira situação que me chateou. Depois, chegou o dia da reunião de pais. Recebemos a pauta da reunião e uma das dicas da diretora foi falar sobre a experiência anterior para acalmar os pais. Nesse momento, a diretora se voltou para mim e disse: “A Carolina não dá, né?! Ainda não tem experiência!”. Segunda situação chata. Aquilo me doeu muito. Parecia estar chacoteando de mim. Outro aspecto que me trouxe bastante tristeza foi a falta de apoio dos funcionários. Disse a eles que se fizesse algo errado era para me falar, porque estava aprendendo. Mas eles reclamavam de mim para a coordenadora, reclamavam do atraso para chegar ao refeitório com a turma, reclamavam da bagunça e sujeira da sala de aula (CE 2, p. 98-99).

As vivências das professoras Noemi e Carolina indicam haver um pressuposto de que os professores em processo de inserção profissional, ao chegarem à escola, saberão, antecipadamente, informações sobre a rotina escolar e as ações práticas do dia a dia. Por isso,

o apoio da gestão da escola, da coordenação pedagógica e dos demais funcionários não se efetiva no auxílio a esses professores em início de carreira. Além disso, a falta de experiência é tida como um fator negativo e prejudicial ao trabalho, uma vez entender-se que, por falta de experiência, o professor não saberá cumprir o horário da rotina escolar, ou não terá habilidade para conversar com os pais em uma reunião. Novamente, se faz presente a ideia de que o trabalho docente é reconhecido e qualificado quando atravessado pela experiência, como expresso pelo questionamento da diretora sobre a experiência da professora com Maternal II, ou a exigência da autonomia dos alunos para irem beber água sozinhos, ainda no período de adaptação escolar, ou a falta de experiência para a reunião de pais. E a qual experiência se refere a diretora que questiona a professora Carolina? Na visão reducionista desta diretora, somente o tempo, os dias e horas trabalhados junto aos alunos, exprimem a experiência docente requerida à professora. Essa experiência medida em tempo, dias e horas, levaria os alunos à autonomia que a diretora almejava para os alunos beberem água, ou para realizar uma reunião de pais acolhedora e dinâmica? A professora Carolina procurava resistir a essa ideia de experiência exposta pela diretora, procurando superar a anulação de seu saber fazer: “Justifiquei para ela que usaria aquela estratégia apenas naquele começo do ano”. Além disso, a reclamação dos funcionários para a coordenadora sobre o não cumprimento do horário da rotina escolar pela professora indicava que a vigilância sobre a professora em início de carreira era constante, silenciando novas escolhas da professora, novas experiências possíveis de serem vividas por ela, experiência no sentido que entendemos, aludindo à Contreras Domingo (2016), “como aquello que irrumpe como acontecimiento, como lo que suspende nuestras previsionas, como lo que no puede dejar se pasar por alto; aquello que requiere pararnos y pensar” (p. 20).

Essas dificuldades de falta de apoio da gestão vividas pelas professoras Noemi e Carolina são vivenciadas por outros professores em processo de inserção profissional, como aponta o trabalho de Marcato (2016). A pesquisa, uma das analisadas para o referencial teórico desta tese, mostrou a narrativa de uma professora que participou do estudo, indicando a presença de uma coordenadora pedagógica autoritária e com práticas desprovidas de ética, que a levaram a se questionar em relação a tudo que envolvia sua prática, enquanto aprendia a ser professora diante da diversidade da sala. Por outro lado, o trabalho de Alen e Allegroni (2009), na Argentina, mostrou algo que deveria ser característico no funcionamento de todas as escolas. As autoras apresentaram a narrativa de uma professora cuja escola onde lecionava era dirigida por uma diretora que assessorava, oferecia sugestões de estratégias didáticas, promovia o intercâmbio com docentes mais experientes, avaliava realizações e incentivava o

desenvolvimento profissional, estimulando a participação dos docentes em início de carreira em ações de acompanhamento. Infelizmente, uma realidade não vivenciada pelas professoras Noemi e Carolina.

Outro sentimento vivenciado por professores em processo de inserção profissional corresponde ao “choque de realidade” (VEENMAN, 1984). Esse conceito expressa a discrepância entre as expectativas do professor iniciante e a realidade da escola em que está atuando, visto que o professor se baseia nos ideais elaborados durante sua formação inicial e as dificuldades que enfrenta no cotidiano da prática pedagógica não correspondem a estes ideais. Nas palavras de Veenman (1984)

The transition from teacher training to the first teaching job could be a dramatic and traumatic one. In the English and German literature, this transition often is referred to as the "reality shock," "transition shock," "Praxisschock," or "Rein-wascheffekt." In general, this concept is used to indicate the collapse of the missionary ideals formed during teacher training by the harsh and rude reality of everyday classroom life³⁵ (VEENMAN, 1984, p. 143).

Essas experiências de choque de realidade vividas pelos professores em processo de inserção profissional do curso de formação nos dizem muito sobre suas expectativas, seus anseios, e até mesmo, sobre suas ideologias.

- Eu também tenho vivido um grande desafio com as aulas de reforço que peguei – comentou Denise. Foi um choque muito grande para mim me deparar com a realidade das crianças da aula de reforço. Antes de lá, eu dava aula na EM X1 e na EM X2, então minhas experiências eram com crianças de classe média. A hora que você se depara com a realidade daquelas crianças, você se assusta, porque você não está acostumada com aquilo. Foi um choque muito grande.

- Mas qual realidade que assustou? – perguntou Laura.

- Os alunos contam as histórias de vida deles com muita naturalidade. Outro dia um aluno me contou: “Meu irmão é noia, é traficante. Meu pai tá preso”. Tem dois irmãos que estão na aula de reforço, um participa da aula de quinta, outro está na aula de sexta. O que está na aula de quinta feira me contou que o irmão mais velho era perdido, usuário de droga, se metia com bandido. O irmão da aula de sexta feira me contou que a mãe deles fugiu com eles de Belém do Pará para cá, com todos os onze filhos. Eles vieram pra cá com as mãos abanando, foram morar lá no bairro Maria Cristina. Eles não tinham nada, a irmã estava grávida, nasceu o bebê na semana passada e não tinha nem roupinha para pôr na criança. Contou também que a mãe

³⁵A transição da formação de professores para o primeiro emprego de professor pode ser dramática e traumática. Na literatura inglesa e alemã, essa transição costuma ser chamada de "choque da realidade", "choque de transição", "Praxisschock" ou "Rein-wascheffekt". Em geral, esse conceito é usado para indicar o colapso dos ideais missionários formados durante a formação dos professores pela dura e rude realidade da vida cotidiana da sala de aula (traduzido por mim).

fugiu de lá porque o pai deles era traficante e batia muito nela e nos irmãos.
(...)

- Na primeira semana de aula da minha vida como professora de uma turma eu não sabia como seria ocupar o lugar daquele que recebe todos os olhares para si. Quando cheguei à escola naquele dia, o primeiro, me dei conta – olhando de perto, olhando de dentro de meu lugar – da imensa responsabilidade de me conectar com os outros com o objetivo de ensinar e aprender. Nesses primeiros meses já passei por fases bem distintas. A primeira fase foi a do desespero. Falta tudo. Não temos material, não temos coordenadora, somos um grupo de professores iniciantes, não temos espaço físico suficiente, não temos ventilador na sala, não temos parque, nem tanque de areia, nem muitos livros de história. Também não temos muitas monitoras que possam ajudar na confecção de materiais. A primeira fase de mim, professora, surtando, gastando o salário que nem recebeu comprando coisas para trabalhar, passando noites e finais de semana em claro, confeccionando coisas e materiais, planejando aulas e pesquisando atividades. Quando me dei conta dessa situação, precisei fazer uma primeira pausa para reflexão. Disse para mim mesma: “pare de achar que conseguirá resolver os problemas de estrutura que não estão ao seu alcance. Se permita envolver-se mais com as crianças e compreender o que precisam na sala de aula e que professora precisam”. Isso me levou à segunda fase de mim, professora, que me trouxe uma tristeza profunda ao começar a enxergar os problemas trazidos pelos alunos de casa, do local onde moram, do bairro, das famílias. Problemas que também são estruturais, de uma estrutura maior – a sociedade desigual que vivemos. Como lidar com a fome, a carência, com históricos de agressão, com pais desempregados? Essa tristeza me trouxe o choro contínuo, a angústia, a raiva, a solidariedade de classe social. A primeira e a segunda fases nunca terminaram; elas vão me ajudando na construção da capacidade de ampliar o olhar para o todo. O que me leva à terceira fase, que me fez compreender que tudo bem me sentir indignada, tudo bem sentir raiva, tudo bem querer resolver o que está ao meu alcance, mas eu preciso ter em mente que grandes mudanças não são feitas por ninguém sozinho. Comecei a retomar meus princípios, as crenças que trazia comigo e deixei de lado no impulso da ação cotidiana. Eu acredito na força da luta coletiva, eu acredito em grandes mudanças, eu acredito em lutas maiores, sendo travadas todos os dias. E estou nesse ponto agora (CE 2, p. 100-102).

O choque ao se deparar com a triste realidade social de pobreza e desfavorecimento que viviam os alunos significou um susto para Denise e um desafio para sua prática pedagógica que, até aquele momento, estava voltada para alunos de classe média. Seu choque foi se dar conta de que a prática realizada, até então, não funcionava para os alunos das aulas de reforço. Da mesma forma, Rafael vivencia o choque de realidade ao se deparar com os sentimentos de tristeza e frustração ao ter de ensinar alunos que não sabem os conteúdos previstos para determinada série. Então, sente-se frustrado por não corresponder ao desafio de ensinar conteúdos anteriores, além dos exigidos na série em que atua. Nanci vivencia sentimentos de desespero e indignação pela falta de infraestrutura da escola (falta de materiais didático-pedagógicos, de funcionários, de espaço físico adequado), inicialmente, atuando

sobre esses problemas, na tentativa de contorná-los e, posteriormente, dando-se conta de que tais problemas representam mais do que suas possibilidades imediatas de atuação. Em estudo realizado por Príncipe (2017) ficou evidenciado que as condições materiais das escolas têm implicações ao desenvolvimento profissional dos professores em período de inserção profissional e podem afetar a maneira como desenvolvem seu trabalho, como aprendem a profissão, bem como também podem ser determinantes para sua permanência (ou não) nela. Justamente por estar consciente de todas essas carências materiais, professora Nanci expressava uma concepção de ensino baseada no reconhecimento e na assunção da identidade cultural, como preconiza Freire (1996), considerando a materialidade dos espaços escolares uma condição importante para a experiência histórica, social, política e cultural das pessoas:

Como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública? É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço (FREIRE, 1996, p. 24).

Além disso, também se depara com a tristeza profunda pela carência social, econômica e cultural das famílias de seus alunos. Suas reflexões, então, caminham no sentido de compreender o todo da situação. Há que se conquistar a solução por meio da coletividade.

Há, também, o surgimento da percepção da responsabilidade do trabalho docente, como anuncia professora Nanci: “eu não sabia como seria ocupar o lugar daquele que recebe todos os olhares para si”, “quando cheguei à escola naquele dia, o primeiro, me dei conta – olhando de perto, olhando de dentro de meu lugar – da imensa responsabilidade de me conectar com os outros com o objetivo de ensinar e aprender”. A percepção desta responsabilidade se torna o peso que o professor em início de carreira passa a carregar, na busca solitária de resolver todos os problemas surgidos no cotidiano: as dificuldades de infraestrutura, a falta de materiais, os gastos pessoais para suprir os materiais que faltam e a excessiva carga de trabalho aos finais de semana, estudando e pesquisando. Estes professores em período de inserção profissional passam a perceber, paulatinamente, que ser professor não é apenas estar na escola; é uma profissão que implica estudo, planejamento, preparação prévia de materiais. Os tempos e espaços que compõem a atividade dos professores não são constituídos apenas pelas horas efetivas em sala de aula, mas também pelo tempo destinado ao trabalho fora da sala e fora da escola (PRÍNCEPE, 2017). E começam a sentir-se sozinhos na assunção desta responsabilidade docente. Para Lima (2003), a solidão é uma construção

ideológica, que considera que o professor está sozinho e que o trabalho docente é individual, o que produz a ideia de culpabilização. Como explica a autora:

Caso não seja produzida ideologicamente a solidão e, logo, a ideia de que eu sou responsável pelo trabalho que faço aqui e agora com os alunos, não há produção do sujeito, que pode ser culpado. Porque a culpa só pode ser aplicada sobre um corpo. O sofrimento é de um corpo único (LIMA, 2003, p. 207).

Os sentimentos de solidão e culpa parecem surgir a partir deste choque de realidade experimentado por esses professores em período de inserção profissional, quando se deparam com as características de alunos muito diferentes daquelas que foram vislumbradas na formação inicial. A Universidade veicula um ideal de aluno, de infância, que não corresponde à realidade das escolas brasileiras, porque se refere aquele aluno caracterizado pelas teorias de ensino. Quando estes professores em início de carreira se veem frente a frente com os alunos reais e presentes em nossas escolas, o susto acontece, como explica professora Denise: “A hora que você se depara com a realidade daquelas crianças, você se assusta, porque você não está acostumada com aquilo”. E então, estes professores passam a lidar não mais com o ideal de aluno característico das teorias de ensino, mas com os alunos reais de um país desigual.

Por outro lado, esses sentimentos de solidão e culpa, advindos desta responsabilidade docente que começam a tomar para si, não teriam espaço se os professores em período de inserção profissional tivessem apoio e acompanhamento da instituição escolar. Como observa Freire (1996) sobre a necessidade do reconhecimento de nosso fazer docente

Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação (FREIRE, 1996, p. 49).

A carência de respeito e dignidade vivida pelos professores em período de inserção profissional se expressa na forma de cobrança institucional pelo controle da disciplina dos alunos, como mostra a narrativa de Denise:

- Quando eu comecei a trabalhar na escola, eu sofri muito com a coordenadora - falou Denise. Ela implicava que meus alunos eram barulhentos, que eles ficavam andando dentro da sala de aula, que as minhas atividades não eram boas. Então, as professoras mais velhas da escola falaram para eu não me importar com a coordenadora, fazer o meu trabalho e me preocupar com as crianças. Ouvir isso foi muito bom: passei a desenvolver um vínculo maior com as crianças, envolvê-las por meio do teatro, procurei desenvolver atividades mais interessantes, preparamos uma

peça, que todos os alunos se empenharam. Viver situações como essa em que a coordenadora está sempre criticando seu trabalho traz aquela sensação de que, se você não passar na visão de quem for fazer aquela avaliação do estágio probatório, você será prejudicada. Então, o tempo todo você fica naquela angústia de ter que fazer; aquela pessoa tem que ver o que estou fazendo; tem que gostar do que estou fazendo. A gente fica com aquela angústia de saber se está agradando (CE 2, p. 99).

Uma professora coordenadora que critica o trabalho realizado pela professora, sem auxiliá-la, apoiá-la, orientá-la estabelece que tipo de relação formativa? Propõe-se ao diálogo? Com certeza não! Está muito distante daquilo que realmente importa na formação docente como expressam as singelas palavras de Freire (1996): "não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser "educado", vai gerando a coragem" (p. 26). Essas considerações de Freire (1996) me ajudam a pensar sobre a relação entre a professora coordenadora e a professora Denise. O papel exercido por esta professora coordenadora se sustenta na ideia de autoridade que manda, que julga com arrogância e silencia, características que já me permitem descartar a consideração de sua *autoridade*, quando, na verdade, se mostra *autoritária*. O exercício da verdadeira autoridade demanda a assunção do caráter democrático de suas ações, evitando o silenciamento dos sujeitos, mas, sim, instigando a dúvida, a inquietude, a esperança (FREIRE, 1996).

Essa cobrança sobre os professores em período de inserção profissional para dar conta da rotina de sala de aula, baseado na manutenção da ordem, considerando o controle do tempo e do comportamento dos alunos, tem estado presente na escola e representado um critério constantemente utilizado no processo de avaliação da competência profissional de tais professores em início de carreira (FONTANA, 2000). Esses critérios de avaliação da competência profissional destes professores revelam, novamente, a ideia de formação docente baseada no medo, na insegurança, afastando-se da construção de experiências formativas, com apoio, orientação, auxílio. O fantasma do estágio probatório para estes professores em processo de inserção profissional representa, assim, o medo de não ser bem avaliado e, portanto, de não ser competente. Na perspectiva que venho estudando a formação docente, tais critérios não podem medir a competência de um professor em início da carreira, pois considero fundamental que o processo formativo destes professores privilegie a discussão sobre as qualidades indispensáveis da prática docente democrática e dialógica.

A dificuldade em lidar com os procedimentos escolares burocráticos é bastante presente também no início da carreira docente e está diretamente relacionado com a falta de

apoio institucional. Podemos observar isso na narrativa que conta sobre a experiência de Rafael:

- Assim, em março de 2014, assumi o cargo de professor, na periferia do município, uma quarta série, na EM X3. O final do primeiro trimestre não foi nada fácil. Nas reuniões, a coordenadora dava o recado: os professores precisavam entregar os relatórios descritivos, diário de classe, diário de bordo, tarja, compensação de faltas, trabalho paralelo e eu já estava perdido. Fiquei me perguntando como resolver tudo isso no pouco tempo que me restava, porque os professores mais experientes já foram realizando todas essas atividades ao longo do trimestre e eu, por desconhecer a necessidade de realizar esses procedimentos, não tinha feito nada e deveria correr contra o tempo. Tive conversas rápidas com a coordenadora para obter informações a fim de resolver as questões burocráticas e dar andamento às questões pedagógicas. Essas conversas foram muito importantes, pois a coordenadora me dava forças e me ensinava. Questionava o que aprendi na universidade, as teorias e, com isso, possibilitava-me a aprendizagem.

- Que desafio, hein, Rafael! – falou Giovana espantada e preocupada com o volume de trabalho com o qual Rafael teve de lidar; ela bem sabia o que era isso (CE 2, p. 97).

Os professores em período de inserção profissional não conhecem previamente como e quais são as exigências burocráticas para o preenchimento de diário de bordo, relatórios avaliativos dos alunos e tantos outros procedimentos escolares. É necessário que haja orientação prévia da gestão (seja da direção ou da coordenação pedagógica), de forma a que esse conhecimento, sendo meramente burocrático, não se torne mais uma atribuição em meio às outras tantas aprendizagens docentes desse período inicial, podendo concentrar-se no conhecimento de práticas pedagógicas. Entretanto, esse é mais um conhecimento que se supõe que os professores em início de carreira dominem previamente, o que na verdade, não ocorre, nem mesmo durante o estágio supervisionado da graduação.

Essas dificuldades vivenciadas por estes professores em período de inserção profissional, relacionadas ao desconhecimento das rotinas de documentação do trabalho docente, poderiam ser facilmente superadas ou amenizadas se houvesse uma política de acolhimento nas escolas. Pinto (2016) ressaltou seu papel, como professora coordenadora, de acolhimento dos professores recém-chegados à escola, recepcionando, mostrando os espaços da escola, os materiais, os documentos existentes, reforçando a ideia de que o primeiro contato marca a trajetória destes professores com a escola. Para Franco

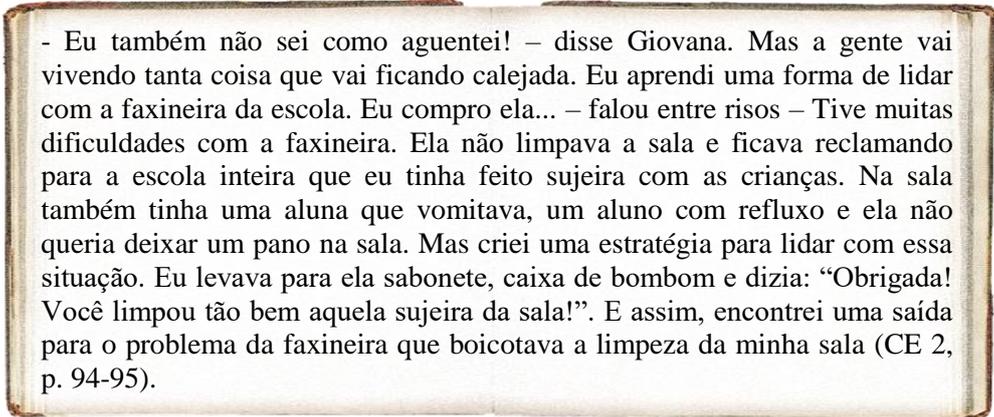
Na busca de superação dos dilemas que se apresentam no início da carreira docente, procurando superar as frustrações, as ansiedades e até mesmo a desmotivação profissional, faz-se necessário que, no seio da própria escola, o professor encontre o apoio e a orientação que ele precisa nesse período de sua carreira. É no contexto escolar que o professor iniciante irá procurar superar suas dificuldades, elaborando, em conjunto com outros profissionais da escola, um projeto de formação em serviço que o ajude a transpor suas

dificuldades, rompendo com o individualismo e o isolamento, aspectos presentes na conduta de muitos professores nessa fase. É o próprio professor que saberá quais são suas necessidades e, já no início da carreira, ele deverá se apropriar de seu projeto de formação, o que terá a supervisão do professor coordenador pedagógico (PCP), ajudando-o a vislumbrar as carências do momento (FRANCO, 2001, p. 35).

Dessa forma, o autor sistematiza a importância do professor coordenador para auxiliar os professores em período de inserção profissional a administrarem os dilemas que se apresentam em seu cotidiano escolar. Professor Rafael reconheceu a importância que a coordenadora pedagógica teve no início de sua carreira: “Essas conversas foram muito importantes, pois a coordenadora me dava forças e me ensinava”. Nesse período de inserção profissional é muito relevante que o coordenador pedagógico proporcione momentos de aprofundamento teórico, para subsidiar a prática pedagógica, relacionando as teorias com os problemas reais do dia a dia escolar (FRANCO, 2001).

Mas, depois do inverno, vem a *primavera*... Tempo de nascimento das flores, das cores vibrantes da vegetação, do ar perfumado. Depois do inverno das dificuldades, dos sentimentos dolorosos, os professores em período de inserção na carreira desabrocham para as aprendizagens da prática docente.

A professora Giovana, depois do trauma vivido pela sua experiência desastrosa de ficar trancada na escola sozinha, encontrou brechas para contornar as situações que considerava problemáticas em sua dinâmica escolar.



- Eu também não sei como aguentei! – disse Giovana. Mas a gente vai vivendo tanta coisa que vai ficando calejada. Eu aprendi uma forma de lidar com a faxineira da escola. Eu compro ela... – falou entre risos – Tive muitas dificuldades com a faxineira. Ela não limpava a sala e ficava reclamando para a escola inteira que eu tinha feito sujeira com as crianças. Na sala também tinha uma aluna que vomitava, um aluno com refluxo e ela não queria deixar um pano na sala. Mas criei uma estratégia para lidar com essa situação. Eu levava para ela sabonete, caixa de bombom e dizia: “Obrigada! Você limpou tão bem aquela sujeira da sala!”. E assim, encontrei uma saída para o problema da faxineira que boicotava a limpeza da minha sala (CE 2, p. 94-95).

A professora encontrou uma maneira de lidar com a faxineira da escola, que causava empecilhos ao seu trabalho, revelando indícios de um modo de se relacionar (ANJOS, 2010), superando o trauma inicial vivido e encontrando formas de significar uma história de vida e profissional. Diante dos impedimentos impostos pela faxineira da sala (não limpar a sala, reclamar da sujeira, não fornecer pano para a limpeza) para que a professora realizasse seu trabalho com mais eficiência, esta buscou formas visando a conquistar a faxineira, de maneira a que estivesse do seu lado para atender a aprendizagem das crianças. Com o objetivo de

tornar a faxineira partícipe do trabalho pedagógico, a professora utiliza-se de táticas, no sentido usado por Certeau (1998), a fim de burlar as condições concretas do contexto em que trabalha, geradoras de dificuldades e angústias.

As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre movimentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc. (CERTEAU, 1998, p. 102).

A tática encontrada pela professora para fazer com que a faxineira se tornasse sua parceira no trabalho com as crianças consistiu em comprar-lhe presentes, conseguindo, por meio deste procedimento, mudar a circunstância desfavorável de seu trabalho, no atendimento aos alunos e alterar a configuração das relações, até ali estabelecidas, entre professora e faxineira. Mesmo considerando representar esse episódio a superação de uma situação difícil vivenciada pela professora Giovana – uma passagem pela primavera de sua formação docente – faz-se possível refletir, nesse ponto, acerca de como, nas escolas, torna-se necessário a criação de táticas para burlar situações desfavoráveis de trabalho, porque algum membro do grupo não realiza seu trabalho: à professora, cabia a responsabilidade de ensinar os alunos; à faxineira, a de manter o espaço educativo limpo e organizado. Cada membro com sua “responsabilidade absoluta, sem limite, sem alibi, sem desculpa, que por si só torna único, irrepetível o ato, enquanto responsabilidade, não transferível do indivíduo” (BAKHTIN, 2012, p. 21). Um membro do grupo, ao não cumprir com sua responsabilidade, desencadeia dificuldades, que comprometem o bom desenvolvimento do trabalho educativo. Neste caso específico, a professora em período de inserção na carreira desenvolve táticas para resolver situações difíceis, relacionadas ao seu trabalho educativo, relacionadas à faxineira que prefere “boicotar” o trabalho da professora. E por que isso se dá com uma professora em período de inserção profissional? Esse “boicote”, impedindo o bom desenvolvimento do trabalho da professora, parece ser uma forma de “controle”, para que não se diferencie, não fuja dos padrões da expectativa institucional, em relação ao exercício do disciplinamento e, por isso, “sem fazer sujeira”. Entretanto, essa professora encontrou táticas para mudar a circunstância desfavorável de seu trabalho (o boicote da faxineira) e, como na primavera, desabrochou para novas e diferentes práticas docentes.

Estes professores em período de inserção profissional também encontram apoio de algumas pessoas que se tornam seus “mentores”: às vezes, a professora companheira de série, ou uma professora da universidade com quem tem contato, ou uma amiga, professora em

outra escola. Esses mentores ouvem as angústias, orientam, dão dicas e acabam sendo o suporte necessário para que estes professores floresçam, prossigam na profissão.

- O sentimento de solidão esteve muito presente neste início de minha carreira docente. Havia exclusão dos espaços, risadas sobre o meu trabalho, era ignorada nos espaços comuns e sempre se esqueciam de mim. Procurei ajuda fora dali, com professoras da Universidade, com a coordenadora de uma outra escola e com amigas, professoras de outras escolas. Estas pessoas foram ótimas mentoras, acompanhando meu trabalho e ouvindo minhas dúvidas e desabafos, o que foi me mantendo firme no trabalho docente (CE 2, p. 94).

(...)

- Estava muito feliz por ter sido aprovada no concurso público e dar início à minha carreira profissional. Mas quando cheguei na escola não tive apoio da coordenação ou da direção para me orientar e conversar comigo. Eu não sabia qual era a chave da minha sala, não sabia qual armário poderia usar e onde encontrar a chave para abri-lo, também não sabia nada sobre como fazer as anotações no caderno de registros de HTPI, tive que me ‘virar’ sozinha com muita coisa. Mas encontrei muito apoio de outra professora do terceiro ano, que estava sempre me ajudando. Nossa! Ela salvou a minha vida! Ela me falava: “Vamos fazer tal coisa essa semana?”. Então, a gente tentava planejar as atividades juntas; como são dois terceiros anos, a gente vai seguindo mais ou menos juntos. Não é necessariamente trabalhado do mesmo jeito. Se ela está trabalhando adição com reserva eu também preparo algumas atividades e mostro para ela, compartilhando.

- Está vendo como isso faz a diferença? – interrompeu Luana.

- Nossa! Faz toda a diferença. Nós combinamos atividades, conteúdos que vamos trabalhar e elaboramos o planejamento juntas. O fato de ela me ajudar faz toda a diferença (CE 2, p. 96).

As enunciações desses professores, em período de inserção profissional, indiciam aspectos importantes que compõem as condições de trabalho³⁶, indispensáveis à permanência desses docentes, na profissão. Sinalizam a necessidade de apoio essencial à realização da prática pedagógica, em seu alvorecer. “Esses apoios dizem respeito, por exemplo, ao acolhimento dos docentes iniciantes por parte dos sistemas de ensino, da gestão das escolas e de outros professores com mais tempo na carreira” (RIGOLON; PRÍNCEPE; PEREIRA, 2020, p. 3).

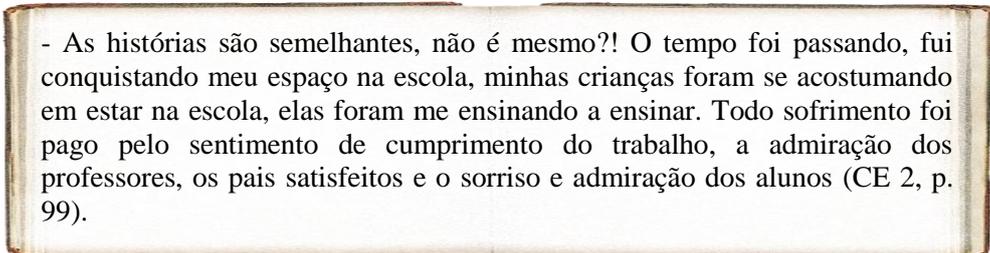
Como apontam Lima *et al.* (2007), o suporte advindo de outras pessoas e profissionais do entorno destes professores, faz-se essencial à fase de inserção na carreira docente, por oferecer respaldo, viabilizado por ações de amparo, sustento, auxílio – indicadores de pistas ao enfrentamento das diversas situações, inerentes à docência.

³⁶ Oliveira e Assunção (2010, s/p) entendem condições de trabalho como “O conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização de atividades e outros tipos de apoio necessários dependendo da natureza da produção. [...] As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade).

O apoio, de que necessitam os professores em período de inserção profissional, diz respeito tanto aos aspectos burocráticos, relacionados à organização e ao funcionamento da escola (horários, usos de espaços, momentos coletivos de formação, registro do trabalho e frequência de alunos), quanto aos pedagógicos: o planejamento das aulas e atividades, o uso de materiais didáticos, as formas de comunicação com a família dos alunos, os meios de aproximação com a gestão escolar, bem como a aprendizagem e o desenvolvimento dos discentes (RIGOLON; PRÍNCEPE; PEREIRA, 2020).

Dessa forma, a partir do que consideram todos esses estudos e o que apontam os professores em inserção profissional, participantes desta pesquisa de doutorado, faz-se urgente a organização das escolas, de forma a acolher os professores, em início de carreira, oferecendo o suporte de que necessitam. Entretanto, tal suporte não pode ficar restrito somente a uma pessoa, seja a figura do professor coordenador ou a direção; os professores que se iniciam na carreira necessitam de apoio, suporte e orientação de todos os profissionais da escola: da direção, coordenação pedagógica, professores com quem trabalham e os demais funcionários – limpeza e cozinha –, criando um ambiente acolhedor e encorajador, fruto de uma cultura escolar de recepção e orientação de professores em período de inserção na carreira.

Em continuidade à análise do processo formativo em questão, concluo: a maneira como os professores em início de carreira lidam com as condições concretas de seu trabalho, relaciona-se com o sentido atribuído ao vivido. Com o passar do tempo, vão encontrando valor em suas ações e o reconhecimento de que o trabalho foi realizado da melhor maneira possível. A professora Carolina resumiu a *primavera* de seu ciclo como professora iniciante:



- As histórias são semelhantes, não é mesmo?! O tempo foi passando, fui conquistando meu espaço na escola, minhas crianças foram se acostumando em estar na escola, elas foram me ensinando a ensinar. Todo sofrimento foi pago pelo sentimento de cumprimento do trabalho, a admiração dos professores, os pais satisfeitos e o sorriso e admiração dos alunos (CE 2, p. 99).

Para estes professores em período de inserção profissional, conforme exposto pela professora Carolina, ser professor consiste em aprender a ensinar, com os outros, implicando na ideia de que ensinar exige a consciência do inacabamento (FREIRE, 1996). Estes professores em início de carreira mostram essa consciência do inacabamento do ser humano – e, pontualmente, do ser professor – quando se predispõem à mudança, à aceitação do diferente e se colocam ante os outros e o mundo, enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.

E, com o passar dos meses, chega o *verão*... com ele, a certeza de que o calor aquece os corpos, a chuva renova e torna fecunda a vida. O final do ano letivo, para os professores em período de inserção na carreira, representa o quão fecundo foi esse período inicial, depois do sofrimento e das dificuldades vividas.

- O ano passou e as experiências pedagógicas com meus alunos foram maravilhosas. A cada dia me transformava, evoluía e aprendia a lidar com aquele ambiente de trabalho que pouco se transformou. Ganhei meu espaço, com as crianças e os pais, e fui capaz de concluir o ano letivo, emocionada com a nova profissional que havia me tornado – mais choro, dessa vez, de alegria pelas conquistas (CE 2, p. 94).

(...)

- Comecei a estudar e tirar todas as dúvidas sobre a prática docente e suas burocracias. Não foi fácil! Os dois outros trimestres foram menos dolorosos, consegui entrar no ritmo burocrático da escola, entreguei as solicitações da coordenadora antes do prazo, começava a sobrar tempo para pesquisar atividades diferenciadas para os alunos e, aos poucos, fui conversando com a coordenadora sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos. No final do ano escolar posso dizer que sobrevivi. A despeito das dificuldades, acredito que acertei na escolha de me tornar professor. Estou aprendendo a ensinar e sendo ensinado.

Aplausos! Todos se emocionaram com a história de Rafael. Pairava um sentimento de alegria pelas escolhas que cada professor ali presente havia feito. Escolheram o magistério e não haviam desistido com as dificuldades (CE 2, p. 98).

O *verão* da vida profissional destes professores indica a felicidade do dever cumprido, o sucesso alcançado com a aprendizagem dos alunos e a certeza da evolução profissional que alcançaram. Professores em período de inserção profissional vendo-se felizes e orgulhosos de suas conquistas e aprendizagens. Foi exatamente a inserção no contexto escolar que possibilitou as aprendizagens obterem um lugar: aprenderam a ensinar, mas também aprenderam sobre a dureza deste ambiente de trabalho educativo, com suas rotinas burocráticas e relações conflituosas. As palavras destes professores, “sobrevivi”, “aprendia a lidar com aquele ambiente de trabalho que pouco se transformou”, expressam uma das características mais presente nesta primeira etapa da carreira docente, como explicado por Huberman (1992), a sobrevivência – que se expressa na complexidade da situação profissional, pela distância entre o ideal e a realidade cotidiana da sala de aula, pela fragmentação do trabalho, pela dificuldade em lidar com questões pedagógicas e de transmissão de conhecimentos, pelas dificuldades com alunos que causam problemas, com material didático inadequado, pelo desconhecimento das rotinas burocráticas escolares.

As histórias narradas por estes professores, as experiências vividas, apontam para uma reflexão sobre como as condições concretas e as situações, surgidas no trabalho dos docentes,

em período de inserção profissional, os fazem buscar soluções aos problemas e enfrentamentos no cotidiano escolar, constituindo práticas singulares e significativas, que só podem ser produzidas no interior daquele contexto histórico. Para Anjos,

a maneira como os professores enfrentam/lidam com as condições concretas de seu início profissional, relaciona-se com os sentidos que atribuem ao vivido... sentidos produzidos nos diferentes espaços de formação, nos diferentes lugares ocupados, nos diferentes contextos em que estão inseridos (ANJOS, 2010, p. 147).

É possível, então, retomar o conceito de desenvolvimento de Vygostki (1995), se pensarmos nas inúmeras transformações pelas quais passam os professores ao longo dos ciclos de suas trajetórias docentes, que estão imbricadas às condições concretas dos ambientes de trabalho, sendo afetados pelas marcas histórico-culturais dessa concretude, pois como nos ensina Pino Sirgado (2000), “afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza” (p. 51).

Dessa forma, é possível avançar no entendimento desta fase de inserção na carreira docente, como um processo de constantes avanços e retrocessos, fracassos e sucessos – desencadeadores de transformações e marcas, constituindo a singularidade do profissional, superando, assim, o conceito de fase inicial da docência, como um período rígido e fixo da vida profissional, que apresenta características próprias e similares a todos os que a vivem, como referenciado por Huberman (1992) e Marcelo García (1999).

O *outono* também pode reafirmar essa tese que, aqui, proponho. O *outono* constitui o período de transição entre o verão e o inverno, duas estações tão antagônicas, sendo a incidência de luz menor, com dias mais curtos e noites mais longas. Considerar os períodos de transição, experimentados pelos professores em período de inserção profissional, entre as dificuldades e os sucessos da prática cotidiana, remete ao outono de suas trajetórias profissionais. Ao longo de todo o período do curso de formação, os professores em início de carreira deram indicações, por meio de suas narrativas, das inúmeras situações difíceis que vivenciavam, transitando entre a confiança no trabalho realizado e o desconforto (momentâneo?, transitório?) em lidar com uma situação desconhecida. O *outono* desses professores em período de inserção profissional representa a busca do equilíbrio (transitório) entre o reconhecimento em si, em seu trabalho, do sucesso ou do fracasso. Como formadora do curso, ouvia e acolhia essas inquietações, as quais me sensibilizavam e desencadeavam em mim o reconhecimento de incômodos e inquietações semelhantes, mesmo que numa outra

esfera: em outra função (gestora de escola) e num tempo diferente (não mais uma professora em início de carreira). Compartilhei com o grupo de professores em período de inserção profissional uma carta, em que expunha reflexões sobre isso:

Carta aos professores iniciantes



Querido professor iniciante e queridas professoras iniciantes:

Escrevo este texto para vocês, no formato desta carta, com a esperança de dar a ele o tom de uma conversa, que pode ter continuidade ou, simplesmente, registrar os pensamentos.

Nosso último encontro foi muito potente! Gostei tanto das discussões e reflexões que estabelecemos! Tudo aquilo me impactou! Talvez por eu também viver, como vocês, a angústia de não conseguir sucesso em todas as ações educativas que proponho, sejam elas com crianças ou adultos. Sem dúvida, é um processo doloroso para mim e para vocês.

Então comecei a me perguntar: não alcançar sucesso em tudo me faz desistir? O insucesso é o meu fracasso?

E as perguntas de Laura em meus pensamentos: “Como responder a isso? Sucesso de quem? Fracasso de quem? O que é fracasso?”

Quando rememoro as escritas que vocês elaboram, as histórias de sala de aula que contam, as atividades que desenvolvem com seus alunos, fica reforçada em mim a ideia de que o caminho que seguem não é o do fracasso. Desejar que todos aprendam e se importar muito com isso já é sintoma de sucesso!

As palavras de Luana muito me incentivaram a permanecer firme no propósito de uma educação que inclua a todos: “É preciso enxergar além”. Além dos nossos fracassos, eu acho que ficou subentendido. Desenvolver um outro olhar.

Outro dia estava lendo um texto de José Contreras Domingo e lembrei muito de toda(o)s vocês, quando ouço os relatos que trazem de suas salas de aula – o que ele chama de relatos de experiência.

Son relatos para abrirse a un pensamiento necesario, cuando nuestro pensar anterior se nos muestra insuficiente, cuando la nueva experiencia de vida que supone el presente nos requiere un nuevo pensar. La vida se abre cuestionando nuestras versiones anteriores y reclamándonos algo nuevo, para afrontar de nueva manera lo que nos pasa, lo que se nos pone delante, lo que aquello que sucede nos reclama (CONTRERAS DOMINGO, 2016, p. 23).

Nessa linha de pensamento, quando nos deparamos com as dificuldades da prática pedagógica, comuns em nosso trabalho, não estamos fracassando. Temos a vida nos reclamando algo novo, para encontrar uma nova maneira de reagir ao que nos acontece. Não estamos deixando de ver ou ouvir o que a vida nos tem a dizer, ou seja, não estamos deixando de olhar para o aluno no reforço que não quer aprender, para o aluno que vive na biqueira e não faz a lição de casa... estamos nos importando com isso e buscando alternativas para estas realidades. Isso só pode ser sucesso!!

E mais, ainda, não estamos sozinha(o)s. Fazemos isso coletivamente, refletindo junta(o)s, trocando ideias, nos apoiando.

Encerro esta carta, sem finalizá-la, pois ainda há muito o que continuar... Por isso mesmo, termino com um excerto de Snyders para pensarmos junta(o)s:

Unir a clarividência, doravante inevitável, quanto à função da escola, o seu papel actual e, sobretudo, o seu papel possível numa sociedade transformadora. Mas que futuro viria a ser o seu se o seu presente não contivesse, apesar de tudo, o germe, a promessa? (SNYDERS, 1981, p. 405).

Um abraço afetuoso,

Carla

Para mim, que acompanhei, como formadora, esses professores em processo de inserção profissional, durante todos os encontros do curso, esse equilíbrio transitório presente no período de inserção na carreira representou, para estes professores, o sucesso materializado na permanência na docência, sem desistir dela, diante das vicissitudes da inserção na carreira. Nesse momento, me pergunto sobre o que os fazem escolher permanecer na carreira. São os próprios professores que me ajudam a responder a esse questionamento, uma vez que suas enunciações me trazem indícios do movimento que sustenta a permanência na docência: “Ganhei meu espaço, com as crianças e os pais”, “[...] acertei na escolha de me tornar professor”, “Estou aprendendo a ensinar e sendo ensinado”. Esse movimento de sustentação da permanência na docência corresponde ao reconhecimento das possibilidades de tomar para si a responsabilidade do educar; um reconhecimento balizado pelos limites impostos pelas condições do trabalho, pela necessidade de apoio da comunidade escolar, mas preche de possibilidades de se tornar responsável pelo ato de educar, no sentido apresentado por Bakhtin (2012), “somente no interior do ato real, singular – único na sua responsabilidade – é possível uma aproximação também singular e única ao existir na sua realidade concreta” (p. 79).

O propósito de se tornar consciente das condições materiais de trabalho, que nos trazem desafios, por meio da oportunidade de dizer e de ser dito, possibilita que nos signifiquemos a nós mesmos, nos constituindo como professores/formadores. Conforme nos lembra Fontana

Considerar os processos por meio dos quais vamo-nos constituindo como profissionais singulares, na dinâmica das relações de trabalho e explicitar em nós, como grupo profissional e como indivíduos, as marcas da organização do trabalho que internalizamos e as modulações que ela sofre à medida que a vamos elaborando, sugere Dejours (1992, pp. 138-139), poderia nos ajudar a examinar o que tem se constituído como obstáculo, coletivamente experimentado, à nossa inclusão no processo do trabalho docente (FONTANA, 2000, p. 118).

A vivência deste processo, pelo qual vamos nos constituindo como profissionais singulares, encontra-se repleto de *outonos*. São inúmeras as experiências de transições, vivenciadas pelos professores em período de inserção profissional, a cada situação nova, seja

pela entrada numa escola nova ou numa série nova. Estudo realizado por Cerminaro-Derisso (2020) reitera essa ideia e insiste na defesa dos inícios da docência. Segundo a autora, sua pesquisa indica que

[...] o início da docência não pode ser considerado como um momento único na profissão. Reitera, ainda, a defesa dos “inícios” – no plural – da docência, uma vez que o tempo de experiência docente não garante, por si só, os conhecimentos e saberes específicos aos distintos níveis, etapas e modalidades de ensino, já que em cada novo início, o(a) professor(a) depara-se com a necessidade de (re)construção de sua profissionalidade, num movimento em que vivencia as inseguranças, preocupações e aprendizagens intensivas características ao(a) professor(a) iniciante (CERMINARO-DERISSO, 2020, p. 195).

Esse aspecto também foi identificado por Ruy (2018), constatando que os professores

[...] tentando permanecer na profissão e manter um certo equilíbrio diante dos sentimentos contraditórios que marcam a entrada na carreira, estão presentes não apenas ao iniciarem a carreira, mas surgem também ao passo que mudam o contexto de atuação, onde se faz necessária uma (re)adaptação de acordo com a realidade local. Descubro que o professor pode não mais ser um iniciante na rede de ensino, mas pode ser um iniciante na escola, a cada novo caminho na carreira (RUY, 2018, p. 196).

Os outros CE nos mostraram isso.

³No início: o trato com pais e alunos.

Muitos estudos apontam para as dificuldades enfrentadas pelos professores, em período de inserção profissional, no início da carreira. Igualmente, no trato com os pais dos alunos. Ocorre um “choque da realidade, representado pela diferença que há entre o que se aprende na formação inicial (os pais têm de participar da escola) e o jeito como isso ocorre” (LIMA *et al.*, 2007, p. 146).

O CE “No início: o trato com pais e alunos” narrou alguns dos desafios enfrentados pelos professores em período de inserção profissional, que participaram do curso de formação, com relação a este aspecto. O desafio maior era ajudar os pais a entenderem como se dá o desenvolvimento de seus filhos, para auxiliá-los nisso, além de incentivar a participação deles nesse processo. A professora Luana explicava sobre isso no curso de formação:

- Eu acho que a escola não mudou. E os pais continuam a se preocupar com as mesmas coisas – interveio Luana – É interessante pensar sobre isso! As reuniões de pais são grandes desafios para nós professores iniciantes. Percebo que os pais não têm entendimento de como eles podem lidar com o desenvolvimento dos filhos. Os pais dos meus alunos falam que não sabem ensinar a tarefa. Eu oriento os pais a acompanhar e olhar o caderno do filho, sendo já uma forma de a criança perceber a importância do pai para com ela, na escola. Às vezes, em algumas reuniões, questiono os pais sobre o que acham que os filhos aprendem na escola. Sempre o silêncio reina... É meu papel explicar, esclarecer e quando começamos a conversar mais abertamente, a partir de minhas colocações, os pais começam a falar: “meu filho falou isso em casa”; “meu filho reconheceu a letra do nome”; “meu filho me repreende quando gasto água”; “meu filho ensinou o irmão mais velho a jogar o jogo”. Mesmo que não percebam, as crianças estão sendo estimuladas o tempo todo.

- Muito bom quando os pais começam a perceber a evolução dos alunos. O duro é os pais participarem das reuniões de pais – queixou-se Denise (CE 3, p. 105).

Por que tantos pais não participam das reuniões escolares dos filhos? Que dificuldades enfrentam? Não se sentem autorizados a dizer o que pensam? Faço-me alguns destes questionamentos, frente às colocações da professora Luana sobre as reuniões com os pais de seus alunos. Essa professora parece estar construindo um sentido à realização de reunião de pais na escola: motivá-los, a fim de possam acompanhar e incentivar a aprendizagem dos filhos. E para isso, utiliza-se da tática de explicar, esclarecer sobre as aprendizagens das crianças, incentivando e cativando esses pais.

A preocupação dos professores em período de inserção profissional repousa no fato de que os pais compreendam como se dá a aprendizagem de seus filhos, contribuam com ela e a valorizem. Essa meta almejada parece ser muito alta para ser conquistada pelos professores em início de carreira, fazendo-os se sentirem frustrados. Um sintoma dessa frustração encontra-se no fato de não saberem lidar com a pouca participação dos responsáveis nas reuniões de pais. Uma característica dos *outonos* do início da carreira docente.

A pesquisa realizada por Ciríaco (2016), um dos quatro trabalhos analisados para a construção do levantamento teórico deste estudo, também apontou que o aspecto referente ao relacionamento com a família era um elemento presente na construção do início da docência. Às professoras iniciantes, atuantes em escolas públicas, municipais e estaduais, a ansiedade caracterizava-se no desejo de encontrar formas de consolidar uma relação família-escola, de modo que os pais estivessem mais presentes na vida dos alunos e pudessem compartilhar com as professoras o processo educativo dos seus filhos. Preocupações semelhantes às apresentadas pelos professores participantes do curso de formação.

No entanto, as transformações acontecem, às vezes, possibilitadas pelo diálogo, pela aproximação, pelo apoio: “É meu papel explicar, esclarecer...”, outras vezes, pelo trabalho coletivo, na busca de uma saída para o problema da pouca participação dos pais:

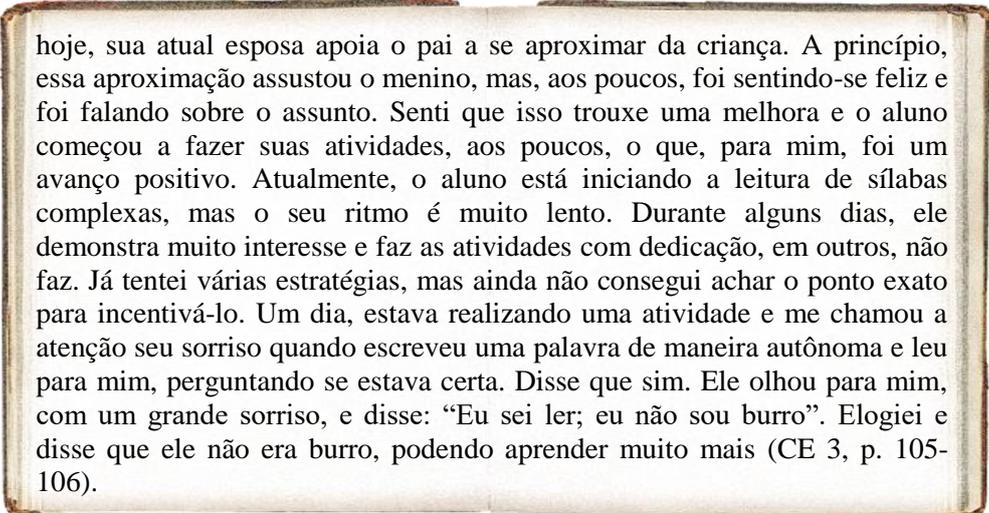
- Essa é uma dificuldade mesmo – emendou Giovana – Mas a gente criou uma estratégia para superar isso, lá na escola. Colocamos uma apresentação das crianças no dia da reunião de pais. Aí vão todos os pais. Então, a gente consegue falar com os pais, explicar o trabalho. Na última reunião, eu comecei apresentando o diagnóstico da sala e explicando que o trabalho iria partir daquelas características para chegar em outras. Usei uma linguagem simples, mostrei atividades, fotos. Aí eles começaram a perguntar. Para os pais, falta entender o trabalho que a gente faz. Eles veem um rabisco e pensam que aquilo não está desenvolvendo nada. Por isso que a gente usa essas estratégias e está dando certo (CE 3, p. 105).

Outra vez, professora Giovana criando táticas para a realização de reunião de pais e, com isso, procurando formas para atingir aquilo que se propôs com as famílias. E assim, as experiências vividas vão dando um novo sentido para a relação estabelecida com os pais e novas práticas significativas vão tomando lugar, florescendo em novas relações – a *primavera* docente.

Outra dificuldade muita sentida pelos professores em período de inserção profissional refere-se ao aspecto da aprendizagem e disciplina dos alunos, o que também é apontado por outros estudos (LIMA *et. al.*, 2007). Os professores relatam dificuldades em lidar com crianças que apresentam comportamento “difícil” e em intervir na aprendizagem dos alunos para fazê-la avançar.

- A gente vai aprendendo a conviver com os pais e os alunos, não é mesmo?
– lembrou Carolina – Meu desafio tem sido lidar com os alunos com comportamento mais difícil. Um dia, eu estava dando aula para uma turma de Leitura e Produção e comecei a chamar a atenção de um aluno. Chamei uma vez, chamei duas e o aluno nada de se concentrar. Num impulso, acabei gritando com o aluno. Sou até calma, brinco muito com os alunos, porém, fico bem brava quando não cumprem as atividades. De repente, sem que eu esperasse, o aluno pede desculpas e um aperto bate no coração. Pensei comigo: “não posso ser orgulhosa e somente aceitar as desculpas”. Então, pedi desculpas a ele, também, e disse que acabei gritando porque ele não estava me ouvindo. O aluno me surpreendeu mais um pouco dizendo que havia merecido que eu gritasse.

- Eu também enfrento esse desafio de ajudar alunos com problemas de comportamento e de aprendizagem – disse Rafael – No início do ano tive contato com um aluno com essas dificuldades. Perguntava-me porque ele não aprendia e fui tentando criar uma ponte de diálogo com o aluno. Durante o trimestre, o pai desse aluno veio conversar comigo e contou um pouco da história. O pai teve um caso, quando jovem, e a consequência foi a gravidez. Naquele momento, não quis contato com a mãe e a criança, mas pagava a pensão. Durante esse tempo todo, a mãe foi desenvolvendo um sentimento de ódio pelo pai, mas depois de dez anos, o pai resolveu estreitar os laços e,



hoje, sua atual esposa apoia o pai a se aproximar da criança. A princípio, essa aproximação assustou o menino, mas, aos poucos, foi sentindo-se feliz e foi falando sobre o assunto. Senti que isso trouxe uma melhora e o aluno começou a fazer suas atividades, aos poucos, o que, para mim, foi um avanço positivo. Atualmente, o aluno está iniciando a leitura de sílabas complexas, mas o seu ritmo é muito lento. Durante alguns dias, ele demonstra muito interesse e faz as atividades com dedicação, em outros, não faz. Já tentei várias estratégias, mas ainda não consegui achar o ponto exato para incentivá-lo. Um dia, estava realizando uma atividade e me chamou a atenção seu sorriso quando escreveu uma palavra de maneira autônoma e leu para mim, perguntando se estava certa. Disse que sim. Ele olhou para mim, com um grande sorriso, e disse: “Eu sei ler; eu não sou burro”. Elogiei e disse que ele não era burro, podendo aprender muito mais (CE 3, p. 105-106).

Estes professores experienciam diferentes formas de aproximação das crianças, a fim de incentivá-las, mas ainda buscam o equilíbrio das ações para alcançar esses objetivos. Como mostra professora Carolina – “pedi desculpas a ele também” –, o início da carreira é um processo de constante aprendizagem para o professor que vivencia a relação educativa como criação: “La relación educativa es incierta, porque como proceso naciente, depende de lo que ocurre en el mismo, y de quienes en él participan, con sus mundos de referencia, sus historias e sus circunstancias, sus deseos y expectativas” (CONTRERAS DOMINGO, 2015, p. 37). Nesse sentido, os alunos que participam dessa relação educativa trazem sentimentos construídos em seus mundos de referência, a partir de suas histórias vividas, alunos que tem vivido com a ideia de não serem capazes de aprender. Frente a essas realidades, os professores em período de inserção na carreira, percebem o quanto a relação educativa é incerta, como enuncia professor Rafael: “ainda não consegui achar o ponto exato para incentivá-lo”.

Rancière (2002), em seu livro “O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual” apresenta a inspiração para pensar e refletir sobre a concepção de si próprios, desenvolvida por estes alunos que não acreditam serem capazes de aprender. No livro em questão, o autor recupera textos de Joseph Jacotot – um professor de francês do século XIX – que elaboram a ideia central da emancipação, propondo que “para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano. O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode [...]” (RANCIÈRE, 2002, p. 27). O professor precisa acreditar na capacidade do aluno em aprender e, a partir daí propor ações que permitam essa aprendizagem, de forma a garantir a emancipação do sujeito, entendida no sentido de “conceber sua dignidade de homem, medir a dimensão de sua capacidade intelectual e decidir quanto a seu uso” (RANCIÈRE, 2002, p. 29-30). Essa concepção de emancipação do sujeito está relacionada à ideia da igualdade: o sujeito tem consciência daquilo que é capaz,

considerando-se como igual a qualquer outro. A partir dessa noção de igualdade, é possível entender que “o que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p. 50). Analisando a enunciação de Rafael, “ainda não consegui achar o ponto exato para incentivá-lo”, deste ponto de vista apresentado por Rancière (2002), me questiono se o professor acredita verdadeiramente no potencial de seu aluno, favorecendo sua emancipação. Ele próprio emancipado e consciente do potencial dos sujeitos?

O problema não é fazer sábios, mas elevar aqueles que se julgam inferiores em inteligência, fazê-los sair do charco em que se encontram abandonados: não o da ignorância, mas do desprezo de si, do desprezo em si da criatura razoável. O desafio é fazê-los homens emancipados e emancipadores (RANCIÈRE, 2002, p. 107-108).

Os professores em período de inserção profissional se deparam com esse desafio e, em situações como essas, retornam aos sentimentos de fracasso e insegurança iniciais, mesmo que já o tenham superado em outros contextos. Demonstrem não saber como agir, mas não deixam de refletir sobre a questão, como conta professor Rafael:

- Acho que tem o outro lado também – contrapôs Rafael – Outro dia, estava conversando com um colega de trabalho, lecionando há vários anos em dois períodos e em escolas distintas, e ele me disse que se sente muito desanimado com a sala, achando os alunos muito desinteressados. Eu me questiono, então, sobre o papel do professor, como único agente desse processo, que deveria mudar sua prática, sua didática ou, sei lá, pensar em qual diretriz tomar... Fico a pensar diariamente: por que a criança não aprende? Por que não faz a tarefa? Nessas situações me sinto fracassado. Não sei se tudo o que faço está certo e, se está, não sei se é o bastante (CE 3, p. 107).

Esses sentimentos de fracasso e desânimo frente à não aprendizagem de alguns alunos, encontra-se muito presente nesse início de carreira, pois estes professores em período de inserção profissional ainda estão construindo a ideia de que “la educación es un proceso inseguro, impredecible, lento, difícil, frustrante, sutil, escurridizo, arriesgado” (CONTRERAS DOMINGO, 2015, p. 38).

Devagar vão superando esses repetitivos *outonos* de dúvidas e inseguranças e buscando saída à questão da aprendizagem e comportamento dos alunos. Todos os professores se mostram implicados com seus alunos, olham para os pais e alunos e veem pessoas constituídas por características singulares, como resume professora Luana: “Eu acredito que a gente precisa ter mais compaixão para com nossos alunos que vem de contextos difíceis, culturas distintas, personalidades diferentes...”. O que representa essa “compaixão”? Não

significa mostrar-se apenas sensibilizados e compadecidos pelas realidades vividas pelos alunos e pais, num “jogo divertido puramente intelectual”, como diz Paulo Freire (1987, p. 33). Esse olhar indica a busca por uma prática que estabeleça um diálogo, uma prática intencional.

O método é, na verdade (diz o professor Álvaro Vieira Pinto), a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade. O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é, em sua essência, um ‘caminho para’ algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. Por definição, continua o professor brasileiro, a consciência é, pois, método, entendido este no seu sentido de máxima generalidade. Tal é a raiz do método, assim como tal é a essência, da consciência, que só existe enquanto faculdade abstrata e metódica. Porque assim é, a educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz cointencionalidade (FREIRE, 1987, p. 35-36).

Essa intencionalidade de voltar o olhar para o aluno, indica o importar-se, o desejo de realizar uma prática pedagógica consciente, mesmo que, inicialmente, esta ainda esteja sendo aprimorada. É uma expressão das palavras de Bakhtin (2012): “Cada um dos meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu” (p. 44). É justamente o ato responsável que estabelece a afirmação do “meu não-álibi” (BAKHTIN, 2012, p. 99), constituindo a base da existência. Retomando essa ideia, Faraco (2012) afirma: “Não tenho álibi na existência: ser na vida significa agir, eu não posso não ser participante da vida real” (p. 154). A narrativa da professora Vanessa demonstra como a professora exercita seu ato responsável e se dá conta de que o afeto e a intencionalidade em intervir com os alunos trazem novas implicações.

- Para mim, a presença do professor influencia muito, principalmente por causa de nossas interferências – observou Vanessa – Quando estava dando aula de pintura, passeava por entre as carteiras e observei que as crianças escondiam os desenhos de mim. Nas turmas de Fundamental II, quando me aproximava, as reações eram, na maioria das vezes, para questionar: “O que você está olhando, professora?”. A minha intenção ao me aproximar dos alunos era me mostrar presente e lançar palavras de ânimo, elogios, pequenas correções. Daí, fui percebendo que, com o passar do tempo, os braços que cobriam os desenhos foram se abrindo, para mostrar o que haviam feito, à espera de um elogio. Já os adolescentes do Fundamental II aproveitavam esses momentos para falar das coisas da vida deles. Isso me mostrou a importância da afetividade, no trato com os educandos (CE 3, p. 107).

A narrativa da professora Vanessa, a respeito de como seus alunos cobriam os desenhos com os braços para escondê-los da professora, me remete à pesquisa realizada por

Baptistella e Chaluh (2017) acerca da existência de escritas marginais produzidas por alunos de um curso de Pedagogia, porém não dadas a ver, entendendo marginal “como aquilo que se faz quando ninguém vê, numa tentativa de fugir, de escapar, na pretensão de ficar oculto, invisível” (p. 244). A partir dessa ideia, penso nos desenhos que os alunos querem esconder, manter ocultos e invisíveis. Então, me pergunto por que essa atitude. Tal ocorrência se daria, por não terem espaço na aula, a fim de expressarem o que pensam ou sentem? Por medo de punição, repreensão? A relação educativa entre a docente e as crianças, no decorrer das relações pedagógicas e pessoais, permitiu, paulatinamente, que elas fossem se revelando, deixando expostos seus pensamentos, seus sentimentos, seus desenhos.

Há muitas transições e transformações a serem vividas ainda, todos sabem disso. O aprimoramento da prática pedagógica exige tempo e muitos aspectos interferem nesse processo. Todavia, torna-se claro, pelas narrativas analisadas até aqui, e tomadas como práticas discursivas, a oportunidade de aproximação com as vivências constituintes dos processos de formação singulares do “ser profissional” (FONTANA, 2006) destes sujeitos concretos e complexos.

Os próximos contos narram sobre esse processo de aprimoramento da prática pedagógica.

4 Formação inicial: distanciamento ou apoio aos primeiros anos da docência.

O tema da formação inicial se apresentou muito frequente, nas enunciações dos professores, em período de inserção na carreira. A análise do conto “Formação inicial: distanciamento ou apoio aos primeiros anos da docência” mostrou como os professores mobilizavam alguns dos conhecimentos, adquiridos durante sua formação inicial, mas também como sentiam falta de alguns dos conhecimentos não contemplados na formação inicial.

A priori, importante se faz esclarecer de que ponto de vista se compreende a formação inicial. Para Marcelo García

[...] a formação inicial de professores é uma função que, progressivamente ao longo da história, vem sendo realizada por instituições específicas, por um pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência e conteúdo instrucional do programa de formação. A formação inicial de professores como instituição cumpre basicamente três funções: em primeiro lugar, a de formação e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o

professor deverá desempenhar. Em segundo lugar, a instituição formativa tem a função de controlo da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente. Em terceiro lugar, e segundo Clark e Marker (1975), a instituição de formação de professores tem a dupla função de ser, por um lado, agente de mudança do sistema educativo, mas, por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 77).

Aprofundando, um pouco mais, a ideia trazida por Marcelo García (1999), de que a formação inicial de professores compreende os processos institucionais de formação da profissão, de forma a gerar a licença para seu exercício, com reconhecimento legal, Cunha (2014) acrescenta: “tem sido enfática a compreensão de que a formação inicial representa uma etapa na trajetória formativa e, mesmo sendo importante, não é mais suficiente para o desempenho que o campo profissional exige” (p. 793).

Entendo ser a formação inicial condição para elaboração de um conhecimento pedagógico especializado, “estritamente ligado à ação, fazendo com que uma parte de tal conhecimento seja prático (ELBAZ, 1983; CONNELLY & CLADININ, 1985), adquirido a partir da experiência que proporciona informação constante processada na atividade profissional” (IMBERNÓN, 2000, p. 58).

Para além de oferecer um currículo, estabelecendo a sequência e o conteúdo instrucional de um programa de formação, conforme aponta Marcelo García (1999), a formação inicial precisa “favorecer uma análise teórica e de contraste de ideias com a realidade observada. Isso implica efetuar uma análise das práticas para valorizar os pressupostos a elas subjacentes, aprendendo a decodificá-las e a contextualizá-las” (p. 64).

Mais recentemente, Contreras Domingo (2015) vem realizando pesquisas, na perspectiva da indagação narrativa da experiência, bem como se questionando a respeito do saber da formação, a fim de acompanhar estudantes em processo de formação docente, relacionando-o, não a saberes disciplinares, mas sim ao saber da experiência. Para o autor,

el saber de la experiencia no puede entenderse precisamente como un saber constituido, sino como un saber personal, o quizás mejor, como un modo de saber, como una manera de relacionarse con la experiencia, y de pensar con ella, para ir encontrando la orientación adecuada, para ir cultivando una forma pedagógica de relacionarse con lo que se vive (CONTRERAS DOMINGO, 2015, p. 49).

Nessa perspectiva, a formação inicial necessita compor um equilíbrio entre as realidades escolares, as experiências com potencial educativo e os conhecimentos que podem ajudar os professores em formação a colocar em ação o processo de pensar, dizer e decidir (CONTRERAS DOMINGO, 2013).

As narrativas do conto “Formação inicial: distanciamento ou apoio aos primeiros anos da docência” mostram as implicações do processo de análise teórica, na reflexão sobre as práticas futuras por desenvolver-se pelos professores em questão. Os professores em período de inserção profissional participantes do curso consideraram a formação obtida na UNESP - Rio Claro como uma possibilidade de construir práticas diferenciadas e pautadas pela reflexão.

- Mas, mesmo assim, eu acredito que a gente tem uma formação diferente – acrescentou Luana – Nós não ficamos baseados na prática tradicional. Pelo menos, o que a gente aprende não é isso. A UNESP me ensinou algumas coisas e minha experiência me trouxe outras contribuições. Agora, estou no meio desse caminho, eu acredito no que aprendi e que deu certo. Construir uma prática diferente traz muito preconceito das outras pessoas da escola. Já passei por “diferentona”, especialmente, por ter estudado na UNESP.

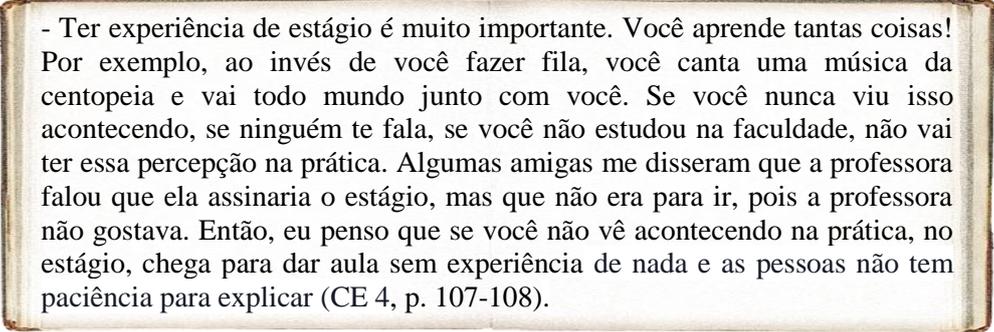
- Eu me lembro de uma aula aqui na UNESP, da professora Segato – relembrou Rafael – Teve uma discussão fervorosa quando uma aluna falou que se a criança não aprendeu, quando pequena, não vai aprender mais. A Segato falou, então, que, pensando assim, a pessoa assassina a criança, intelectualmente, pelo resto da vida. Isso eu levo comigo até hoje. Você pode ser um professor que propicia a aprendizagem, como também pode ser aquele que assassina a aprendizagem da criança (CE 4, p. 109).

Professor Rafael ainda tem presente em sua prática a reflexão proposta por uma professora da formação inicial sobre o tempo adequado para a aprendizagem dos alunos. Será que uma criança que “não aprendeu, quando pequena, não vai aprender mais”? Que concepção de sujeito está sendo veiculado nessa ideia? Essa reflexão se faz muito necessária nas escolas, quando os professores (especialmente aqueles em início de carreira) se deparam com alunos com dificuldades de aprendizagem e que não aprendem no tempo estabelecido pelos objetivos. Pautar um tempo rígido para a aprendizagem se sustenta numa concepção de sujeito acabado, sem passar por mudanças ou transformações. Essa concepção se contradiz à reflexão elaborada por Rancière (2002), ao apresentar a ideia desenvolvida por Joseph Jacotot para quem é possível “aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência” (p. 30).

As reflexões empreendidas pelos professores, participantes do curso de formação, em sua prática docente, consideram algumas das concepções elaboradas na formação inicial, aprimorando-as, lapidando-as, no entanto, porque procuram experimentar o fazer diferente, propor novos caminhos, acreditar que o aluno pode aprender, ou seja, ser “diferentona”.

Em tal perspectiva, a formação docente está relacionada com “o modo como as pessoas amadurecem e desenvolvem seus próprios modos de pensar e atuar a partir das experiências que vivem e com os conhecimentos e recursos com os que se relacionam”

(CONTRERAS DOMINGO, 2013, p. 24). Necessário se faz, porém, buscar indícios permitindo compreender como esses modos de pensar a partir das experiências e dos conhecimentos foram se estabelecendo. Certamente, não saíram prontos e concluídos, ao final do processo de formação inicial: as narrativas lidas nos CE reiteram essa conclusão. Luana oferece uma pista para pensar como se dá a constituição destas práticas, quando diz “A UNESP me ensinou algumas coisas e minha experiência me trouxe outras contribuições”. Esclarece ainda melhor quando explica sobre a experiência do estágio:



- Ter experiência de estágio é muito importante. Você aprende tantas coisas! Por exemplo, ao invés de você fazer fila, você canta uma música da centopeia e vai todo mundo junto com você. Se você nunca viu isso acontecendo, se ninguém te fala, se você não estudou na faculdade, não vai ter essa percepção na prática. Algumas amigas me disseram que a professora falou que ela assinaria o estágio, mas que não era para ir, pois a professora não gostava. Então, eu penso que se você não vê acontecendo na prática, no estágio, chega para dar aula sem experiência de nada e as pessoas não tem paciência para explicar (CE 4, p. 107-108).

Essa enunciação remete à importância do estágio curricular à formação docente inicial, possibilitando ao futuro professor iniciar a reflexão acerca da relação entre a teoria e a prática, como explicita a professora em: “se você nunca viu isso acontecendo [...] não vai ter essa percepção da prática”. Ver de perto as situações vivenciadas na escola é fundamental para os professores em formação, pois com isso, como professora Luana mostra, a natureza da educação se manifesta de forma experiencial, “contando historias, exponiendo situaciones vividas y lo que pasa y nos passa cuando estamos inmersos en ellas” (CONTRERAS DOMINGO, 2013, p. 41).

Ademais, a análise teórica, aliada à vivência prática, constrói um novo conhecimento – o pedagógico especializado (IMBERNÓN, 2000), só possível pela síntese entre a teoria e a prática. Sem a compreensão teórica de que a fila não contribui para o desenvolvimento da autonomia do aluno, a professora não teria elaborado uma prática diferenciada com utilização de um recurso pedagógico que estimulasse a ação do aluno, mesmo tendo vivido essa experiência no estágio. Tanto a teoria como a prática, isoladas, não possibilitam a elaboração desse conhecimento pedagógico especializado, o qual só pode “ser produto de uma práxis, uma vez que no decorrer do processo não apenas se ensina, mas também se aprende” (IMBERNÓN, 2000, p. 63).

Nessa perspectiva, entendo a práxis baseada nas ideias de Paulo Freire (1987) sobre como alcançar a liberdade da realidade opressora, pois “só através da práxis autêntica, que

não sendo ‘blablablá’, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo” (p. 24). Assim, a práxis se caracteriza pela reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Entretanto, é importante considerar não ser esse um processo fácil, como bem reconhece Luana:

- A gente aprende uma coisa na faculdade e quando chega lá na sala de aula, na prática é diferente – refletiu Luana – Eu tive várias crises no ano passado. Achei que não era criativa o suficiente. A minha maior dificuldade sempre foi, e ainda é, trazer para o cotidiano as teorias que aprendi nos anos de UNESP (CE 4, p. 108).

Tendo em vista essa enunciação, se faz possível perceber indícios sobre como os professores em período de inserção profissional efetivam na concretude da vida suas concepções. Para esta professora, ao ensinar é imprescindível a constante elaboração de propostas diferenciadas, lúdicas, que exijam a ação da criança e, com isso, desconsidera apostilas, atividades xerocopiadas. Assim, “ser criativa” representa materializar uma concepção de ensino gestada na formação inicial, a partir de uma opção política de que educar é transformar. Entretanto, isso não é um processo fácil: “Achei que não era criativa o suficiente”.

A professora nos indica sua dificuldade em estabelecer a relação entre a teoria e a prática, em vivenciar a reflexão e a ação concomitantemente, e assim, elaborar um novo conhecimento. Uma pesquisa realizada por Duarte (2015), também com professores em período de inserção na carreira, apontou que, para as professoras pesquisadas existia uma incompatibilidade entre o conhecimento apreendido na formação inicial e os conhecimentos necessários para exercer a profissão. Assim,

[...] o professor ao chegar à escola se depara com uma realidade que não corresponde à visão idealizada de instituição e de aluno, o que faz que a teoria apreendida não possa simplesmente ser aplicada, essa tensão entre teoria e prática gera um sentimento de despreparo e insegurança (DUARTE, 2015, p. 11).

A referida dificuldade, no entanto, não pode ser considerada um problema (embora a professora o encare assim, naquele momento – “Eu tive várias crises no ano passado”), pois o reconhecimento da dificuldade é o motor para a transformação. Nas palavras de Freire (1987)

Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se refaz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo (FREIRE, 1987, p. 47).

O reconhecimento das dificuldades, ou seja, a consciência da realidade também se dá na identificação de ‘falhas’ na formação inicial, fazendo com que os professores se deparem com outras dificuldades na prática da sala de aula.

- Mas, às vezes, eu acho que algumas coisas que aprendemos na faculdade estão distantes da realidade que vivemos na escola – falou Rafael – Eu me lembro que, quando estava na faculdade, estudava a respeito do cuidado necessário para não matar a criança. Mas hoje, eu me pergunto “Será que eu mato essa criança sozinho”?

- O que você quer dizer com isso? Acha que sua formação inicial foi insuficiente? – questionei diante do comentário de Rafael.

- Sim. Na minha formação eu nunca tive contato nenhum com o tema da discalculia, por exemplo.

- É verdade. Vemos isso na faculdade de forma muito superficial – acrescentou Noemi – Eu sinto necessidade de saber mais sobre esses temas. Eu estou fazendo especialização em Psicopedagogia, agora, e aprofundando mais o estudo nesses aspectos, a fim de compreender mais a discalculia, o autismo, as diferenças e todos os distúrbios, as dificuldades... assuntos que a gente deveria sair da faculdade sabendo (CE 4, p. 108).

Por meio da vivência da prática, professor Rafael se dá conta das ‘falhas’ (ou incompletudes) de sua formação inicial, mobilizando-o a buscar novos conhecimentos, como fez professora Noemi, ao cursar especialização em Psicopedagogia. Assim, compreendo ser a vivência real de sala de aula uma força dialética impulsionadora da formação docente: as dificuldades, ao mesmo tempo que trazem o desconhecimento ou a inação, produzem conhecimento e transformação. Como ensina Imbernón:

Essa realidade é fundamental na geração de conhecimento pedagógico e, como se dá em um cenário complexo, as situações problemáticas que surgem nele não são apenas instrumentais, já que obrigam o profissional da educação a elaborar e construir o sentido de cada situação (SCHÖN, 1992, 1998), muitas vezes única e irrepetível (IMBERNÓN, 2000, p. 68).

Com já discutido anteriormente, esse movimento da práxis produz um conhecimento pedagógico especializado e os professores em período de inserção profissional vão superando as dificuldades iniciais, aprimorando paulatinamente seu trabalho docente. Isso pode ser visto nas narrativas a seguir:

- Eu acho que, em nossa prática como professora, somos desafiadas a aplicarmos o que estudamos na faculdade – contou Giovana – Eu fiz o meu TCC sobre leitura literária por prazer. Agora, eu sou colocada à prova, para pensar como desenvolver isso. Então, eu me desafiei e elaborei um projeto com a Maleta do Professor, que é um projeto de leitura desenvolvido no município em que estou trabalhando.

- Eu também me sinto desafiada a pensar diferente a minha prática – contou Vanessa – Outro dia, fiz um quiz com o nono ano. Eram dezesseis perguntas de matemática, que ficaram espalhadas pela sala. Quem respondia em menos

tempo, ia ganhando uma quantidade de pontos. Foi uma forma que encontrei de fazer os alunos participarem. Eles gostaram bastante e falaram para as outras turmas. Aí, os outros alunos, das outras salas, ficavam me perguntando quando eu ia fazer quiz com eles, também (CE 4, p. 109).

As professoras Giovana e Vanessa expressam como o novo ou a incompletude as desafiam, mobilizando-as a serem propositivas, a buscar soluções, novos caminhos, novas aprendizagens. Isso que apontam as professoras refere-se ao modo como se dá a formação docente, considerada por Contreras Domingo

[...] tudo aquilo com o que conto como bagagem para realizar meu ofício (como também aquilo que necessitaria, e que conheço como carência e dificuldades, próprias e institucionais) revela uma grande complexidade de experiências, saberes, disposições, intuições, modos de estar e de encarar as coisas que me mostram que o que necessitamos como docentes vai mais além do que as disciplinas pedagógicas (ou psicopedagógicas) chegam a abordar e compreender (CONTRERAS DOMINGO, 2013, p. 25).

Assim sendo, aspectos apontados pelas professoras no tocante ao desafio, para enfrentar o novo ou para preencher a incompletude de conhecimentos, constituem elementos do ofício da docência, caracterizado pela complexidade de saberes e experiências, como mostram Contreras Domingo (2013) e as professoras em início de carreira, que não se restringem aos conhecimentos disciplinares estudados na formação inicial, demandando o desenrolar do movimento da práxis: ação-reflexão, em um que-fazer permanente (FREIRE, 1987).

No final deste CE, o autor criador apresenta uma pergunta a ser, aqui, retomada: “as dificuldades e tristezas vividas no início da carreira docente não seriam um indício do distanciamento entre o que se aprende na universidade e o que a realidade apresenta?”. As reflexões construídas, até aqui, indicam um caminho diferente a este distanciamento entre o conhecimento produzido na universidade e a prática escolar. Pelo contrário, todo o conhecimento teórico, elaborado ao longo dos estudos desenvolvidos, durante a formação inicial, constitui elemento inerente ao processo educativo, cotejando a prática e transformando-a. Como enfatiza Fontana (2006), essa compreensão permite considerar que

[...] a organização do trabalho docente é elaborada ativa e contraditoriamente no embate entre os professores concretos e singulares e os dispositivos e práticas que configuram a escola que temos e em cujo interior é vivida nossa profissão, é produzido nosso trabalho cotidiano (FONTANA, 2006, p. 235).

Tais considerações apontadas por Fontana (2006) se relacionam às questões desenvolvidas até o momento, revelando o embate entre a singularidade de cada professor e

sua vida, envolta em um cotidiano escolar que coloca à prova, constantemente, produzindo e constituindo sujeitos.

As narrativas dos professores em período de inserção profissional têm apresentado indícios deste cotidiano escolar repleto de complexos e contraditórios processos, vividos por esses docentes, ressignificando-os e ressignificando-se por meio deles, constituindo diversos modos de fazer docência, de lidar com o tempo, de registrar as relações escolares e de viver os rituais de iniciação ao trabalho.

⁵ O processo de constituição docente no início da carreira.

Neste CE muitas narrativas remetem, justamente a esses diversos modos de fazer docência, de lidar com o tempo, de registrar as relações escolares e de viver os rituais de iniciação ao trabalho. Indicam como os professores em período de inserção profissional, participantes do curso de formação, foram se constituindo, enquanto docentes, superando as dificuldades encontradas no início da carreira docente.

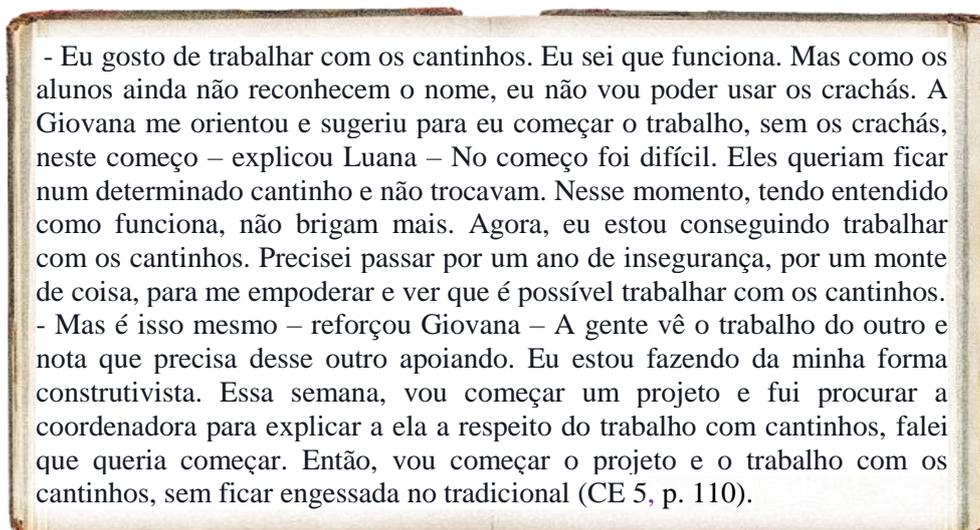
Apoiada em Geraldi (2010), entendo a noção de constitutividade do sujeito acompanhada pelas seguintes implicações:

Admitir a noção de constitutividade implica em admitir um espaço para o sujeito;
Admitir a noção de constitutividade implica em admitir a inconclusibilidade;
Admitir a noção de constitutividade implica em admitir o caráter não fechado dos “instrumentos” com que se opera a constitutividade;
Admitir a noção de constitutividade implica em admitir a insolubidade (GERALDI, 2010, p. 30).

Nessa perspectiva de entendimento do sujeito, assumo que somos sempre inconclusos, tendo a alteridade papel fundante na construção da subjetividade, e insolúveis, considerando não haver um ponto rígido e fornecedor de todas as explicações.

Em continuidade a essa concepção de sujeito, é possível aí ancorar uma compreensão para a constituição da docência, pois, não sendo possível haver uma constituição solitária do sujeito, da mesma forma, a constituição da docência só pode ocorrer a partir de eventos de interação entre sujeitos. Como afirma Andrade (2011) “as possibilidades de a profissão docente ganhar densidade recriam-se, ao se corporificar no tecido social e cultural, pela via de seus dizeres interacionais, pela criação de formas comunicativas que se institucionalizam” (p. 93).

No relato de suas práticas, faz-se possível identificar algumas marcas e indícios deste processo de constituição da docência, ensejado pelo sucesso conquistado por estes professores, impresso na constituição mesma das práticas, por meio das escolhas realizadas, das reflexões produzidas. Luana e Giovana se mostram confiantes na opção didático-metodológica adotada, fruto de um processo de ação e reflexão, a práxis:



- Eu gosto de trabalhar com os cantinhos. Eu sei que funciona. Mas como os alunos ainda não reconhecem o nome, eu não vou poder usar os crachás. A Giovana me orientou e sugeriu para eu começar o trabalho, sem os crachás, neste começo – explicou Luana – No começo foi difícil. Eles queriam ficar num determinado cantinho e não trocavam. Nesse momento, tendo entendido como funciona, não brigam mais. Agora, eu estou conseguindo trabalhar com os cantinhos. Precisei passar por um ano de insegurança, por um monte de coisa, para me empoderar e ver que é possível trabalhar com os cantinhos. - Mas é isso mesmo – reforçou Giovana – A gente vê o trabalho do outro e nota que precisa desse outro apoiando. Eu estou fazendo da minha forma construtivista. Essa semana, vou começar um projeto e fui procurar a coordenadora para explicar a ela a respeito do trabalho com cantinhos, falei que queria começar. Então, vou começar o projeto e o trabalho com os cantinhos, sem ficar engessada no tradicional (CE 5, p. 110).

Essas enunciações das professoras mostram como o início do trabalho docente é difícil, inseguro e exige tempo para ser aprimorado, para aprendizagem docente acontecer, para o aperfeiçoamento da prática, o tempo que possibilita a constituição do processo de ação e reflexão, explicitado pela professora Luana, “Precisei passar por um ano de insegurança, por um monte de coisa, para me empoderar...”, o tempo que também permite o estabelecimento de apoio e parcerias, como indicou professora Giovana, “A gente vê o trabalho do outro e nota que precisa desse outro apoiando”. Assim, deparando-se com as angústias dos primeiros momentos de suas práticas pedagógicas, foram aprendendo as características do trabalho docente, a busca de apoio e parcerias, com “empoderamento”³⁷.

Para Fontana (2000), essa organização do trabalho docente “é elaborada ativa e contraditoriamente por nós e em nós, como dominação e resistência, submissão e rebeldia, disciplinamento (anulação) e preservação de nosso corpo e de nossa vontade” (p. 117). A organização do trabalho docente, implementada pelas professoras, foi sendo construída a partir das trocas com outros professores, analisando as práticas de outros profissionais, e elaborando uma prática outra, também a partir de seus erros e acertos, como explicam as duas professoras:

³⁷ Penso na ideia de empoderamento a partir da enunciação de professora Luana: “Precisei passar por um ano de insegurança, por um monte de coisa, para me empoderar...”. A partir disso, explico o conceito baseada em Chaluh (2008), para a qual o empoderamento “é possível a partir do exercício da palavra e que possibilita a tomada de consciência de seus problemas, a união a partir dos conflitos, a organização de sua própria aprendizagem e a busca conjunta de mudanças” (p. 143).

- Pra você pegar o ritmo, a experiência, demora – interveio Luana – Tem muita informação: tem que fazer portfólio, tem que fazer diário. Eu aprendi coisas na prática, por exemplo: todo mundo tira o sapato para ir ao parque, deixa na sala, arrumado. Na volta do parque, faço com os alunos uma brincadeira de correr para tirar o excesso de areia, todo mundo limpa o pé e, depois, coloca o sapato. Fui vivendo isso e aprendendo. Ninguém me explicou, nem ensinou.

- Eu também – acrescentou Giovana – criei um jeito para registrar as ideias de atividades. Eu uso o celular. Eu baixei um aplicativo de notas. Então, quando eu estou fazendo os registros, ou até vendo as atividades de outra pessoa, ou a conversa na sala dos professores, eu escrevo e, depois, volto para pensar e aquilo se transforma em uma ideia para atividade (CE 5, p. 110).

A experiência demora a se fortalecer, é necessário o tempo para “pegar o ritmo”, pois o que se aprende na vida da escola são aspectos somente vistos para aqueles ali inseridos: tirar os sapatos para ir ao parque, escrituração da documentação escolar, limpar o pé para calçar o sapato. Experiências essas, que demandam tempo para acontecer porque precisam ser vividas na existência da escola. Com isso, quero deixar claro que entendo a experiência distanciada da conotação empírica, pois, nessa perspectiva que venho discutindo, a experiência representa um modo de habitar o mundo daquele sujeito que vive sua existência no tempo e no espaço com outros (LARROSA, 2004).

Por isso, considero essas enunciações das professoras Luana e Giovana muito interessantes, trazendo-nos indícios à compreensão de como foi ocorrendo o processo de constituição deles. Neste conto, o autor criador, ao olhar para estas enunciações, reflete: “As aprendizagens docentes ocorrem no espelho com os parceiros de trabalho. Não me parece que seja uma cópia e, sim, reinvenção a partir da ideia de outrem”. Tal parecer encontra eco nos estudos de Nóvoa (2011) que, ao apontar algumas lições para a formação docente, prefere falar em “*transformação deliberativa*, na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais” (p. 53). Ao se considerar essa transformação deliberativa como potência para a formação destes professores em período de inserção na carreira, nota-se que ela se dá a partir das situações concretas de trabalho cotidiano de sala de aula (“Fui vivendo isso e aprendendo”) e na relação com o outro (“vendo as atividades de outra pessoa”), deliberando soluções às questões expostas. Da mesma forma, a narrativa de Rafael indicia essa transformação deliberativa:

- Eu acho que professor sempre vai ter erro, porque professor não fica pronto nunca – explica Rafael – Você vai se renovando, vai aprendendo, vai ensinando e vai sendo ensinado todo dia. No primeiro ano, eu tive medo. Penso que podia ter feito melhor, naquele primeiro ano. Esse ano, eu já estou

fazendo coisas que não fazia antes. Você aprende a escutar os alunos, de uma forma diferente. Eu acho que todo ano é novo. Tudo o que promove o desconforto é positivo, porque tira daquela mesmice (CE 5, p. 110).

Ao sinalizar o fato de se aprender, ao ensinar, Rafael revela saber-se um sujeito inacabado, inconcluso, justamente porque vive, e consciente desse inacabamento humano, sabe que pode ir além dele, nesse movimento de estar no mundo e com outros (FREIRE, 1996). E assim, aprende, se transforma, se forma.

Professora Nanci traz uma contribuição significativa para essa compreensão que procuro desenvolver, ao falar acerca das suas próprias características, influentes em seu trabalho: são as características pessoais que sustentam as profissionais. Como considera Contreras Domingo,

[...] uma parte importante da re-elaboração do saber da experiência passa pela conexão entre pessoa e experiência vivida, mas além do escolar, ao longo da vida. Porque isto permite reconhecer qualidades do educativo que transcende os formatos do profissional, para incorporar o pessoal (CONTRERAS DOMINGO, 2013, p. 32).

No trecho a seguir, é exatamente o que mostra professora Nanci, ao explicar como passou a olhar para as características individuais de seus alunos, a partir das lembranças de como se comportava como aluna.

Nanci compartilhou com o grupo seu olhar para as características individuais dos alunos.

- Por eu ter sido uma aluna que nunca falava, eu me preocupo com quem não fala. Eu sei o que é você querer falar e não falar. Então, eu sempre me preocupo muito com isso. E aí eu tento sempre falar, individualmente, com essas crianças, porque tem sempre aqueles que falam o tempo todo. Eu quero saber o que eles estão pensando. Os que não falam podem estar sendo atingidos de outras formas. Eu tive professores que me diziam “Você tem que falar!” e, agora, como professora, eu percebo que não tenho como acessar isso com as crianças. Eu busco alguns caminhos como o desenho, o silêncio deles que é diferente, a fala por meio de gestos. É ser sensível a isso e perceber os pequenos indícios.

Achei essa colocação da professora Nanci repleta de muita sensibilidade e reflito sobre como suas características individuais a levaram à constituição de suas características profissionais.

E continuou compartilhando suas histórias de professora iniciante:

- Teve um dia que eu contei uma história para eles, falando de amor. Eu fiz a contação utilizando alguns objetos, levei uma caixinha que era para simbolizar o coração que estava muito pesado. A caixinha estava cheia de lantejoulas e falei que era o amor. Eu sabia que era muito abstrato e, no final da história, sempre pergunto o que representam os objetos usados na história, neste caso, perguntei o que eram a caixinha e as lantejoulas. Os alunos falaram que a lantejoulas era o amor. Daí, perguntei o que era o amor. A menina mais quietinha da sala falou “tia, é quando a gente sente saudade”.

Então, pensei que nem eu mesma sei o que é o amor. Por que perguntei isso para uma criança de 4 anos? Aquilo me impactou (CE 5, p. 111).

Em função de sua experiência de vida, professora Nanci mostrava-se inquieta com o silêncio daqueles que não se expressavam de forma oral e buscava formas de alcançá-los, de fazer com que se expressassem. A professora, preocupada com os alunos que não falavam, porque ela também, uma aluna que não falava, tornou-se consciente daquilo que Nóvoa (2011) considera ser um dos problemas centrais da formação de professores: *Mutatis mutandis*. Para o autor,

Tem-se dito que o professor é a pessoa. E que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que os professores se devem preparar para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoconhecimento (NÓVOA, 2011, p. 68).

Com isso, torna-se importante considerar a valorização das dimensões humana e relacional, na atividade pedagógica, no processo de constituição docente, de forma a propiciar a transformação deliberativa, voltando o olhar para aqueles alunos que não querem aprender, para os que trazem consigo as diversidades do mundo. Chaluh (2017) também considera a importância dessa dimensão humana no processo formativo, a partir do exercício da escuta, o que requer tempo, disponibilidade e abertura para estar atento ao outro. Isso significa que “uma formação atenta ao outro, que promova o diálogo, a autonomia, o trabalho coletivo, precisa de uma prática pedagógica para além dos discursos” (CHALUH, 2017, p. 194), constituindo um fazer docente implicado na busca de experiências, contemplativas da formação humana. E, sem dúvida, não posso deixar de reiterar que essa dimensão humana tem estado presente ao longo do processo de constituição destes professores em período de inserção na carreira, como indiciado pelas narrativas, aqui, analisadas.

⁶ O desafio: a motivação para não desistir da carreira.

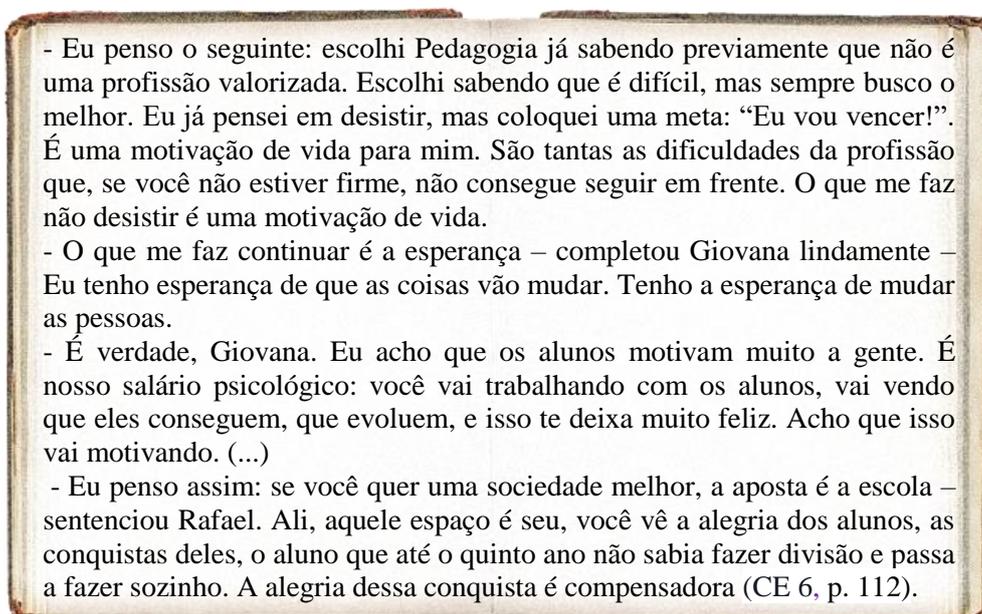
Os estudos sobre a formação docente são enfáticos em apontar a influência das experiências, vivenciadas pelos professores no início de carreira, sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, além de ser um período de aprendizagens intensas, podendo traumatizar e despertar no professor a necessidade de sobreviver na profissão (HUBERMAN, 1992).

Nessa mesma perspectiva, os estudos realizados por Romanowski e Martins (2013) indicaram que

Os professores iniciantes ao se depararem com a complexidade da prática pedagógica, muitas vezes desistem do exercício profissional e abandonam o magistério já nas primeiras semanas. Alguns, embora inseguros, começam a enfrentar os desafios do trabalho consultando, pesquisando, testando, registrando as situações bem-sucedidas e conseguem se adaptar ao sistema. Outros adotam uma posição heroica, missionária, assumindo o trabalho como compromisso pessoal, e mesmo com dificuldades criam uma cultura profissional. São imbuídos de idealismo em torno do trabalho docente. Muitas pesquisas e depoimentos de professores expressam esses posicionamentos (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013, p. 13).

Os professores em período de inserção profissional participantes do curso de formação, da mesma forma, vivenciaram (e ainda vivenciam) situações difíceis, nesse período de início da carreira docente. No entanto, ainda persistem na carreira e tentar compreender o que lhes mobiliza o desejo de continuar na docência é fundamental.

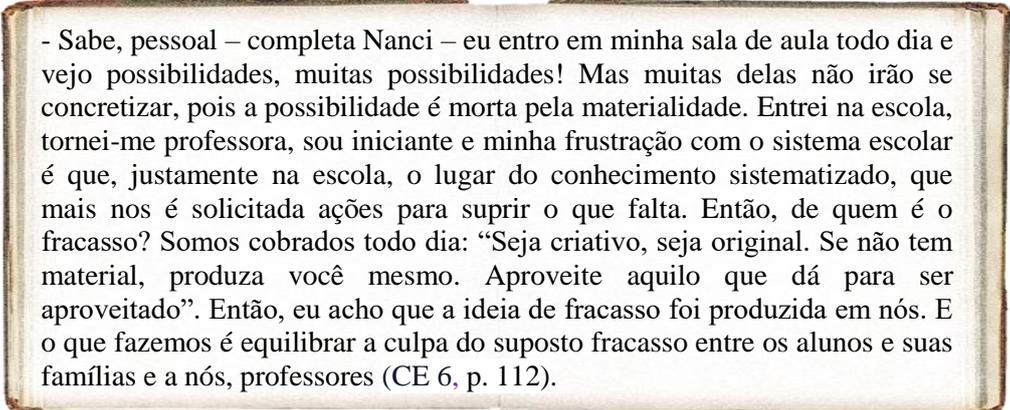
Estes professores demonstram ter uma “posição heroica, missionária, imbuídos de idealismo”, comprometidos pessoalmente com o trabalho docente, conforme percebido por Romanowski e Martins (2013), sendo esta postura que lhes sustenta na profissão, não os fazem desistir.



Estes professores escolheram se manter na profissão por uma motivação de vida, porque têm esperança em um mundo melhor, acreditam na aprendizagem das crianças, na educação como possibilidade de mudança, de transformação em uma sociedade melhor.

O termo “salário psicológico”, usado por Luana, resume essa posição heroica, missionária e idealista do trabalho docente, uma vez que as agruras do início da docência são compensadas pelo prazer do ato de ensinar, materializado na aprendizagem dos alunos.

De outro ponto de vista, a professora Nanci busca se fortalecer na carreira docente encarando as multideterminações do processo histórico-cultural (FONTANA, 2006), que vão constituindo sua docência



- Sabe, pessoal – completa Nanci – eu entro em minha sala de aula todo dia e vejo possibilidades, muitas possibilidades! Mas muitas delas não irão se concretizar, pois a possibilidade é morta pela materialidade. Entrei na escola, tornei-me professora, sou iniciante e minha frustração com o sistema escolar é que, justamente na escola, o lugar do conhecimento sistematizado, que mais nos é solicitada ações para suprir o que falta. Então, de quem é o fracasso? Somos cobrados todo dia: “Seja criativo, seja original. Se não tem material, produza você mesmo. Aproveite aquilo que dá para ser aproveitado”. Então, eu acho que a ideia de fracasso foi produzida em nós. E o que fazemos é equilibrar a culpa do suposto fracasso entre os alunos e suas famílias e a nós, professores (CE 6, p. 112).

Esses professores vivenciam a contradição de olhar para a escola com esperança de transformação, mas ao mesmo tempo, percebem ser a escola um espaço com inúmeras limitações (falta de materiais, estrutura física inadequada), como já analisado nos CE anteriores. Uma contradição tênue, podendo incidir sobre a permanência na profissão ou o fracasso e, conseqüentemente, a desistência dela.

Para professora Nanci, fincar o pé na carreira representa a luta diária pelas conquistas de condições de trabalho, de direitos pela educação, contrapondo-se às explicações, construídas nas últimas décadas, de professores

[...] contribuindo para nos inscrever na ordem social, pelo negativo, como um grupo profissional arrastado pela proletarização inexorável, destituído de identidade própria e de competência técnica, sempre a oscilar entre a resistência à mudança e a adesão superficial aos modismos em voga, desprovido de compromisso político e de capacidade de organização autônoma (FONTANA, 2000, p. 103).

Seja construindo um idealismo docente, ou elaborando a consciência das condições materiais, em que o trabalho docente está inserido, esses professores em período de inserção profissional não desistiram da carreira. Buscavam superar, dia a dia, os problemas e dificuldades que encontravam no trabalho e enxergar além, como explicou professora Luana: “Dificuldade, aluno... se eu ficar pensando, desisto de ser professora. É preciso enxergar além!”. Enxergar além das dificuldades, dos problemas, das limitações do trabalho, a fim de, vivendo tudo isso, constituir-se como sujeitos concretos e singulares.

O fato de escolherem permanecer na carreira, buscando os caminhos à sua formação docente, indica a busca de concretização de seu “inédito-viável”, uma metáfora desenvolvida por Freire (1987) que pode ser relacionada à ideia da consciência possível à identificação de soluções praticáveis frente às “situações-limites³⁸”. Esses professores, paulatinamente, foram compreendendo as relações entre suas necessidades profissionais e as razões objetivas destas, elaborando a percepção do “inédito-viável³⁹” para além das “situações-limites”. Explicado por Freire:

No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá, sua ação (FREIRE, 1987, p. 60).

Nesse processo de concretização do inédito-viável, a alteridade é fundamental à elaboração da consciência do inacabamento do sujeito, que nos é dada pelo outro, como criação e não como solução, conforme insiste Bakhtin:

[...] só sob essa condição ele pode completar a si mesmo, até atingir o todo, com valores que a partir da própria vida são transgredientes a ela e lhe dão acabamento; ele deve tornar-se outro em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro (BAKHTIN, 2011, p. 13).

Assim, o processo formativo destes professores em período de inserção profissional encontra-se em constituição, na arena de luta diária, tomando emprestada a expressão cunhada por Bakhtin (1986), e leva tempo, pois há muitas transformações, ainda, a serem vividas.

³⁸De acordo com Paulo Freire (1987) as “situações-limites” “se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as “situações-limites” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o “inédito viável”” (p. 60).

³⁹ Para Paulo Freire (1987), “a Libertação desafia, de forma dialeticamente antagônica, a oprimidos e a opressores. Assim, enquanto é, para os primeiros, seu “inédito viável”, que precisam concretizar, se constitui, para os segundos, como “situação-limite”, que necessitam evitar” (p. 122).

6 O CURSO DE FORMAÇÃO: CONSTITUIÇÃO DOCENTE EM POTÊNCIA.

“O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências” (FREIRE, 1996).

Ao leitor que segue até aqui, nas próximas páginas, apresento as narrativas sobre as práticas instituídas no curso de formação, com o intuito de apoiar os professores em processo de inserção na carreira, que contribuíram para o avanço de sua constituição docente, sendo, assim, possível ampliar a compreensão do sentido de acompanhamento.

6.1 A experiência do curso de formação.

A compreensão do processo de constituição docente, pautado por conquistas e retrocessos, limitações e inovações, tem a premência do tempo para existir, indicando o movimento e a mudança. Essa ideia me remete à metafísica de Aristóteles (1987), com a teoria da potência e do ato, pela qual aquilo que existe em potência é o que pode vir a fazer ou realizar. Um professor em período de inserção na carreira é inexperiente em ato, mas leva em si a potência da formação e da experiência. Assim posso dizer a respeito do curso de formação para professores em período de inserção na carreira: uma forma de passagem, de mudança e transformação do ato em potência.

Esse capítulo pretende, então, explicitar esse processo de constituição docente em potência. Baseada em Bakhtin (1986), corroboro com a premissa de que a linguagem possui um papel central na constituição do sujeito. Como explicita Geraldi

Se a experiência de mim vivida pelo outro me é inacessível, esta inacessibilidade, a mostrar sempre a incompletude fundante do homem, mobiliza o desejo de completude. Aproximo-me do outro, também incompletude por definição, com esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade perdida. E na tensão do encontro/desencontro do *eu* e do *tu* que ambos se constituem. E nesta atividade, constrói-se a linguagem enquanto mediação sócio necessária (GERALDI, 1996, p. 97).

As considerações de Geraldi (1996) enfatizam a ideia de constitutividade em um “lugar de passagem e na passagem a interação do homem com os outros homens no desafio de construir compreensões do mundo vivido” (p. 99).

Essa concepção de sujeito pressupõe que ninguém se constitui isoladamente. Só é possível compreender a constitutividade do sujeito a partir da relação com o outro, com a alteridade, pois “somente o outro, com sua visão, com sua memória, pode unificá-lo, dar-lhe individualidade” (GERALDI, 2010, p. 142). Nas palavras de Bakhtin:

[...] o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria [...] (BAKHTIN, 2011, p. 33).

Assim, assume-se que o outro nos constitui e, nas relações com os outros, as palavras alheias se transformam em palavras próprias; somos formados por inúmeras vozes que nos constituem, uma vez que “toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade” (BAKHTIN, 1986, p. 113).

Inserida nessa concepção de sujeito, que pauto a ideia de formação docente desenvolvida aqui e, pela qual, o curso de formação para professores em período de inserção na carreira se orientou, da forma como discute Chalu

É a partir da existência do outro, da relação que estabeleço com o outro, da interlocução e diálogo que estabeleço com o outro que vou em busca de mim mesmo, que vou ao meu reencontro, e é esse processo de me encontrar com os outros e o de me reencontrar comigo e com todos os outros sujeitos que estão dentro de mim, que me possibilitam o processo de formação (CHALUH, 2008, p. 194).

E, assim, partindo dessa concepção de constituição de sujeito e de formação docente, o curso de formação para professores em período de inserção na carreira foi elaborado com o intuito de acolher no contexto da universidade, as compreensões das experiências e vivências das escolas em que tais professores estavam inseridos, sem a pretensão de desencadear mudanças na cultura das mesmas, compreendendo que “acompañar a quienes se inician en el oficio de enseñar inspira sutiles estrategias, promueve la creatividad de quienes se aventuran a tal compañía, implica de modos diversos a todos y a cada uno” (ALEN; ALLEGRONI, 2009, p. 8).

A proposição do referido curso nasceu da inquietude de professora Laura, diante de inúmeros relatos acerca das dificuldades de inserção de professores na carreira docente, como

já foi relatado anteriormente. Ineri-me nesta proposição como orientanda de doutorado e como estudiosa da temática da formação docente, mas me fortaleci nesta caminhada na busca de maneiras de mobilizar a formação de professores que possibilite uma inserção na carreira de forma crítica e sustentada pela reflexão.

O curso de formação “Professores iniciantes: a partilha de dilemas e saberes”⁴⁰ foi elaborado com o objetivo de potencializar processos coletivos de reflexão acerca de percursos vividos por professores em período de inserção na carreira e promover a interlocução na busca pela construção coletiva de estratégias de superação das tensões e dos dilemas cotidianos vividos por estes professores. Com isso, a ideia era instituir um espaço de acompanhamento, de estudos e de problematizações da constituição docente. Agora, nesse capítulo, tenho o desafio de buscar compreender como se deu o desdobramento deste objetivo na formação dos professores que viveram o processo do curso de formação.

As atividades do curso de formação se pautaram, a todo o momento, pelos ensinamentos de professora Laura, cujo pressuposto é o de que

[...] a formação guarda estreita relação com a possibilidade real do encontro com o *outro*, da possibilidade real de abrir os *espaçostempos* de reflexão coletiva na escola para que a palavra surja, para que a professora diga, para que a professora fale e, assim, assuma a sua própria formação (CHALUH, 2008, p. 42).

Além disso, o planejamento das ações a serem desenvolvidas no curso de formação levou em consideração a construção de processos coletivos de reflexão acerca de percursos vividos por professores em período de inserção na carreira e a promoção da interlocução na busca pela construção coletiva de estratégias de superação das tensões e dos dilemas cotidianos vividos pelos professores, pois

Assim, penso no grupo como um *espaçotempo* de encontro de subjetividades. Grupo, quando grupo, supõe a diferença individual, a singularidade. No grupo, quando grupo, as palavras ganham força, o sujeito assume a palavra, aparece o sujeito da enunciação. No grupo, quando grupo, as palavras entrelaçam-se e as palavras enunciadas pelos sujeitos geram acontecimentos. Acontecimentos: palavras tecidas, palavras que somam, palavras que formam, que produzem escrituras. Grupo, enlace de subjetividades que potencializa aos sujeitos da enunciação a promoção de sua produção, autoria e formação (CHALUH, 2008, p. 112).

Outros dois aspectos também foram fundamentais para estruturar a proposta deste curso: sustentá-lo numa concepção de formação que valoriza a linguagem (oral e escrita), a

⁴⁰ Curso de extensão cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão, UNESP – Rio Claro, em dezembro de 2016, tendo iniciado em março de 2017.

produção coletiva e o empoderamento dos professores. Essa concepção de formação, considerada por Chaluh (2011, 2012b) como uma trilogia, linguagem-coletividade-empoderamento, implica considerar e legitimar, nos processos formativos, a centralidade da linguagem e da interlocução, o reconhecimento dos outros e da coletividade e o empoderamento dos sujeitos por meio da palavra (dita-grafada). Ainda, essa concepção de formação está vinculada ao propósito de educar o olhar, como um processo educativo promotor da constituição de sujeitos que pensam, sentem e agem no contexto social (CHALUH, 2012a).

Neste momento em que me debruço sobre a compreensão dos processos de formação vivenciados por mim, como formadora, ao lado de professora Laura, reflito acerca do imenso desafio a que nos propusemos, partindo de pressupostos ainda breves, construídos a partir de experiências com alguns outros grupos de formação docente, vividas pela professora Laura, mas nenhum com professores em período de inserção na carreira. Desafio maior ainda, se considerarmos a quase inexistência de cursos de formação docente voltados para professores em período de inserção na carreira, no contexto brasileiro, como apontaram Romanowski e Martins (2013), tendo como princípio a consulta no banco de teses e dissertações da CAPES, do ano de 1987 até 2011:

Os estudos de formação de professores iniciantes de programas de acompanhamento e formação são pontuais, entre eles o acompanhamento da prática pedagógica como possibilidade de formação docente. Poucos profissionais estão envolvidos com práticas de supervisão, acompanhamento e formação junto aos professores iniciantes. Algumas pesquisas abordam a formação de professores-mentores em programas que utilizam a informática para o desenvolvimento profissional; e uma investigação do tipo estudo de caso no desenvolvimento de reflexão sobre o ensino como uma das possibilidades de contribuir com a formação (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013, p. 4).

O levantamento teórico realizado para esta pesquisa, apresentado no capítulo 2, também indicou poucos estudos sobre programas de acompanhamento voltados para professores em período de inserção na carreira. Das 699 teses elencadas para este referencial teórico, apenas 4 tratavam da temática de professores em período de inserção na carreira e, destas, 3 teses pesquisaram sobre grupos de acompanhamento de professores em período de inserção na carreira para fins da realização da pesquisa (BANDEIRA, 2014; CIRÍACO, 2016, MALHEIRO, 2017), mas sem representar um efetivo processo de acompanhamento profissional de professores em período de inserção na carreira, caracterizando a proposta do curso de formação, objeto precípua desta pesquisa de doutoramento.

Dessa forma, dispostas a enfrentar o desafio de desenvolver um curso de formação apropriado a esse fim, delineamos o cronograma das atividades a serem desenvolvidas durante o curso, com vistas a atingir nossos objetivos. Atividades contemplando o trabalho com filmes, curtas e documentários, discussão e problematização de temáticas a partir de textos científicos e literários; escrita individual após encontro, acerca de pensamentos, inquietações, dúvidas, sentimentos, angústias provocadas no espaço formativo, além da criação coletiva de alguns materiais, com viés artístico (cartazes e fanzines). Como o cronograma das atividades já foi explicitado no capítulo “Amarração das Tramas – o percurso metodológico”, não irei voltar a isso, mas me debruçar sobre o aspecto que considero importante para essa discussão: a metodologia das atividades mobilizadoras da aproximação dos membros do grupo.

No encontro do mês de junho, especificamente dia 13 de junho de 2017, a proposta desenvolvida procurou desencadear uma reflexão acerca da concepção de criança/aluno dos professores em período de inserção na carreira. Inicialmente, apresentei as imagens do trabalho “Os intocáveis⁴¹”, do artista Erik Ravelo⁴², em equipamento multimídia.

⁴¹ OS INTOCÁVEIS: Erik Ravelo / F A B R I C A 2012. Diretor de criação: Erik Ravelo / Fotos: Erik Ravelo e Enrico Bossan / Pós-produção: Erik Ravelo.

O artista cubano Erik Ravelo, que atua também como diretor de criação da empresa Benetton (famosa por suas propagandas polêmicas), foi o idealizador do ensaio fotográfico denominado *Os Intocáveis*, em que coloca imagens de crianças “crucificadas” ao corpo de homens apresentados como os símbolos corruptos da nossa sociedade. Nas imagens, o artista apresenta abusos sofridos pelas crianças ao redor do mundo representando, por exemplo, a personagem Ronald MacDonal para tratar da obesidade infantil, além de abordar as questões como a intolerância religiosa e a pedofilia. O objetivo do artista é chocar o espectador, como forma de abrir os olhos, fazer despertar e ficar sensíveis frente à banalização de tais tragédias. (Fonte: <https://www.ufrgs.br/arteversa/?p=411>).

⁴² Erik Ravelo é escultor cubano, pintor e artista multimídia. Atualmente é diretor de criação da Fábrica, agência de comunicação pertencente ao Grupo Benetton em Treviso, Itália. Suas campanhas para a Benetton incluem “Unhate” que contou com as imagens polêmicas de líderes mundiais se beijando. Foi premiado com o Grand Prix no Festival de Cannes em 2012 para esta série. Seus outros projetos incluem Lana Sutra, The Dove Unhate e o Doping Thrower. De 2007-2011, foi o Diretor de Criação da Cores Magazine. Seu trabalho tem sido publicado internacionalmente e exibido em todo o mundo. Nasceu em Havana, Cuba, em 1978, e estudou arte na Academia Nacional de Bellas Artes de San Alejandro. Quando tinha 18 anos, fugiu de Cuba para a Argentina para perseguir seus sonhos de trabalhar livremente como artista (Fonte: <https://artesemfronteiras.com/os-intocaveis-do-artista-erik-ravelo/>).

Figura 2: BRASIL3 - Faz alusão ao tráfico de drogas, cujos alvos principais são as crianças carentes.



Fonte: <https://arteseemfronteiras.com/os-intocaveis-do-artista-erik-ravelo/>

Figura 3: JAPAN3 - O perigo das usinas nucleares.



Fonte: <https://arteseemfronteiras.com/os-intocaveis-do-artista-erik-ravelo/>

Figura 4: McDONALD3 - A obesidade infantil e a péssima qualidade da alimentação oferecida às crianças pelas grandes empresas de fastfood.



Fonte: <https://artesemfronteiras.com/os-intocaveis-do-artista-erik-ravelo/>

Figura 5: PRIEST3 - Faz alusão aos casos de pedofilia ocorridos na Igreja Católica.



Fonte: <https://artesemfronteiras.com/os-intocaveis-do-artista-erik-ravelo/>

Figura 6: SIRIA3 - Referência à guerra civil.



Fonte: <https://artesemfronteiras.com/os-intocaveis-do-artista-erik-ravelo/>

Figura 7: THAILANDIA3 - Se refere ao turismo sexual.



Fonte: <https://artesemfronteiras.com/os-intocaveis-do-artista-erik-ravelo/>

Figura 8: USA3 - Crítica à legislação que permite a posse de armas de qualquer calibre.



Fonte: <https://artesemfronteiras.com/os-intocaveis-do-artista-erik-ravelo/>

Após, a discussão se encaminhou rumo à reflexão, com vistas no conceito de criança nos dias atuais e, a partir dessa, os professores foram incitados a construir, em grupos, um cartaz, procurando expressar sua concepção de criança, utilizando recorte e colagem de figuras, retiradas de revistas (solicitadas antecipadamente e trazidas para este encontro). Muitas questões surgiram a partir desta reflexão, tais como: a carência emocional das crianças, os desejos que os professores gostariam que as crianças conquistassem, linha do tempo do caminho trilhado pelas crianças em suas vidas.

Além da possibilidade de desencadear um processo reflexivo sobre as características da infância no mundo atual, o aspecto relevante, a ser considerado, deu-se pelo envolvimento dos docentes em cada proposta da atividade, desencadeado pela oportunidade de unir a experiência estética, a ação e o movimento como interface de aproximação ao que se pretendia mobilizar com os professores – a reflexão sobre as características da infância nos dias de hoje. Uma ideia que se coaduna com a que apresentam Ostetto e Bernardes:

[...] os envolvimento com múltiplas linguagens abrem também espaço para a articulação compreensiva de fios remexidos na memória, projetando-se na palavra que fora fertilizada desde os atos de memória iniciais, à criação plástico-pictórica ou expressivo-corporal. Assim, fertilizar narrativas do

vivido no contato com diferentes linguagens permite um clima propício para a criação de narrativas preciosas em sua multiplicidade formal. Criações que, para além de um fazer artístico, podem carregar e revelar desejos e sonhos, dores e delícias, sombras e luzes, verdades e mentiras que se projetam na produção artística e/ou escrita e se dispõem à reflexão e ao conhecimento de si (OSTETTO; BERNARDES, 2019, p. 167-168).

Os cartazes produzidos foram estes:

Figura 9: Cartaz elaborado por Rafael.



Fonte: materiais produzidos no curso.

Figura 10: Cartaz elaborado por Vanessa.



Fonte: materiais produzidos no curso.

Figura 11: Cartaz elaborado por Noemi.



Fonte: materiais produzidos no curso.

Figura 12: Cartaz elaborado por Carolina.



Fonte: materiais produzidos no curso.

Figura 13: Cartaz elaborado por Giovana.

Fonte: materiais produzidos no curso.

Figura14: Cartaz elaborado por Giovana (continuação).

Fonte: materiais produzidos no curso.

Figura 15: Cartaz elaborado por Luana.

Fonte: materiais produzidos no curso.

No trecho, a seguir, da transcrição do áudio gravado do encontro, vemos as reflexões desencadeadas pelos professores, a partir da elaboração dos cartazes sobre a concepção de criança.

Noemi - Seria, o que... eu não sei o que eu senti de colocar, porque, uma coisa que eu tenho sentido, é uma carência nas crianças, então, não sei, às vezes, a preocupação é pais que precisam trabalhar o dia inteiro, os professores preocupados com conteúdo, com as coisas burocráticas, e sei lá, acho que os adultos preocupados com tantas coisas, tantas preocupações, a vida, né. E a criança, como fica? O afeto que ela precisa, o carinho que ela precisa, o cuidado que ela precisa? Por isso, eu coloquei tudo dentro do coração, tipo, o afeto da criança, o que está no lugar disso, cadê o carinho, o cuidado que ela precisa?

Noemi - É uma carência emocional, não carência de bens materiais, que inclusive tem aquelas crianças que, pela falta do afeto, são compensadas com presentes, coisas materiais, tudo que é de novo a criança tem. Mas, uma criança carente, que não tem carinho, não tem quem abraça, quem beija, quem olha no olho, pergunta sobre o dia, se importe com ela. É isso.

Carolina - O meu não foi da criança em si, eu fiz uma roda gigante do saber, o que eu queria que todas as crianças tivessem, sei lá. Aí eu coloquei segurança, né; o esforço, leveza, aí eu coloquei a questão do afeto, do prazer, vitória e alegrias. E só isso.

Vanessa - O meu eu tentei fazer estilo uma linha do tempo, que é a primeira parte: a família, aí a criança recebe o colo, ela tem as dependências, elas criam os seus super-heróis, a sua autonomia. Aí, me veio uma pergunta na cabeça, né. Onde é que nos perdemos? Porque lá na escola, assim, parece muito isso, essa... é muito contrastante esse... tem o início deles no fundamental, principalmente no sexto ano, que eu dou aula, pro nono. No quinto, você percebe, assim, total interesse, total entrega deles pra aprender, pra querer saber, pras lições, tudo, tal. E no nono, eles não estão nem aí, eu cheguei a dar aula no nono ano também e eles não estão nem aí. Parece que aquilo lá já fatigou, né. Aí, é... mais ou menos, pra representar esse contraste, assim. Onde é que a gente perde eles, na questão do interesse, da motivação pra estudo.

Rafael - O meu foi o seguinte: o ideal de aluno é aquilo que nós temos aqui: tem mc^2 , tem telescópio, tem o planeta terra, tem a questão do carbono, aqui a ligação do carbono, o DNA, o computador, a eletricidade; enfim, tem tudo isso aqui. Isso é o ideal pro professor, paz, querer que o aluno aprenda, pra que ele tenha sucesso e dinheiro, só que o aluno põe a mão no ouvido, não quer escutar. Por quê? Porque, ele só quer curtir, só quer mandar joinha pro Youtube.

Luana - Que legal. Ficou muito bom.

Carla - Muito criativo, também gostei.

Giovana - Parece até uma imagem pronta, nem parece que ele montou.

Giovana - É... eu coloquei na primeira figura que temos e as diferentes sensações que temos, por alguns motivos, né. A criança está chorando, a criança não tem dúvida, é... triste, nervosa, irritada, aí eu coloquei uma bolacha para representar o descuido, às vezes, dos pais, qualquer tipo de alimentação; aqui a outra, que adora o brinquedo do outro, então tem e temos e aqui eu coloquei, o que gostaria de ter: é...então, amizade, alegria, música, diversão, presentes, leitura, saúde, alimentação saudável e... eu coloquei essa mãozinha colorida, porque assim, eles vão ser todos diferentes, né. Não é que eu coloquei o ideal, que não vá existir diferenças, mas que, essas diferenças contemplem algumas coisas que são importantes. Como uma base, o afeto, já colocaram, na família, o interesse por ela e... acho que era só isso.

Luana - Bom, coloquei dois tipos de crianças, assim: é, tentei pegar crianças, crianças, assim, que estavam meio sujas, meio maltratadas, tristes, bravas, e aí, a gente se contorcendo, a gente tendo que ter poderes sobrenaturais, a gente cansado, no meio da guerra, sofrendo e tipo guerreiro mesmo, lutando, às vezes, com aquela cara, assim; é... tentando, assim, ver outras experiências, lembrando de como era, a gente se compara muito e outras pessoas, também, comparam e assim, voltando, mesmo, pra ter criança, assim, com aprendizado, crianças que tenham essa vontade, esse desejo, essa alegria, essa felicidade em aprender. Então, assim, a gente aqui no meio, quase morrendo e as duas faces da criança (Transcrição encontro 13/06/2017).

Com esta atividade, os professores puderam dedicar um momento de reflexão para reconhecer suas próprias concepções a respeito da criança, da infância dos dias de hoje e suas características. É possível notar ser os sentidos atribuídos à criança correspondentes às faltas:

a carência emocional, afetiva, material. Por outro lado, a figura elaborada por Rafael foi a única a fazer referência ao conhecimento/conteúdo, relacionando ao fato de que a criança não quer ouvir, não tem interesse por ele (Luana fala em falta de desejo). Nas palavras de Rafael: “Onde nós perdemos o aluno? Por que que ele não aprende? Por que ele não se interessa? Essa pergunta está na frente, todo dia, na nossa prática”.

Questionamentos que estão à frente da prática destes professores em período de inserção na carreira e parecem ser fonte de inquietação e angústia. Palavras que são indícios de sentidos atribuídos ao contexto cotidiano das escolas em que trabalham, da sociedade em que vivem. Poderiam ser gritos de ajuda: “Onde é que nos perdemos?”, “Onde é que a gente perde eles?”; “o aluno põe a mão no ouvido, não quer escutar”. São gritos que expressam as condições das crianças com quem se relacionam diariamente: crianças com falta de desejo em aprender, crianças com carência material e emocional. Para estes professores é importante compreender as características destas crianças com quem trabalham, crianças moradoras de bairros periféricos, de forma a buscar caminhos para a aprendizagem destas, como aponta Charlot (2002): “Considerar a origem social é, portanto, importante, mas não como carência e sim para entender esses processos de relacionamento com o saber” (p. 22).

Entretanto, a compreensão destes processos de relacionamento com o saber ainda parece ser um aspecto em construção. Os professores identificam as condições de origem social de seus alunos, suas características, mas ainda as consideram como carência de vários aspectos, carência de desejo de aprender, carência material, carência emocional. Há necessidade de um passo a mais para compreender tais características como um(ns) processo(s) de relacionamento com o saber, para posteriormente atuar sobre eles, de forma a garantir aprendizagens. Para Charlot (1996), é preciso considerar que

Primeiro, a relação com o saber é uma relação social no sentido que exprime as condições de existência do indivíduo. (...) Em segundo lugar, a relação com o saber é uma relação social no sentido que não somente as condições de existência desses jovens, mas também suas expectativas em face do futuro e da escola, exprimem as relações sociais que estruturam nossa sociedade. (...) As relações sociais *estruturam* a relação com o saber e com a escola, mas não a *determinam* (p. 62).

Nesse sentido, oportunizar atividades como essa num curso de formação para professores em período de inserção profissional é uma forma de mobilizar a reflexão do educador para suas próprias concepções e os sentidos que atribuem a elas, o que pode incidir diretamente sob o fazer docente. Como nos explicam Alen e Allegroni

[...] el educador mira y piensa esas realidades atribuyéndoles significados que dependerán de sus propias percepciones: lo que se ve y se piensa incide sobre el hacer. Allí se coloca la cuota de significación personal. Si revisamos esto, entonces, podemos entender por qué percibimos de la manera que percibimos (ALEN; ALLEGRONI, 2009, p. 50).

O encontro de agosto (29/08/2017) foi desafiador. Tanto eu quanto professora Laura estávamos incomodadas com os relatos feitos pelos professores, repetidamente, sobre o descaso das famílias, sobre os alunos com problemas de comportamento, sobre a angústia de não saber lidar com tal situação. Ao ouvir os professores em período de inserção na carreira falando sobre tantos aspectos negativos, relatando sobre os problemas de alunos e suas famílias, considerando-os como “alunos perdidos”, eu e professora Laura, como formadoras, sentíamos muita tristeza em pensar que professores com poucos anos de docência se sentiam fracassados e pareciam desistir do processo educativo, frente às dificuldades. As enunciações mostram esse incômodo:

Eu sou formadora de professores e tenho que ter uma perspectiva, um olhar pra educação, como uma coisa boa, que podemos atingir. E vejam vocês professores iniciantes, já pensam que temos alunos que são perdidos. Então, eu estou muito angustiada, já tenho comentado isso com Carla, porque estou surpresa com a angústia que vocês estão vivendo na escola, alguns com um, dois, três anos, e com uma desilusão de que nada pode ser feito. Então, eu estou cutucando, porque se estamos pensando que esse aluno está perdido, então estamos pensando que a educação não serve de nada (Laura).

Sabe que eu ainda estou impactada com a nossa conversa do começo. Porque o sucesso e o fracasso estão batendo à nossa porta, desde o começo, desde os nossos primeiros encontros. A gente, já conversou... como a gente entende o que é criança! Como a gente pode olhar para as nossas crianças. A gente já conversou sobre a escola, sobre as características das escolas. A gente já conversou e já refletiu sobre a clientela, a sua relação com a família. A gente bate sempre nessa tecla, de como a família é displicente com os filhos, com as crianças e como essa responsabilidade fica grande com a escola. Eu concordo com tudo isso, porque eu vivo isso na prática. Essa mesma angústia de vocês é minha também, mas ao mesmo tempo, e aí quando vocês trazem todas essas atividades, vou pegar você como exemplo, Rafael, me fez pensar que essa coisa da gente olhar muito para essas angústias, para esses insucessos, a gente deixa de buscar tudo o que a gente alcança de sucesso; porque isso foi tão bonito, a história da caixinha que você contou, enfim. E todas as outras experiências que vocês relatam (Carla).

Minha tentativa como formadora, juntamente com professora Laura, era a de inspirar aqueles professores em período de inserção na carreira de que “ensinar exige alegria e esperança” (FREIRE, 1996, p. 37), “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 1996, p. 39). Inspirar para a mudança, com a esperança de que todos podem

aprender sempre. É isso que insistentemente reitera Freire (1996), quando se depara com problemas semelhantes aos vividos por estes professores em período de inserção na carreira:

Tropeçando na dor humana, nós nos perguntávamos em torno de um sem-número de problemas. Que fazer, enquanto educadores, trabalhando num contexto assim? Há mesmo o que fazer? Como fazer o que fazer? Que precisamos nós, os chamados educadores, *saber* para viabilizar até mesmo os nossos primeiros encontros com mulheres, homens e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada? (...) Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir (FREIRE, 1996, p. 38-39).

E mais ainda, Paulo Freire reitera a certeza de que a mudança é possível e o conhecimento desta certeza produzirá a elaboração de práticas pedagógicas bem-sucedidas. Nesse movimento de discutir sobre o fracasso e o sucesso os professores em período de inserção na carreira precisavam construir essa certeza de que a mudança é possível.

É a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil, mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica. O êxito de educadores como Danilson está centralmente nesta certeza que jamais os deixa, de que é possível mudar, de que é preciso mudar, de que preservar situações concretas de miséria é uma imoralidade. É assim que este saber que a História vem comprovando se erige em princípio de ação e abre caminho à constituição, na prática, de outros saberes indispensáveis (FREIRE, 1996, p. 41).

A experiência do encontro com estes professores, com suas angústias e sentimentos de fracasso e desistência, me permitiu refletir sobre o profundo sentido da educação, da forma como nos coloca Contreras Domingo

[...] nuestro oficio educativo, como oficio de lo humano (CIFALI, 2005) puede ser origen de experiencia: en primer lugar, es algo que se vive. Es este vivir la educación lo que invita a prestarle atención a lo que nos pasa en ella; es decir, a considerarla de un modo existencial, como algo que nos afecta en muchas facetas de nuestro ser (CONTRERAS DOMINGO, 2016, p. 16).

Assim entendido, as relações que estabelecemos nos processos educativos, seja com alunos, com os outros professores ou com pais de alunos, nos afetam, pois a cada momento lidamos com o imprevisto, com a quebra de ações previamente planejadas e com o modo

peçoal de compreensão das coisas e situações. Estar atentos a estas relações que vivemos e nos afetam pode levar a uma maior consciência e compreensão dos acontecimentos vividos. É essa íntima relação com os aspectos da atividade educativa, apreendendo o que pode servir de inspiração e que pode estabelecer a conexão entre fazer e pensar, que gera o saber próprio da experiência educativa, o saber advindo do próprio viver a educação (CONTRERAS DOMINGO, 2013).

Frente ao que vivíamos naquele momento, me desafiei, como formadora, a pensar em como sensibilizar aqueles professores, ainda me questionando sobre a possibilidade de sensibilizar alguém para o diferente e como fazer isso: sensibilizar para uma educação de um modo existencial, como aquilo que nos afeta. Assim, para aquele encontro propus que, em duplas, os professores lessem crônicas escritas por professores, para que depois discutíssemos no grupo. As crônicas selecionadas⁴³ mostravam práticas/experiências em sala de aula bem-sucedidas, ou, quando não bem-sucedidas, ocorria uma explicação sobre o fato (como na crônica “Quando a gente não sabe o que dizer”). Minha intenção era que percebessem como cada um dos relatos levava em conta o olhar diferenciado para os alunos, a acolhida, a escuta. Uma busca para a inspiração, para fazer ressoar, para o despertar de novas relações e sentidos para a prática. Assim como explica Contreras Domingo (2013), “a leitura não busca tanto a retenção e reprodução de conhecimentos como a *ressonância*, isto é, a possibilidade de despertar novos sentidos vivenciados e de comover-se pessoalmente em relação ao que sugerem como posição pedagógica” (p. 31).

A conversa sobre as histórias das crônicas lidas desenvolveu-se de forma interessante e ajudou a retomar a necessidade de termos um olhar sensível frente às dificuldades, além de esclarecer se os relatos sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar eram um indício de desilusão com a carreira docente. Abaixo, o trecho da transcrição da gravação do encontro revela esses aspectos:

Carla - Então, eu separei alguns textos, que são algumas pipocas, só este que não é uma pipoca, é um relato reflexivo de uma professora. São algumas pipocas que vão falar um pouco sobre a relação do professor com esse olhar

⁴³ MORAIS, Jacqueline de Fatima dos Santos. Quando a gente não sabe o que dizer. In: CAMPOS, Cristina Maria; PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Pipocas Pedagógicas III - narrativas outras da escola**. São Carlos, Pedro & João Editores, 2015, 119p., p.: 53-56; OLIVEIRA, L. R. Então me abraça forte... – e o poder da música. In: CAMPOS, Cristina Maria; PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Pipocas Pedagógicas III - narrativas outras da escola**. São Carlos, Pedro & João Editores, 2015, 119p., p. 73-74; CHALUH *et al.* Educar o olhar: filmes na formação de professoras. In: COLVARA, Laurence Duarte; OLIVEIRA, José Brás Barreto de (Org.). **Núcleos de Ensino da Unesp [recurso eletrônico]: artigos 2013**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2015, p. 103-104.

diferente pra criança. Eu queria que vocês lessem primeiro e aí a gente vai contar um pouco sobre esses relatos, sobre essas pipocas, e, depois, acho que a ideia é pensar sobre se estes textos podem nos trazer outro impacto, sobre essa relação de sucesso e fracasso que a gente ficou discutindo no começo. Para mim, eu acho que impacta, deixa com o peito pesado, né?! Porque, enfim, a pergunta que eu faço: é realmente um limite da escola? Ou é um limite do trabalho do professor?

[...]

Luana - Eu entendo a questão de você enxergar além, sabe! Então, por exemplo, às vezes, a gente está chateada com alguma coisa e não quer conversar com ninguém. Aí, alguma pessoa que vai te olhar vai falar assim “Nossa, você está mal-educada, pessoa folgada”. Não sabe o que está passando por ali. A criança que precisou de um abraço. Então, às vezes, que ela estava precisando e a gente não sabe! Mas com certeza, tem um porquê. E como que a gente responde a isso? Mas uma outra forma de enxergar. Então, às vezes, aquela professora pensou “como eu pensei que o meu aluno estava sendo mal-educado”. Ele só precisava de um carinho.

[...]

Luana - Então, por exemplo, quando eu vou falar sobre minha profissão pra alguém eu falo que tem coisas boas. Mas eu acho que a gente vem aqui pra tentar se ajudar, pra tentar se entender, pra tentar enxergar além, pra ajudar o outro, que a gente acaba desabafando as coisas negativas. Então, assim, talvez, eu fiquei refletindo, nem falei nada, eu entendi o que a Laura falou. Porque, por exemplo, às vezes, você fala com um aluno, como se já fosse perdido e a gente não sente isso. Tanto é que a gente chama ele pra perto, a gente sente, a gente sofre, a gente pode não estar conseguindo alcançar tudo que a gente queria, entendeu? Mas a gente está alcançando, de alguma maneira. E a gente sabe disso, mesmo sendo no inconsciente... porque, senão, tinha largado mão! Você não é obrigado a estar lá. Você pode arrumar outro emprego. Você pode ir pra outra escola. Você pode abandonar as aulas.

[...]

Giovana - É como essa pipoca. O que ela pode fazer dentro das condições que ela tem, pra que isso seja menos fracasso, né. Porque, aqui, poderia gerar um fracasso muito maior. Revolta ainda maior da menina. Não querer participar da aula toda, não querer fazer as atividades, pegar um distanciamento muito maior do professor. O olhar que eu tive pra essa pipoca, foi isso, ela não provocou o fracasso ainda maior. Foi uma coisa que ela conseguiu fazer no momento (Transcrição do encontro de 29/08/2017).

Como apontado pela professora Luana, frente a tantas dificuldades, angústias e enfrentamentos vividos no cotidiano escolar, é necessário o exercício de “enxergar além”, para além dos problemas e dificuldades como se apresentam, de maneira a buscar um caminho diferente para atuar sobre eles: um abraço, uma música alegre, uma brincadeira com água, uma conversa. Professora Luana estava apontando para a possibilidade de abrir-nos para a escuta, para olhar de um jeito diferente e pensar sobre isso, da mesma forma que ensina

Contreras Domingo

[...] porque la cuestión educativa es siempre lo imprevisible de las vidas y la posibilidad de una apertura creadora para ellas, y no su programación, predeterminación y control. Investigar la experiencia educativa es acercarse,

sin violentarla, a la vida que va sucediéndose, para preguntarse por lo adecuado en una relación respetuosa con el misterio del otro; una actitud en sí misma educativa: acercarse y acompañar las vidas en crecimiento, sin violentarlas (CONTRERAS DOMINGO, 2016, p. 21-22).

Esse movimento, apontado por professora Luana, de “enxergar além” dos problemas e dificuldades, de olhar para a própria prática, interrogando-se, pode caracterizar-se no processo de investigar a experiência educativa, relendo a vida que se passa, que nos passa, acercando-nos, constantemente, dessas relações e perguntando-nos sobre o que elas nos dizem.

Mas há, também, um outro indício que dá mostras a partir do mesmo movimento realizado pela professora Luana de buscar “enxergar além”, de interrogar-se sobre sua experiência educativa. Para a professora, “a gente vem aqui pra tentar se ajudar, pra tentar se entender, pra tentar enxergar além, pra ajudar o outro, que a gente acaba desabafando as coisas negativas”, ao referir-se ao curso de formação. É um indício potente do processo formativo instituído no curso de formação, explicitando sua argumentação para as reiteradas manifestações das formadoras, frente às angústias e sentimentos de fracasso e desistência apresentados pelos professores, nos encontros. Dessa forma, compreendo que o processo formativo que foi se instituindo ao longo dos encontros do curso de formação representou um modo de acercamento, de acompanhamento destes professores em período de inserção na carreira, objetivado pela ajuda mútua, pela tentativa de entendimento mútuo, pelo desabafo. Esse processo formativo caracterizou-se num acompanhamento que estabeleceu:

- confiança entre os pares;
- um lugar seguro, que nos cuida, no qual nos entendemos e onde é possível dizer o que nos passa, o que nos acontece;
- um movimento para “enxergar-se além”, para interrogar-se sobre as relações educativas.

Entretanto, a constituição deste processo formativo foi se dando de forma intuitiva para nós, formadoras do curso, quando nos deparávamos com os relatos de dificuldades e fracasso vividos pelos professores no processo educativo e buscávamos, como resposta a isso, vivenciar a sensibilidade para não deixar morrer o desejo, a paixão, para poder enxergar o outro (CHALUH, 2012b). No encontro de setembro (26/09/2017) assistimos ao documentário “Pensando en los demás”⁴⁴, o qual apresenta a prática do professor Toshiro Kanamori e seus alunos, em uma escola pública primária do Japão, desenvolvendo uma aprendizagem baseada

⁴⁴ Direção: Joan Salvat. O documentário recebeu o Grande Prémio 2004 Banff Festival, a medalha de bronze no Festival de Nova York, o Grande Prémio do Festival de Televisão do Japão e a Medalha de Ouro no US Festival Internacional de Religião, Ética e Humanidades. Foi produzido pela Japan Broadcasting Corporation (NHK).

na diversão, na criação de vínculos, com respeito e empatia entre eles. É um documentário sensível e que mostra a real possibilidade de se praticar a felicidade na escola. No início do documentário, quando o professor interroga as crianças sobre a finalidade da escola, perguntando “Por que vocês estão aqui?”, recebe a resposta das crianças, em coro: “Para sermos felizes”. A proposta da exibição do documentário foi justamente explorar a sensibilidade para olhar o outro e desejar o diferente, com vistas à superação das dificuldades presentes no início da carreira docente. Como professores em período de inserção na carreira significam a felicidade na escola?

Para este dia do encontro, os professores haviam realizado a leitura prévia do texto “Uma escola em Betel: relações, práticas, alunos, famílias e professoras - 1997 a 2000⁴⁵” e a discussão empreendida, a partir do documentário e da leitura do texto, desencadeou uma reflexão dos professores a respeito do trabalho com a diversidade tão presente em sala de aula e, mais ainda, sobre as concepções de sucesso e fracasso docente. Alguns professores entendiam a necessidade de reconhecer, acolher e trabalhar com a diversidade de características presentes em seus alunos, enquanto que outros sentiam grande dificuldade em realizar seu trabalho de ensinar frente a tanta diversidade:

Foi proposta essa mudança de você estudar a fundo as famílias, o que se passa, pra entender, pra mudar a perspectiva de trabalho e começa a integrar mesmo. (...). Esse aluno aqui, que o pai está preso, o pai batia na mãe, é super assim, tem algumas monitoras que são vizinhas, e veem bastante ele na rua, ele tem três anos, ele faz quatro anos, e vive na rua, não tem higiene nenhuma, chega sujo na escola. No começo do ano, ele batia em todo mundo, ele era superagressivo, respondia pra gente. E agora, ele continua sendo uma criança difícil, mas é muito melhor do que ele era. Eu vou dizer que ele é meu aluno exemplar? Não posso falar isso. Mas, o que é o aluno exemplar, entendeu? A gente não pode, também, ficar querendo que ele seja o melhor dos melhores (Luana).

Talvez, o medo que a gente sente, de não discutir essas coisas, é que existe tanta vulnerabilidade, essa questão de discutir ser vulnerável, tanto quanto a questão dos sentimentos, né. A questão da vulnerabilidade pela condição financeira. Então, fica pra escola, as dores, pais que não dão conta dos filhos, crianças em Casa Lar, é tanta história desse jeito, que parece que se a gente tocar num pontinho da ferida, que infelizmente, acontece de tocar, parece que não vai ter fim. Se tem como a gente tratar isso, em algum momento, dentro da sala de aula, e se tornar o assunto da escola (Vanessa).

⁴⁵ BETINI, Maria Estela Sigrist. **UMA ESCOLA EM BETEL: relações, práticas, alunos, famílias e professoras - 1997 a 2000**. Orientador: José Luís Sanfelice. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Campinas: Unicamp, 2004, 264f.

Alguns professores falam dessa possibilidade, senão, a gente não consegue dar aula. Tem coisa que nem chega até nós, que fica na gestão. Eles seguram as coisas lá pra não chegar no professor. Eu lembro do ano retrasado, ou passado, não me recordo, uma aluna que a mãe foi esfaqueada. No dia seguinte, ela foi à aula, conversei com ela, expliquei, foi o próprio tio que esfaqueou a mãe dela. Então, como lidar com essa situação? Eu conversei com ela, e ela tinha um desenvolvimento bacana e depois do acontecido, ela se congelou. Ela não conseguia conversar e eu ia conversando com ela. Isso é um caso e quantos casos que acontecem que a gente não sabe, que a gestão segura. Porque o professor também é feito de emoções. Não só eles, se a gente também ficar nesse lado emocional, a gente... (Rafael).

A realidade vivida nas escolas parecia preencher estes professores em período de inserção na carreira com temores e frustrações de suas expectativas, como já discutido no capítulo anterior. Um pouco acima, também mostrei que o curso de formação se constituiu como um movimento para fazer circular a palavra entre os pares, de forma a manifestar as experiências comuns e suas dificuldades. Ao mesmo tempo, o exercício de compartilhar sentimentos que, às vezes, se manifestava de maneira positiva, por meio da exaltação das alegrias e conquistas, em outras, de maneira negativa, com a expressão da frustração, possibilitava encontrar-se consigo mesmo ao olhar o outro, na experiência que tinham em comum (ALLEN; ALLEGRONI, 2009). Diante dos sentimentos negativos expressos pelos professores iniciantes, meu papel de formadora, juntamente com professora Laura, era o de questionar, fazer refletir para despertar desejos, interesses, buscas, utopias, gana pelo trabalho docente.

Então, eu estou pensando aqui, vocês falando sobre as situações relacionadas com isso, fica claro que vocês estão querendo trazer essa realidade. Das discussões aqui postas, me veio a ideia do apagamento, na escola, dessas pessoas. Se essa pessoa não existe, se essa pessoa tem tristeza, sofrimento, então não tem espaço. Assim, qual a intencionalidade que nós temos nessa escola, em relação às pessoas que aí habitam? Para ter empatia, eu tenho que reconhecer o outro. Se eu apago os sujeitos com pais enrolados, alguns mortos, então, talvez, seja importante pensar: o que se faz na escola? Se apaga as pessoas, para não ter conflitos e não discutir as questões de valores? (Laura).

Enquanto eu estava lendo o trecho do capítulo três, alguns parágrafos foram me chamando a atenção, eu fui selecionando, pra me ajudar nessa reflexão com vocês, e um deles falava assim, olha: 'As angústias do chão da escola podem fazer mais sentido, quando a totalidade está presente na reflexão dos professores, para que o professor compreenda o mundo que o cerca, para fazer a relação entre a atuação na escola e a mudança possível e para atingir, gradualmente, a utopia, a transformação maior; para que as perplexidades das singularidades presentes no cotidiano não paralise a ousadia da sua atuação'. Eu achei bastante interessante isso, pensando nesse exemplo que

você traz ou até mesmo essas ideias que o Rafael coloca de discutir, em pequenos contextos, essa singularidade pra partir pra uma coisa mais ampla, né. E pensar diferente, buscar alternativas diferentes, né. Eu acho, que no documentário, quando a gente vê que o professor organiza a prática pedagógica, por meio de um projeto, vocês viram que eles tinham um projeto de trabalhar a barca, criar uma barca, depois foram elaborar o projeto de estudar o corpo. Então, é uma prática dos alunos, uma proposta deles, né. Eu acho que isso é que modifica a ideia, são algumas reflexões que eu estabeleci. Ou seja, pensar a escola diferente (Carla).

Zeichner (2002), citando Israel Scheffler, aponta para a necessidade de compreender o contexto em que se insere o trabalho do professor e que influencia claramente a atividade docente dentro da sala de aula:

Os professores não podem restringir sua atenção só à sala de aula, deixando que o contexto mais amplo e os propósitos da educação escolar sejam determinados pelos outros. Eles devem assumir uma responsabilidade ativa pelos objetivos com que estão comprometidos e pelo contexto social no qual estes objetivos podem prosperar. Se é para eles não serem meros agentes de outros, do estado, do exército, da mídia, dos especialistas e burocratas, eles precisam determinar sua própria agência por meio de uma avaliação crítica e contínua dos propósitos, das consequências e do contexto social de sua profissão (ZEICHNER, 2002, p. 39).

A compreensão de que o trabalho docente envolve um contexto mais amplo foi sendo paulatinamente desenvolvida, por meio do movimento de reflexão e análise das inúmeras situações vivenciadas pelos professores, aliado ao estudo de textos, de documentários, desenvolvendo um olhar dos professores para outros aspectos da docência, como é possível observar pelas seguintes enunciações, retiradas da transcrição do áudio gravado do encontro de 26/09/2017:

Você perguntou quais que eram os objetivos, o aprendizado por trás. Eu até anotei que a gente tem um novo olhar, uma forma de agir com esses problemas especiais, com essas situações específicas. Quando a gente leu aquela pipoca da professora que dava abraço, eu fiquei pensando nisso, né, numa situação que aconteceu comigo, talvez eu não pensaria, se eu não tivesse tido uma experiência aqui. Eu acho que são os olhares que a gente tem que ter e que estamos tendo espaço pra pensar e que o texto, também, está lembrando disso (Giovana).

Porque assim, gente, você sentir que o seu trabalho está dando certo, que seus alunos gostam de você, que funcionou uma parte que você colocou, isso não tem dinheiro que pague! E é uma coisa que te motiva tanto, que é um salário psicológico (Luana).

É lógico, a gente precisa ter esse olhar de buscar. Que nem, por exemplo, se eu pegar um aluno, o Paulo, ele tem uma dificuldade, se eu pegar ele, no começo do ano, não sabia nada. Aí foi conseguindo fazer subtrações, foi evoluindo, mas em relação ao que eles têm que aprender no ano é um fracasso. Como que eu posso melhorar essa classe, pra que eles possam avançar cada vez mais? Esse olhar que eu tenho que ter, um cuidado com esse olhar. Agora, também não posso falar que teve só fracasso, senão eu vou ficar, sabe... Não pode ser só o fracasso, validar algo, isso que eu estou falando, a dualidade é importante. Assim tudo pode ser pautado no sucesso e no fracasso. Eu tenho um fracasso, mas também tive sucesso. Eu lembro que eu voltei no fracasso, mas aí fui para os sucessos. Em relação a minha sala, por exemplo, esse ano, em comparação com o ano passado, a sala do ano passado, era melhor que eu tinha, eu fazia um debate. Essa sala, hoje, eu não consigo fazer, entendeu? Então, são salas diferentes, são experiências diferentes. A gente tem que pensar no sucesso que a gente tem, essa dualidade de fracasso e sucesso, isso é importante também (Rafael).

Esse movimento de reflexão e análise, enfocando outros aspectos da docência, também foi encontrado pelo trabalho de Bandeira (2014), uma das pesquisas elencadas no levantamento teórico realizado para este estudo. A autora constatou que as ações de narrar e entrevistar, assim como o contexto colaborativo da pesquisa, contribuíram para que as participantes expandissem os enunciados implícitos ao discurso das lamentações, dificuldades, discrepâncias e dicotomias entre teoria e prática.

Outro estudo que também contribui para reiterar a tese de necessidade de estabelecimento de parcerias com professores em período de inserção na carreira é o trabalho desenvolvido por Malheiro (2017). Embora este estudo tenha se desenvolvido numa perspectiva de acompanhamento online, por meio do Programa de Formação Online de Mentoria, a pesquisa apontou que as parcerias mobilizadas pelos formadores de professores, durante a mentoria, dentro das redes/sistemas de ensino (ou até mesmo nas próprias escolas), foram fundamentais para a condução das ações e para o atendimento das demandas apresentadas pelos professores em período de inserção na carreira.

E, assim, fomos seguindo os encontros do curso de formação, num processo de escuta dos professores participantes, compartilhando experiências, anseios, frustrações e, também, conquistas. Nóvoa (2011) remete a esta forma de trabalho com os professores, quando diz:

Não é fácil criar um clima propício à partilha dos nossos problemas e admitir que necessitamos de ajuda. Mas um bom programa de formação não é constituído por uma colecção de cursos ou de conferências. A bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura *colectiva* das melhores formas de agir. Para concretizar esta intenção, precisamos de uma *teoria do colectivo* que se elabora no espaço de um conhecimento partilhado, mas também no espaço de uma ética partilhada. Não há respostas feitas para

o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. A teoria de que vos falo integra, inevitavelmente, esta ética profissional, que é também uma ética de responsabilidade social e de compromisso com a educação de todas as crianças (NÓVOA, 2011, p. 72).

Apoiada em Nóvoa (2011), é possível, então, retomar a ideia do processo formativo que foi se constituindo ao longo dos encontros do curso de formação, para ampliar o conceito de acompanhamento estabelecido, baseado pela confiança entre os pares, pelo lugar seguro, que nos cuida, no qual nos entendemos e onde é possível dizer o que nos passa, o que nos acontece, pelo movimento para “enxergar-se além”, para interrogar-se sobre as relações educativas e pelo clima propício ao diálogo, possibilitando a análise das práticas pedagógicas, a partilha de problemas e a elaboração de um conhecimento novo – partilhado.

Tal processo formativo foi se fortalecendo e novas questões surgiam em nossas discussões. O trabalho coletivo foi outra temática explorada no curso de formação. No encontro do dia 17 de outubro de 2017, foi proposta a leitura prévia do texto “Grupo e trabalho coletivo na escola: trocando olhares, mudando práticas”⁴⁶ e possibilitada a discussão da temática do trabalho coletivo, como forma de superação das dificuldades. Os professores em período de inserção na carreira reconhecem a importância da constituição do trabalho coletivo na escola, apontando as pequenas ações presentes nesses espaços em que atuam, favorecendo a perspectiva coletiva de trabalho e alguns impedimentos desta prática, como é possível observar pelos enunciados a seguir:

Uma parte que eu grifei aqui no texto fala assim: Qual a importância desse olhar, do olhar da colega? Qual a importância do olhar da colega para pensar na própria formação, para repensar a própria prática? Por que trazer essa questão? A partir de uma perspectiva bakhtiniana e sobre o excedente de visão, Geraldi (2003) nos diz que estamos expostos e quem nos vê o faz sempre com o ‘fundo’ da paisagem em que estamos e a pessoa que nos vê tem uma experiência de nós que nós mesmos não temos. Praticamente isso, né. Porque, às vezes, a gente está tão preocupada que a gente não vê o nosso próprio trabalho. Então, a gente justamente, procurando, ajudando os outros professores, porque, às vezes, eles enxergam melhor o nosso trabalho do que a gente mesmo (Denise).

Eu acho que todos se ajudando acho que é o importante. Não é aquela questão: Ah, a sala é minha. Eu ouço muito em algumas outras escolas. Os professores falam: A sala é minha. Eu acho que não tem sala. A sala é da escola, os alunos são da escola. Nós estamos num grupo. O sucesso de tal sala, é o sucesso do grupo, não é o sucesso de um só. Porque o aluno não passou só para o quinto ano, por exemplo, o aluno passou pelo primeiro,

⁴⁶ CHALUH, Laura Noemi. Grupo e trabalho coletivo na escola: trocando olhares, mudando práticas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. Vol. 25, n. 0, p. 63-84, abr. 2009.

segundo, terceiro, quarto, quinto ano. Todo mundo, todo professor que trabalhou com o aluno, constituiu o aluno. Claro que se ele tenha sucesso, por exemplo, na Prova Brasil, o que vai acontecer, então, é o trabalho do grupo, isso que é importante. E eu vejo essa movimentação dos professores, em prol desse fazer com que aconteça. Isso me agrada bastante, eu gosto de trabalhar assim (Rafael).

No finalzinho do texto, acho que na página oitenta, ela fala que o grupo foi positivo, foi criando uma consistência, construindo e ele fala também de construir um lugar de trabalho dinâmico, para que professores disponham de tempo e recurso, para cumprir uma tarefa em conjunto, com condições para produzir mudanças coletivas. Eu acho que esses dois pontos são importantíssimos. É questão de tempo, né. Porque a gente mal tem tempo de fazer alguma coisa, a gente trabalha em dois períodos. E a questão do recurso, que é a nossa fala inicial (Rafael).

Pelas reflexões estabelecidas, é possível perceber os professores em período de inserção na carreira entendendo o trabalho coletivo correspondente ao apoio que os colegas de trabalho oferecem mutuamente. Essa me parece uma ideia ainda incipiente sobre a construção de um trabalho coletivo na escola, provavelmente em função das condições de trabalho aí constituídas, dificultando que os professores se identifiquem como pertencentes àquele grupo e, por isso, agentes de transformação. Há muito para avançar numa perspectiva de trabalho coletivo, como foi apontado por Chaluh

Considero que, quando as professoras assumiram sua formação, começaram a fazer propostas em relação a aspectos relacionados não só à gestão da sala de aula, mas também apontaram ações relacionadas à gestão da escola, promovendo práticas diferentes das já instituídas. Assim, as professoras reconheceram que tinham um lugar na escola, perceberam que tinham poder de decisão, poder para agir e transformar, participando da gestão escolar (CHALUH, 2009, p. 82).

A partir das discussões estabelecidas com o grupo de professores em período de inserção profissional, foi proposta uma atividade de construção de um fanzine⁴⁷, sobre a temática do trabalho coletivo e suas possibilidades e limitações na escola. Cabe ressaltar que essa ideia de utilizar o fanzine como atividade prática da temática surgiu a partir da socialização de fanzines, realizados pela turma do professor Rafael, com os membros do grupo de formação. Os professores se organizaram em duplas e cada dupla se responsabilizou pela confecção de uma página do fanzine, construída a partir de recorte e colagem de figuras

⁴⁷Embora os fanzines tenham surgido na década de 30, nos Estados Unidos, com as publicações de ficção científica, esta denominação só foi criada em 1941, por Russ Chauvenet. O termo *fanzine* é um neologismo formado pela contração dos termos ingleses *fanatic* e *magazine*, que viria a significar “magazine do fã”. O fanzine é uma publicação alternativa e amadora, geralmente de pequena tiragem e impressa artesanalmente. É editado e produzido por indivíduos, grupos ou fã-clubes de determinada arte, personagem, personalidade, *hobby* ou gênero de expressão artística, para um público dirigido e abordando, quase sempre, um único tema (MAGALHÃES, 1993, p. 9).

de revistas. O resultado foi uma sequência de ideias encadeadas, expressando aquilo que havia sido discutido pelo grupo, como foi evidenciado pelo comentário de Vanessa: “A singularidade do trabalho coletivo aparece na construção do fanzine. Olhando, observando cada um, né, respeitando o tempo de cada dupla, assim, pra poder juntar, e dar em algo singular, o trabalho de todo mundo”.

Figura 16: Fanzine construído pelo grupo de professores iniciantes (páginas em sequência).



Fonte: materiais produzidos no curso.

Diante de tudo que foi exposto, ressalto a potência do curso na formação desses professores em período de inserção na carreira, por se constituir um espaço de diálogo e interlocução dos professores (espaço esse que pouco encontravam nas escolas), se constituindo numa instância possível para a promoção da constituição docente.

Como os professores lidaram com os dilemas e dificuldades que vivenciaram neste início de carreira docente? A partir da contribuição de Bakhtin, entendo ser possível buscar uma compreensão para o papel que o curso desempenhou na formação profissional destes professores. De acordo com Bakhtin (1986), “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (p. 113). Assim, qualquer que seja a enunciação, seja uma simples informação, ou a expressão verbal de uma necessidade, como a fome por exemplo, esta é

socialmente dirigida, determinada pelos participantes da enunciação, relacionada a uma situação específica. Da mesma forma, “o grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social” (BAKHTIN, 1986, p. 114). Quando “os membros de uma coletividade unida por vínculos materiais objetivos” desenvolvem formas de protesto, distantes de uma mentalidade resignada e submissa, “aí que se encontra o terreno fértil mais favorável para um desenvolvimento nítido e ideologicamente bem formado da atividade mental” (BAKHTIN, 1986, p. 116). Assim, os “vínculos materiais objetivos” destes professores em período de inserção na carreira, participantes do curso de formação, corresponderam às situações de solidão e isolamento no trabalho docente, às dificuldades no trato com pais e alunos, aos dilemas na organização da prática pedagógica, desencadeando reações de protesto (choro, medo, busca de apoio externo, criação de táticas de resistência) e formando o terreno fértil do desenvolvimento da atividade mental (da consciência), expresso nas enunciações destes professores. O exercício da palavra, possibilitado frequentemente nos encontros do curso de formação, desencadeou a tomada de consciência de seus problemas, a união a partir dos conflitos, a organização de sua própria aprendizagem e a busca conjunta de mudanças. Nas próprias palavras destes professores, retiradas de uma produção escrita, elaborada pelos professores, com a temática “O que aprendemos hoje?”:



E na última aula discutimos sobre isso, a importância de vermos o que, em meio as conversas, nós tratamos, o quanto que conseguimos abranger nos assuntos colocados em sala de aula para uma simples discussão e reconhecimento que tenho dificuldade nisso, de enxergar que nas conversas há desenvolvimento, também, pois como foi dito por alguém na terça: “Conversar é um fazer” (Produção escrita de professora Vanessa).



Fui questionada o porquê da minha forma de agir com as crianças, talvez nunca tenha sido perguntada sobre isso, talvez nunca tenha pensado sobre isso (Produção escrita de professora Carolina).



O curso trouxe boa contribuição para a minha reflexão e isso foi muito positivo. Ao compartilhar saberes e opiniões, aos poucos, criamos laços de amizade que fizeram de nós mais fortes para partilharmos as angústias que nos afligiram durante o nosso cotidiano escolar. [...] Vale destacar que diante ao mar de problemas, tivemos vários relatos positivos e que, às vezes, até passa despercebido por nós docentes, mas que nos encontros serviram como momentos de sucesso de nossa profissão (Produção escrita de professor Rafael).

A atividade mental (consciência) destes professores, como aponta Bakhtin (1986), os fez reconhecer os sucessos diante dos dilemas enfrentados, refletir sobre o porquê de suas ações, identificar as dificuldades, buscando superá-las, movimentos estes potencializados pelo curso de formação, que se constituiu numa coletividade, pela circulação da palavra, pelo diálogo, interlocução.

Mais uma vez, alguns indícios presentes nas escritas destes professores contribuem para compreender o processo formativo concretizado, no sentido de acompanhamento de professores em período de inserção na carreira, construído ao longo do curso de formação: “Ao compartilhar saberes e opiniões, aos poucos, criamos laços de amizade que fizeram de nós mais fortes para partilharmos as angústias que nos afligiram durante o nosso cotidiano escolar”; “Fui questionada o porquê da minha forma de agir com as crianças”, “Conversar é um fazer”. Dessa forma, o conceito de acompanhamento com o qual estou trabalhando, que foi se construindo ao longo do curso de formação, refere-se ao processo de criação de um clima propício ao diálogo, fortalecido por laços de amizade⁴⁸, que representem um lugar seguro, que nos cuida, no qual nos entendemos e onde é possível dizer o que nos passa, o que nos acontece, reforçando a confiança entre os pares, possibilitando a análise das práticas pedagógicas, interrogar-se sobre as relações educativas e o movimento para “enxergar-se além”, de forma coletiva.

Nesse processo de acompanhamento, para a palavra dita dos professores, há a contrapalavra das formadoras e dos pares. Nos encontros do curso, meu papel como formadora, juntamente com professora Laura, era o de realizar o movimento da reflexão sobre a ação docente, procurando torná-la intencional e consciente. Reitero o registro de que esse movimento se caracterizou num processo lento e de pequenas doses, visto que, ao longo dos encontros, a maior demanda dos professores era falar sobre as dificuldades que enfrentavam nesse início da carreira. Nesses momentos, a contrapalavra das formadoras se colocava, no sentido de buscar revelar outros posicionamentos, buscar caminhos coletivamente.

Eu quero que vocês estejam aqui compartilhando suas experiências, da forma que estão falando mas para pensar melhor e se aprimorar enquanto professor e contar as dificuldades que vocês têm e ver de que forma podemos nos ajudar (Laura).

Mas, também, a contrapalavra se apresentou para buscar esclarecer a intencionalidade dos atos, a reflexão sobre as ações dos docentes.

⁴⁸ Peres (2017) esclarece: “uma amizade que voltada para fora, para o mundo, encoraja a vontade dos sujeitos de agirem – para si, por si, para o outro, pelo outro – de uma forma ainda não pensada, de sentir e de se relacionar de maneira diferente” (p. 157).

Quando eu falo, qual a intencionalidade do teu trabalho? Que essa criança possa ser autônoma? Então, quais ferramentas, estratégias, táticas, sei lá, o que vocês queiram chamar, vocês, hoje, de fato, estão desenvolvendo pra eles serem autônomos? Vocês estão preocupados com a construção conjunta do conhecimento? Então, vocês têm que olhar para vocês e pensar: o que eu faço com minhas crianças? Está atendendo o quê? Ou não está atendendo aquilo que eu sonho? É isso que eu quero que vocês façam. Eu gostaria que vocês fizessem esse movimento (Laura).

Contrapalavras enérgicas como um ato responsivo a si mesmo e ao outro na construção da conscientização. Como explica Geraldí

Se nossa consciência é sgnica, está repleta de signos nunca neutros porque produtos da história, somos todos produtos da história: mutáveis, múltiplos e singulares. Irrepetibilidades e responsabilidades irreversíveis. Não podemos alegar qualquer álibi para a existência: não podemos dizer “não estamos aqui”. E estar aqui é uma resposta a si mesmo e ao outro, com o qual necessariamente estamos e a quem dizemos “estou aqui”. Conscientizar-se é ser esta resposta à alteridade (GERALDI, 2010, p. 173).

Ou, também, o uso da contrapalavra para buscar estabelecer relações entre os assuntos discutidos no curso de formação e a realidade das escolas em que atuavam.

Se a gente pensa no que o texto vai contando, de como o trabalho coletivo e o grupo de trabalho foram se estabelecendo, foi pensando junto, aquele grupo foi pensando junto em metas pra solucionar um determinado problema que era alfabetizar as crianças com sucesso, vamos pensar assim, né, e foram buscando caminhos pra isso e como várias professoras foram fazendo juntas, foram discutindo, foram lendo textos, estudando e tal. Isso é possível de tentar fazer nas nossas escolas? (Carla).

Pensar possibilidades, elencar metas, construir o ato pedagógico ao longo do caminho, a partir de ações possíveis no presente, é trabalhar com a concepção de que

[...] o ato pedagógico tem algo de estético, necessariamente: antevê (ou transvê, para usar a expressão do poeta Manoel de Barros) um acabamento provisório no futuro, dele tem uma memória, e com essa memória calcula as ações possíveis no presente com o material que nos fornece o passado, mas selecionados para realizar o futuro: saberes, conhecimentos, crenças, utopias, etc. (GERALDI, 2013, p. 19-20).

Estava presente, também, a contrapalavra impertinente, com a intenção de movimentar a reflexão sobre pressupostos já cristalizados.

Mas por que você acha que a gente espera sucessos grandiosos? (Carla).

Para minha própria pergunta, coloco-me um intervalo para a divagação, um espaço para o sonho, um instante para o desejo. Um sucesso grandioso, para mim, é a concretização

deste desejo, deste sonho. Sonho este que me permito, aqui, expressar pelas palavras de uma aluna da “escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”

“Nós não temos, como nas outras escolas, salas de aula. Não temos classes separadas, 1º ano, 2º ano, 3º ano... Também não temos aulas, em que um professor ensina a matéria. Aprendemos assim: formamos pequenos grupos com interesse comum por um assunto, reunimo-nos com uma professora e ela, conosco, estabelece um programa de trabalho de 15 dias, dando-nos orientação sobre o que deveremos pesquisar e os locais onde pesquisar. Usamos muito os recursos da Internet. Ao final dos 15 dias nos reunimos de novo e avaliamos o que aprendemos. Se o que aprendemos foi adequado, aquele grupo se dissolve, forma-se um outro para estudar outro assunto”.

[...]

Notei, numa mesa ao lado, uma menina que escrevia e consultava um dicionário. Agachei-me para conversar com ela. “Você está procurando no dicionário uma palavra que você não sabe?”, perguntei.

“Não, eu sei o sentido da palavra. Mas estou a escrever um texto para os miúdos e usei uma palavra que, penso, eles não conhecem. Como eles ainda não sabem a ordem alfabética e não podem consultar o dicionário, estou a escrever um pequeno dicionário ao pé da página do meu texto para que eles o compreendam” (ALVES, 2008, p. 41-43).

Motivada pelo sonho, pelo desejo, é que a contrapalavra surge porque, “no mundo da vida estamos sempre calculando possibilidades e escolhemos uma delas no leque que se nos apresenta em função do futuro (acabamento provisório) de que temos memória” (GERALDI, 2013, p. 19).

Nesse processo de acompanhamento que foi se constituindo, as contrapalavras eram necessárias, pois

[...] intervenciones como éstas nos muestran la complejidad del proceso de acompañamiento, y nos moviliza también como docentes que nos desempeñamos en el equipo de las prácticas, a pensar, escuchar y hablar en torno de las dimensiones que son necesarias abordar (SALINAS *et al.*, 2009, p. 109).

O trabalho formativo desencadeado no curso de formação se coaduna com a pesquisa realizada por Ciríaco (2016) – a qual compõe o referencial teórico deste trabalho –, indicando que a vivência colaborativa instituída ao longo dos dois anos de encontros do grupo de professoras em período de inserção na carreira participantes da pesquisa contribuiu muito para a superação dos problemas que estas enfrentavam no cotidiano de suas salas de aula. O pesquisador reiterou a ideia de que a prática de colaboração, oportunizada pelo compartilhamento das experiências profissionais, gerou um movimento de confiança e autonomia nas ações docentes e isso auxiliou na construção do conhecimento necessário para o ensino.

Enfim, o movimento de formação empreendido no curso, objeto deste estudo, ocorreu no sentido de constituir-se num contexto de reflexão coletiva, para apoiar a prática docente em construção, significando um espaço de acompanhamento destes professores em início de carreira, na perspectiva pensada por Nóvoa

É preciso reforçar os professores como “conhecedores”, construindo uma acção pedagógica baseada nas suas intuições, nas suas reflexões sobre a prática e na sua capacidade de deliberar-em-acção. O conhecimento profissional docente é difícil de apreender, tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico, tem uma dimensão prática, mas não é só prático, tem uma dimensão experiencial, mas não é apenas produto da experiência. É um conjunto de saberes, de disposições e de atitudes *mais* a sua mobilização em acção (NÓVOA, 2011, p. 75).

Uma proposta formativa para professores em período de inserção na carreira, nesta perspectiva, compreende um processo de acompanhamento destes professores, nos anos iniciais da docência, numa fusão entre os conhecimentos aprendidos na formação inicial, conhecimentos que surgem da experiência da própria prática, a reflexão sobre a prática docente e a conscientização sobre a intencionalidade das ações.

Com as contribuições de Nóvoa (2011) e Salinas *et al.* (2009) e, tendo aclarado os aspectos que contribuíram para a constituição do processo formativo vivenciado no curso de formação, faz-se necessário sistematizar o conceito de acompanhamento de professores em período de inserção na carreira. Pela experiência vivida, *acompanhamento se define nas práticas construídas para apoiar os professores em período de inserção na carreira, no avanço de seu processo de constituição docente*, práticas essas que se constituíram pelo *olhar e escuta atentos* das formadoras, que propiciaram a *escolha de textos*, para viabilizar o interrogar-se sobre as relações educativas, a *colocação de contrapalavras*, para desencadear o diálogo, que possibilite a análise das práticas pedagógicas, a *elaboração de experiências estéticas*, que desencadearam um clima propício ao estabelecimento da confiança entre os pares, de lugar seguro, que nos cuida, no qual nos entendemos e onde é possível dizer o que nos passa, o que nos acontece, a *proposição de documentários*, que desencadearam a reflexão do movimento para “enxergar-se além” e a *promoção da interlocução*, propiciando a partilha de problemas e a elaboração de um conhecimento novo – partilhado.

Salinas *et al.* (2009), explicando sobre o caminhar do Proyecto Pedagógico de Acompañamiento a Docentes Noveles, colocado em prática na Argentina, ao longo de 3 anos, consideraram que no processo de acompanhamento dos professores em período de inserção na carreira

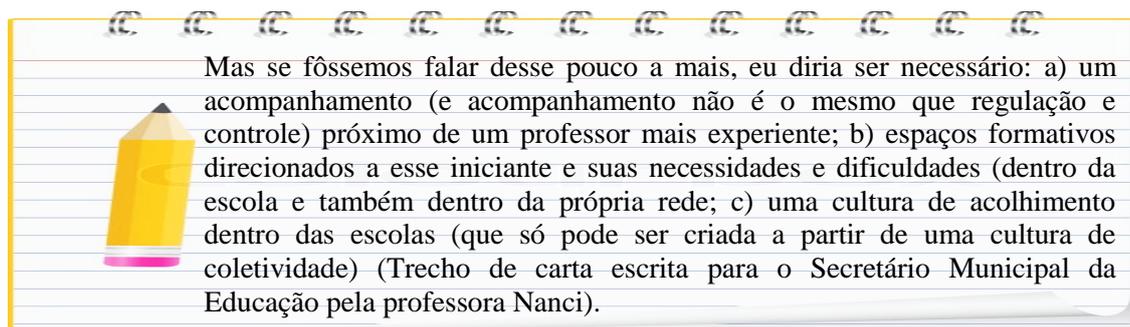
Lo relevante de esta travesía fueron los vínculos que se fueron construyendo en el viaje, atravesados por el tipo de acompañamiento que permitió a la evolución de las relaciones intersubjetivas, a la reinterrogación de opiniones, de creencias, de representaciones y actitudes que expresan los sistemas de valores en juego, las teorías de los sujetos y las relaciones que los docentes involucrados acompañantes y noveles establecieron (SALINAS *et al.*, 2009, p. 77).

Creio ser importante aclarar um aspecto a respeito do acompanhamento formativo de professores em período de inserção na carreira. Deve-se considerá-lo como uma proposta específica para uma etapa distinta, tanto da formação inicial, quanto da formação em serviço. O processo de acompanhamento da inserção na carreira docente deve caracterizar-se por um período de indagação, crescimento, inovação e reflexão, como bem explica Marcelo

El proceso de inserción no debe sólo integrar al nuevo profesorado en la cultura escolar vigente. De ser así, lo único que estaríamos consiguiendo es cerrar el círculo de la socialización perfecta: alumnos que a lo largo de miles de horas han observado a profesores enseñando, vuelven a la escuela a enseñar como les enseñaron sus viejos profesores. Para romper ese círculo, para nada virtuoso, necesitamos que el periodo de inserción sea un periodo de indagación, crecimiento, innovación y reflexión. Y para ello resulta fundamental la necesaria participación de las personas e instituciones que pueden ayudar a tener una mirada más compleja hacia la realidad de la escuela y del aula (MARCELO, 2009, p. 21).

Como disse professora Luana, é necessário “enxergar além”, explicando sobre o movimento de focalizar o olhar para outros aspectos do ato educativo, reiterando a ideia, apresentada por Marcelo (2009), de “tener una mirada más compleja hacia la realidad”.

Os professores participantes do curso de formação falam a respeito dessa necessidade de acompanhamento da inserção na carreira docente que privilegie a reflexão do vivido. Como proposta de encerramento do curso de formação, foi solicitado que os professores escrevessem uma carta para o secretário da Educação do município, ou para a coordenação da escola, ou para uma professora, colega de trabalho, falando sobre as necessidades, desafios, dilemas de professores em período de inserção profissional e propondo uma sugestão de “melhoria” ou ajuda nas dificuldades. Nestas escritas, fica explícita a urgência de acompanhamento para professores em início de carreira:





Sei que deve estar se perguntando o que eu quero com estas palavras. Na verdade, venho lhe pedir que não ajude apenas a mim, mas a todos os professores iniciantes e, para isso, gostaria de lhe propor algumas ideias que me surgiram recentemente em um curso oferecido pela UNESP para professores iniciantes. Esse curso foi muito importante para minha formação nestes meses, onde junto com outros professores iguais a mim, pudemos refletir e nos ajudar.

Bem, uma de minhas ideias é justamente que a Secretaria ofereça cursos como este, onde mais professores iniciantes possam se integrar e se ajudar, para tornar nosso ingresso na rede algo mais tranquilo. Sugiro, também, que sejam oferecidos para os professores iniciantes palestras e seminários com profissionais da educação com ampla experiência. Orientar a equipe gestora para acolher e integrar os novos professores também é algo que muito nos ajudaria (Trecho de carta escrita para o Secretário Municipal da Educação pela professora Denise).



Querida coordenadora,

Sou professora iniciante nessa rede e chego muito empolgada para trabalhar e fazer a minha parte pela educação. Sei que me formei em boa universidade, mas isso não quer dizer que eu já sei tudo. Aliás, tudo aqui é novo para mim e eu me sinto insegura. Eu me sinto, muitas vezes, perdida por não saber tudo o que eu preciso e as pessoas falam comigo como se eu já soubesse. Mas a verdade é que eu nunca preenchi um diário de classe, não sei exatamente por onde começar com meu diário de bordo, nunca montei um portfólio e nem escrevi um parecer descritivo.

A verdade é que, no meio de tudo isso, eu tenho me frustrado e questionado a minha prática docente. Sempre acho que estou fazendo tudo errado e que não sou boa o suficiente. Mas o fato é que eu preciso de ajuda. Preciso de alguém que sente do meu lado e fale: “Olha, é assim que faz isso”.

Então, o que peço a vocês, que são coordenadoras, é que nos ajudem, nos ensinem, pois precisamos dessa segurança para não perdermos o ânimo quando nos depararmos com os desafios (Carta escrita para a professora coordenadora pela professora Noemi).

Cartas que expressam as dificuldades vividas por professores em período de inserção na carreira, apontando caminhos de formação para estes professores. Além disso, reforçam a necessidade de se realizar, tanto pelos sistemas de ensino como pelas políticas públicas, a criação de programas para a promoção do acompanhamento profissional desses professores (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013). Também o trabalho de Marcato (2016), que corresponde a uma das pesquisas que compuseram o referencial teórico, apresentado no capítulo 2, identificou que a relação de apoio entre os professores iniciantes e experientes pesquisados se baseou em um modelo colegial, no qual há o predomínio de uma relação espontânea com os pares e a gestão, significando que os docentes em período de inserção profissional pedem auxílio aos mais experientes, que se transformam em “tutores informais”, de forma voluntária. Para a pesquisadora, este modelo de apoio nem sempre tem o potencial

de acompanhar o início da carreira docente com eficiência e, por isso, defende a ideia de programas planejados previamente.

A experiência desenvolvida na Argentina, de 2006 a 2008, com o Proyecto Pedagógico de Acompañamiento a Docentes Noveles indicou a importância da institucionalização de processos de acompanhamento de professores em período de inserção na carreira.

Luego de tres años de desarrollo del Proyecto de Acompañamiento a docentes noveles consideramos que es fundamental generar e institucionalizar un espacio poco reconocido aún en las diferentes instituciones formadoras, como un espacio con características propias y que demanda modos no convencionales, ni tradicionales de intervención y relación con el conocimiento pedagógico (SALINAS *et al.*, 2009, p. 112).

Se considerarmos a realidade brasileira, as proposições do Projeto de lei em análise na Câmara dos Deputados (PL nº 5.054, de 2016, que prevê a implementação da residência pedagógica) podem representar uma grande contribuição no caminhar formativo destes docentes, desde que abarquem todos os professores em período de inserção profissional ingressantes nas redes de ensino. Entretanto, em função dos últimos acontecimentos na política brasileira, as deliberações de pautas voltadas para a Educação têm sido deixadas de lado. Resta-nos, então, encampar propostas coletivas para a constituição de parcerias e redes de apoio nas escolas, de forma que todos os integrantes do corpo escolar possam auxiliar o professor em período de inserção na carreira, dando-lhe o suporte necessário.

O curso de formação “Professores iniciantes: a partilha de dilemas e saberes” apresentou (e ainda apresenta, pois teve continuidade nos anos subsequentes⁴⁹) sua contribuição no auxílio e suporte aos professores participantes e pode representar um modelo piloto para futuros formatos de acompanhamento de docentes em início de carreira.

6.2 A experiência vivida pela formadora.

Colocar-me no papel de formadora de professores em período de inserção na carreira se constituiu, para mim, uma grande responsabilidade. Vivenciei um misto de sensações, resumido no neologismo “angustança” - mistura de angústia, ansiedade e esperança (SALINAS *et al.*, 2009). Logo que professora Laura me apresentou a proposta de

⁴⁹ Participei do curso como formadora nas edições do curso em 2017, 2018 e 2019. A partir do ano de 2020, a SME aceitou que o curso fosse desenvolvido em horário de trabalho, disponibilizando 20 vagas. Em 2020, o curso esteve sob coordenação da professora Laura, porém foi suspenso em função da pandemia de COVID-19.

oferecermos, juntas, um curso de formação para professores em período de inserção na carreira, passei a estudar sobre o tema e, conforme me aprofundava na temática, mais responsável me sentia em contribuir para a permanência destes professores na carreira, pois, como apontavam os estudos de Huberman (1992), as experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira se relacionam diretamente com a decisão de permanecer ou não na profissão. O que também foi reforçado pela pesquisa de Marcató (2016), que comprovou que a falta de suporte, apoio, melhores condições de trabalho (até mesmo de convivência pessoal) e de um acompanhamento do início, para lidar com a diversidade em sala de aula, foram os aspectos que levaram duas professoras em período de inserção na carreira a desistir da profissão.

Assim, tomada por esse sentimento de responsabilidade, dediquei-me com afinco ao desafio de me tornar formadora de professores e, para isso, os ensinamentos de Nóvoa (2009) foram muito importantes, considerando

Uma teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade. Assim sendo, é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional (NÓVOA, 2009, p. 39).

Considerei, então, que também eu, formadora, necessito vivenciar práticas de auto-formação, inter-relacionadas com a construção de narrativas sobre essas práticas auto-formativas. Vivenciar com os professores em período de inserção profissional suas narrativas de dificuldades, sentimentos de solidão, medo e exclusão me aproximaram de minhas próprias narrativas, distantes no tempo, de professora iniciante e, posteriormente, de diretora iniciante.

Minhas próprias narrativas e as narrativas dos professores participantes do grupo de formação se aproximavam porque estavam marcadas pela mesma materialidade das condições de trabalho: falta de material didático-pedagógico nas escolas, infraestrutura precária, salas super lotadas, da mesma forma como aponta Cericato

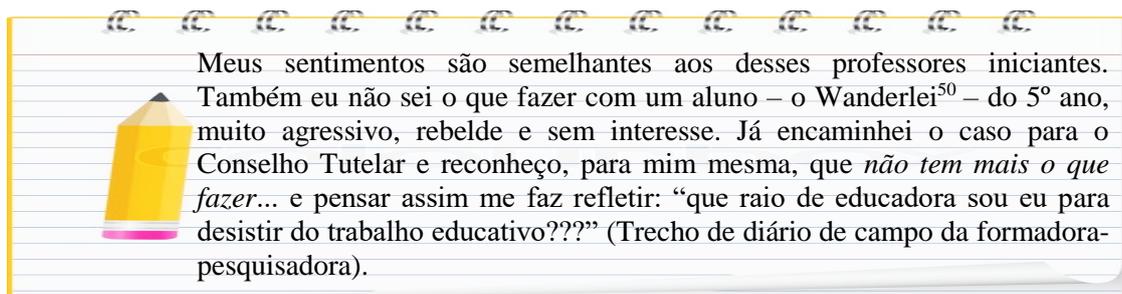
[...] condições difíceis de trabalho, como, por exemplo, excessivo número de alunos, escolas sem condições mínimas de atuar por falta de material, situada em locais isolados e com um sistema de colocação profissional que pode determinar que a um professor, no mesmo ano letivo, sejam atribuídas aulas por períodos curtos, sucessivos ou independentes de tempo (CERICATO, 2017, p. 734).

E nessa aproximação se configurou meu outono como formadora de professores em período de inserção na carreira: processo transitório, duvidoso e instável sobre minha crença em formar professores para atuarem sob condições de trabalho tão difíceis.

Por muitas vezes, ao longo dos encontros, tomada pelo sentimento de frustração advindo de situações vividas na gestão de uma escola pública municipal, sentia-me limitada para encher de ânimo e auxiliar na busca de soluções aos problemas que aqueles professores em processo de inserção na carreira vivenciavam. A enunciação, a seguir, é um exemplo dos sentimentos de frustração que permearam meus outonos:

O que aconteceu lá na escola me deixou bem desestimulada. Tinha uma demanda para abrir três primeiros anos, para abrir um terceiro e um quinto ano a mais, de forma a tentar consertar a defasagem idade e série. Aí veio a ordem que era pra matricular todos os alunos da demanda de 1º ano na escola e, por isso, foi necessário abrir seis primeiros anos. Assim, não dá para mexer com as outras séries. Fala pra mim, se isso não é desprezo do pedagógico? Quem que está olhando pra isso? Ninguém! É um absurdo! (Carla).

Ou como o sentimento de angústia que registrei em meu diário de campo, diante de uma situação difícil vivida com um aluno na escola em que atuava como diretora:



Em momentos como esse, me sentia limitada em inspirar professores em período de inserção na carreira, passando por tantas dificuldades, pois eu também as vivia. Também eu me via iniciante na carreira, mesmo tendo muitos anos de experiência na docência, quando me deparava com situações como essas em que não sabia de que forma lidar com o aluno, o que reforça a ideia de Cerminaro-Derisso e Lima (2019) de que há “início(s) da docência ao considerar essas múltiplas dimensões que fazem com que o professor reviva sua condição de iniciante inúmeras vezes no decorrer de seu desenvolvimento profissional” (p. 47).

Mas todo processo de constituição tem *outonos* e, também, *primaveras*, que nos trazem a certeza de que as sementes florescerão. A primavera de meu caminhar, como formadora, representou a resistência frente às dificuldades e a busca de novos caminhos para superá-las. A crônica que escrevi, em um momento de incerteza e insegurança frente ao modo como os professores conduziam suas práticas, representou uma pausa para a reflexão sobre a questão e como buscar saídas. Uma crônica que expressava a incerteza sobre um limite de atuação na formação de professores, mas também a busca de tentativas de formar.

⁵⁰ O nome do aluno foi alterado para preservar sua identidade.

CRÔNICA DA (DES)ESPERANÇA

Hoje, 15 de agosto, tive um encontro com Laura para orientação e planejamento de nosso próximo encontro com os professores iniciantes.

Meu objetivo era pensar num caminho de mudança para a desesperança, percebida, sentida, intuída por nós duas, nas relações que estabelecíamos com os professores iniciantes no grupo de formação.

Em nossas conversas anteriores, Laura me indicava sua tristeza em notar que os professores iniciantes que participavam do grupo de formação apresentavam uma concepção de ensino fechada, que não ia além dos conteúdos. Mas, para além da tristeza, me provocou a pensar: como sensibilizar estes professores iniciantes?

Passei dias pensando nisso: o que é sensibilizar alguém para o diferente? Como sensibilizar? É possível atingir alguém para a sensibilização?

Sem respostas concretas, busquei em mim mesma uma indicação do que pode sensibilizar: o exemplo é capaz de me sensibilizar, de me emocionar e fazer pensar. Saber que outras pessoas podem conseguir o que objetivam me motiva a conquistar também o que eu desejo!

E foi com esse pensamento que organizei a ideia do próximo encontro com os professores iniciantes. O objetivo é encontrar caminhos de mudança para a desesperança, caminhos para fazer pensar diferente, para sensibilizar para a busca de uma educação que acolhe e inclui. Procurei quatro pequenos textos de relatos de práticas docentes (as “pipocas pedagógicas”) bem-sucedidas, com descrição das propostas desenvolvidas por professores para acolher um aluno triste, refletir sobre o preconceito, ouvir o aluno, praticar a alegria na escola.

A proposta é que os professores iniciantes leiam um dos textos (em dupla) e contem para as demais duplas do que trata o texto (a experiência da prática docente descrita). Quando os quatro textos forem abordados, a discussão é encaminhada para pensar o que tais práticas têm em comum.

É a desesperança? Não mais! Nas entrelinhas das práticas docentes relatadas correm palavras de acolhimento, de sensibilidade, de cuidado. E, por isso, de esperança!

Também eu e Laura temos a esperança de sensibilizar nosso grupo de professores iniciantes para uma educação que encanta, sendo outra! (Retirado do diário de campo da formadora-pesquisadora).

A escuta atenta das narrativas daqueles professores em processo de inserção profissional, participantes do curso de formação, trouxe-me, por vezes, a frustração de ouvir tantas lamúrias e supor poucas ações para resolução dos problemas. Talvez esse aspecto represente meu *inverno* como formadora, nos momentos (felizmente passageiros) em que pensava que aquele processo formativo que vivíamos não contribuía para a melhoria da educação dos alunos nas escolas. Entretanto, mergulhar em um processo de estudo e reflexão, meu próprio processo, ajudou-me a explorar a experiência que vivia, de forma a “pensar con ella, o pensar a partir de ella. *Pensar con* (pensar con los acontecimientos, a partir de ellos,

intentando dilucidar lo que nos están diciendo, lo que nos están pidiendo como reflexión)” (CONTRERAS DOMINGO, 2016, p. 21).

Pensar com os acontecimentos, ou a partir deles, também me trouxe a compreensão de:

Que necesitamos también un saber de los límites, de nuestros límites e imposibilidades, y un saber del misterio del otro y de la relación; un saber que no consiste en desvelar este misterio, sino en sentirlo con más claridad, en conectar más intensamente con él (VAN MANEN, 2003). Un saber pedagógico que no es simplemente aceptación de la frustración, sino también un saber relacionarnos con nuestros límites para, a través de ellos (BIESTA, 2012), adquirir una nueva sabiduría de la vida. Porque la educación la hacemos también con nuestra sabiduría de la vida (CONTRERAS DOMINGO, 2016, p. 20).

Assim, pensar com e a partir da experiência me ajudou a construir um saber pedagógico voltado para a compreensão de meu limite como formadora para a transformação do outro, mas, sem aceitar a frustração, continuar na atuação dos processos formativos.

As ações formativas pensadas para fazer circular a palavra, estabelecer o diálogo, a interlocução, refletir sobre a intencionalidade das práticas docentes atingiram os professores em processo de inserção profissional, em alguma medida, como já discutido anteriormente. E as palavras desses professores me mostravam as *primaveras* de meu caminhar como formadora. Nas palavras de professora Luana:

Porque, por exemplo, às vezes, você fala com um aluno, como se já fosse perdido e a gente não sente isso. Tanto é que a gente chama ele pra perto, a gente sente, a gente sofre, a gente pode não estar conseguindo alcançar tudo que a gente queria, entendeu? Mas a gente está alcançando, de alguma maneira.

Acredito que tais ações formativas alcançaram esse intento, por explorarem o trabalho com experiências estéticas, a literatura, o cinema, como forma de alcançar a subjetividade. Isso me faz pensar que o trabalho que considera a *pessoalidade*, numa exploração sobre si próprios, de autorreflexão e de autoanálise, mobiliza mudanças na *profissionalidade*, levando a processos de investigação da própria prática. Essa é uma aprendizagem que construí neste caminhar de formadora e que levarei para outros espaços formativos.

Ao longo dos encontros do curso de formação fui aprendendo junto com os professores em período de inserção na carreira e me constituindo como formadora de professores. As aprendizagens que fui vivenciando podem ser representadas pelas características do papel do acompanhante no Proyecto Pedagógico de Acompañamiento a Docentes Noveles, desenvolvido na Argentina. É ele que:

- Posibilita, desde una mirada externa, el extrañamiento del docente novel en relación con sus prácticas. Entendemos por extrañamiento a la acción que posibilita no pensar como obvio lo que parece serlo, no dar como dado lo que fue producto de una construcción. En el oficio de la enseñanza lo construido tiene una historia tan extendida como el de la propia trayectoria de formación. De modo que, la reflexión sobre lo que un novel supone como bueno/malo, adecuado/inadecuado, correcto/incorrecto, posible/imposible es producto de un proceso no siempre demasiado consciente de acumulación de registros imaginarios y simbólicos.
- Está dispuesto, con una mirada delicada, a reflexionar con el docente novel sobre los avatares del cotidiano escolar, portador y productor de novedades. Observamos que, paradójicamente, por un lado, se alienta al docente para que sea un generador de nuevas propuestas y/o se lo incita a hacer una constante interpretación de lo emergente para dar mayor sentido a su acción. Por el otro, la omnipresencia de la incertidumbre, como rasgo de la época, impide que construyan mínimas certezas sobre el trabajo a realizar.
- Colabora, desde la escucha atenta, con el docente novel a pensar alternativas de solución a los problemas detectados. [...]
- Interpreta las necesidades de los docentes noveles y contribuye a la afirmación del propio estilo y posicionamiento, es decir a la construcción de una identidad profesional.
- Otorga un valor a la temporalidad de cada experiencia con sus diferentes duraciones e intensidades.
- Promueve el encuentro entre los miembros del equipo para favorecer el diálogo, la reflexión y el intercambio de experiencias. [...]
- Procura que el docente que recién se inicia tome decisiones, asuma progresivamente su autonomía profesional, teniendo en cuenta las características del ámbito en el que se desempeña, y se anime a hacer algo que no sabe – o que no sabe que sabe – para poder hacerlo (SALINAS *et al.*, 2009, p. 56-57).

Neste momento em que me distancio da experiência de formação vivida no curso de formação para narrá-la, elaboro a certeza de que colaborar para a formação de professores em período de inserção na carreira é colaborar para a melhoria da escola pública, para uma educação pública de qualidade. Tendo tido toda a minha formação, desde a Educação Infantil até o Doutorado, em escolas e universidades públicas, a certeza de contribuir para com essa escola que me formou, representa o *verão* de meu caminhar como formadora: a felicidade do dever cumprido, o sucesso alcançado com o desenvolvimento profissional desses professores e, em última instância, a melhoria da educação pública.

Não posso, também, deixar de registrar quais foram as marcas que os encontros com esses professores em período de inserção profissional deixaram em mim. Marcas que constituíram saberes, frutos da experiência vivida com estes professores,

[...] uma vez que é no encontro com os outros que vamos aprendendo saberes fundamentais na nossa constituição como professores em exercício e professores em formação, saberes que não estão sistematizados e que acredito que podem ser apreendidos na vida compartilhada. Saberes que

dizem de uma aposta nos vínculos que estabelecemos no contexto educativo (CHALUH, 2017, p. 196).

Marcas-saberes que me tornaram outra, a partir do encontro, comigo mesma e com outros. A partir da partilha dos sentimentos de tristeza e angústia vividos pelos professores em processo de inserção profissional, vivenciei em mim, também, tais sentimentos, fazendo-me agir de modo consciente e diferenciado no acompanhamento de professores ingressantes na escola em que atuava como diretora, também, na observação atenta da escola, antes de fechá-la, ao final de um dia de trabalho, temendo que alguém ainda estivesse lá dentro, e no exercício da escuta nos processos formativos (CHALUH, 2017), aprendida na experiência de me disponibilizar e me abrir para os outros, professores em período de inserção na carreira, e aprender com eles. Por tudo isso, sou grata.

7 EPÍLOGO: Das lições das tramas de uma narrativa-pesquisa.

“Aceitei contradições
lutas e pedras
como lições de vida
e delas me sirvo
Aprendi a viver.”
(CORALINA, 1985)

O leitor que, até aqui, me acompanhou mostrou-se bravo e persistente; acompanhou os *outros* que viveram os professores protagonistas desta narrativa-pesquisa e, também, a formadora destes. Pode ter sofrido junto ou aprendido, também, com a experiência vivenciada por estes protagonistas. De tudo isso, tiramos lições... que nos ensinam, que nos transformam, que nos constituem.

E é disso que trato neste capítulo: que lições foram apreendidas a partir desta narrativa-pesquisa? Lições entendidas no sentido que apresentam Lima; Geraldi e Geraldi (2015), ou seja, “lições que valham como conhecimentos produzidos *a posteriori*, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada” (p. 27), ou “lição no sentido de conselho como apontava Benjamin (1985)” (p. 27). Este é um momento crucial para a pesquisa narrativa, momento que possibilita extrair os conhecimentos elaborados a partir da compreensão da experiência vivida; um conhecimento elaborado coletivamente, no encontro com as palavras de tantos *outros* presentes no trilhar da experiência (professores em processo de inserção profissional, formadoras do curso, autores estudados), fortalecendo e legitimando as lições que emergem. Entretanto, é importante alertá-lo, leitor, que tais lições extraídas da experiência vivida e, aqui, narrada podem não ser passíveis de generalização ou comparação com outra experiência que se mostre semelhante, se for isso que espera ao persistir na leitura, até aqui. O que pretendo: fazer emergir as lições da experiência vivida, de forma a dar sentido ao passado e criar respostas para o futuro de tantos outros professores em período de inserção na carreira, pois considero que “a irrepetibilidade na construção de uma ciência do particular não lhe sonega importância, principalmente a cognitiva, frente à sua interpretação” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 37).

Nesse sentido, tomo para mim o ensinamento de Bakhtin (2012) de que ninguém pode se eximir de sua responsabilidade ética de dar uma resposta (de modo único e singular) às ações vividas no mundo e, é deste ponto de vista, que apresento as lições que emergem a partir desta narrativa-pesquisa, considerando que

A pesquisa narrativa *da* experiência e não *sobre* a experiência se funda na ética da responsabilidade, bem como em uma pretensão metodológica de aproximação entre o mundo vivido e o mundo da teoria. Aponta para uma epistemologia da prática e considera que as ciências humanas são ciências do singular. Com base nessa perspectiva, podem-se tirar lições ou conselhos autorizados pela experiência de um vivido em particular (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 38).

Essas considerações sobre o objeto e o fim da pesquisa narrativa trazem implicações que remetem à primeira lição que faço emergir a partir da experiência vivida: o processo de escrita das narrativas constituiu a efetividade da compreensão da experiência.

Primeira lição: da amarração das tramas à sua compreensão.

No capítulo 3, “Amarração das tramas: o percurso metodológico”, apresentei o referencial teórico sobre a metodologia de pesquisa utilizada para o desenvolvimento dessa narrativa-pesquisa.

Seguindo a perspectiva teórica da pesquisa narrativa, que aponta para o caminho metodológico de aproximar o mundo vivido e o mundo da teoria, meu desafio como pesquisadora, para compreender a experiência vivida (o mundo vivido), foi encontrar uma forma de reconfigurar os “dados” produzidos com a pesquisa (o mundo da teoria) junto ao grupo de professores em período de inserção na carreira, participantes do curso de formação, expressos nos áudios dos encontros do curso, material escrito produzido pelos professores e o caderno da formadora, procurando elaborar uma estrutura de escrita polifônica em que a voz desses sujeitos (personagens das tramas emaranhadas no mundo vivido pela experiência do curso de formação) estivesse presente e viva na pesquisa (o mundo da teoria), sem ser dita pela voz da narradora-pesquisadora.

A superação desse desafio representou para mim, pesquisadora, um mergulho profundo neste emaranhado de tramas, elaboradas a partir da experiência com o curso de formação, com o intuito de re-tramá-las em uma escrita polifônica, o que se tornou possível ao considerar a perspectiva teórica de Bakhtin (2011), para a qual o autor criador assume um caráter estético-formal, a partir de um posicionamento valorativo (emprega um olhar de simpatia ou antipatia, distanciamento ou proximidade, elogio ou crítica, alegria ou tristeza), criando o todo estético e o acabamento das personagens (FARACO, 2009). Assim, surgiu a elaboração dos contos – o formato polifônico escolhido para imergir nas tramas da experiência vivida.

Para a elaboração dos contos, criei um cronótopo próprio para o narrado. A partir dos acontecimentos, situações, enunciados vividos e ouvidos na experiência do curso de formação (o mundo vivido), selecionados e agrupados em temáticas, a partir dos elementos significativos encontrados pelo movimento arqueológico da pesquisa (o mundo da teoria), escrevi um conto para cada temática. Assim, esses elementos significativos, indicados por falas, escritas, registros, surgidos por situações diferentes, remetiam ao mesmo elemento significativo e, por isso, compuseram uma temática, a qual correspondeu à trama narrativa do conto, em um cronótopo outro, criado para o formato estético polifônico – o conto.

Ao retomar esse movimento empreendido, para elaborar a escrita desta narrativa-pesquisa, chego ao ponto central para explicitar a primeira lição emergida a partir desta experiência: o processo que levou à compreensão do vivido. Quero me referir ao contato profundo e minucioso estabelecido com os registros dos acontecimentos, situações, enunciados retirados da experiência vivida com o curso de formação, desencadeando a apreensão do elemento significativo do processo vivido. Deste contato profundo e minucioso, foi se constituindo, paulatinamente, a compreensão da experiência vivida, cotejada pela alteridade de outros pesquisadores e estudiosos da formação docente, e que foi sendo materializada ao longo do processo de escritura desta narrativa-pesquisa. Mais ainda, a ampla compreensão da experiência vivida com a formação de professores em período de inserção na carreira foi se construindo à medida que escrevia sobre ela. Dessa forma, para narrar as tramas elaboradas a partir da experiência vivida no curso de formação considereí que

[...] narrar/contar (enunciar) implica adentrar um jogo de forças. Forças que funcionam num movimento contínuo e coexistente, de estabilizar e desestabilizar, unificar e tornar homogêneo, estratificar e tornar heterogêneo. Nessa arena de forças, as narrativas do Contador, tecidas pela atividade estética, de contemplação ativa e compreensão criadora, buscam dar visibilidade aos sentidos possíveis que perpassam as experimentações vividas nas relações com o outro (REMIÃO, 2015, p. 37).

Assim como O Contador, presente na pesquisa de Remião (2015), sendo ele “sujeito da linguagem, também é o sujeito do ato ético, mas na linguagem. O sujeito que narra suas histórias, que enuncia e conta sobre o encontro com o outro” (p. 28), o autor criador, presente nesta narrativa-pesquisa, exercita a exotopia, o movimento de afastamento de si e do outro, para compreender o sentido das relações dialógicas constituídas no curso de formação para professores em período de inserção na carreira.

Posso dizer que, do contato profundo e minucioso estabelecido com os registros dos acontecimentos, situações, enunciados retirados da experiência vivida com o curso de

formação, ao movimento exotópico do autor criador, foi sendo elaborado o acabamento estético da experiência vivida, no formato polifônico do conto. Aí se estabelece a coexistência do ato ético e do ato estético desse movimento de compreensão da experiência vivida, pois pela elaboração do formato estético polifônico, o conto, o autor criador também se percebe responsável, “meu não álibi no existir” (BAKHTIN, 2012, p. 96), em deixar falar, em fazer circular a voz dos “outros” participantes da experiência vivida – as formadoras e os professores participantes do curso de formação para professores em período de inserção profissional.

É importante esclarecer que tomo como princípio, para o entendimento desta relação entre a elaboração da escrita sobre o vivido e sua compreensão, uma perspectiva de pesquisa em Educação – a pesquisa narrativa – que se desdobra em dois planos:

1. a pesquisa-formação na concretude da vida, a pesquisa-formação que considera o momento do encontro com o outro, os sujeitos e seus outros sentidos, a incerteza do acontecimento; 2. a pesquisa-formação que constrói um formato outro para representar os movimentos de aproximação (e distanciamento), as diversas vozes presentes nos eventos formativos estudados, as histórias que surgem a partir destes encontros. Isso significa pensar a pesquisa-formação como invenção de um formato estético dialógico que cria artisticamente um diálogo entre as perspectivas das diversas vozes (expressas nas falas e nas escritas), no encontro dos eventos enunciativos vivenciados e, agora, levados ao plano da arte, por nós autores criadores (BRANDE; CHALUH, 2020, p. 35).

A partir deste entendimento de como a pesquisa narrativa se compõe como pesquisa-formação, se deu a constituição da compreensão da experiência vivida, possibilitada e materializada pela escrita da mesma, pois ao longo do processo de análise das situações, acontecimentos, enunciados que tiveram lugar no momento do curso de formação percorria “o caminho epistemológico que foi o meu, mas é de outra, na medida que o busco compreender com o que sou hoje, diferente do que era então, por minhas tantas vivências, minhas leituras, minhas discussões com colegas” (ALVES, 2003, p. 1). Assim, pude perceber que a compreensão da experiência vivida, viabilizada pelo movimento da escrita, se estabeleceu ao considerar que o ato de escrever “é ato responsável num duplo sentido: o de responder e de se responsabilizar pelo que é dito (escrito)” (REMIÃO, 2015, p. 20). Ato responsável aprendido e vivido, a partir das interlocuções com Bakhtin (2012).

Agora, no momento em que penso nestas lições aprendidas e as escrevo, percebo que a compreensão da experiência vivida, viabilizada pela escrita desta narrativa-pesquisa, ocorreu no desenrolar do movimento de *narrar a vida e literaturizar a ciência*, empreendendo uma nova maneira de escrever, de forma a dizer *com* aqueles com quem estudamos/pesquisamos o

que compreendemos ao estudar, *com eles*, suas ações e seus conhecimentos (ALVES, 2003). Nesse desafio de narrar a vida e literaturizar a ciência, fui aprendendo (juntamente com meus parceiros de estudos e pesquisas) a respeito de “outras formas que sustentem e afirmem nossas concepções de pesquisa e que tragam para a escrita da obra a multiplicidade de vozes daqueles com os quais temos compartilhado a vida” (BRANDE; CHALUH, 2020, p. 25).

Dessa forma, é possível dizer que, nesse processo de apreensão e compreensão da experiência vivida para narrá-la, fui me formando como pesquisadora da formação de professores em período de inserção na carreira, me constituindo como tal nestes movimentos (ininterruptos?) de afastamento de mim e do outro e de narrar a vida e literaturizar a ciência,

Ao explicar, aqui, sobre a primeira lição apreendida a partir da experiência vivida, passo a descrever um caminhar formativo triplo: 1. aquele vivido pela *pesquisadora* da formação de professores em período de inserção na carreira; 2. aquele vivido pelos *professores* em período de inserção na carreira; 3. aquele vivido pela *formadora* de professores em período de inserção na carreira.

O primeiro passo desse caminhar formativo acabo de revelar. Passo aos próximos, nas seguintes lições.

Segunda lição: processo formativo do ato em potência.

A apreensão desta lição representou a compreensão profunda do que viveram (vivem) os professores em período de inserção na carreira, sentindo com eles a tristeza da solidão, o suor escorrendo pelo medo do erro, a boca seca pela insegurança. Esse foi o começo, o início da trajetória, que continha inexperiência em ato, carregando em si a potência da constituição de um processo formativo viabilizado pelo curso de formação para professores em período de inserção na carreira.

Como foi apontado ao longo dessa narrativa-pesquisa, esse estudo e tantos outros, aqui também referenciados, afirmam a vivência de inúmeras dificuldades por parte dos professores em início da carreira. Dificuldades essas que representaram avanços e retrocessos, continuidades e rupturas, ganhos e perdas, ambiguidades. Retorno, brevemente, à metáfora das estações do ano para retomar o que representam essas dificuldades no início da carreira docente. No *inverno* do início da docência, o esquecimento, a invisibilidade, a pouca consideração, o sentimento de humilhação e de solidão estão muito presentes: a professora que ficou trancada na escola, após esta ser fechada, ao final do expediente de um dia letivo; a

desqualificação do trabalho da professora, realizada pela diretora da escola que a considerava “inexperiente”; o choque de realidade ao se deparar com salas de aulas, cujos alunos apresentam carência material e afetiva; a crítica da professora coordenadora ao trabalho da professora, sem oferecer orientação ou apoio.

Com o passar do tempo, e lidando, dia após dia, com as dificuldades que surgem, estes professores em período de inserção na carreira vão reconhecendo as conquistas e o valor de suas ações, possibilitando um trabalho educativo realizado da melhor maneira possível, de forma a representar a *primavera* da carreira docente, quando surgem os primeiros brotos de um trabalho arduamente cultivado. O solo fértil para a *primavera* da formação docente é regado com o apoio de mentores que estes professores encontram neste início profissional, predispostos a ouvi-los, orientá-los, oferecendo o suporte que tanto necessitam; além da criação de estratégias, táticas, que estes professores em período de inserção na carreira constroem, como forma de lidar com as dificuldades e impedimentos ao desenvolvimento de seu trabalho.

E assim, vão seguindo... até o *verão* de suas vidas profissionais, aquecido pelo calor da felicidade do dever cumprido, da conquista do sucesso com a aprendizagem dos alunos e da certeza do aprimoramento profissional alcançado. É o momento em que estes professores em período de inserção profissional se reconhecem felizes e orgulhosos pelas aprendizagens e conquistas obtidas. As experiências vividas por estes professores indicam uma trajetória pautada pelas condições concretas de trabalho, mobilizando-os para a busca de soluções aos problemas e enfrentamentos surgido no cotidiano escolar, constituindo práticas singulares e significativas que têm lugar, justamente, neste contexto vivido.

O trilhar desta trajetória profissional que vai se constituindo por estas práticas singulares é marcado por períodos de transição entre as dificuldades e os sucessos da prática cotidiana, remetendo ao *outono* de suas trajetórias profissionais. Estes períodos de transição vividos por estes professores em período de inserção na carreira são marcados pela oscilação entre a confiança no trabalho realizado e o desconforto em lidar com uma situação problemática. Assim, o *outono* destes professores em período de inserção profissional indica a busca do equilíbrio (transitório) entre o reconhecimento em si, em seu trabalho, do sucesso ou do fracasso, deixando marcas neste processo de constituição docente.

Para mim, essa metáfora das estações do ano para explicitar as características do processo de constituição docente remete à ideia de ciclo, de passagem e transformação, ou, considerando a teoria aristotélica, de movimento:

[...] ser não é apenas o que já existe, em ato; ser é também o que pode ser, a virtualidade, a potência. Assim, sem contrariar qualquer princípio lógico, poder-se-ia compreender que uma substância apresentasse, num dado momento, certas características, e noutra ocasião manifestasse características diferentes: se uma folha verde torna-se amarela é porque verde e amarelo são acidentes da substância folha (que é sempre folha, independente de sua coloração). A qualidade "amarelo" é uma virtualidade da folha, que num certo momento se atualiza. E essa passagem da potência ao ato é que constitui, segundo a teoria de Aristóteles, o movimento (PESSANHA, 1987, p. 27).

Movimento que indica o processo formativo que vão vivendo esses professores em período de inserção na carreira, concretizando-se pelo diálogo, pela interlocução, pela constituição a partir da palavra do outro; com o outro lhes/nos constituindo e lhes/nos (in)completando, lhes/nos recriando e criando novos sentidos. Dessa forma, as dificuldades vividas/experimentadas no início da carreira docente não são apenas o que existem em ato, mas podem constituir o processo formativo destes professores em potência, que se torna movimento, transformação e, por isso, passagem da potência ao ato. A busca de solução de problemas, o apoio que recebem de pessoas que lhes ouvem e orientam, a criação de táticas para lidar e contornar as dificuldades, o alcance do sucesso com a aprendizagem dos alunos são a concretização dos novos sentidos que os professores em período de inserção na carreira vão elaborando, a partir das experiências que vão vivendo com o surgimento de alguém, de algo, de um acontecimento, que lhes é exterior, estranho, que está fora do lugar, demandando a necessidade da alteridade, do encontro com o outro.

Deste ponto de vista, considero que o processo formativo vivenciado por estes professores em processo de inserção na carreira teve lugar em virtude das condições concretas de trabalho vividas, mas também por se colocarem como sujeitos da experiência – aquele para quem a experiência se dá nas palavras, ou nas ideias, ou representações, sentimentos, projetos, intenções, saber, poder deste sujeito da experiência –, e mais além, pelas vivências formativas proporcionadas pelo curso de formação voltado para professores em período de inserção na carreira, pautadas pela centralidade da linguagem e da interlocução, pelo reconhecimento dos outros e da coletividade e pelo empoderamento dos sujeitos, por meio da palavra (CHALUH, 2008). Neste ponto, se alicerça a importância que teve o curso de formação na sustentação e fortalecimento deste processo formativo vivenciado por estes professores, oferecendo condições para

No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em

que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá, sua ação (FREIRE, 1987, p. 60).

O curso de formação ensejou condições de superação de inúmeras “situações-limites”, vividas por estes professores em período de inserção na carreira; “situações-limites” entendidas como “determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se” (FREIRE, 1987, p. 60). Estes professores não se adaptaram a tais situações-limites, exercendo suas ações no mundo, determinadas por sua própria incompletude, transformando o inédito viável em ação, com o desenvolvimento da “consciência máxima possível”, nas palavras de Freire (1987, p. 70), ou como ensina Bakhtin (1986), “a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (p. 35).

Assim, ousou dizer que o curso de formação “Professores iniciantes: a partilha de dilemas e saberes” se constituiu na concretização do inédito viável destes professores: sua própria constituição docente mediada pelo grupo, pela coletividade.

Terceira lição: o processo formativo da formadora de professores.

Não posso deixar de me debruçar sobre uma lição valiosa para mim, apreendida a partir da experiência vivida: aquela que exprime o caminhar formativo trilhado pela *formadora* de professores em período de inserção na carreira.

Como já explicitarei no capítulo anterior, assumir a condição de formadora de professores em período de inserção na carreira representou um desafio para mim e me preencheu de um sentimento de responsabilidade pela permanência destes professores na carreira, uma vez que, ao me aprofundar nos estudos e pesquisas sobre o início da profissão docente, compreendia que as experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira se relacionam diretamente com a decisão de permanecer ou não na profissão.

E como não seria diferente de minha própria natureza, abracei tal desafio com afinco, porque estava muito interessada em aprofundar os estudos a respeito da formação de professores em período de inserção na carreira e porque meu compromisso político com a educação brasileira de qualidade me impulsionava para a realização de meus atos responsáveis.

Dessa forma, em meu papel como formadora, procurei desenvolver um movimento de formação ao longo dos encontros do curso no sentido de constituir um contexto de reflexão

coletiva para apoiar a prática docente em construção e, mais ainda, instituir um espaço de acompanhamento destes professores em início de carreira. Esse movimento formativo foi se constituindo ao longo do tempo, dos encontros, das experiências partilhadas, dos diálogos empreendidos e sua importância ficou evidenciada, para mim, quando me deparei com algumas escritas elaboradas pelos professores participantes do curso de formação, enfatizando a relevância de um curso de formação para professores em período de inserção na carreira, como explicitado no trecho da escrita da professora Denise: “uma de minhas ideias é justamente que a Secretaria ofereça cursos como este, onde mais professores iniciantes possam se integrar e se ajudar, para tornar nosso ingresso na rede algo mais tranquilo”. Mesmo aspecto evidenciado no trecho da escrita da professora Nanci, ao listar ações necessárias em prol dos professores em período de inserção na carreira: “a) um acompanhamento (e acompanhamento não é o mesmo que regulação e controle) próximo de um professor mais experiente; b) espaços formativos direcionados a esse iniciante e suas necessidades e dificuldades (dentro da escola e também dentro da própria rede; c) uma cultura de acolhimento dentro das escolas (que só pode ser criada a partir de uma cultura de coletividade)”.

Viver a experiência de ser formadora de um grupo de professores em período de inserção profissional representou, para mim, compreender que a vida, concebida como um ato ético, a partir dos ensinamentos de Bakhtin (2011), não comporta acabamento e, por isso, devemos renunciar a soluções e imutabilidade, porque a completude humana é sempre inconclusa:

Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais –, preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente (BAKHTIN, 2011, p. 11).

Aprender que a vida é inconclusa demanda se abrir à palavra do outro, às experiências possíveis e, justamente por isso, como Paulo Freire (1996), “Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade” (p. 27).

Nesse caminhar formativo de formadora de professores em período de inserção na carreira, experienciando a cada momento a inconclusibilidade da vida, resgatava valores já estabelecidos (memória de passado), mas reinventava o sentido (memória de futuro), na

expressão do que-fazer da formação destes professores, na forma de dizer e expressar palavras e pensamentos. Constituir-me uma formadora de professores em período de inserção na carreira representou construir o presente com uma memória de futuro que definiu as escolhas vislumbradas no horizonte de possibilidades:

A memória de passado tem a ver com a estética, com a constituição do sujeito em sua historicidade. São as experiências, enunciados, discursos e valores que nos constituem, já a memória de futuro está relacionada com a revisão e a reapresentação dos valores, entendendo que o sujeito não está completo, está inacabado e vai se construindo pelas suas movimentações, enunciações, pois tudo o que fala (enuncia), afeta a si e ao outro, tudo que “enuncia, anuncia” em devir, criação (REMIÃO, 2015, p. 40).

Com essa experiência formativa, fui escolhendo ações, pautadas pelo encontro com um “outro” – minha parceira nesse processo formativo, Laura – e pelas possibilidades existentes, que compuseram a maneira, instituída neste espaço-tempo, de acompanhamento destes professores em período de inserção na carreira. Retomo, então, o conceito de acompanhamento, explicitado no capítulo anterior, que foi se delineando ao longo do curso de formação, a partir destas escolhas:

A *companhamento se define nas práticas construídas para apoiar os professores em período de inserção na carreira, no avanço de seu processo de constituição docente, práticas essas que se constituíram pelo olhar e escuta atentos das formadoras, que propiciaram a escolha de textos, para viabilizar o interrogar-se sobre as relações educativas, a colocação de contrapalavras, para desencadear o diálogo, que possibilite a análise das práticas pedagógicas, a elaboração de experiências estéticas, que desencadearam um clima propício ao estabelecimento da confiança entre os pares, de lugar seguro, que nos cuida, no qual nos entendemos e onde é possível dizer o que nos passa, o que nos acontece, a proposição de documentários, que desencadearam a reflexão do movimento para “enxergar-se além” e a promoção da interlocução, propiciando a partilha de problemas e a elaboração de um conhecimento novo – partilhado.*

Novamente, recorro a Bakhtin (2012) para reiterar minha posição insistente, enquanto ato responsável, de luta pela formação de professores em processo de inserção profissional, encarando isso como uma necessidade urgente de elaboração e estabelecimento de políticas públicas, sejam elas federais, estaduais ou municipais, para a criação de espaços singulares de formação destes professores em processo de inserção profissional. Com isso, não estou desconsiderando a importância dos momentos de encontro e formação vividos na escola, quando o apoio da gestão e dos pares, neste período em que os professores se inserem na

escola e iniciam a carreira docente, é fundamental para dar suporte e orientação às ações pedagógicas ainda em aprendizagem e construção. São ações muito necessárias, de responsabilidade da gestão escolar, mas, a partir deste estudo, entendo que não são suficientes para estabelecer o processo de acompanhamento destes professores, da forma como venho discutindo, até aqui. Nesse sentido, a proposição de políticas públicas voltadas para a formação de professores em processo de inserção profissional *não* pode se caracterizar em propostas de cursos que privilegiem a transmissão de informações ou modelos de ações pedagógicas. Tais políticas públicas devem se pautar pela proposição de processos formativos que possibilitem o engajamento dos professores em seu próprio processo formativo e, para isso, acredito que a valorização dos princípios de coletividade, linguagem/interlocução e empoderamento representa o caminho mais acertado para se alcançar esse objetivo, como foi esclarecido ao longo desta narrativa-pesquisa.

Tendo em vista o fato de que existem poucas pesquisas que tratam do acompanhamento de professores em período de inserção na carreira (como ficou enfatizado pelo levantamento teórico realizado para este estudo), esta pesquisa aponta para uma forma bem-sucedida de formação destes professores e pode representar um modelo para futuras propostas de formação voltadas para esse público.

Insisto nessa ideia, pois, no papel de formadora destes professores, seguia, a todo momento, refletindo a respeito das palavras de Marcelo García (2008), que reverberavam em meus pensamentos: “de qué manera conseguimos que el profesorado se siga enamorando de su profesión y siga contribuyendo con desarrollo de sus escuelas y de los alumnos” (p. 9). Enamorar-se pela docência significou para mim e para os professores em período de inserção na carreira encantar-se com as conquistas, os sucessos, as alegrias do encontro com o outro, da interlocução estabelecida e das dificuldades superadas.

Ao leitor, que me acompanhou até aqui e com quem compartilhei estas narrativas, apresento um agradecimento e o desejo profundo de que as lições apresentadas sirvam como memória de futuro, criando novas formas de acompanhamento de professores em período de inserção na carreira.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. **Cenas da aquisição da escrita: o sujeito e trabalho com o texto**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1997.
- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.
- ALEN, Beatriz; ALLEGRONI, Andrés. **Los inicios en la profesión. Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación**. 1ª ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; REIS, Adriana Teixeira; GOMBOEFF, Ana Lucia Madsen; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas". **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-20, e4152113, jan./dez. 2020.
- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Teias**: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan./dez. 2003.
- ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 11ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- AMORIM, Marília. Introdução: Bakhtin, instaurador de discursividade. *In*: AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro. Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- ANDRADE, Ludmila Thomé. Uma proposta discursiva de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 1, n. 2, p. 87-98, jul./dez. 2011.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANJOS, Daniela Dias dos. Experiência docente e desenvolvimento profissional: condições e demandas no trabalho de ensinar. *In*: NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (org.). **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.
- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- ARISTÓTELES. **Os Pensadores. Volume I**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. 6ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 2ª Ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis [manuscrito]: realidade e possibilidades**. Orientadora: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Federal do Piauí, 2014.

BAPTISTELLA, Bruna Fabiane; CHALUH, Laura Noemi. O que se escreve na formação docente: um inventário das escritas de futuros professores. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, 10 (23), 235-248. 2017.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 Jun. 2020.

BRANDE, Carla Andréa. **Produção de textos infantis e pesquisa colaborativa: a mediação entre a aquisição do conhecimento da escrita e a prática pedagógica**. 2004. Orientadora: Claudia Raimundo Reyes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003. 168 f.

BRANDE, Carla Andréa; CHALUH, Laura Noemi. A dialogia no processo de escrita: pesquisa, criação e literaturização. *In*: CHALUH, Laura Noemi *et al.* (Org.). **Modos de fazer pesquisa narrativa: aproximando vida e cultura**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASÍLIA. **Projeto de Lei Nº 7.552, de 2014**. (Apensado: PL nº 5.054/2016). Acrescenta parágrafo único ao art. 65 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para instituir residência pedagógica para os professores da educação básica, 2018.

CARDOSO, Solange. Facilitadores e carências: dilemas no início da carreira docente. *In*: Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (org.). **O professor iniciante: sentidos e significado do trabalho docente**. 1ª Ed. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

CASSÃO, Pamela Aparecida. **Professores iniciantes: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente**. Orientadora: Laura Noemi Chaluh. Dissertação (mestrado) -

Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro - Rio Claro, 2013, 148 f.

CASSÃO, Pamela Aparecida. **Trabalho de parceria: encontros, palavras, experiência e alteridade nos tempos da formação docente**. Orientadora: Laura Noemi Chaluh. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2019, 272 f.

CAVACO, Maria Helena. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Editora, 2003.

CERICATO, Itale Luciane. Sentidos e significados da docência, segundo uma professora iniciante. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 729-746, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623657738>. Acesso em: 20 junho 2020.

CERMINARO-DERISSO, Maria Cecília; LIMA, Emília Freitas de. O que a produção acadêmica de dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação brasileiros revela sobre início da docência e professor iniciante. In: GALLEGO-DOMÍNGUEZ, Carmen, MARCELO MARTÍNEZ, Paula, & MARCELO MARTÍNEZ, Carla (Directores). **Experiencias sobre inducción a la docencia y el profesorado principiante** (p. 24-50). Universidad de Sevilla (España), 2019. ISBN: 978-84-09- 09435-6.

CERMINARO-DERISSO, Maria Cecília. **Experiências de (re)início da docência na educação básica: a profissionalidade em foco**. Orientadora: Emília Freitas de Lima. Tese (doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. 235 f.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano. Artes de fazer**. 3ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CHALUH, Laura Noemi. **Formação e Alteridade: na e com a escola**. Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2008.

CHALUH, Laura Noemi. Grupo e trabalho coletivo na escola: trocando olhares, mudando práticas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 01, p. 63-84, abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000100004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 junho 2020.

CHALUH, Laura Noemi. Futuros professores: um processo coletivo de formação. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso [GEGe]. **Questões de cultura e contemporaneidade: o olhar oblíquo de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 161-174.

CHALUH, Laura Noemi. Filmes na formação de futuros professores: educar o olhar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 02, p. 133-152, jun. 2012a.

CHALUH, Laura Noemi. Percursos formativos na formação inicial de professores. In: CHALUH, Laura Noemi (Org.). **Escola-Universidade: olhares e encontros na formação de professores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012b.

CHALUH, Laura Noemi. Da dimensão pessoal na formação inicial de professores. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 22, n. 44, p. 181-200, jan./abr. 2017.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/803>. Acesso em: 20 junho 2020.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 17-34, jul./dez.2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10237>. Acesso em 20 junho 2020.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. **Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo**. Orientadora: Maria Raquel Miotto Morelatti. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, SP, 2016, 334 f.

CONTRERAS DOMINGO, José. Lugares de experiência, espaços de formação: o saber e a experiência na formação inicial dos professores. *In*: FERRARI, Anderson. (org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013.

CONTRERAS DOMINGO, José. Profundizar narrativamente la educación. SOUZA, Elizeu Clementino. (org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2015.

CONTRERAS DOMINGO, José. Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 14-30, jan./abr. 2016.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre. Meias confissões de Aninha**. Goiânia: UFG, 1985.

CORSI, Adriana Maria. Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental. *In*: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt0866int.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CORTAZAR, Julio. **Um tal de Lucas**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1982.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo: Moderna. Todos Pela Educação, 2019.

CRUZ, Gisele Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas". **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020.

CUNHA, Maria Isabel. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 789-802, nov. 2014.

DUARTE, Stephanie Marina Cardoso Araújo. Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente. *In*: 37ª Reunião Nacional da ANPED, 2015, UFSC – Florianópolis. **Anais...** Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4548.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial. 2009.

FARACO, Carlos Alberto. Um posfácio meio impertinente. BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 2ª Ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, p. 257-272, Agosto/2002.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. “Contar a vida” – possibilidades e contribuições dos relatos de experiência e das histórias de vida para o estudo dos processos de formação de professores. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, Abril/2000.

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. *In*: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. O encontro que não houve. *In*: FERREIRA, Norma Sandra de Almeida (Org.). **Leitura: um cons/certo**. 1ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens – Estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe – UFSCar. **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana.*** São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In: FREITAS, Maria Teresa (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin.*** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, Abril/2000.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. *In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores.*** 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, p.141-169, 1992.

GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do conto.** Série princípios, 2. São Paulo: Editora Ática, 2006.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores *In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores.*** Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

JÁSPEZ, Juan Francisco; SÁNCHEZ-MORENO, Marita. Inducción a la profesión docente: Los problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 73, 2019. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3891>

LARROSA, Jorge. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.*** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LIMA, Emília Freitas de *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **EDUCAÇÃO & LINGUAGEM**, ANO 10, Nº 15, 138-160, JAN.-JUN. 2007.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. **Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em Química.** Orientadora: Corinta Maria Grisolia Geraldi. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2003. 273 f.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisólia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em Educação. **Educação em Revista.**

Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, Jan.-Mar. 2015. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Acesso em 20 de junho de 2020.

LISPECTOR, Clarice. **Os melhores contos de Clarice Lispector**. Seleção Walnice Nogueira Galvão. São Paulo: Global, 1998.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é fanzine**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima. **Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuantes no programa de formação online de mentores**. Orientadora: Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Carlos/SP, 2017. 228 f.

MARCATO, Daniela Cristina Barros de Souza. **Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar**. Orientadora: Elisa Tomoe Moriya Schlünzen. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente: [s.n], 2016.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n.º 8, p. 7-22, jan/abr 2009. Disponível em
http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em 20 de junho de 2020.

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

MARCELO GARCÍA, Carlos. “Políticas de inserción a la docencia”: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. *In*: MARCELO, Carlos. (Coord.). **El profesorado principiante. Inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro, 2008.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE**. Orientadora: Emília Freitas de Lima. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2006.

MARIANO, André Luiz Sena. A aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? Quais problemas? **Revista Exitus**, Volume 02, nº 01, Jan./Jun. 2012.

MELLO, Marisol Barenco de; MIOTELLO, Valdemir. Questões bakhtinianas para uma heterociência humana. **Revista Teias**, v. 14, n. 31, p. 218-226, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24340/17318>. Acesso em 20 de junho 2020.

MELLO, Marisol Barenco de *et. al.* CONSTELAR: aprendendo o exercício de uma heterociência. *In*: MELLO, Marisol Barenco de. **O amor em tempos de escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MELLO, Sylvia Leser de; FREIRE, Madalena. Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. **Cad. Pesq.**, São Paulo, nº 56, p. 82-105, fev. 1986.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2020.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

OCDE. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. on-line. Disponível em: <http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=390>. Acesso em: 23 jan. 2021.

OLIVEIRA, Leticia Marinho Eglem de. A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na Educação Infantil. *In*: SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (org.). **O professor iniciante: sentidos e significado do trabalho docente**. 1ª Ed. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; BERNARDES, Rosvita Kolb. Infâncias em diários de formação estética: narrativas de estudantes de pedagogia e de arte. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 2, p. 164-180, mai/ago 2019. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/710>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PAPI, Silmara Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 jun. 2020.

PAPI, Silmara Oliveira Gomes. Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, v. 25, n. 1 (73), p. 199-218, jan./abr. 2014.

PENNAC, Daniel. **Diário de Escola**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2008.

PERES, Danubia Fernanda Zevoli. **Diários pessoais na aula de Língua portuguesa: artesanato com a constituição da autoria e da intimidade**. Orientadora: Laura Noemi Chaluh. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências - Rio Claro, 2017, 179 f.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERROT, Martyne; DE LA SOUDIERE, Martin de. L'écriture des sciences de l'homme: enjeux. *In*: **Communications**, 58, p. 5-21, 1994. Disponível em:

https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1994_num_58_1_1875. Acesso em: 20 jun. 2020.

PESSANHA, José Américo Motta. Aristóteles. Vida e obra. *In: ARISTÓTELES. Os Pensadores. Volume I.* São Paulo: Nova Cultural, 1987.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego.** 2ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

PINO SIRGADO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Jul./2000.

PINTO, Keila Santos. **Desdobramentos das escritas de educadoras nos espaços de formação na escola.** Orientadora: Laura Noemi Chaluh. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2016, 190 f.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. *In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Para uma filosofia do Ato Responsável.* 2ª Ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

PRÍNCEPE, Lisandra Marisa. **Condições de trabalho e Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação.** Orientadora: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. 2017. 231 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REMIÃO, Joelma Adriana Abrão. **Pesquisa-formação em narrativas: Modos de (Est)etizar as relações na docência.** Orientadora: Margarete Axt. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015, 186 f.

RIGOLON, Walquiria de Oliveira; PRÍNCEPE, Lisandra; PEREIRA, Rodnei. Condições de trabalho no início da docência: elementos constituintes e repercussões no desenvolvimento profissional. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas". **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-20, e4152113, jan./dez. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Desafios para professores iniciantes. **Pág. Educ.**, Montevideu, v. 6, n. 1 p. 83-96, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100005&lng=es&nrm=iso. Acesso em 18 jun.2020.

RUY, Fabiana Alessandra Fonsaca. **Retratos do início da carreira docente: nas experiências vividas, revelações da constituição do professor.** Orientadora: Laura Noemi Chaluh. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2018, 199 f.

SALINAS, Susana *et. al.* **La gestión en la travesía de acompañar a docentes noveles. Los procesos de gestión en el acompañamiento a los docentes noveles.** 1ª ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009.

SANTOS, Quérem Dias de Oliveira. Aprendendo a profissão – Professores em início de carreira, as dificuldades e descobertas do trabalho pedagógico no cotidiano da escola. *In*: SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da.; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (org.). **O professor iniciante: sentidos e significado do trabalho docente**. 1ª Ed. Jundiá, SP: Paco, 2017.

SNYDERS, Georges. **Escola, classes e luta de classes**. 2ª edição, Lisboa: Editora Moraes, 1981.

TEZZA, Cristovão. A construção das vozes no romance. *In*: BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2ª Ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005

TOBIAS, Joseane. **Saberes da docência pelo olhar dos docentes**. Orientadora: Laura Noemi Chaluh. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências - Rio Claro, 2015, 162 f.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1ª Ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research Summer**, Vol. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. *In*: VILLA, Aurelio (coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid / Espanha: Narcea, 1988.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas III. Problemas del desarrollo de la psique**. Madri: Visor Distribuciones, 1995.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (org.). **Professora-pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.