UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PROCESSO DE INSERÇÃO NA DOCÊNCIA: A VIDA DOCENTE COMPARTILHADA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO

LETÍCIA COSTA DE MACEDO

RIO CLARO – SP
2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PROCESSO DE INSERÇÃO NA DOCÊNCIA: A VIDA DOCENTE COMPARTILHADA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO

LETÍCIA COSTA DE MACEDO

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

Orientadora: Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh

RIO CLARO - SP
2024

M141p

Macedo, Letícia Costa de
Professora da educação infantil em processo de inserção na docência: : a vida docente compartilhada em um curso de formação / Letícia Costa de Macedo. -- Rio Claro, 2024
131 p. : il., tabs.

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

1. Professores em início da carreira docente. 2. Inserção profissional docente. 3. Acompanhamento docente. 4. Prática Docente. 5. Pesquisa narrativa. 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.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PROCESSO DE INSERÇÃO NA DOCÊNCIA: A VIDA DOCENTE COMPARTILHADA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO

AUTORA: LETÍCIA COSTA DE MACEDO
ORIENTADORA: LAURA NOEMI CHALUH

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

Laura Noemi Chaluh:22761161882

Assinado de forma digital por Laura Noemi Chaluh:22761161882
Dados: 2023.10.18 16:50:38 -03'00'

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

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

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

Rio Claro, 17 de outubro de 2023

Dedico meu trabalho a todas as crianças que passaram pela minha trajetória profissional, trazendo alegrias e me ensinando a ser melhor todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Um mestrado é um processo longo e árduo. Disciplinas da pós-graduação, participação no grupo de estudos, reuniões, orientações, levantamento dos dados, escrita, escrita, escrita. Por mais que haja um grande esforço individual do mestrando, inúmeras pessoas contribuem e auxiliam para que a conclusão da pesquisa seja possível. Inúmeras são as pessoas trabalhando nos bastidores… Sendo assim, gostaria de agradecer a cada um que fez parte dessa grande batalha junto comigo. Não foi fácil, mas eu consegui. Me tornei mestre.

É impossível nomear e agradecer tantas pessoas que foram participantes deste processo de desenvolvimento acadêmico. Gostaria que todos aqueles que torceram por mim, que me apoiaram, me incentivaram, ofereceram sua atenção, seu conhecimento e a sua disponibilidade se sentissem contempladas nessas primeiras páginas. Também sou muito grata às pessoas que me animaram, seja com uma palavra ou com um gesto de entusiasmo e de otimismo, a conclusão do mestrado foi uma importante conquista e ela não seria possível sem todo o apoio que recebi.

Quero começar agradecendo a professora, amiga e orientadora Profª Drª Laura Noemi Chaluh. Nos conhecemos em 2009 e sua presença foi marcante na minha trajetória, desde suas aulas na graduação, nas matérias obrigatórias e optativas, posteriormente nos meus anos iniciais como professora e agora como orientadora. Obrigada pelos ensinamentos, pela paciência e por todas as lições que vão muito além dos muros da Universidade. Pelas risadas, os olhares, a confiança, a força nos momentos difíceis. Por todas as reuniões de orientação, sejam aquelas agendadas com bastante antecedência ou em momentos mais críticos aos domingos de manhã. Você é para mim um exemplo de profissional. Se um dia puder ser um décimo da formadora que vejo você ser, vou estar imensamente realizada. Obrigada por confiar no meu potencial e por me levantar todas as vezes que cai. Obrigada por mostrar que é possível ser uma professora humana, preocupada com a dimensão profissional, com certeza, mas com a dimensão pessoal também. Muito obrigada por ser esta professora extremamente atenta e inteligente, mas também muito acolhedora, como sempre digo: a mãezona do Greefa.

Agradeço também às professoras que fizeram parte da banca de qualificação e defesa: Profª Drª Emília Freitas de Lima , Profª Drª Silmara de Oliveira Gomes Papi

pela disponibilidade na leitura e por todas as contribuições feitas durante esse processo, enriquecendo grandiosamente meu trabalho.

Aos colegas do curso de formação “Professores Iniciantes: Partilha de Dilemas e Saberes” que estiveram comigo ao longo dos três anos de participação no grupo, por todas as trocas que realizamos. Realmente partilhamos muitos dilemas e muitos saberes, com vocês ri, chorei e pude me abrir em um espaço livre de julgamentos… Uma noite em um dos encontros do curso de professores iniciantes a luz do prédio acabou. Seguimos sem energia, participando daquele momento mesmo no escuro. Nós éramos a luz e eu jamais esquecerei o quanto vocês iluminaram meu caminho.

À Profª Drª Carla Brande, que diante de sua pesquisa de Doutorado nos inseriu em uma formação que trouxe excelentes frutos. Que me incentivou a prestar o mestrado, auxiliou lendo meus projetos e sendo uma pessoa que inspira pelo seu bom profissionalismo e pelo seu bom coração.

À Profª Drª Pamela Cassão, que também nos ajudou nessa jornada, sendo amparo e dando força a todos os professores desesperados com o início da jornada profissional. Obrigada por todas as contribuições e por emprestar seus alunos para que nós pudéssemos nos apaixonar por eles também.

Às minhas crianças, estudantes que passaram deixando suas marcas nessa professora que vos escreve… Nossos alunos são seres que depositam doses diárias de esperança em nós professores. Sugam toda nossa energia, exigem do nosso físico, em especial as crianças menores, que são as que trabalho desde o início de minha carreira, porém retribuem com palavras puras, abraços apertados, atitudes afetivas e muitas ações inusitadas e trazem alegria para nossa rotina árdua. Obrigada por todas as flores, cartas, declarações de amor que me mostraram que sempre estive no caminho certo.

Aos alunos do 4º ano de Pedagogia da UNESP do ano de 2022, que pela primeira vez me chamaram de professora em um ambiente universitário. Fui estagiária na disciplina de Estágio e na turma de estagiários fui considerada professora também, trazendo um pouco do meu conhecimento para dividir com vocês… Que vocês tenham aprendido comigo assim como pude aprender com vocês, e que nossa troca tenha sido valiosa para a formação de vocês assim como foi para a minha.

Nos bastidores estão os amigos e familiares. Que convidaram para uma janta, que foram um ombro amigo, que enxugaram as lágrimas e deram força e incentivo,

especialmente a minha gratidão por compreenderem minha ausência aos finais de semana e entenderem todo o processo.

Agradeço imensamente ao apoio da minha família. Aos meus pais que sempre incentivaram a leitura e aos estudos e que foram meus primeiros professores. À minha mãe Analice, que fez com que tudo se tornasse possível. Que me apoiou diante das dificuldades e que não mediu esforços para que eu pudesse realizar este sonho, que nunca foi só meu, mas nosso. Ao meu pai Marcos, que apesar dos momentos críticos de saúde, sempre demonstrou o quão orgulhoso se sentia de sua filha.

Aos meus irmãos Breno e Leonardo, e às minhas cunhadas Rosane e Mariana que sempre foram um ponto firme de apoio e incentivo. À minha sobrinha Maria, que tornou o mundo melhor e mais colorido desde quando chegou e completou nossa família.

A minha avó Maria que descansou antes de me ver consagrada mestre, mas que em todas as vezes que em vida eu a pedia uma oração, me dizia que estava sempre orando por mim, e em todas as noites que dormimos juntas, vi realmente isso acontecer. Obrigada pelas suas orações e pelos exemplos deixados.

À grande amiga e irmã Letícia Matos, minha xará, minha companheira desde a época da graduação, que sempre teve presença marcante em minha vida, que sempre me incentivou, apoiou e auxiliou em tudo que fosse possível, em especial nesta fase de estudos intensa. Sua amizade e parceria foram fundamentais para que esse sonho se realizasse.

À amiga dos três anos do curso de formação iniciante, de mestrado e da vida, Gabriela Caritá por todas as palavras, parceria e por ter sido um dos incentivos para que eu prestasse o processo seletivo para o mestrado e posteriormente por todo o suporte no caminho ao se tornar mestranda também. Obrigada por estar ao meu lado nas apresentações em congressos e nas aflições da vida de mestranda.

À companheira de prova de mestrado desde a caneta preta e posteriormente parceira no caminho acadêmico, Milena Simão, por ser minha dupla nos trabalhos das disciplinas, por estar sempre disponível, independente do horário, sempre pronta para sanar uma dúvida, ou mesmo para nos desesperarmos juntas.

Às colegas de estudos do GREEFA, que tornaram Bakhtin, Benjamin e outros autores mais compreensíveis, que me ampliaram o olhar para um mundo da pesquisa narrativa, que tornaram o percurso mais leve e alegre, Victoria, Sandra, Keila, Janaina, Natalí, Luciane, Beatriz, Danubia e Josiane.

Às amigas Karinas, Vieira e Torres pelas trocas acadêmicas, pelas risadas e pelo exemplo de cientistas e de profissionais que me deixaram, sempre preocupadas em exercerem o trabalho de professora e diretora com excelência, sem deixarem a dimensão humana de lado.

Às amigas que auxiliaram lendo e formatando meu trabalho, Melina Brandt e Jessica Pereira pelas dicas e correções, por terem disponibilizado o tempo e carinho com minha escrita.

Minha gratidão a todas as pessoas que indiretamente influenciaram positivamente para que eu pudesse estar escrevendo essas palavras. Seriam infinitas páginas, pois sou abençoada com sinceras amizades. Que cada pessoa que torceu e vibrou a cada conquista minha possa se sentir incluída nos agradecimentos, sentindo o meu eterno reconhecimento pelas ações, palavras e amor a mim direcionados durante essa fase.

RESUMO

O presente estudo versa sobre a temática do processo formativo de professores em inserção na carreira docente e foi orientado por algumas inquietações: de que forma se constituiu o processo de iniciação à carreira docente? Qual a importância da formação continuada com o enfoque na iniciação docente no percurso vivido ao participar do referido curso? Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, na perspectiva narrativa de experiência do vivido (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015), apoiada nas propostas dos autores Bakhtin (1986), Benjamin (1994) e Ginzburg (1989), na qual tomei como objeto de estudo meu próprio processo formativo durante a inserção à carreira docente, quando participei de um curso de formação para professores em início de carreira docente. Diante do percurso enriquecedor vivido no curso durante esses anos iniciais de minha carreira, me proponho a narrar esse trajeto pessoal e coletivo afirmando o crescimento pessoal e profissional obtido com essa proposta de formação. O objetivo geral da pesquisa foi o de analisar e compreender o processo de constituição docente de uma professora em início da carreira docente a partir de sua participação em um curso de formação continuada e os objetivos específicos foram: identificar as contribuições deste curso de formação destinado a professores em início da carreira docente e aprofundar a compreensão da temática do acompanhamento de professores em início de carreira a partir de sistematização da produção científica que discute o acompanhamento desses professores. O material utilizado para a elaboração da pesquisa está constituído pelas minhas escritas e que foram propostas pelo referido curso de formação, *e-mails* e os cadernos com anotações produzidos por mim como participante (nos anos de 2017, 2018, 2019). Para ampliar as discussões acerca da temática foco da pesquisa foi realizada uma pesquisa bibliográfica no banco de teses e dissertações da CAPES, abrangendo o período de 2017 a 2021 com as palavras-chave “professores em início da carreira docente” e “acompanhamento de professores iniciantes”. Esperava-se que os estudos trouxessem mais elementos para melhor compreender esse processo de início na carreira docente, porém foram encontrados apenas quatro trabalhos envolvendo a temática “acompanhamento de professores em início de carreira docente”. Ao final foram trazidas lições que foram se revelando ao longo da escrita deste trabalho e que indiciam um processo de constituição docente sustentado: no compartilhamento das práticas docentes, na troca de experiências; no incentivo da reflexão sobre a própria prática, nos desabafos que transformaram angústias em mudanças no fazer docente; no esclarecimento de aspectos burocráticos do fazer pedagógico; no enxergar os aspectos positivos da profissão que nos levaram a nos afirmar na profissão.

Palavras-chave: Professores em início da carreira docente; Inserção profissional docente; Acompanhamento docente; Prática Docente; Pesquisa narrativa.

ABSTRACT

The present study is based on the training process of teachers entering their career and was guided by the following concerns: how was the process of initiation to the teaching career constituted? What is the importance of continuing education with a focus on teaching initiation in the journey experienced when participating on the course? This research has a qualitative approach, putting into perspective my own training process to create a narrative of lived experience as an object of study (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015), supported by the proposals of the authors Bakhtin (1986), Benjamin (1994) and Ginzburg (1989), in which I took part in a training course for teachers at the beginning of their career. In view of the enriching journey experienced in the course of the early years of my career, I propose to narrate my personal and collective journey, affirming the personal and professional growth obtained with this training proposal. The research aimed to analyze and understand the process of teaching constitution of a teacher at the beginning of their career, looking at their participation in a continuing education course, with the following specific objectives: to identify the contributions of this training course for teachers at the beginning of a teaching career and to deepen the understanding of the theme of monitoring teachers at the beginning of their careers based on the systematization of scientific production that discusses the monitoring of these teachers. The material used for the elaboration of the research consists of my writings, which were proposed by the aforementioned training course, emails and notebooks with my notes produced as a participant (in the years 2017, 2018, 2019). In order to increase the discussions about the focus of the research, bibliographical research was carried out at CAPES database for theses and dissertations published from 2017 to 2021 with the keywords “teachers in the beginning of the teaching career” and “monitoring of beginner teachers”. It was expected that the research could bring more elements to better understand the process of starting a teaching career, but only four works were found involving the theme of monitoring teachers at the beginning of their teaching career. At the end, lessons were revealed throughout the writing of this work, and that indicates a process of teaching constitution sustained by: the sharing of teaching practices, the exchange of experiences; encouraging reflection on one's own practice, the outbursts that transformed anxieties into changes in teaching practice; clarifying bureaucratic aspects of pedagogical work; and seeing the positive aspects of the profession that led us to assert ourselves in the profession.

Keywords: Teachers at the beginning of their teaching career; Teachers in insertion into teaching; Teaching follow-up; Teaching Practice; Narrative research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Alegria desde pequenininha… (1991) 23
Figura 2 - Indo para a escola… (1991) 24
Figura 3 - Lembrança da educação infantil (1994) 25
Figura 4 - Minha família de boxeadores, pai e irmãos após um treino, na Academia MM Boxe em Rio Claro (2015) 26
Figura 5 - Costumo dizer, nasci pronta pra luta (2021) 27
Figura 6 - Foto da visita à floricultura em (2012) 29
Figura 7 - Produção de jogos com as crianças I (2012) 30
Figura 8 - Produção de jogos com as crianças II (2012) 30
Figura 9 - Professora palhaça ou palhaça professora? (2018) 33
Figura 10 - Professora que vira Chapeuzinho Vermelho e Branca de Neve para contar histórias (2019) 34
Figura 11 - Convite para a participação no curso de formação em 2017 65
Figura 12 - Luz na escuridão - Encontro em 2018 69
Figura 13 - Um registro dos tantos encontros entre Laura e eu - 2022 72
Figura 14 - Articulando as tarefas 73
Figura 15 - Propaganda de Faculdade Particular divulgada em veículos de comunicação .. 76
Figura 16 - Propaganda de Faculdade Particular divulgada em veículos de comunicação .. 77
Figura 17 - Matéria de Jornal divulgada na época (2018) 77
Figura 18 - Encarte feito em 2018 - Professor - O verdadeiro Herói do Brasil (2018) 79
Figura 19 - Capa do Jornal O Estado de Minas em nove de outubro de 2017 81
Figura 20 – Se Meus olhos pudessem fotografar 88
Figura 21 - Rascunho de nossa paródia (2019) 90
Figura 22 - Tarefa “Por que todo fim, tem um começo” 94
Figura 23 – Tarefa “Troca de Experiências” 101
Figura 24 – Tarefa “De que forma contribui na minha formação/transformação me provocando a pensar sobre mim e meu fazer?” 107
Figura 25 – Tarefa “Refletindo um pouco sobre SUCESSO e FRACASSO...” 113
Figura 26 – Tarefa “Se existisse uma caneta que apagasse os erros do meu passado, por Letícia Costa de Macedo - Agosto de 2019” 117
Figura 27 – Tarefa “Meu processo de crescimento em 2019” 121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações preliminares dos trabalhos selecionados 46
Quadro 2 - Títulos das tarefas propostas durante o curso. 71
Quadro 3 - Divisão das tarefas por temáticas 74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

OBA Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica

TEA Transtorno do Espectro Autista

GREEFA Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

PEB I Professora de educação básica I

UNESP Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho

EJA Educação de Jovens e Adultos

CAPS III Centro de Atenção Psicossocial

HPTC Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IB Instituto de Biociências

PPGEdu Programa de Pós-Graduação em Educação

OBEDUC/CAPES Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

UFMT/CUR Universidade Federal de Mato Grosso, do Câmpus Universitário de Rondonópolis

OBEDUC Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

2 COMO TUDO COMEÇOU? 23

3 METODOLOGIA 35

3.1 A pesquisa narrativa 35

3.2 Os materiais e os caminhos da pesquisa 41

4 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO 45

4.1 Levantamento de teses e dissertações 45

4.2 Inquietações que as pesquisas encontradas me trazem 61

5 SOBRE O CURSO 64

6 AS TAREFAS 70

6.1 O trabalho na Educação Infantil 74

6.1.1 *Anúncio - Propaganda sobre Educação infantil (2018)* 75

6.1.2 *"Se Meus Olhos Pudessem Fotografar"* 85

6.2 Apoio ao professor em início de carreira 92

6.2.1 *Por que todo fim, tem um começo…* 93

6.2.2 *Troca de experiências* 100

6.2.3 *De que forma o curso contribuiu na minha formação/transformação me provocando a pensar sobre mim e meu fazer?* 106

6.3 O sentido da formação 112

6.3.1 *Refletindo um pouco sobre SUCESSO e FRACASSO...* 112

6.3.2 *Se existisse uma caneta que apagasse os erros do meu passado, por Letícia Costa de Macedo - Agosto de 2019* 115

6.3.3 *Meu processo de crescimento em 2019* 119

7 ALGUMAS LIÇÕES… 124

8 REFERÊNCIAS 128

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tematiza o processo de inserção na docência. Inicio minha pesquisa explicando o motivo pelo qual utilizo a nomenclatura “professores em processo de inserção à docência”, pois diante de aprofundamento teórico, compreendemos que a terminologia “professores iniciantes” pode abranger outras fases da vida profissional.

Brande (2021), em sua pesquisa de doutorado, que estudou o processo formativo no contexto de um curso de formação na modalidade extensão, diferencia a conceituação de “professores em início de carreira” da conceituação “professores iniciantes”. A autora levantou alguns estudos sobre a temática, concluindo que a nomenclatura “professor iniciante” acaba se tornando insuficiente para qualificar os professores que estão iniciando na carreira. Diante de embasamento teórico, Brande (2021) explica que o conceito de inserção profissional é mais adequado, pois se refere especificamente à entrada desses professores na carreira. Conforme Brande (2021), professor em início de carreira é aquele que está vivendo na etapa de inserção, tendo em vista o período obrigatório vivido entre ser estudante e se tornar professor. Desta forma, compreendemos que ingressantes na carreira não podem ser chamados de professores iniciantes, mesmo que o termo seja bastante utilizado na literatura, pois a inserção da docência é compreendida como uma fase específica.

Ao professor iniciante cabem características que podem existir em diferentes etapas de sua vida, tal qual foi apontado por Brande (2021)

> 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. (BRANDE, 2021, p.64)

Brande (2021) esclarecem que o conceito de “inserção profissional” se torna mais coerente para ser utilizado, pois se trata exatamente desta fase em que o professor inicia sua carreira na profissão docente.

Brande (2021) aponta que o conceito de “inserção profissional” se torna mais coerente para ser utilizado, pois se trata exatamente desta fase em que o professor inicia sua carreira na profissão docente. Desta forma, escolho também substituir o termo “professor iniciante” pelo termo “professor em inserção profissional”, já que este se refere especificamente aos aprendizados tidos por professores que são próprios do início da docência. Mesmo assumindo a terminologia de “professores em início de carreira docente” ou “professores em inserção profissional”, ao longo do trabalho, em especial no levantamento bibliográfico que será apresentado a seguir, pode-se perceber que não existe concordância de alguns autores em relação ao uso dessa terminologia em relação especificamente daqueles que se iniciam na carreira e, por esse motivo, também aparecerão em algumas discussões o termo professores iniciantes.

Apresento a seguir alguns autores que discutem a temática sobre o início na carreira docente. Huberman (2000) investigou a carreira docente, seus percursos e processos e apresenta o que denomina como ciclo de vida profissional dos professores. Inicialmente neste ciclo existe o que o autor nomeia como entrada na carreira, onde nos dois a três primeiros anos o professor vai descobrindo e sobrevivendo. Para Huberman (2000), este início pode ser fácil, quando o professor se sente entusiasmado e há um bom relacionamento, ou difícil, quando o professor se sente com dificuldade de lidar com a sobrecarga de trabalho, ansiedade e isolamento.

Ludke (1996), em seu estudo sobre a socialização profissional de professores, constatou que essa questão recebe pouca atenção. Nos resultados de sua pesquisa com professores iniciantes apareceram diversos relatos sobre o chamado choque de realidade que sofrem e sobre a importância da acolhida.

> Não há dúvidas de que o trabalho, a prática, nas diferentes escolas, vai ensinando, vai completando a formação do professor, pelo auxílio e influência de outros colegas, mas também pela própria seleção que o exercício individual do magistério vai fazendo. O professor vai “aprendendo fazendo, com seus alunos” e retendo o que dá certo, incorporando-o para futuras soluções. (LUDKE, 1996, p.12)

Freitas (2002) também se debruçou sobre a temática da socialização dos professores, buscando compreender como se dá esse processo, levando em conta as histórias, as expectativas e os projetos dos professores iniciantes. A pesquisadora fez uma reflexão sobre a maneira com que o professor é socializado profissionalmente, constatando que este processo

> [...] não ocorre de forma linear, através de uma incorporação progressiva dos valores do grupo de pertencimento, nem o agente socializado é objeto passivo dos agentes e condições socializadoras. Consideramos, então, que, para a compreensão do processo de socialização profissional, é necessário levar em conta tanto a história do professor iniciante, suas expectativas e projetos quanto as características do grupo profissional a que irá pertencer. (FREITAS, 2002, p.156)

As questões levantadas em sua pesquisa, tais como a forma dos professores iniciantes resolverem seus conflitos, o fato das salas e as tarefas mais complexas acabarem sendo distribuídas a eles, fizeram com que a autora pudesse considerar que a organização escolar é aspecto de grande relevância e influência para a socialização profissional de professores iniciantes.

André (2017), em seu estudo sobre o processo de constituição da profissionalidade dos professores da educação básica iniciantes, menciona que

> Os questionamentos têm mobilizado os estudiosos a definir mais precisamente quais são os conhecimentos e habilidades necessários a uma atuação competente do professor, assim como a buscar estratégias formativas que promovam reflexão crítica e investigação sobre a prática, de modo a contribuir com o desenvolvimento de profissionais comprometidos com o sucesso escolar e dispostos a atuar em prol de uma educação de qualidade para todos. (ANDRÉ, 2017, p.506)

Diante das inúmeras tarefas enfrentadas pelos professores iniciantes, a mesma autora analisa que

> [...] torna-se essencial o desenvolvimento de programas de inserção, que incluam estratégias de apoio, acompanhamento, e capacitação, que podem tanto ajudar a amenizar o peso dessas tarefas, quanto despertar nos iniciantes, a necessidade de envolver-se em uma dinâmica de autoformação e de participação em projetos formativos, tendo em mente um processo contínuo de desenvolvimento profissional. (ANDRÉ, 2017, p.507)

Através dos depoimentos dos professores iniciantes participantes de sua pesquisa, André (2017) concluiu que os principais desafios enfrentados nas práticas dos professores iniciantes, que afetam direta e negativamente seu desenvolvimento profissional têm sido a relação com as famílias das crianças, considerando a falta de parceria e participação; a relação com a equipe gestora, com falta de apoio pedagógico, de suporte e de orientação; a relação com seus pares, a falta de atenção, de segurança e de conforto, a relação com os alunos, o sentimento de frustração e descontentamento.

Lima *et al*. (2007) também exploraram a temática do professor iniciante nos anos iniciais do ensino fundamental, realizando um levantamento de pesquisas acerca do tema. Sobre a formação de professores, compreendem que

> A formação de professores é aqui entendida como um *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento para a vida toda. O início da carreira constitui, então, um dos momentos desse *continuum*, que, apesar de não determinar o restante da trajetória profissional, deixa nela marcas indeléveis, havendo mesmo autores que defendem a idéia de que esse momento daria "o tom" da constituição da trajetória. (LIMA *et al*., 2007, p.141)

Lima *et al.* (2007) pesquisaram as dificuldades do início da carreira docente, compreendendo esta fase como um período muito difícil, expondo as principais características apresentadas por outros teóricos brasileiros acerca da temática:

> • necessidade de controle das situações, insegurança, preocupações, submissão à opinião dos profissionais que os professores iniciantes consideram superiores/mais experientes;
> • aprendizagens intensivas, por processos de tentativas e erros, e geração de expectativas e sentimentos fortes e por vezes contraditórios, que podem, no limite, determinar a continuidade ou não na profissão;
> • elevado conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade de ensino e desejo de agradar aos seus pares;
> • tendência para se identificar com os valores e crenças da maioria;
> • do ponto de vista das teorias da aprendizagem de adultos, os professores, quando se iniciam na profissão logo após terem concluído a formação inicial, estão em fase de exploração das possibilidades da vida adulta e de início de elaboração de uma estrutura estável de vida; assim, os problemas de disciplina são os que mais os preocupam, já que eles manifestam uma ausência de autoridade; • preocupação com o domínio dos conteúdos;
> • "Choque com a realidade" (expressão cunhada por Veenman); configura-se como a diferença encontrada pelos professores entre a idealização da realidade – segundo suas vivências anteriores, em especial o que lhe foi apresentado no curso de formação inicial – e a realidade tal qual ele agora vivencia pessoalmente na inserção profissional;
> • experimentação de diversos modelos de ensino, embora não seja capaz de refletir sobre a escolha de um ou outro;
> • autoproteção e concretismo cognitivo;
> • prevalência dos problemas didáticos sobre os pessoais ou organizacionais, embora, nesse período, se registrem importantes transformações em nível pessoal;
> • diferenciação em função dos contextos de atuação;
> • forte influência das experiências vividas enquanto estudantes. (LIMA *et al*., 2007, p.143)

Papi e Martins (2010) realizaram um levantamento das pesquisas de mestrado e doutorado disponíveis na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre os anos de 2000 à 2007, e dos trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nos anos de 2005, 2006 e 2007, tendo como temática os professores iniciantes. As autoras observaram que estas ainda são muito escassas e o tema pouco explorado. Além disso, constataram a falta de ações específicas de formação visando o auxílio aos professores iniciantes.

> Os resultados das pesquisas a que se teve acesso demonstram que existe na realidade brasileira uma preocupação, ainda insipiente com os professores

> iniciantes na profissão. Seus focos de estudo voltam-se principalmente para os processos constitutivos da prática do professor iniciante, seus saberes, socialização profissional, a construção de sua identidade, as dificuldades e os dilemas encontrados, evidenciando a centralidade do professor nesse processo. Além disso, diante dos dados aqui levantados, verifica-se que as pesquisas sobre professores iniciantes, embora tenham se iniciado há algum tempo no Brasil, não foram capazes, ainda, de fomentar a formação específica e diferenciada para os professores nessa condição, mesmo que alguns trabalhos apontem tal necessidade e relevância. (PAPI; MARTINS, 2010, p.53)

Outro aspecto discutido pelo estudo é a necessidade do professor iniciante ser enxergado de uma maneira diferenciada, mas que tal fato não é levado em consideração pela maioria das instituições de educação básica e superior. Sobre as instituições de ensino superior, ainda refletem que

> Essas últimas, em especial, podem se constituir como incentivadoras e fomentadoras da formação desses professores, na medida em que realizem parcerias com as escolas de educação básica e que, inclusive, não desconsiderem a formação de seus próprios professores, que, em muitos casos, são, também eles, iniciantes na profissão. (PAPI; MARTINS, 2010, p.54)

Cunha (2015) também faz uma análise das produções nos congressos internacionais, atentando-se para a inserção profissional e das políticas públicas, considerando que estão crescendo o número de estudos e investigações sobre os desafios enfrentados pelos professores principiantes.

> O que fica evidente é que a atenção à problemática do professor iniciante vem se constituindo como um foco de interesse quer de pesquisas e intervenções, quer de políticas e ações institucionais. Alguns países já reconheceram que há consequências em desatender os problemas específicos dos docentes iniciantes e elas podem trazer sérios prejuízos, inclusive econômicos, tanto pela deserção dos mesmos como pelo impacto de suas ações no sistema educativo. Percebe-se, então, que o movimento extrapola o campo pedagógico e assume uma posição estratégica nas políticas públicas das diferentes nações. (CUNHA, 2015, p.77)

As considerações em relação ao processo de inserção na carreira docente me interessam já que essa temática é foco da presente pesquisa. Iniciei na rede pública municipal de Rio Claro no ano de 2015 como contratada pelo processo seletivo[1], trabalhando um ano e cinco meses como professora substituta. Anteriormente, nos anos de 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017 exerci cargos de monitora[2] e auxiliar de professora em duas escolas particulares da cidade. Em 2015, paralelamente ao

[1] O processo seletivo destina-se ao preenchimento das vagas de Professor de Educação Básica I – PEB I, sendo uma contratação em caráter temporário

[2] O cargo de monitora que exerci compreendia o auxílio no trabalho da professora de sala com as crianças pequenas da Educação Infantil.

trabalho na rede particular, através de um processo seletivo, atuei como professora substituta na rede pública de ensino, pelo período de seis meses e no ano seguinte, em 2016, pelo período de oito meses também em caráter de substituição.

Em 2017, teve início minha relação como professora efetiva concursada com a rede pública municipal, primeiramente no cargo de Professora de Educação Básica I (PEB I), Quadro II e três meses depois, no cargo de PEB I, Quadro I. De acordo com a Lei Complementar nº 044 de 08 de setembro de 2009 do município de Rio Claro, o cargo de professor do Quadro II diz respeito a um professor concursado e estatutário, que permanece com sede na SME, mas que assume sua sala durante atribuição ocorrida anualmente, a substituição de professores de Quadro I.

> Art. 8º - O cargo de professor de Educação Básica I do Quadro 2 destina-se obrigatoriamente à: I – substituição de docente do Quadro 1 em seus impedimentos e ausências; e II – classes livres por vacância, exoneração ou expansão da Rede Municipal de Ensino até que se proceda a remoção e ingresso de Professor de Educação Básica I do Quadro 1.

Na época do ingresso nesses cargos, diversas situações da inserção profissional como professora efetiva me traziam inseguranças, medos e dúvidas. Nesse mesmo início de ano, durante uma reunião pedagógica, surgiu um convite de participação de um curso de formação (caráter de extensão) específico para professores iniciantes, que em sua ementa propunha a matrícula de professores inseridos há pouco tempo na carreira docente e que tivessem tido a formação pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

Devido à proposta na ementa se encaixar exatamente com as dificuldades que estavam sendo vivenciadas por mim, prontamente fiz a inscrição e a expectativa de encontrar um auxílio profissional passou a ser grande. A formação, denominada como “Professores Iniciantes: Partilha de Dilemas e Saberes”, na época era coordenada pela professora Doutora Laura Noemi Chaluh e pela doutoranda Carla Andréa Brande. Havia encontros mensais e propostas de produções escritas, leituras e atividades reflexivas por parte dos participantes.

Hoje enxergo que a formação foi um grande divisor de águas em minha iniciação profissional. Inúmeras foram as contribuições do curso, que incentivava a reflexão da própria prática através de estudos, diálogos, debates, vídeos, documentários e escritas. Durante 2017, 2018 e 2019 foi possível crescer, aprender e me fortalecer junto com os companheiros que estavam vivendo dilemas semelhantes aos meus. Isto porque o curso teve continuidade ao longo dos anos acima referidos,

inclusive, no ano de 2020 em que tivemos um primeiro encontro, porém, devido à pandemia do novo Coronavírus, os encontros foram suspensos, bem como as aulas na rede municipal em questão e não houve continuidade. Nesses três anos de existência o curso de formação era oferecido no período da noite, porém, a partir do ano de 2020[3] a coordenadora geral do curso em contato com a Secretaria Municipal de Educação conseguiu que o curso fosse ofertado em horário de trabalho dos participantes.

A cada ano, o grupo era composto por professores de diferentes etapas da educação pública municipal, desde educação infantil, fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de trabalharem em escolas de diferentes localidades e com os mais variados perfis. Havia uma diversidade de histórias, mas uma linha que as costuravam: estávamos iniciando na profissão docente e procurando algum tipo de apoio para sustentar nossas práticas pedagógicas.

Como professora de educação infantil em processo de iniciação à carreira docente, me sentia bastante insegura e poder relatar dificuldades da prática e ouvir colegas na mesma situação, fez com que encontrasse caminhos, possibilidades, e principalmente me fez enxergar o quanto eu podia ir além do que tinha como horizonte de possibilidades em contraposição a perspectiva que possuía sobre meus limites.

Diante do percurso enriquecedor vivido no curso durante esses anos iniciais de minha carreira, me proponho a narrar esse trajeto pessoal e coletivo afirmando o crescimento pessoal e profissional obtido com essa proposta de formação com professores iniciantes.

Assim, me proponho a realizar esta narrativa levando em consideração a importância da mesma, tendo como perspectiva as ideias de Walter Benjamin (1994), que nos fala sobre a narrativa como uma forma artesanal de comunicação. Reviver e resgatar algo vivido pode nos trazer lições, a experiência carrega sabedorias que merecem ser transmitidas.

A relevância deste estudo encontra-se pautada na importância de se buscar conhecer com maior profundidade algumas questões, como: de que forma se constituiu o processo de iniciação à carreira docente? Qual a importância da formação

[3] A referida coordenadora retomou o oferecimento do curso em 2023 tendo como público professoras dos berçários que tenham assumido salas neste ano.

continuada com o enfoque na iniciação docente no percurso vivido ao participar do referido curso?

Para atingir a compreensão destas inquietações, o objetivo geral da pesquisa é o de analisar e compreender o processo de constituição docente de uma professora em início de carreira docente a partir de sua participação em um curso de formação continuada. Os objetivos específicos da pesquisa são: identificar as contribuições deste curso de formação destinado a professores em início da carreira docente e aprofundar a compreensão da temática do acompanhamento de professores em início de carreira a partir de sistematização da produção científica que discute o acompanhamento desses professores.

Diante dos estudos apresentados acerca da temática do início da carreira docente, nos quais foi recorrente a presença do sentimento de solidão, da insegurança e da angústia, considero importante problematizar o acolhimento dos professores em processo de inserção na docência, e, por esse motivo, trago como proposta de reflexão deste processo, questões que surgiram a partir de minha participação no referido curso de formação.

A seguir apresento a organização do presente trabalho.

No segundo capítulo denominado “Como tudo começou?” apresento meu memorial, transmitindo minha trajetória de vida, expondo quais caminhos me fizeram estar atualmente ocupando o lugar de professora e pesquisadora.

No terceiro capítulo, abordo a metodologia da pesquisa, onde aprofundo como foi constituída esta pesquisa narrativa, discutindo o referencial teórico desta perspectiva metodológica.

O quarto capítulo descreve os trabalhos levantados a partir da pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, realizado acerca da temática do acompanhamento de professores em início de carreira docente.

No quinto capítulo apresento aspectos do curso de formação, tais como organização, objetivos, práticas formativas instituídas. Já no sexto capítulo apresento as tarefas[4] selecionadas para a composição do trabalho, posteriormente realizando uma análise das mesmas.

[4] Posteriormente irei conceituar a ideia de tarefas no contexto do curso.

Finalizo o trabalho com algumas lições que foram se revelando ao longo da escrita deste trabalho e que indiciam um processo de constituição docente a partir de compartilhar a vida no contexto de um processo de formação.

2 COMO TUDO COMEÇOU?

Me chamo Letícia. Letícia tem origem no latim Laetitia, que significa “alegria, prazer, felicidade".

Figura 1 - Alegria desde pequenininha… (1991)



Fonte: Acervo pessoal (2023)

Nasci em 1990 na cidade de São Paulo. Algumas memórias me auxiliam a escrever um pouco sobre quem eu sou e especialmente da profissional que me tornei. A educadora que vos escreve se constituiu diante de diversas experiências, boas e ruins, e que justificam um pouco a escrita deste trabalho.

Sou a filha mais nova de três irmãos. Meus pais, professores, se conheceram na escola e começaram a namorar em um período de greve. Analice, professora de Matemática e Marcos, professor de Educação Física, em meados daqueles anos 80 não imaginavam que décadas depois, seus três filhos também se tornariam professores. Leonardo, educador físico, Breno, historiador e Letícia, pedagoga.

Meus pais eram professores de escola pública e eu e meus irmãos sempre fomos estudantes de escolas públicas também. Nos primeiros meses de vida, com aproximadamente cinco meses, fui para a escola de primeira infância, em período integral. Desde então, nunca mais sai da instituição escolar pública. Primeiro, como bebê na creche, depois como estudante, em seguida na universidade. Já adulta e formada, me mantive na escola como professora, atualmente concursada em dois períodos na Prefeitura de Rio Claro.

Figura 2 - Indo para a escola… (1991)



Fonte: Acervo pessoal (2023)

Minha mãe sempre me contou algumas histórias sobre a minha personalidade na infância. Acredito que algumas ações de quando era menor dizem muito sobre a pessoa adulta que me tornei. Quando pequena, ainda na creche com aproximadamente uns três ou quatro anos, cheguei em casa contando que havia limpado uma colega no banheiro da escola. Quando questionada sobre como havia sido, expliquei que estava usando o banheiro, quando escutei uma das crianças chamando a professora na portinha ao lado. Como era uma criança menor, fui até lá e ajudei a menina a se limpar e quando a professora chegou, já havia resolvido a situação. Cheguei em casa cheia de orgulho da minha boa ação do dia.

Quando meu irmão mais velho foi para o primeiro ano, com sete anos, minha mãe passou as férias treinando com ele para amarrar seus sapatos, já que no ensino fundamental seria “cada um por si”. Um belo dia, com quatro anos, eu disse para minha mãe que já sabia amarrar meus sapatos e ela ficou surpresa. Então, me pediu para demonstrar, com a impressão de que eu não conseguiria, mas eu fiz corretamente.

Minha mãe sempre disse que não sabia se era assim por ser a filha caçula, ou por ser a única menina, ou se seria a junção das duas coisas, mas sempre fui uma criança bem resolvida, com personalidade e que tomava a frente das coisas. Desde pequena eu ajudava os meus irmãos mais velhos a recortarem suas atividades, mesmo tendo alguns anos de diferença na escola.

Figura 3 - Lembrança da educação infantil (1994)



Fonte: Acervo Pessoal (2023)

Na troca de etapa da educação infantil para o ensino fundamental, “pulei” um ano, indo direto para a primeira série. Anteriormente, era necessário ter sete anos completos para ir para o primeiro ano do ensino fundamental, mas por uma alteração no ensino da época, pude entrar com seis anos, completando sete anos apenas em outubro. Nos anos seguintes, eu sempre fui a criança mais nova de todas as turmas que estive.

Na primeira série, um dia o inspetor de alunos chamou meu pai para dizer que eu estava subindo no muro da escola para comprar salgado em um bar que existia na rua da frente da escola, já que ali não havia cantina e eu, uma das menores da escola havia tido essa brilhante ideia, além de tudo, eu ainda pegava o dinheiro de mais alguns e fazia as compras. Eu tinha entre seis e sete anos, todos ficaram surpresos com tamanha façanha.

Na reunião de pais, a professora fez questão de dizer para meus pais que se não cuidassem de mim naquela época, eu iria dar muito trabalho para eles no futuro, pois eu era uma criança que dominava a turma toda, queria liderar, questionava e confrontava.

Completei os dois primeiros anos do ensino fundamental na cidade de São Paulo. Mudamos para Rio Claro quando eu tinha oito anos de idade, minha mãe conseguiu transferência para cá e a ideia de criar os filhos no interior para fugir um

pouco da loucura da cidade grande foi um dos grandes motivos de chegarmos até aqui.

Lembro que desde pequena observava meus pais lendo jornais diariamente e desde que eu e meus irmãos éramos bem pequenos, tivemos bastante incentivo a realizar leituras e a buscar informações.

A minha primeira experiência em ensinar crianças foi em um projeto social, em um bairro da periferia de Rio Claro chamado Jardim Guanabara. Eu e meus irmãos, desde pequenos, fomos inseridos em um mundo das lutas, pois meu pai sempre trabalhou com boxe competitivo.

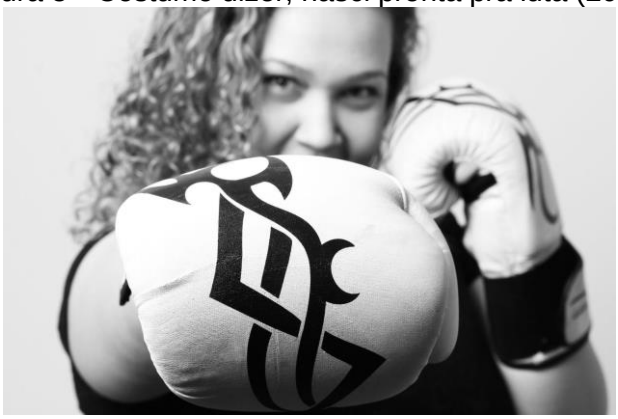
Figura 4 - Minha família de boxeadores, pai e irmãos após um treino, na Academia MM Boxe em Rio Claro (2015)



Fonte: Acervo pessoal (2023)

Nossa rotina era acompanhar os treinos e eventos, então desde pequenos começamos a treinar o esporte também. Meus irmãos começaram a dar aula bem novinhos, e com quinze anos, meu pai começou a me colocar para ensinar as crianças do projeto, pois via que eu levava bastante jeito com elas.

Figura 5 - Costumo dizer, nasci pronta pra luta (2021)



Fonte: Acervo pessoal (2023)

Estar inserida nesse meio foi importante para que a minha visão de mundo se ampliasse, a inclusão social através do esporte trazia para aquelas crianças uma nova perspectiva, e isso me motivou a querer prestar o curso Serviço Social. Na época, em 2007, estava encerrando o ensino médio, não consegui obter a nota corte para o vestibular, mas no ano seguinte escolhi prestar o curso de Pedagogia.

Em 2008 fiz um ano de cursinho pré-vestibular e o que para muitas pessoas estava sendo uma revisão, para mim diversos conteúdos eram uma novidade. Iniciei a graduação em 2009. Conseguir uma boa nota e a aprovação em um vestibular concorrido foi uma grande vitória para mim, já que muitas barreiras sempre existiram, o que afasta estudantes de escola pública e de baixa renda de pensarem na possibilidade de ingressar em uma Universidade Pública Estadual.

Durante a graduação fui voluntária em um projeto de Extensão universitária do Departamento de Educação, que envolvia o trabalho de leitura e escrita com jovens e adultos com transtornos mentais, atendidos pelo CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), denominado “Ler e escrever para viver melhor”. Ao total foram três anos e meio, pois iniciei no primeiro ano do curso e só parei no final da graduação.

Quando abriram as inscrições para o projeto, percebi que tinha possibilidade de atender a dois públicos diferentes: o de adultos com doenças mentais e o de crianças. O de adultos foi a minha primeira escolha, mas nenhuma das outras discentes do curso se interessou. Por esse motivo, ao longo desses anos, trabalhei sozinha com eles. Essa experiência foi fantástica, aprendi muito e a maior vitória pra mim naquela época era perceber o quanto era querida por eles… Lembro-me de ir a um almoço de Natal organizado pelo CAPS e quando cheguei lá meus alunos estavam

me aguardando ansiosamente, falando de mim e comemoraram muito a minha chegada, correndo para me abraçar.

Nos dois últimos anos da graduação, passei a trabalhar também com crianças em processo de alfabetização, sendo bolsista deste projeto de extensão universitária, mas não deixei os adultos do CAPS.

Também fazia parte do grupo de Extensão universitária em Professores Alfabetizadores: Formação Inicial e Continuada, conhecido como Raios de Sol, coordenado pela professora que mantinha os projetos de Alfabetização no Departamento. Nesse contexto, mensalmente eram realizadas reuniões com profissionais da rede de ensino de Rio Claro. Este projeto estava vinculado à Rede Latino-Americana para a transformação da formação docente em linguagem, onde professores, coordenadores pedagógicos e gestores de escolas de educação básica participavam e compartilhavam experiências vivenciadas em sala de aula, visando sempre proporcionar uma aprendizagem mais valorizada e significativa, onde as crianças deveriam ser participantes ativas do processo.

Nos estágios obrigatórios correspondentes ao curso de Pedagogia, fiquei apaixonada por todas as etapas, desde os estudantes bem pequenininhos até os maiores. Na educação infantil etapa I[5], fiz estágio em uma sala de crianças de dois anos, trabalhando com um projeto com a temática primavera, foram semanas trabalhando com plantio de vasos com flores e de temperos, músicas diversas, pinturas com guache e chamadas, onde desde bebês passam a reconhecer o nome próprio e dos colegas e educadores e finalizamos com um passeio, onde consegui levar as crianças até uma floricultura da cidade.

[5] O Município de Rio Claro, através da Secretaria Municipal da Educação proporciona atendimento nos níveis de: Educação Infantil Etapa I (0 a 3 anos) e Etapa II (4 e 5 anos)

Figura 6 - Foto da visita à floricultura em (2012)



Fonte: Acervo Pessoal (2023)

Já na educação infantil, etapa II, as crianças eram mais velhas, tinham cinco anos e trabalhamos com a temática dos animais, onde exploramos diversas vivências e também pude passar pela experiência de realizar uma atividade de sondagem para identificar o nível alfabético em que estavam.

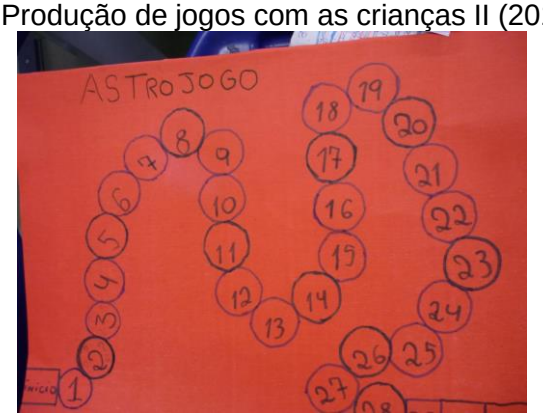
No estágio do ensino fundamental, foram vários momentos fantásticos em uma sala de quinto ano, com crianças de 10 a 11 anos, ou seja, a turma com a idade mais avançada da escola. Quando pensei que já tinha me encontrado na educação infantil, meu coração balançou muito pelas crianças maiores também. Trabalhamos com um projeto de astronomia, pois as crianças iriam naquele ano participar da prova OBA (Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica). Muita coisa descobri ao pesquisar junto com as crianças. No final do projeto fizemos uma produção de jogos com a temática, onde elas demonstraram muita criatividade e conhecimento, fiquei muito orgulhosa.

Figura 7 - Produção de jogos com as crianças I (2012)



Fonte: Acervo pessoal (2023)

Figura 8 - Produção de jogos com as crianças II (2012)



Fonte: Acervo pessoal (2023)

Lembro-me de ser acolhida pelas professoras, porém muitas eram as minhas dúvidas, medos e incertezas. O que me ajudou muito foi a confiança de estar na sala de aula com elas, planejando coletivamente e trabalhando em parceria. Lembro de chorar em alguns momentos de desespero, e ser confortada. Esses momentos ficarão para sempre em minha memória. A professora que me recebeu na sua sala durante o estágio no ensino fundamental no ano seguinte, tendo ingressado no mestrado, fez uma pesquisa cuja temática foi o acolhimento no estágio. Em nossas conversas cotidianamente e ao final do estágio, sua fala me indicou o quanto foi importante todo esse processo de compartilhar a docência para ela também.

Como já comentei, fiquei muito balançada sobre qual etapa escolher para iniciar minha vida profissional, pois estava encantada com os pequenos e com os maiores também. No ano de 2013, surgiu uma oportunidade para estagiar em uma escola particular, com um maternal I de crianças de dois a três anos de idade. Eu era monitora da sala de uma maneira geral, trocava fraldas, auxiliava nas atividades, até que foi matriculada uma criança que necessitaria de adaptações e acompanhamento

durante as atividades e fui designada para atendê-la. Este estudante, apesar da pouca idade, tinha muitas características do Transtorno do Espectro Autista (TEA), e pouco tempo depois recebeu um diagnóstico médico de TEA. Na época, era meu primeiro contato com uma criança com um grau severo de autismo e fui buscando aprender mais coisas sobre essa temática. Neste ano, participei de diversas palestras e cheguei a ir em consultas com outros profissionais que o atendiam (fisioterapia e fonoaudiologia) para que eu pudesse ajudá-lo ainda mais e realizarmos um trabalho colaborativo.

No total acompanhei durante o ano letivo essa criança com TEA. No final daquele ano de 2013, meu aluno foi matriculado em outra escola da cidade, e com as boas referências que sua família me deu, recebi o convite para trabalhar nessa escola também, ou seja, seguimos mais dois anos juntos, totalizando três anos em que eu pude lhe acompanhar.

Meu primeiro registro na carteira de trabalho foi o de auxiliar de classe nessa escola nova, pois na anterior não existia vínculo empregatício, era contratada como estagiária, já que ainda existia vínculo com a Universidade. Mas desta vez, não era monitora da turma, como no ano anterior, já exercendo a função de professora, era responsável por elaborar atividades, brincadeiras, montar cronograma de horários, entre outros aspectos que eram novos para mim.

Esses primeiros anos foram muito difíceis, pois não tinha muita experiência, somente a vivência do estágio e como monitora no ano de 2013. As trocas com as colegas e a observação de seus trabalhos foram fundamentais para que eu pudesse compreender a complexidade de uma escola de educação infantil, para que eu pudesse conhecer a rotina, as músicas utilizadas, as brincadeiras que davam certo, tipos de chamada, entre outros processos, etc.

Nas duas escolas particulares em que trabalhei, as crianças desde o Maternal I trabalhavam com a apostila. Isso era algo que me incomodava, pois era contra tudo aquilo que havia estudado e até mesmo o que havia vivenciado nos estágios. Sentia que as atividades propostas nas apostilas não tinham tanto significado para as crianças, mas era aquilo que deveria ser feito, e assim eu fazia.

Em 2015, já em meu segundo ano como auxiliar na escola particular, passei também na prova do processo seletivo da cidade de Rio Claro e comecei a trabalhar no período oposto da escola particular substituindo uma professora efetiva da rede pública do município.

Essa primeira escola da prefeitura em que trabalhei utilizava-se de atividades com desenhos e propostas muito parecidas com as que utilizava nas apostilas nas escolas particulares em que passei. As outras educadoras da mesma turma na qual eu estava me ajudaram passando cópias diversas e mais uma vez sentia que não estava fazendo o melhor pelas crianças, mas segui sem questionar.

Eu era inexperiente e isso me fazia recuar em minhas crenças, ficava com medo, tinha muita insegurança. Sentia que era julgada a todo momento, quem era eu chegando tão nova e querendo fazer as coisas de um jeito diferente? Seguia o que me era ensinado, não tinha forças para contestar. Essa era uma turma de infantil II, que antecede o primeiro ano do ensino fundamental. Na primeira reunião de pais, uma das mães questionou quando as crianças seriam alfabetizadas, expliquei que eram muito pequenos, que iria trabalhar com algumas atividades sim, mas que esse não era o foco da educação infantil e os pais contestaram bastante a minha fala. E lá fui eu trabalhar com atividades no papel de caçar letras do alfabeto, ligar a palavra ao objeto, fazer o “índio” chegar na oca com o dedo de guache.

O número de crianças por turma matriculadas nas escolas da rede de Rio Claro era o dobro do número da escola particular. Eu me sentia sozinha, às vezes me perdia; lembro de uma vez trabalhar com tesoura com a classe toda (25 estudantes), foi um desastre, as crianças ficaram extremamente alvoroçadas, só assim percebi que era importante fazer algumas atividades em grupos reduzidos e aos poucos fui aprendendo a lidar melhor com a turma.

Já no ano seguinte (2016), ainda trabalhando paralelamente na escola particular e na rede pública, consegui através do processo seletivo outra sala de infantil II (com crianças de cinco anos), porém em uma escola onde o xerox era proibido. Me vi tendo que oportunizar vivências mais lúdicas, que fossem realmente significativas. Depois de tanto tempo trabalhando com apostila e xerox, tive que reaprender a dar aula.

Foi um ano difícil, sentia que não tinha criatividade suficiente para inventar propostas nas quais as crianças pudessem aprender. O xerox e as apostilas haviam me “condicionado” a buscar a proposta mais fácil e mais prática. As crianças eram bastante ativas, ficavam o dia todo na escola e o período em que trabalhava era o da tarde, sentia que as crianças já estavam cansadas e ainda mais agitadas, havia muita indisciplina e isso me desanimava bastante. Aos poucos tive que ir reinventando as minhas próprias práticas.

Em 2017 retornava para a mesma escola de 2016, agora como professora efetiva da rede municipal de Rio Claro, pois havia passado com uma boa colocação no concurso público. Na hora de escolher a turma, decidi voltar para a mesma escola de 2016, ficando com uma turma de Maternal II, porém o trabalho foi muito mais leve e prazeroso. Acredito que tenham se dado a alguns fatores: um pouco mais de quatro anos de experiência, faixa etária diferente e principalmente: a participação em um curso para professores iniciantes.

Logo no início do ano de 2017, durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, tomei conhecimento do oferecimento de um curso de formação na modalidade extensão que seria oferecido por uma docente do departamento de educação da UNESP e que seria para professores em início da carreira denominado: Professores Iniciantes: Partilha de Dilemas e Saberes.

Foram três anos participando ativamente desse curso com estudos, leituras, atividades, reflexões e desabafos. Foi uma longa caminhada junto com pessoas que estavam se inserindo na profissão docente, que tinham pouco tempo de formação, pouca experiência e que se viam tão perdidas quanto eu. Com o curso me vi fortalecida para confiar em meu trabalho, acreditar no que fazia, vencer os medos e as inseguranças. O ano de 2017 foi um ano de muita reflexão, já em 2018 consegui colocar em prática muita coisa que achava impossível e 2019 já estava incentivando as colegas professoras em início da carreira que chegavam no curso com palavras como “eu já passei por isso e sobrevivi”.

Figura 9 - Professora palhaça ou palhaça professora? (2018)



Fonte: Acervo Pessoal (2023)

Dada a importância do curso de formação neste meu processo de inserção docente, essa temática foi tomada como objeto de estudo da presente pesquisa.

Figura 10 - Professora que vira Chapeuzinho Vermelho e Branca de Neve para contar histórias (2019)



Fonte: Acervo Pessoal (2023)

3 METODOLOGIA

Seguindo a perspectiva metodológica da pesquisa narrativa, neste capítulo serão aprofundados os caminhos pelos quais este trabalho foi se constituindo. A pesquisa narrativa é uma pesquisa baseada na própria experiência do sujeito, sendo considerada uma pesquisa que abrange o singular, compreendendo uma verdade que não pode ser generalizada.

3.1 A pesquisa narrativa

A pesquisa narrativa de experiência do vivido foi escolhida como procedimento metodológico. Lima, Geraldi e Geraldi (2015) explicitam a existência de várias concepções de pensar a pesquisa narrativa. Por isso, os autores apresentam uma divisão mostrando quatro possibilidades em função das concepções que sustentam as mesmas: “1) a narrativa como construção de sentidos para um evento; 2) a narrativa (auto)biográfica; 3) a narrativa de experiências planejadas para serem pesquisas; 4) a narrativa de experiências do vivido, isto é, narrativas de experiências educativas” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p.24).

Assumo a perspectiva da pesquisa narrativa que contempla a experiências do vivido, ou experiências educativas, que fazem parte do quarto grupo das narrativas definidas pelos autores:

> No quarto e último grupo incluímos as pesquisas que só passam a existir porque, havendo uma experiência significativa na vida do sujeito pesquisador, este a toma como objeto de compreensão. Essas pesquisas decorrem de uma situação não experimental, mas vivencial. Podem ser chamadas de narrativas de experiências educativas. A especificidade delas reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos a posteriori, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada. A pesquisa que pode ser deflagrada a partir da narrativa da experiência não é uma construção anterior à experiência. É da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas. (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 26)

A pesquisa narrativa, de acordo com Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 31) toma “como objeto de estudo uma experiência da qual se é o protagonista” o que afirma um novo estatuto epistemológico diferente daquele que sustenta certo tipo de pesquisa científica.

Retomo as considerações da citação acima para ampliar a compreensão do sentido das lições. Para isto, diálogo com Geraldi (2005) que, a partir da perspectiva benjaminiana, afirma que a narrativa possui uma dimensão prática e utilitária, podendo trazer um ensinamento que se tornará uma utilidade. Interessante como Geraldi (2005) analisa a figura de Paulo Freire como narrador, alguém que sabe dar conselhos que foram tecidos na experiência viva, tornando-se assim sabedoria. A seguir as considerações de Geraldi (2005)

> Retiro um exemplo de Paulo Freire – depois de narrar sua relação de dor com a chuva, lama ou barro pegajoso, desvelando a razão de ser de sua experiência de sofrimento para dele libertar-se, aconselha: "... alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão. O que quero dizer é o seguinte: enquanto no meu caso, foi suficiente conhecer a trama em que meu sofrimento se gestava para sepultá-lo, no domínio das estruturas socioeconômicas, a percepção crítica da trama, apesar de indispensável, não basta para mudar os dados do problema. Como não basta ao operário ter na cabeça a ideia do objeto que quer produzir. É preciso fazê-lo". A história da mudança é uma história ainda a construir. Se o conselho não responde a uma pergunta, mas sugere uma continuação para a história, é este fim da história que não está fixado no pensamento de Paulo Freire, porque atingida a não opressão, outra história começa nesta eterna busca do «fazer-se homem». Os conselhos, que demandam a sabedoria, que como lado épico da verdade demanda compromissos, sonhos e utopias, são tecidos de «saber de experiência feito» para construir o «inédito viável». (GERALDI, 2005, p. 11)

Assim, é possível tirar lições das narrativas de experiências provenientes dos acontecimentos vivenciados. Acredito que os aprendizados trazidos neste trabalho irão trazer compreensões a partir das quais novos sonhos serão possíveis de serem realizados para atingir as transformações que desejamos no campo da educação.

Ao assumir a pesquisa narrativa, considero a importância da pesquisa de professores pesquisando as suas próprias práticas, compartilhando experiências. Isto difere das pesquisas feitas por pesquisadores externos, que mesmo com boas intenções, podem acabar por descaracterizar aquilo que fazemos. Quem melhor pode falar sobre o que acontece dentro das escolas, das dores e alegrias de ser professor, de como é estar inserido no contexto educacional? Pesquisadores externos à escola ou nós mesmos? Afinal, quem vive a escola? Seus próprios sujeitos.

Ser personagem/herói (BAKHTIN, 2010) da minha própria pesquisa trouxe alguns movimentos internos para olhar e refletir sobre a experiência e as marcas de minha participação no grupo de formação para professores em início da carreira. Faraco (2009) defende a ideia do autor criador como sendo aquele que pode dar forma ao conteúdo, e não somente aquele que registra passivamente os eventos da vida,

podendo recortá-los e reorganizá-los axiologicamente, segundo determinados valores.

Olhar de fora implica, tal qual Bakhtin nos propõe, um excedente de visão, um olhar externo que é proveniente de um deslocamento (aprofundo esta questão nas próximas páginas). Faraco (2009) se propõe a fazer uma análise das ideias de Bakhtin durante este movimento exotópico no caso da autobiografia, onde este poderia ser questionado pelo fato de escritor e herói encontrarem-se na mesma pessoa.

> Para ele, a autobiografia não é (e não pode ser) um mero discurso direto do escritor sobre si mesmo, pronunciado do interior do evento da vida vivida. Ao escrever uma autobiografia, o escritor precisa se posicionar axiologicamente frente à própria vida, submetendo-a a uma valoração que transcenda os limites do apenas vivido.
> Para isso (para posicionar-se axiologicamente frente à própria vida), o escritor precisa dar a ela certo acabamento, o que ele só alcançará se distanciar-se dela, se olhá-la de fora, se tornar-se um outro em relação a si mesmo. Em outros termos, ele precisa se auto-objetificar, isto é, precisa olhar-se com certo excedente de visão e conhecimento. (FARACO, 2019, p.95)

Assim, nesta pesquisa, escolhi narrar algo que já foi vivenciado, ou seja, de alguma forma o passado pôde ser revivido por mim, mas agora com o excedente de visão, pois já não sou a mesma pessoa que viveu aquela experiência no passado. Era uma professora em processo de inserção à carreira docente, que tinha muitas dúvidas, inseguranças e incertezas, passando por várias experiências e dividindo com meus pares nos encontros desse grupo de formação. Essa professora escreveu diversos registros. Hoje, no papel de pesquisadora, me propus a ler, interpretar e procurar pistas em minhas próprias falas e inquietações.

Para compreender, foi preciso estranhar. Desta forma, foi necessário me distanciar, olhar as escritas como um objeto de estudo. Amorim (2004) explica que:

> O estranhamento sendo a condição de princípio de todo procedimento, eles advertem que, muitas vezes, é necessário construí-lo. A imersão num determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade. Para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente. (AMORIM, 2004, p.26)

Desta forma, ao interrogar meus textos em relação a várias questões, foi preciso me deslocar, me colocar em outra posição. O exercício do deslocamento do olhar é apontado por Bakhtin (1997) como exotopia. Segundo Amorim (2003)

> Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver; e. por isso, na origem do conceito exotopia está a idéia de dom, de doação: é dando ao sujeito outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto

> é, dá aquilo que somente de sua posição, e, portanto, como seus valores, é possível enxergar. (AMORIM, 2003, p. 14)

Amorim (2012) percorre os textos de Bakhtin e traz para discussão o conceito de exotopia, sendo entendido como sendo um exercício de sair de si para poder enxergar-se de fora, havendo um deslocamento do olhar para si mesmo com uma perspectiva exterior, pois “O pesquisador deve fazer intervir sua posição exterior: sua problemática, suas teorias, seus valores, seu contexto sócio-histórico, para revelar do sujeito algo que ele mesmo não pode ver” (AMORIM, 2012, p.100). Neste caso, o sujeito sou eu mesma, a Letícia daqueles anos de início da carreira, agora assumindo um outro lugar: o de pesquisadora.

Amorim (2012) afirma que a exotopia é um conceito importante para as pesquisas em ciências humanas, já que de acordo com a teoria bakhtiniana, sendo o homem falante e produtor de textos, acaba trazendo para esse campo das ciências humanas um caráter dialógico. No diálogo existem tensões e diferenças, não sendo considerado simétrico, não devendo haver uma junção dos pontos de vista, mas sim uma revelação de conflitos.

Ao procurar narrar um processo que foi vivido e que deixou muitas marcas, foi necessário que durante a presente pesquisa ocorresse um desdobramento do meu próprio olhar, ou seja, um deslocamento de mim mesma, “[...] o conceito de exotopia designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro” (AMORIM, 2012, p.101).

Bakhtin (2010) expõe que o excedente de visão permite que se conheçam coisas que os próprios personagens de seus lugares não conseguem enxergar. No caso do autor que narra sua própria vida, este acaba tendo que se desviar, se distanciar para que possa compreender o todo da obra.

Além da concepção bakhtiniana, as nossas pesquisas narrativas também se afirmam na concepção narrativa de Benjamin (1994), que se preocupa com o desaparecimento da arte de narrar e com a extinção do narrador. O compartilhamento de histórias está sumindo, pois o homem não narra mais suas experiências. Para ele, o narrador possui um papel importante, trazendo informações e experiências através do dom de contar sua vida. O autor discorre sobre a importância da narrativa, que mesmo depois de muito tempo, ainda conserva sua força e é capaz de se desenvolver.

> A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205)

Através da narração podemos entender o outro, podemos compreender suas ações, podemos conhecer mais profundamente diversas questões que não são visivelmente aparentes. É possível abandonar o raso daquilo que já se sabe, para poder mergulhar, afundar no desconhecido, através do relato do outro daquilo que para ele faz sentido.

A narrativa é um movimento que liberta, pois é capaz de ressignificar algo tanto para aquele que narra, quanto para aquele que está escutando. Ao pesquisar nossa própria prática através do resgate da memória na narração, podemos dar sentido àquilo que foi vivido, sendo possível ir se apropriando dos detalhes. No caso desta pesquisa, houve um resgate do que foi vivenciado para me aprofundar e compreender como se deu a minha constituição docente diante da participação no curso de formação para professores em início da carreira docente.

O material empírico da pesquisa está constituído por escritas feitas durante essa trajetória, pois ao longo destes três anos nos quais participei do curso, elaborei reflexões através de minhas tarefas. Estas atividades tinham a intencionalidade de dar continuidade às reflexões e discussões que surgiam nos encontros, fazendo com que eu me aprofundasse em alguma temática e discorresse sobre ela. A ideia de tarefa dentro do curso fugia da concepção escolarizante de tarefas como uma atividade de repetição de conhecimentos apreendidos. A tarefa era sempre desafiadora, desafiava-nos a pensar, refletir e reagir.

Durante o caminho da pesquisa, no processo de articulação das vozes do meu eu, na aventura de compreender a trajetória como professora em início da carreira docente envolvida em um grupo de formação, algumas ações auxiliaram o desenvolvimento do aprofundamento das tarefas. Iniciei fazendo uma seleção de todas as tarefas feitas, lendo todos os registros e buscando fazer questionamentos, estranhando as escritas, observando como externalizava aquilo que estava sentindo através das escritas.

Este movimento abriu meu olhar para meu próprio percurso: fazer o levantamento das tarefas realizadas por mim ao longo dos anos de formação me

mostrou o quanto o curso me mobilizou a pensar, o quanto abriu em mim possibilidades de reflexão. Observar as tarefas possibilitou ativar lembranças dos momentos vividos, pensar nas relações que foram estabelecidas, observar a singularidade do meu processo, discutir e dialogar com o meu eu de outrora.

A meu ver, as tarefas tinham um objetivo de forma-ação, sempre com o intuito de nos formar de maneira reflexiva para assim gerar efeitos em nossas ações docentes. Através das reflexões propostas diante destes compartilhamentos individuais e coletivos, pudemos conhecer um novo movimento de escrita, não aquela escrita como simples cumprimento de proposta, mas uma escrita que realmente tivesse um caráter reflexivo, intenso e verdadeiro e principalmente: que era capaz de movimentar. Assim, reafirmo que nossas tarefas não tinham sentido escolarizante, mas sim um sentido formativo e reflexivo.

Durante o mestrado, nos encontros em nosso Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade (GREEFA), me envolvi juntamente com outras colegas professoras, professoras coordenadoras, diretoras, pesquisadoras entre outros sujeitos, em diversas discussões, leituras e estudos de teóricos como Benjamin, Bakhtin, Geraldi, Amorim, entre outros. Entre minhas idas e vindas nestes textos, lendo, relendo e fazendo sempre novas conexões pude ampliar a compreensão sobre as pesquisas nas ciências humanas, em especial as pesquisas narrativas.

Assim, fui me aprofundando em meu material, realizando um movimento de diálogo com meus documentos e com os estudos que estive realizando neste tempo. É importante descrever o movimento que nos permite interpretar todo o material de que dispomos. Douek (2013) explica, a partir dos estudos de Benjamin, que:

> A atividade essencial do intérprete é sua capacidade de compreensão (a compreensão sendo método por excelência das ciências humanas, em oposição ao método da explicação, exclusivo das ciências da natureza), isto é, de transportar se para aquele momento passado, colocando-se no lugar do outro, identificando-se com ele, tentando compreendê-lo como de fato foi, sem que o presente o atrapalhe nessa empreitada, em que o presente, de certa forma se anula diante do passado para recuperá-lo enquanto tal. (DOUEK, 2013, p.77)

Para Douek (2013, p. 81), ao narrador, é possível salvar o passado, ao passo que o mesmo é reconstruído durante o presente através das narrativas, pois “É no e pelo presente que se reconstroem as imagens do passado”. Assim, podemos analisar o papel fundamental que a memória exerce, pois o passado não retorna como foi

vivido, mas sim, de uma maneira renovada. Uma nova história poderá ser construída a partir de um novo tempo: o tempo de agora.

Segundo a análise de Douek (2013), a história se torna palco de um progresso, pois para Benjamin, a tarefa do historiador não é a de correr atrás de um passado que já foi, mas de reconstruí-lo a partir de suas ruínas, de seus cacos. A história dos vencedores não explorou a dor e o sofrimento daqueles que foram vencidos, eventos históricos foram narrados pelas vozes das lideranças, e muita coisa ficou para trás.

Assim, trazer narrativas de eventos diante de outras perspectivas não é somente contar as histórias que não foram contadas, a história dos vencidos, mas também de reconstruir o passado para de alguma forma libertá-lo. Esta é uma forma de reacender a esperança em um futuro.

3.2 Os materiais e os caminhos da pesquisa

O material utilizado para a elaboração da pesquisa foi produzido por mim como participante do curso, constituído por:

- Cadernos com anotações da professora no curso de formação do ano de 2017, 2018, 2019;
- Escritas propostas pelo curso de formação de professores iniciantes, as tarefas;
- E-mails enviados durante a formação com leituras, propostas de tarefas e orientações das formadoras.

Para compreender as minhas escritas me inspiro no paradigma indiciário. Ginzburg (1989) traz um modelo epistemológico que emergiu nas ciências humanas denominado paradigma indiciário. Este modelo epistemológico pode despertar o olhar da pesquisa para dados que poderiam ser considerados como secundários, ou seja, os detalhes contidos nos resíduos podem ser tomados como pistas, sinais e vestígios. “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p.177).

Nesse campo sensível, os detalhes são importantes para um pluralismo documental, auxiliando na interpretação do contexto. Ao olhar para a singularidade, os detalhes podem ser considerados pistas e indícios nos documentos oficiais, relatórios, entre outros. Essas pistas contêm fontes chamadas pelo autor de involuntárias, ou seja: não foram convidadas a testemunhar, mas podem revelar muito

mais que apenas um testemunho obtido por apenas um dado. O paradigma indiciário traz como princípio a valorização das especificidades de cada objeto, tornando aparente aquilo que poderia ser facilmente considerado invisível.

Peres e Chaluh (2020) também se apropriaram do conceito proposto por Ginzburg, utilizando o paradigma indiciário para buscar os elementos para produzirem as tramas das escritas e assim ampliarem as suas compreensões:

> Recorremos ao paradigma indiciário no momento da construção da trama da produção escrita porque esse nos permite encontrar pistas para construir/reinventar acontecimentos vividos que entrelacem aquilo que queremos contar. Procuramos aquilo que, na memória e nos registros escritos, ficaram gravados, insistindo, ecoando e, ao lembrar as imagens constantes e a materialização escrita que se nos apresentam, alinhavam os acontecimentos que, juntos, ampliam a compreensão daquilo que queremos melhor entender. Assim, cria-se a trama do que queremos contar, procurando o que se repete, mas, também, o que se escapa. (PERES; CHALUH, 2020, p. 60)

O paradigma indiciário de Ginzburg (1989) inspira a procura por detalhes, tal como Chaluh (2008) aponta

> Foi Ginzburg (1989) quem nos mostrou o surgimento, nos finais do século XIX, de um paradigma de construção do conhecimento nas ciências humanas, chamado por ele paradigma indiciário. A importância desse paradigma reside em ser um método interpretativo no qual detalhes que se apresentam aparentemente como secundários e irrelevantes são essenciais para ter acesso a uma determinada realidade. (CHALUH, 2008, p. 7)

Conforme os detalhes vão surgindo, saltando aos olhos, é possível ampliar a compreensão daquilo que foi vivenciado. Este movimento de procura de pistas, dos sinais e indícios faz com que seja possível analisar os pormenores, aquilo que se encontra oculto.

> Temos constituído interpretações a partir de uma postura indiciária ao longo de nossa participação no GREEFA (Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade) lendo e relendo, escutando, colocando post-its, fazendo anotações sobre o que o material que temos nos leva a pensar, de forma que não adentramos o material procurando categorias para, posteriormente, categorizar e classificar as falas dos sujeitos. Procuramos**,** sim**,** compreender aquilo que temos vivido para dar um outro sentido e, para tanto, fazemos escolhas que digam sobre as relações dialógicas instituídas na vida vivida. Assim fazemos porque, de nossa perspectiva teórica, precisamos construir uma trama que dê conta das vozes dos sujeitos com quem temos compartilhado a vida. (PERES; CHALUH, 2020, p.61)

Ao observar o material da pesquisa, diante dessa postura indiciária proposta por Ginzburg (1989), decidi me aprofundar nos detalhes. Comecei a grifar nos textos das tarefas tudo aquilo que mais chamava a minha atenção através agora de um olhar de pesquisadora. E assim, passei a me questionar: Por qual motivo havia escrito aquilo? Era assim que pensava naquela época? Quais pontos se

ligam/articulavam/entrelaçavam, mesmo algumas tarefas tendo sido escritas em tempos e momentos tão diferentes? Qual era o fio que entrelaçava toda a minha história neste curso formativo e nestas tarefas? O que esses grifos poderiam dizer sobre mim e sobre o percurso que estava vivendo?

Ao procurar nos menores detalhes algum tipo de compreensão daquela realidade vivida e sentida tão intensamente por mim como professora em início de carreira docente, fui destrinchando algumas temáticas que eram mais recorrentes nos grifos que havia realizado, costurando e reconstruindo meus registros em busca de compreender o sentido daqueles detalhes.

Peres e Chaluh (2020) entendem que a trama implica em uma prática de costurar:

> Entendemos trama como costura, como a reconstrução do sentido de um acontecimento. Ao arquitetar essa trama, o pesquisador faz leituras em busca de detalhes, sinais, que saltem à memória e nos registros escritos, tentando achar um sentido diferente para aquilo que, aparentemente, se apresentava isolado. Dessa leitura que parecia isolada, o autor criador vai ao encontro de uma possível composição, que dê sentido a suas buscas, enquanto pesquisador. Essa será uma nova composição, atravessada pelas diferentes vozes, o que ampliará o sentido e a compreensão de determinado acontecimento. (PERES; CHALUH, 2020, p.60-61)

Em um primeiro momento, minha orientadora Laura e eu, fomos garimpando durante as leituras, buscando indícios que saltassem aos nossos olhos, pois as temáticas eram muitas. Fomos destrinchando as escritas, que eram diversas, longas e densas. Diante dos conteúdos que fui explorando durante a participação no curso formativo, quando professora em processo de inserção à carreira docente fui tendo que fazer escolhas das questões que gostaria, agora como pesquisadora, de discutir. Durante este movimento de buscar, costurar, ligar, pude enxergar conexões nos elementos que haviam sido destacados, formando assim três temáticas para serem aprofundados.

Após levantar as temáticas, ler, reler e buscar compreender meu material de pesquisa, a fim de me basear teoricamente para discutir os assuntos que haviam sido selecionados, me propus a realizar um levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da CAPES no período de 2017 a 2021, com as palavras-chave “professores em início da carreira docente”, “acompanhamento de professores iniciantes”.

A princípio, foi pretendido analisar as produções que possuíssem relação com a temática foco de minha pesquisa, esperando que os estudos pudessem trazer mais

elementos para melhor compreender esse processo de acompanhamento aos professores em início na carreira docente.

4 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Além de pesquisar o meu processo como professora no início da carreira docente atrelada ao curso de formação do qual participei ao longo de três anos, procurando entrelaçar essas vozes, personagens e acontecimentos, também me propus realizar um levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da CAPES no período de 2017 a 2021, com as palavras-chave “professores em início da carreira docente” e “acompanhamento de professores iniciantes”.

A escolha dos termos a serem utilizados se deu durante um processo, pois durante as reuniões entre pesquisadora e orientadora, várias palavras foram levantadas. Juntas, decidimos que o levantamento teórico de pesquisas seria mais voltado à temática do acompanhamento de professores em processo de iniciação à docência. Assim, para delimitar a pesquisa, as palavras chaves foram colocadas entre aspas e a palavra “AND” foi utilizada, partindo do princípio de que seriam direcionadas mais especificamente para trabalhos que se tratavam da mesma temática que estudo em minha dissertação. O objetivo foi o de analisar as produções que possuem relação com a temática foco de minha pesquisa, esperando que os estudos pudessem trazer mais elementos para melhor compreender esse processo de acompanhamento de professores em início na carreira docente.

4.1 Levantamento de teses e dissertações

Como exposto, utilizei os seguintes termos: “professores em início da carreira” AND “acompanhamento de professores iniciantes” na pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Para o refinamento da pesquisa, o recorte temporal selecionado foi de 2017 a 2021, a grande área do conhecimento selecionada foi a das ciências humanas e como área de concentração, foi selecionada a educação.

Em 28 de outubro de 2022, foi realizado o acesso e o levantamento de todas as pesquisas, sendo separados os resumos dos trabalhos em um arquivo único para que fossem explorados. Nesta data, com os filtros mencionados, foram encontrados vinte trabalhos. Ao analisar os resumos, algumas teses e dissertações foram retiradas da seleção, pois não estavam em consonância com a temática, já que se tratava de questões específicas das áreas de Educação Física, Arte, Geografia e Matemática, ou abordavam outros conflitos docentes como o acompanhamento de crianças com

dificuldade de aprendizagem, a avaliação docente na prática pedagógica, o registro docente no acompanhamento da aprendizagem, entre outros.

Após esta análise, foram selecionados quatro trabalhos, cujas informações iniciais estão expostas na tabela por ordem cronológica.

Quadro 1 - Informações preliminares dos trabalhos selecionados

AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO
SOUZA, SUELI DE OLIVEIRA	**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR EXPERIENTE NO PROJETO COLABORATIVO UNIVERSIDADE/ESCOLAS: DESAFIOS E NECESSIDADES FORMATIVAS**	2017	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	Mestrado
JESUS, MARIA DO SOCORRO DA SILVA DE.	**O PAPEL DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO PARA O DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESTÁGIO PROBATÓRIO**	2018	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (Brasília)	Mestrado
OLIVEIRA, ELIZABETE GASPAR DE	**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EXPERIENTE NO PROJETO OBEDUC E OS REFLEXOS EM SUAS PRÁTICAS A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES INICIANTES**	2019	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (Rondonópolis)	Mestrado
BRANDE, CARLA ANDREA.	**PROFESSORES EM PERÍODO DE INSERÇÃO NA CARREIRA: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO**	2021	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO)	Doutorado

Fonte: Autoral (2022)

A primeira pesquisa, denominada Desenvolvimento Profissional do Professor Experiente no Projeto Colaborativo Universidade/Escolas: Desafios e Necessidades Formativas, da autora Sueli de Oliveira Souza foi defendida no ano de 2017, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR). No estudo, a temática apresentada é a da inserção na docência do professor iniciante e o papel do professor mais experiente nesse início, no caso o coordenador pedagógico.

Seis escolas públicas da região participaram do projeto denominado “Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a universidade e a escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira

docente", que é uma parceria com o Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (OBEDUC/CAPES) do Programa de Pós-Graduação (PPGEdu), da Universidade Federal de Mato Grosso, do Câmpus Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR).

Essas escolas tinham em seu corpo docente professores em início de carreira e que tinham acompanhamento de um professor experiente (professor coordenador) atuante nestas unidades, um dos critérios para participação no projeto. Assim, faziam parte do projeto trinta e seis professores iniciantes e um professor coordenador (experiente) de cada uma dessas escolas, bem como cinco mestrandos, uma coordenadora da UFMT e seis graduandas da licenciatura em Pedagogia da Universidade.

A pesquisa se propôs a investigar o professor iniciante e seu desenvolvimento profissional, bem como suas dificuldades e necessidades. Durante os encontros de formação, os professores em início da carreira docente, manifestavam suas dificuldades, seus dilemas e inseguranças na prática docente. Assim a autora aprofundou sua pesquisa visando compreender como se dá o desenvolvimento profissional do professor experiente ao acompanhar o professor iniciante nesta proposta de formação continuada que visava minimizar as dificuldades dos professores em início docente.

Na coleta dos dados, Souza (2017) escolheu três instrumentos para aprofundar as narrativas das experiências dos sujeitos da pesquisa: a entrevista semiestruturada, o diário de campo com anotações, registros e reflexões dos sujeitos sobre a formação e o memorial de formação dos professores. A metodologia utilizada foi a investigação qualitativa da produção dos dados, que ocorreu por meio da entrevista, onde quatro professoras que participaram das formações ofertadas pelo projeto foram entrevistadas, sendo estas duas professoras em início da carreira iniciantes e duas professoras experientes.

Para perceber os movimentos durante a trajetória de formação dos professores, foi dada ênfase às vivências narradas nos memoriais de formação, em seus diários de campo e nas entrevistas dos sujeitos, onde buscou-se compreender posteriormente na análise de dados. Segundo Souza:

> A pesquisa aqui apresentada constituiu-se em uma investigação qualitativa, que aconteceu a partir do segundo semestre de 2015 até o final de 2016, com foco no desenvolvimento profissional do professor experiente participante do projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC, dando ênfase às vivências narradas nos memoriais de formação, nos diários de campo e nas entrevistas, no intuito de

> perceber os movimentos e trajetórias dos sujeitos no processo de formação oferecido pelo OBEDUC/UFMT e, também, na prática de acompanhamento ao professor iniciante e como contribuíram para o desenvolvimento profissional de cada um. (SOUZA, 2017, p.153)

As reuniões aconteciam semanalmente, sendo de maneira alternada, em uma semana professores iniciantes estavam juntamente com experientes e na outra semana os encontros ocorriam somente com os professores experientes. A pauta de estudos foi pensada no início da formação pelo grupo de professores iniciantes, diante de suas necessidades e durante os encontros estudos teóricos procuravam subsidiá-los para atuarem na prática docente.

Os professores experientes também solicitaram uma formação específica que pudesse auxiliar no acompanhamento que realizavam ao professor iniciante, aprofundando estudos teóricos referentes à temática. Os encontros ocorreram no decorrer de um ano, sendo o primeiro encontro no mês de junho de 2015, e o último em novembro de 2016. Diante dos encontros e dos registros dos mesmos, a autora levantava algumas considerações sobre a temática do acompanhamento de professores iniciantes,

> Ao final deste encontro percebemos que o trabalho de acompanhamento do professor experiente ao professor iniciante precisa ser pensado como uma política de atendimento ao professor que está sendo inserido na carreira. Os projetos pontuais não dão conta de assumir as questões que envolvem carreira, horários, disponibilidade de tempo. O trabalho em parceria entre universidades, secretarias de educação e escolas é uma ação emergencial para atender estes profissionais de forma que cada instituição assuma seus compromissos e responsabilidades. Todavia, é ainda uma ação insuficiente para garantir que os novos professores se desenvolvam na profissão. (SOUZA, 2017, p.79)

O objetivo da pesquisa foi o de analisar como as professoras experientes e iniciantes ressignificavam suas compreensões acerca do acompanhamento ao professor iniciante a partir da participação na formação continuada neste grupo colaborativo universidade/escola.

> Nesta pesquisa, mentoria e acompanhamento se assemelham como um processo mútuo de ensinar e aprender, no qual professores iniciantes se entrelaçam aos professores experientes no processo de aprender a ser professor, aprender a ser formador do formador, que se dá em múltiplas interações, podendo-se afirmar, então, que, nessa relação, aprendizagens sobre como aprender a ser e a proceder, se imbricam. (SOUZA, 2017, p.101-102)

A pesquisa de Souza (2017) procurou entrelaçar as escutas registradas no diário de campo da pesquisadora, as narrativas produzidas nos diários de campo das professoras experientes e referenciais teóricos de autores sobre o tema. Para embasar

a pesquisa sobre as dificuldades dos professores iniciantes, houve um aprofundamento teórico:

> Tomando por base as literaturas citadas neste estudo, é possível dizer que a inserção na carreira é um período marcado por conflitos que emergem dos diferentes aspectos que constituem a profissão de professor. E, ainda, que a superação destes depende, entre outros fatores, do clima organizacional, do apoio de um professor experiente, da consciência de busca permanente de novos saberes por parte do professor iniciante. (SOUZA, 2017, p.86)

Diante da literatura aprofundada, ao concluir seu trabalho, Souza (2017) faz a análise da necessidade de existir um apoio da equipe gestora e dos demais funcionários da escola ao professor iniciante, garantindo apoio e auxílio aos dilemas que estes vivenciam no início da carreira profissional. Através das narrativas apresentadas na pesquisa, foi possível evidenciar a importância do trabalho desenvolvido pelo Projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC para a constituição docente dessas professoras, bem como para os seus desenvolvimentos profissionais.

> Ao chegar à escola, o professor iniciante precisa narrar, falar sobre suas expectativas, ter possibilidades de dizer o que espera do grupo, o que já viveu até o momento. O professor experiente deverá, por sua vez, ouvir, escutar com atenção de forma a conhecer e se colocar como o ancião que, com mais experiência, compreende o medo, a angústia, e as tensões do outro.
> Como balseiro, o professor experiente vai mostrar possíveis caminhos, ao sentar-se com o professor iniciante no momento do planejamento, ao observar a sala de aula, ao ajudar a pensar a organização do espaço, dos cadernos dos alunos e, ainda, vai orientá-lo para conhecer a política da escola e da rede de ensino, inserindo-o no cotidiano da carreira docente.
> Por fim, o professor experiente deverá assumir a figura do animador. Aquele que motiva o professor iniciante a buscar novos conhecimentos. O que o incentiva a propor algo para seus alunos. Aquele que tece elogios, que encoraja, que está sempre ao lado para amparar. Ou seja, o professor iniciante precisa ter e ver, no professor experiente, um companheiro para com ele dividir suas aprendizagens. (SOUZA, 2017, p.108)

São interessantes as metáforas descritas por Souza (2017) em relação ao professor experiente que acolhe e orienta o professor em início de carreira, seja por se tratar de um ancião, balseiro ou animador. Cada um desses lugares vai dizendo de uma forma especial de acompanhamento dos docentes que iniciam a carreira. Através das narrativas das participantes do grupo formativo, foi possível que Souza (2017) concluísse que “Hoje a compreensão do grupo de professoras experientes sobre seu trabalho junto ao professor iniciante é muito diferente da que possuíam quando as escolas foram convidadas a participar do projeto” (SOUZA, 2017, p.112). A autora demonstra a necessidade de existir uma política de acolhimento aos professores em iniciação docente.

> Desse modo, percebe-se que vir a ser professor é um processo que perdura pela vida. É resultante das relações estabelecidas consigo mesmo e com os outros. Nesse sentido, a importância de pensar em políticas de acolhimento

> e acompanhamento ao professor iniciante torna-se emergente. (SOUZA, 2017, p.85)

Ao final do trabalho, houve a compreensão da importância que esta proposta de formação e acompanhamento de professores experientes e professores iniciantes teve para os participantes, verificando-se que a formação permitiu alterações nas práticas das professoras experientes.

> Ao finalizarmos a leitura e análise dos dados percebi que, ao longo destes últimos dois anos, o entendimento das professoras a respeito do professor iniciante foi mudando. Hoje, conforme algumas narrativas, a realidade nas escolas inseridas no Projeto é outra, há sempre uma disposição para saber quais as necessidades do professor iniciante. Algumas unidades conseguem, já por ocasião da semana pedagógica, olhar para estes professores, discutir com o coletivo da escola sobre os dilemas do início da carreira, que, conforme pesquisas, são inúmeros e diversificados. (SOUZA, 2017, p.154)

Para as professoras experientes, foi um trabalho desafiador, mas constitui um espaço de construção de novos saberes, permitindo que estas tivessem alterações em suas práticas. Em relação à metodologia Souza (2017) a descreve assim:

> A metodologia adotada nas reuniões de formação, com a inclusão da autoscopia, com os vídeos, foi um ponto de destaque, porque possibilitou aos professores experientes questionarem-se sobre suas atuações diante dos problemas apresentados. As discussões no grupo de pesquisa, sobre o papel da vídeo-gravação como instrumento de registro essencial para detalhar aspectos de uma rotina provocou os experientes a discutirem cada nuance com o próprio professor, para juntos, pensarem em intervenções que atendessem as necessidades de suas realidades. (SOUZA, 2017, p.155)

Souza (2017) conclui que acompanhamento realizado pelas professoras coordenadoras às professoras iniciantes ainda não é o desejável, pois as mesmas se encontravam diante de diversos outros desafios que contribuíram para a não efetivação de um trabalho mais próximo ao professor iniciante, como “A intensificação de trabalho, as muitas exigências das secretarias, a falta de uma carreira que garanta condições ao professor contratado de participar de reuniões pedagógicas” (SOUZA, 2017, p.156).

A segunda pesquisa, denominada O papel do acompanhamento pedagógico para o docente da educação básica em estágio probatório, da autora Maria Do Socorro Da Silva de Jesus foi defendida no ano de 2018. A autora apresentou um estudo realizado em cinco escolas públicas da cidade de Valparaíso de Goiás, em Goiás. A pesquisa, com metodologia de caráter qualitativo na perspectiva exploratória descritiva, tinha como objetivo investigar a relevância do acompanhamento pedagógico para professores em início de carreira docente, mais precisamente no período probatório. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quinze professores em início de carreira e cinco gestores.

> A pesquisa exploratória nos permitiu entrevistar os professores, tendo como foco os novos docentes, e analisar os seus exemplos práticos e cotidianos de modo a facilitar a nossa compreensão. Neste caso, objetivam por padronizar as características do docente em início de carreira, de zero a três anos dos estudos iniciais. Quando da necessidade de não apenas coletar dados e mensurá-los, mas observar e analisar o indivíduo em sua prática, em sua vivência e em seu habitat, optamos por assumir uma metodologia de pesquisa que oferecesse recursos exploratórios mais convergentes entre eles. (JESUS, 2018, p.69)

Jesus (2018) procurou apresentar a situação profissional de novos docentes, as suas necessidades, dificuldades e anseios na profissão e a importância do acompanhamento pedagógico ao docente em inserção profissional. Como professor iniciante, a autora define aquele que se encontra no período do estágio probatório, ou seja, que está no período entre zero e três anos de adaptação e avaliação de desempenho para ser efetivado ou não no cargo. Após aprofundamento bibliográfico, Jesus (2018) define que

> O novo docente é posto à prova e, dentro de suas limitações, é possível que apresente reações das mais diversas, que vão desde o seu recolhimento ao anonimato, o desenvolvimento de um trabalho individual e solitário no interior da escola, podendo mesmo chegar ao abandono da carreira. O impacto da acolhida, o diálogo inicial para a realização e reconhecimento dos interesses, afinidades e habilidades deste novo docente constituem fatores primordiais para o desenvolvimento de sua segurança profissional e um melhor desempenho pedagógico. (JESUS, 2018, p. 55)

Diversas dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes foram expostas no decorrer do trabalho, trazendo a conclusão de que a formação inicial não dá conta da demanda a ser enfrentada pelo professor em sua carreira, pois “A prática docente propicia um acúmulo de conhecimentos que se constrói coletivamente dentro de comunidades educacionais, compostas por professores e com os trabalhos realizados sob a proposta de projetos educacionais e sociais e a formação continuada” (JESUS, 2018, p.59). O desconhecimento da prática docente tende a ser uma dificuldade a ser enfrentada:

> Ao término deste capítulo realçamos a fragilidade dos cursos de formação docente inicial em relação aos quais, segundo a leitura aqui realizada, pudemos constatar que embora os novos docentes demonstrem um bom domínio de conteúdo e teoria das disciplinas que trabalharão, estes parecem desconhecer os aspectos práticos e pedagógicos do processo cotidiano do ensino-aprendizagem voltado para a educação básica, bem como a lida da rotina escolar e o convívio com a comunidade escolar interna e externa. (JESUS, 2018, p. 68)

De acordo com a autora, as formações docentes, desde sua formação básica inicial, bem como a continuada, necessitam de um olhar mais responsável, profundo e criterioso “objetivando sanar lacunas formativas e capacitando profissionalmente os

novos docentes, de maneira que estes possam exercer continuamente e de maneira efetiva a docência" (JESUS, 2018, p.53) Segundo a mesma autora:

> Várias razões têm sido apontadas para explicar a pouca efetividade das ações da formação continuada, uma vez que o que é tratado ou ensinado em tais cursos não tem relação com os problemas vivenciados pelos professores, mas com aquilo que a instituição pública acha que é importante. Pode ser uma nova metodologia, algum tipo de pintura, dentre outras questões, por vezes irrelevantes ao profissional que ali está sem encantamento com relação à sua prática pedagógica e sua profissão.
> Ao longo dos anos nossa experiência com a formação continuada nos mostra a não contemplação e a ausência de discussões de cunho epistemológico e psicopedagógico que venham a fundamentar a necessidade do ato de ensinar e por que ensinar. A reflexão, o diálogo, a reestruturação conceitual e o debate carecem ser estimulados para coexistirem em harmonia no interior das escolas, facilitando a interação e eficácia da formação continuada. Conteúdos são ministrados e os professores estão calados e insatisfeitos com suas dúvidas individuais e coletivas. (JESUS, 2018, p.59)

Neste trabalho de pesquisa, o objetivo geral apresentado foi o de analisar a relevância do acompanhamento pedagógico para os professores em início de carreira que trabalham com a educação básica. Compreender a importância dos processos pedagógicos no exercício da docência, identificar as necessidades de apoio e suporte deste novo docente e recolher e analisar informações sobre as características profissionais dos docentes em início de carreira foram os objetivos específicos levantados na pesquisa:

> Os entrevistados externam em suas falas a insatisfação que é sentida a partir de gestos e olhares que lhes são dirigidos. Em outras palavras, o que os entrevistados demonstram a partir de suas respostas é que tiveram uma recepção pouco calorosa, sem palavras incentivadoras, a eles foram dirigidas palavras pouco atenciosas e acolhedoras, faltando-lhes, assim, o reconhecimento inicial da importância da pessoa do profissional que ali estava ansiosa para dar início, talvez, à fase mais importante de sua vida. Faltou-lhes acolhimento festivo que precede toda grande estreia. (JESUS, 2018, p.80)

Sobre as dificuldades pedagógicas manifestadas pelos docentes nas entrevistas, houve alguns aspectos mencionados com frequência. Segundo Jesus (2018), a partir das entrevistas, foi possível perceber que as maiores dificuldades apontadas pelas docentes foram:

> [...] a escassez de material didático ou material didático de baixa qualidade; o não comparecimento da família à escola; a ausência de apoio pedagógico; o desenvolvimento do trabalho em condições adversas (divisão de carga horária entre duas ou mais escolas, por exemplo); o trabalho solitário; a falta de internet para a pesquisa no horário de coordenação; falta de recursos para a realização de projetos básicos; a falta de livros adequados, e a responsabilidade da educação dos alunos que é passada inteiramente para a escola. Além disso, o docente acaba por ter que adquirir material de trabalho com recurso próprio. Outro fator citado como dificuldade para o novo docente é a falta de oportunidade para o desenvolvimento de habilidades que o preparem para distinguir a real utilidade dos materiais didáticos e seu uso,

> ou seja, quais são os materiais adequados para esta ou aquela prática específica e, por conseguinte, não entender como funciona a distribuição de material na escola. (JESUS, 2018, p.80)

Jesus (2018) considera que os relatos das professoras permitem perceber que o caminho para a solução de várias das dificuldades levantadas pelas professoras em início de carreira, podem ser resolvidas no interior das escolas. Segundo a autora,

> Ao corpo docente e administrativo, capacitado e qualificado que é, cabe abrir mão de recursos diversos para intervir junto aos docentes e demais servidores, buscando aplacar tal situação. Acredito que o trabalho conjunto e com propósitos firmes, o diálogo inclusivo e interativo seja o primeiro passo para esta façanha pedagógica e administrativa que é resgatar a paixão pela docência e pela profissão de ser professor, apesar das adversidades .(JESUS, 2018, p.89)

Os professores iniciantes foram questionados sobre o que acreditavam que lhes faltava profissionalmente, dentre elas a autora destaca:

> [...] formação voltada para temas específicos (não apenas palestras motivacionais, mas cursos que ensinem a prática); um melhor ambiente de trabalho, melhor salário, pessoas com experiência pedagógica e profissional para orientá-los no contato (prática) com a sala de aula; recursos tecnológicos, salas temáticas, grade curricular assertiva e de fácil aplicabilidade; material de qualidade e em quantidade suficiente; mais apoio da equipe gestora; maior compreensão e tolerância durante o estágio probatório. (JESUS, 2018, p.89-90)

Nas conclusões, a autora citou que os gestores acabam não viabilizando ações que alterem a realidade das dificuldades dos professores em início da carreira docente, não acolhendo suas necessidades. “A escola, na pessoa de seus gestores e corpo pedagógico, carece de acolher, trazer para junto de si de maneira interativa e inclusiva estes novos docentes” (JESUS, 2018, p.103).

A figura do professor coordenador foi mencionada, sendo enxergada como uma pessoa facilitadora desse processo de iniciação docente, Jesus (2018) expõe que os coordenadores pedagógicos devem estimular os docentes a investigarem, criando ações e condições para a formação permanente dos profissionais da educação, principalmente iniciantes.

> Quando os novos docentes nos explicitam em suas falas nas entrevistas sobre a necessidade da presença frequente e atuante do Coordenador Pedagógico, tanto no processo de acolhimento, quanto sanando suas dificuldades e necessidades na lida diária, será de grande valia se este profissional vier a conduzir sua função dentro do estabelecido e definido, legal e subjetivamente, sob a forma também de experiência acumulada primeiramente na docência e na função de coordenador. (JESUS, 2018, p.102)

Já os professores iniciantes, esperam apoio e amparo para que possam ter condições de executar seus trabalhos, mas não são acolhidos como imaginavam, recebem críticas, não possuem conhecimento da região onde está localizada a escola, da comunidade, o que prejudica o trabalho e enxergam que necessitam do auxílio dos professores coordenadores. Para Jesus (2018):

> A pesquisa vem afirmar a necessidade do acompanhamento pedagógico enquanto recurso/estratégia individual e coletivo de intervenção, inclusão e formação, em relação ao novo docente que se encontra em fase de estágio probatório no município de Valparaíso de Goiás. A pesquisa e o seu resultado permite apresentar tal afirmação. Entende-se que há a necessidade da construção de uma escola que tenha como objetivo primordial a prática administrativa e pedagógica da valoração de seus integrantes, sejam eles os novos docentes plurais e inacabados, pessoas e profissionais numa só roupagem em constante formação. (JESUS, 2018, p. 106-107)

A terceira pesquisa, intitulada “A formação do professor experiente no projeto Obeduc e os reflexos em suas práticas a partir das percepções dos professores iniciantes”, da autora Elizabete Gaspar de Oliveira, foi defendida no ano de 2019 e visou fazer uma análise de como professores iniciantes e professores experientes (professores coordenadores pedagógicos) que participaram da formação continuada (denominada “Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a universidade e a escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente”), no grupo colaborativo universidade/escola do projeto OBEDUC/UFMT/CUR (Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Universidade Federal de Mato Grosso, do Câmpus Universitário de Rondonópolis) ressignificam suas compreensões acerca do acompanhamento ao professor iniciante.

Para participar da formação quinzenal coletiva do projeto OBEDUC/UFMT/CUR, a escola deveria se encaixar no critério de ter em seu corpo docente professores em início de carreira e professores coordenadores, chamados professores experientes. Estes professores experientes deveriam estar disponíveis para a orientação, apoio e acompanhamento aos professores iniciantes. Das cinco escolas públicas que se integravam nos critérios, participaram um professor coordenador de cada escola totalizando cinco professores experientes, aproximadamente 36 iniciantes, seis graduandos em Licenciatura em Pedagogia, cinco mestrandos e a coordenadora responsável pelo projeto na Universidade. Durante as reuniões junto aos iniciantes, os estudos partiam de temas apontados por eles em torno de seus dilemas e necessidades formativas. Assim, os professores mais experientes poderiam conhecer as solicitações

manifestadas pelos professores em início de carreira, no que diz respeito às suas dificuldades ao desempenharem sua função.

A produção dos dados ocorreu por meio da entrevista narrativa de quatro professoras que participaram das formações, duas experientes e duas iniciantes. A abordagem da pesquisa foi qualitativa e ao analisar os dados, a pesquisadora se propôs a verificar a percepção dos professores iniciantes e dos experientes sobre o acompanhamento na prática pedagógica. Segundo a autora, os dados revelaram que os professores coordenadores, apesar de serem experientes na profissão, apresentam dificuldades para o atendimento às demandas dos professores iniciantes. Outra questão evidenciada foi a solicitação dos professores coordenadores de formações para que pudessem realizar o acompanhamento aos iniciantes, orientarem e subsidiarem suas práticas, algo que foi atendido pelo projeto, havendo então encontros para aprofundamentos somente com professores experientes.

A autora, professora coordenadora pedagógica municipal por mais de vinte anos, participou do projeto como professora experiente no ano de 2016 e durante o ano de 2017 utilizou sua vivência como temática de pesquisa. O projeto OBEDUC/UFMT desenvolve uma formação continuada com os iniciantes durante reuniões quinzenais, também acompanhadas pelos professores coordenadores experientes, a fim de poder desempenhar as atividades de acompanhamento aos iniciantes na escola.

As narrativas das entrevistas das professoras iniciantes foram interpretadas com o intuito de perceber se houve melhorias nas relações, nas práticas de acompanhamento e na constituição profissional das professoras experientes a partir da participação na formação oferecida no projeto.

Os dados obtidos com o levantamento das produções acadêmicas envolvendo a temática do professor formador que acompanha o professor em sua inserção na carreira docente auxiliaram a autora na investigação realizada. O objetivo do trabalho foi o de “analisar como as professoras experientes e iniciantes ressignificam suas compreensões acerca do acompanhamento ao professor iniciante a partir da participação na formação continuada” (OLIVEIRA, 2019, p.20). Após a realização das entrevistas com quatro participantes do projeto, sendo duas iniciantes e duas experientes, foi realizada a análise dos dados produzidos a partir do levantamento teórico,

> As professoras experientes, após a participação no OBEDUC/UFMT/CUR, observaram a sua trajetória, refletiram, analisaram e deram um novo sentido ao acolhimento do profissional em suas primeiras experiências na escola. A partir dessa vivência, elas conseguiram possibilitar ao outro o acolhimento que não tiveram para si, como o sentimento de pertencimento ao grupo de docentes. Essa realidade carecia ser modificada e ter, hoje, um olhar diferenciado (OLIVEIRA, 2019, p. 77).

Segundo as narrativas, a autora concluiu que a participação na formação fez com que houvesse mudanças, que as professoras estivessem mais próximas, refletindo e buscando novos entendimentos sobre a realidade vivida nas escolas, que a dimensão do papel do professor experiente ficou evidente e que o domínio teórico dos conteúdos dos saberes da docência é necessário. Para Oliveira (2019):

> De acordo com os relatos das professoras, a formação ofereceu pistas para novas possibilidades na realização de suas atribuições e, principalmente, destacou a necessidade de formação continuada para o desenvolvimento de suas ações. As professoras experientes apresentam-se motivadas, sensibilizadas a mudar sua prática em relação ao professor iniciante. O estudo dos textos provocou reflexões sobre suas práticas, estimulando-as a refletir a importância da formação continuada para o exercício de sua função. (OLIVEIRA, 2019, p. 82).

Sobre o papel do coordenador pedagógico, na pesquisa entende-se que é peça chave formação continuada do professor iniciante, segundo Oliveira (2019):

> De acordo com as análises sobre a atuação do coordenador pedagógico, entende-se que o professor experiente, que atua na formação continuada do professor, precisa buscar alimentar-se com conhecimentos que o possibilite compreender quais são as suas atribuições enquanto articulador da formação inicial e continuada, orientador, mediador das relações entre alunos, famílias e professor. (OLIVEIRA, 2019, p. 80)

Oliveira (2019) conclui que o professor iniciante necessita da formação continuada, para que essa lhe possibilite a compreensão de que prática e teoria se articulam no fazer pedagógico. Também aponta que dificilmente o novo profissional recebe um olhar atento e cuidadoso durante este processo de inserção na carreira, tal qual apontam os relatos:

> Os relatos evidenciam como são recebidos os professores na maioria das escolas quando assumem as salas de aula pela primeira vez. Eles são considerados seres invisibilizados ou a serem fiscalizados devido à sua inexperiência. A falta de compreensão dos seus pares e da equipe gestora que, na maioria das vezes, desconhecem a fragilidade do professor iniciante e os desafios do ingresso na carreira docente, acabam atribuindo ao iniciante as turmas que os professores efetivos não quiseram assumir. (OLIVEIRA, 2019, p. 84)

Foi através do acolhimento que tiveram que os professores iniciantes puderam sentir segurança em buscar orientação com o professor experiente e diálogo com seus

pares para discutir e refletir sobre dilemas e desafios. Jesus (2018) conclui que o professor iniciante necessita da formação continuada, para que essa lhe possibilite a compreensão de que prática e teoria se articulam no fazer pedagógico. Também aponta que dificilmente o novo profissional recebe um olhar atento e cuidadoso durante este processo de inserção na carreira, tal qual apontam os relatos.

A quarta pesquisa é de autoria de Carla Andrea Brande (2021) e se intitula “Professores em período de inserção na carreira: contribuições de uma proposta de acompanhamento”. A autora abordou a temática da formação de professores em período de inserção na carreira docente. Foi oferecido um curso de formação, na modalidade extensão, no contexto da UNESP (Universidade Estadual Paulista), campus de Rio Claro, denominado “Professores iniciantes: a partilha de dilemas e saberes”. O referido curso esteve voltado para professores em ingresso na docência e foi coordenado pela autora e uma professora da referida universidade. Nesse contexto formativo se instituiu um processo de acompanhamento profissional, sendo esse o foco da pesquisa.

A pesquisadora utilizou a metodologia da pesquisa narrativa, buscando explorar sua experiência no percurso formativo do curso, que ocorreu em encontros presenciais, de março a novembro do ano de 2017, totalizando carga horária de 40 horas.

Logo no início do trabalho, Brande (2021) informa que apesar de ter sido utilizada a denominação professores iniciantes quando o curso foi proposto, posteriormente, o termo foi considerado insuficiente para qualificar os professores que estavam iniciando na carreira, sendo utilizado o termo inserção profissional na docência, Brande (2021) considera que

> [...] 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. (BRANDE, 2021, p. 14)

Brande (2021) levantou alguns estudos sobre a temática, concluindo que a nomenclatura “professor iniciante” acaba se tornando insuficiente para qualificar os professores que estão iniciando na carreira. A autora, diante de embasamento teórico, explica que o conceito de inserção profissional é mais adequado, pois se refere mais especificamente à entrada desses professores na carreira, enquanto que o conceito professor iniciante pode denominar algum momento em que o professor (que já tenha passado a fase de inserção na carreira) estejam enfrentando algum tipo de situação

nova, ou seja, somos professores iniciantes sempre que começamos a fazer algo que nunca havíamos feito.

Brande (2021) pretendeu compreender as contribuições desta proposta de formação para os processos formativos dos professores em inserção à docência, com experiência docente de até cinco anos. Durante o curso, as ações formativas, vivenciadas eram pautadas em práticas que valorizavam e apoiavam os professores no período de inserção à docência no avanço de seu processo de constituição docente. Desta forma, eram valorizados os princípios de coletividade, de empoderamento, através de uma prática das formadoras de escuta e olhares atentos para as necessidades dos profissionais, visando construir coletivamente estratégias de superação das tensões através dos estudos e das problematizações feitas durante a formação. Assim, o curso se configurou em um espaço de acompanhamento, de estudos e de problematizações da constituição docente. Dentre os objetivos e atividades do curso de formação, Brande (2021) destaca que

> 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. 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. (BRANDE, 2021, p.18)

No curso, a Profa. Ma Carla Andrea Brande e a Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh atuavam como formadoras, visando atingir os professores, onde proporcionavam textos escolhidos que tinham o intuito de viabilizar o interrogar-se sobre as relações educativas, contrapalavras eram colocadas pelas formadoras para que desencadeassem um diálogo que fosse capaz de incentivar e possibilitar a análise das práticas pedagógicas.

As atividades e experiências propostas visavam desencadear um clima de confiança entre pares, sendo o curso um local seguro para que os professores em processo de inserção a carreira docente pudessem externalizar aquilo que pensavam, fazendo com que compartilhando os problemas e dilemas, fosse possível construir um conhecimento novo e partilhado.

A questão norteadora da 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?" (BRANDE, 2021, p.33)

Através do aprofundamento teórico, foi possível concluir que os estudos apontavam para a necessidade de programas de acolhimento de professores nesta fase de iniciação na carreira docente, tendo em vista minimizar as dificuldades vivenciadas durante o ingresso na vida profissional. Brande (2021) reflete sobre a quase inexistência de cursos de formação e/ou programas voltados para o público em início da carreira docente, visualizado através de seus estudos sobre a temática.

Ao analisar o processo vivido através dos registros, a autora pôde concluir que o curso teve importância na formação dos sujeitos, fortalecendo esse processo de constituição docente, oferecendo condições para superarem as dificuldades através da coletividade. Além da importância do curso de formação para os participantes, Brande (2021) também aponta a relevância que o curso teve para seu processo formativo como professora-formadora,

> 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. (BRANDE, 2021, p. 73)

Diante dos relatos, ao escrever sua pesquisa, a autora foi trazendo argumentações sobre a percepção que conseguia ter das relações que foram sendo construídas naquele espaço formativo. "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" (BRANDE, 2021, p. 95). A autora enfatiza que:

> 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. (BRANDE, 2021, p. 163)

. A constituição do processo formativo que foi sendo instituído através dos encontros com o grupo "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" (BRANDE, 2021, p. 180) Assim, ao longo dos encontros, o curso foi proporcionando uma transformação

> 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. (BRANDE, 2021, p. 180)

A autora trouxe os acontecimentos do curso em seis contos. Os contos foram escolhidos para narrar os episódios que foram vividos ao longo do curso formativo "em tempos e espaços diferentes, todavia interligados por elementos significativos a todas as personagens, participantes da pesquisa-narrativa" (BRANDE, 2021, p.36).

Ao final, fez algumas considerações comparativas às estações do ano. "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 (BRANDE, 2021, p. 207).

> 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. (BRANDE, 2021, p. 207)

E com o apoio das formadoras, o grupo foi se fortalecendo, os professores em processo de inserção profissional docente puderam ir superando dificuldades e lidando com suas realidades de maneira mais positiva. Conforme Brande (2021):

> 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 (BRANDE, 2021, p. 207).

Brande (2021) menciona a importância do engajamento dos professores em inserção profissional em seu próprio processo formativo através do curso de formação,

sustentado em uma concepção de formação que afirmava a coletividade, a linguagem/interlocução e o empoderamento (CHALUH, 2008), possibilitando que cada professor trilhasse seu próprio caminho.

> 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. (BRANDE, 2021, p. 207).8

4.2 Inquietações que as pesquisas encontradas me trazem

Foram encontrados poucos trabalhos na temática do professor em inserção docente, quando se focou nos descritores “acolhimento de professores iniciantes”. Apenas quatro trabalhos na pesquisa abordaram a temática, o que nos mostra que apesar de ser muito reconhecida no âmbito educacional, já que todo professor que está vivendo o início da carreira passa por inúmeras dificuldades, não possuímos uma política de acolhimento com formações e atividades voltadas para este público em especial.

Todos os trabalhos analisados apontam o acolhimento do docente em sua inserção na carreira como uma necessidade, já que este acolhimento possibilita a ampliação do conhecimento ocorrido em sua formação inicial e também promove positivamente um desenvolvimento profissional. Porém, apesar de termos estudos que evidenciem a necessidade de acompanhamento e acolhimento aos professores em inserção docente, essa ainda não é uma realidade, o que foi evidenciado na busca de trabalhos envolvendo esta temática.

Durante o levantamento realizado nas pesquisas, foi possível verificar algo que é reiterado em todas: o sentimento de solidão, insegurança e abandono nos professores em inserção na docência que foram estudados nos trabalhos.

Três pesquisadoras nomeiam os professores iniciantes e Brande (2021) prefere não utilizar esta nomenclatura, pois a considera insuficiente, tendo em vista que o conceito de professor iniciante pode não abranger especificamente o processo de inserção na docência.

Dos quatro trabalhos, somente um não demonstrou a análise de um programa de acolhimento em específico aos professores em início da carreira profissional, no caso a pesquisa número 3, da autora Jesus (2018) acabou se aprofundando nas entrevistas de professores em fase de iniciação na carreira profissional. Enquanto isso, Souza (2017), Oliveira (2019) e Brande (2021) apoiaram suas pesquisas diante da realização de cursos de formação com esse público-alvo, analisando os processos formativos ocorridos nos mesmos.

A pesquisa de Souza (2017) trata do acompanhamento que o professor iniciante precisa receber. Segundo a autora, o papel do professor coordenador é visto como essencial no acolhimento às demandas dos professores iniciantes, que tiveram possibilidade de abrir suas dificuldades durante os encontros. Assim, as dificuldades relatadas e estudadas, deverão ser exploradas pelos professores coordenadores na escola onde o educador leciona.

Podemos ver no decorrer desta pesquisa uma ênfase dada para o trabalho do professor coordenador na escola, inclusive pelo fato de que a formação ocorre de maneira intercalada, sendo uma vez somente com professores coordenadores experientes, outra vez com professores experientes e iniciantes e nenhuma vez somente com os professores iniciantes.

Na pesquisa de Jesus (2018), a autora procurou fazer uma investigação sobre a importância do acompanhamento pedagógico aos professores em início de carreira docente, mais precisamente no período probatório através de entrevistas semiestruturadas. Diante da análise das entrevistas realizadas, a autora notou que foram reveladas visões negativas marcantes do processo de acolhimento e de inserção dos novos docentes, tanto na prática educacional como na comunidade escolar, ou seja, o acolhimento e acompanhamento não ocorrem da maneira esperada por estes docentes.

Durante as entrevistas, a figura do professor coordenador foi bastante mencionada, o que também nos coloca a refletir sobre a importância que é dada na pesquisa sobre o papel deste profissional no acolhimento e acompanhamento do professor no início de sua carreira.

A pesquisa de Oliveira (2019) apresenta um aprofundamento semelhante ao da pesquisa de Souza (2017), já que a autora, que atuava como professora coordenadora, chegou a fazer parte do estudo de Souza (2017), envolvida na pesquisa como professora experiente. Assim, ambas estudaram a proposta do grupo formativo no

projeto OBEDUC, que previa um processo de formação continuada e apoio/acompanhamento aos professores iniciantes, juntamente aos professores experientes (coordenadores) que deveriam mobilizar saberes nestes professores iniciantes.

A formação estudada na pesquisa de Souza (2017) e Oliveira (2019) entre professores iniciantes e professores experientes auxiliava no conhecimento de dificuldades e solicitações manifestadas pelos professores em início de carreira. Assim, com o grupo formativo e suas propostas de aprofundamento teórico e discussões, pretendia-se que professores experientes pudessem realizar o acompanhamento aos iniciantes, orientando, apoiando e subsidiando suas práticas. Diante dos dados colhidos nas entrevistas de ambas as pesquisas, foi perceptível nas falas dos participantes que a participação no grupo formativo trouxe mudanças positivas nas práticas de ambos os grupos (iniciantes e experientes).

Nestes três primeiros trabalhos, houve entrevistas em que professores em início da carreira puderam através de seus relatos, mostrar o quanto se sentem inseguros, perdidos e abandonados. Somente o trabalho de Brande (2021) não utilizou a entrevista para análise de dados, considerando como material empírico da pesquisa as gravações dos encontros do grupo formativo, o caderno da formadora, bem como as produções escritas individuais e coletivas ocorridas durante a proposta de formação.

Os três primeiros trabalhos (Souza (2017), Jesus (2018) e Oliveira (2019) apontam uma esperança de acolhimento ao educador no início da carreira pela via de formação do professor coordenador na própria escola, enquanto o trabalho de Brande (2021) aponta a importância da existência de processos formativos que fomentem o acompanhamento dos docentes possibilitando o engajamento dos educadores dentro de um coletivo uma vez que o coletivo legitimando a reflexão e o diálogo.

5 SOBRE O CURSO

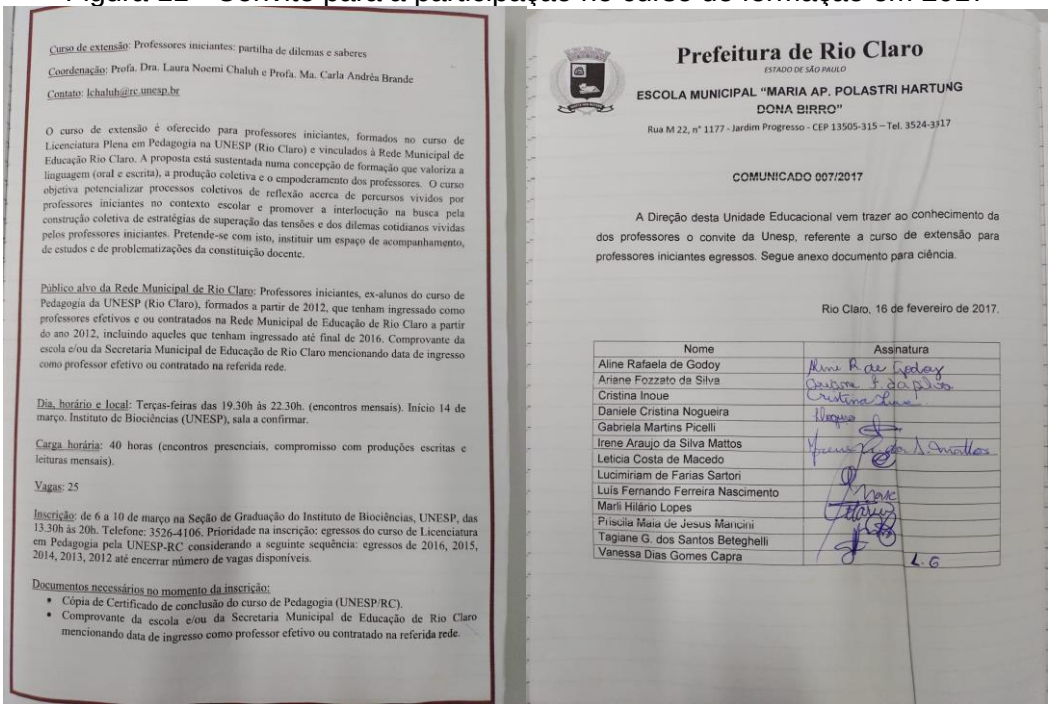
O curso de formação intitulado “Professores iniciantes, partilha de dilemas e saberes” teve início em 2017, tendo continuidade ao longo dos anos de 2018 e 2019, ocorrendo sempre em encontros presenciais dos referidos anos, totalizando uma carga horária de 40 horas em cada ano. Como pré-requisito, no ano de 2017, os integrantes deveriam ter formação na Universidade Estadual Paulista (UNESP) e experiência de no máximo cinco anos na rede municipal de ensino de Rio Claro. Já nos anos seguintes, a formação na UNESP não era obrigatória, somente o período de cinco anos em inserção na docência.

Em seu primeiro ano, em 2017, o curso de formação foi coordenado pela professora Doutora Laura Noemi Chaluh e pela doutoranda Carla Andréa Brande. No segundo ano, em 2018, conhecemos uma nova formadora, Pamela Aparecida Cassão, professora da rede pública municipal e doutora em educação. Em 2019 seguiram as três formadoras à frente de nosso grupo, como em .2018.

Havia encontros mensais e propostas de produções escritas, leituras e atividades reflexivas por parte dos participantes. O grupo em 2017, 2018 e 2019 esteve composto por professores de diferentes etapas da educação pública municipal, desde educação infantil, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de trabalharem em escolas de diferentes bairros e com os mais variados perfis de estudantes atendidos. Havia uma diversidade de estórias, mas uma linha que as costuravam: estávamos iniciando na profissão docente e procurando algum tipo de apoio para sustentar nossas práticas pedagógicas.

O convite para a participação no curso surgiu em 2017 durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), e “caiu como uma luva” para mim, pois eu era professora em processo de inserção à docência, recentemente efetiva na prefeitura municipal e muitas eram as angústias, incertezas e medos. Me sentia perdida, muitas vezes “sem chão”. Quando li que o título do curso era “Professores iniciantes”, já me identifiquei, porém quando os olhos seguiram para a leitura das próximas palavras: “partilha de dilemas e saberes”, senti que aquele seria um espaço para expor meus dilemas, que a meu ver na época eram maiores que os meus saberes. Assim, fiz minha inscrição e a expectativa de encontrar um auxílio passou a ser grande.

Figura 11 - Convite para a participação no curso de formação em 2017



Curso de extensão: Professores iniciantes: partilha de dilemas e saberes

Coordenação: Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh e Profa. Ma. Carla Andréa Brande

Contato: lchaluh@rc.unesp.br

O curso de extensão é oferecido para professores iniciantes, formados no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na UNESP (Rio Claro) e vinculados à Rede Municipal de Educação Rio Claro. A proposta está sustentada numa concepção de formação que valoriza a linguagem (oral e escrita), a produção coletiva e o empoderamento dos professores. O curso objetiva potencializar processos coletivos de reflexão acerca de percursos vividos por professores iniciantes no contexto escolar e promover a interlocução na busca pela construção coletiva de estratégias de superação das tensões e dos dilemas cotidianos vividas pelos professores iniciantes. Pretende-se com isto, instituir um espaço de acompanhamento, de estudos e de problematizações da constituição docente.

Público alvo da Rede Municipal de Rio Claro: Professores iniciantes, ex-alunos do curso de Pedagogia da UNESP (Rio Claro), formados a partir de 2012, que tenham ingressado como professores efetivos e ou contratados na Rede Municipal de Educação de Rio Claro a partir do ano 2012, incluindo aqueles que tenham ingressado até final de 2016. Comprovante da escola e/ou da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro mencionando data de ingresso como professor efetivo ou contratado na referida rede.

Dia, horário e local: Terças-feiras das 19.30h às 22.30h. (encontros mensais). Início 14 de março. Instituto de Biociências (UNESP), sala a confirmar.

Carga horária: 40 horas (encontros presenciais, compromisso com produções escritas e leituras mensais).

Vagas: 25

Inscrição: de 6 a 10 de março na Seção de Graduação do Instituto de Biociências, UNESP, das 13.30h às 20h. Telefone: 3526-4106. Prioridade na inscrição: egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia pela UNESP-RC considerando a seguinte sequência: egressos de 2016, 2015, 2014, 2013, 2012 até encerrar número de vagas disponíveis.

Documentos necessários no momento da inscrição:

- Cópia de Certificado de conclusão do curso de Pedagogia (UNESP/RC).
- Comprovante da escola e/ou da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro mencionando data de ingresso como professor efetivo ou contratado na referida rede.

Prefeitura de Rio Claro

ESTADO DE SÃO PAULO

ESCOLA MUNICIPAL "MARIA AP. POLASTRI HARTUNG DONA BIRRO"

Rua M 22, nº 1177 - Jardim Progresso - CEP 13505-315 – Tel. 3524-3917

COMUNICADO 007/2017

A Direção desta Unidade Educacional vem trazer ao conhecimento da dos professores o convite da Unesp, referente a curso de extensão para professores iniciantes egressos. Segue anexo documento para ciência.

Rio Claro, 16 de fevereiro de 2017.

Nome	Assinatura
Aline Rafaela de Godoy	
Ariane Fozzato da Silva	
Cristina Inoue	
Daniele Cristina Nogueira	
Gabriela Martins Picelli	
Irene Araujo da Silva Mattos	
Leticia Costa de Macedo	
Lucimiriam de Farias Sartori	
Luis Fernando Ferreira Nascimento	
Marli Hilário Lopes	
Priscila Maia de Jesus Mancini	
Tagiane G. dos Santos Beteghelli	
Vanessa Dias Gomes Capra	

Fonte: Acervo pessoal (2023).

O primeiro encontro do curso em 2017 ocorreu na sala 27, no bloco 'novo' do IB (Instituto de Biociências). Digo novo, pois na época do início de minha graduação essas salas não existiam, sendo construídas na frente da biblioteca aproximadamente quando eu estava fazendo a metade do curso de Pedagogia. Quase não tive aulas ali, então aquele era um momento diferente para mim.

Nesse primeiro dia ocorreram as apresentações de cada um dos participantes. Laura, professora conhecida e querida da graduação, era a coordenadora do curso. Carla, sua orientanda, também era formadora do curso como já referido, porém, em sua pesquisa de doutorado, pretendia acompanhar nossas problematizações sobre a constituição docente. Ao total éramos oito participantes, um colega do sexo masculino e o restante do sexo feminino. Cada um de nós se encontrava em uma modalidade de ensino, faixas etárias e vivências diferentes… Mas tínhamos um ponto em comum: éramos professores em início de carreira docente. Isso dizia muita coisa.

Enquanto nos apresentávamos e discutíamos um pouco sobre as dificuldades que percebíamos em relação às nossas práticas, sobre a falta de apoio da equipe gestora e outros docentes, mesmo que de maneira breve, pudemos nos conhecer. Naquele momento me senti acolhida. Pude perceber que o grupo, apesar de distinto, tinha uma conexão muito forte.

Éramos um grupo que estava se deparando com o chão da sala de aula há pouco tempo. Por termos poucas experiências e vivências em sala de aula, estávamos em busca por apoio, acompanhamento e amparo. Esses aspectos eram recorrentes nos discursos de meus pares. Finalmente este espaço passava a ser encontrado, entretanto, fora do espaço escolar. Nossos encontros serviram para fomentar diálogos em torno de práticas pedagógicas e especialmente dos problemas que enfrentávamos. Coletivamente passamos a tecer soluções diante de dúvidas que nos perseguiam, participando e nos fortalecendo através do diálogo, entre fala e escuta. No grupo havia a possibilidade de compartilharmos nossas angústias e dilemas, de sermos escutados e compreendidos. Tal fato ampliou nossos horizontes e possibilidades.

Como já explicitei, ao longo destes três anos, ao final da maioria dos encontros, havia a proposta de ser entregue uma reflexão individual através de uma escrita. Estas tarefas tinham a intencionalidade de dar continuidade às reflexões que surgiam nos encontros, nos faziam parar para analisar nossas experiências e crenças e, nos encontros seguintes, elas eram colocadas novamente na roda para discussão.

Cada um destes anos houve um grupo de professores em início de carreira. Como já referido, no ano de 2017 participaram oito professores, em 2018 seis professores e em 2019 doze professores. Houve duas colegas que estiveram comigo desde o primeiro ano e seguiram até o final, em 2019. Alguns estiveram presentes em dois anos de curso, outros apenas em um, mas todos foram peças fundamentais durante a formação, pessoas que tenho um carinho e apreço imenso pela importância na minha trajetória.

Em 2017, após as apresentações e diálogo do primeiro dia de encontro da formação, foi proposta uma tarefa para ser entregue em nosso segundo encontro. A orientação era que explicássemos brevemente o porquê estávamos ali.

> *Fui chamada para o curso durante um HTPC na escola em que leciono (Maria Aparecida Hartung), escola onde me vi diversas vezes em conflito comigo mesma nos aspectos profissionais e também pessoais.*
> *O tema me motivou bastante, pois realmente os anos iniciais não são fáceis. Temos que lidar com falta de experiência, cobranças, falta de respeito de algumas pessoas, entre outros aspectos que nos deixam em crise.*
> (Tarefa Leticia 14/03/2017)

Esse é um trecho da primeira tarefa que escrevi. Nela, falo um pouco sobre os conflitos internos que me atrapalhavam, que me desestabilizavam, citando a falta de experiência, as cobranças de todos os tipos, a falta de respeito de algumas pessoas.

Não aprofundei na tarefa, porém a percepção que tinha na época era a de que quando se é ingressante na carreira, você é visto e tratado de uma forma diferente. Sentia solidão, e as cobranças que mencionei, falavam especialmente das cobranças externas como da gestão e coordenação, pois muitas vezes sentia que esperavam que eu soubesse coisas que nunca havia tido contato, como preencher uma caderneta, ou lidar com facilidade com a parte pedagógica, dar conta das questões burocráticas como a escrita de relatórios e a elaboração/organização de portfólios com atividades das crianças. Mas, além das cobranças externas, existia a cobrança interna que tinha sobre ser uma boa profissional para meus alunos.

Também nessa primeira escrita sinalizei a importância de estar nesse espaço de formação, dos fatores convidativos que a proposta de participar desse curso tiveram para mim.

> *Outros fatos motivacionais foram as aulas que tivemos em 2012, final da minha graduação com a prof° Laura que eram reconfortantes e também lidavam com as dificuldades dos fazeres educacionais.*
> *Quem sabe possamos trocar, nos ajudar e entender o que passamos para então nos empoderarmos ainda mais como profissionais. Isso é o que almejei quando pensei em estar aqui com vocês.*
> *Desde já obrigada por olharem para nós.*
> *Abraços* (Tarefa Leticia 14/03/2017)

Conhecer a professora que coordenava o curso, Laura Chaluh, foi importante para decidir participar do mesmo. Isto porque sabia que era uma pessoa que iria escutar nossas vozes e as nossas inquietações, afinal já conhecia suas aulas sobre didática e sentia que poderia encontrar conforto para minhas angústias.

Algo que chama a atenção ao reler essa escrita é a questão colocada na época, logo na primeira tarefa, sobre a vontade de existir uma troca com o grupo, para que pudéssemos nos ajudar, compreendendo uns aos outros e assim nos "empoderarmos". O termo empoderar aparece bastante ao longo desse processo formativo, tanto em minhas anotações como em minhas tarefas escritas. Para mim, empoderar é um processo de conquistar um poder, de tornar-se confiante, desenvolver a capacidade de acreditar em si mesmo. Ao trazer para o grupo nossas dificuldades para discutir, repensar, encontrar estratégias de ação coletivamente, nos fortalecíamos e consequentemente, nos empoderávamos.

No final de meu texto, escrevi: “obrigada por olharem para nós”. Talvez essa frase revele como me sentia na época. Sentia-me como uma pessoa e uma profissional “não vista”, e como a esperança de ter alguém para compartilhar e pessoas para me fortalecer me empolgava.

Nos encontros seguintes naquele primeiro ano, fizemos discussões e leituras e como já explicitado, foram propostas várias atividades que nos colocavam para refletir. Algumas vezes, conforme dúvidas e anseios iam surgindo, o curso ia acolhendo nossas demandas, e assim leituras e tarefas relacionadas ao tema levantado eram sugeridas.

Vários textos e de diversos gêneros foram compartilhados ao longo dos três anos. Em alguns momentos, também pudemos discutir sobre questões burocráticas, como nosso plano de carreira e o medo das avaliações já que estávamos subordinadas à elas no período probatório[6] e, essa questão, de alguma forma aparentemente condicionava o nosso fazer docente.

Pudemos explorar e discutir o estatuto do Magistério Público Municipal de Rio Claro[7], bem como nos aprofundar em questões sobre caderneta, relatórios, reuniões com as famílias. Muitas eram as nossas dúvidas, por exemplo, com relação ao plano de carreira, progressões, licenças e exonerações. A também professora formadora do curso na época, Carla, como ocupava o cargo de diretora, trouxe diversos embasamentos legais a partir das resoluções do município e pôde clarear muitas questões para nós.

No decorrer dos três anos de curso, socializamos entre nós experiências pedagógicas e discutimos sobre o nosso empoderamento como professores, podendo trocar conhecimentos adquiridos sobre a prática docente, como a organização do trabalho pedagógico nas escolas e as relações estabelecidas entre nós, professores em início da carreira, gestão, demais professores e estudantes.

Tudo isso era envolto em muito sentimento, diversas foram as vezes que chorei e pude ver colegas chorando. Vários foram os momentos em que ao olhar para os lados, depois de um desabafo de algum colega, todos estavam com os olhos cheios de lágrimas. Segundo os relatos dos colegas, o encontro era um momento muito aguardado por todos, mesmo diante da dupla jornada de trabalho, às vezes tripla, quando o encontro ocorria em dias que chocavam com a HTPC nas escolas.

---

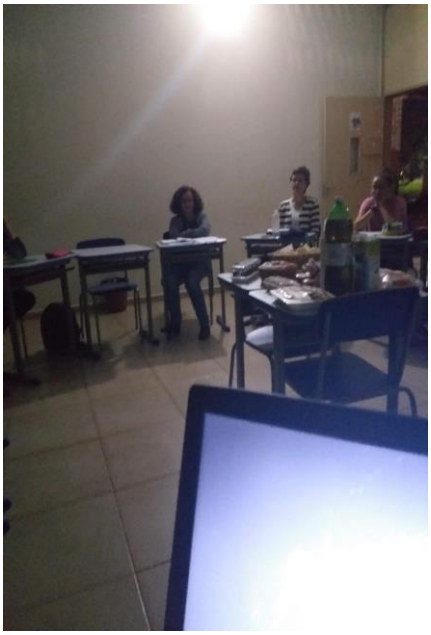
[6] Período Probatório é um período de adaptação onde é verificado o desempenho do servidor público recém-admitido e que servirá para determinar a efetivação ou não no cargo para o qual foi nomeado, com duração de 36 (trinta e seis) meses a partir da data de sua entrada em exercício.

[7] A prefeitura de Rio Claro possui um estatuto do Magistério Público Municipal, baseado na Lei Complementar nº. 024, de 15 de outubro de 2007.

Em um certo momento no início do curso, ficou combinado que não iríamos parar para fazer intervalo, pois a ânsia de desabafar[8] era imensa. Desta forma, combinamos de trazer um lanche comunitário e enquanto conversávamos íamos beliscando algo que alguém havia sido trazido previamente. Não me recordo de pararmos para lanchar, pois sempre estávamos envolvidos nas discussões. Era nítido que o momento do encontro na formação era muito aguardado por todos, cada minuto fazia diferença.

Certa vez, a energia do prédio do Instituto acabou e mesmo assim nós quisemos continuar no encontro. Acredito que essa foi uma das grandes demonstrações do quanto estar ali era muito importante para todos nós. A luz acabou? Mas a nossa energia não! Nosso encontro era muito esperado, perder esse momento não era uma opção.

Figura 12 - Luz na escuridão - Encontro em 2018



Fonte: Acervo pessoal (2023)

[8] Desabafar era importante, no sentido de colocar para fora aquilo que estava abafado, preso dentro de mim. Expor para o grupo de colegas e formadoras as minhas dificuldades, fazia com que a carga que estava segurando sozinha até aquele momento fosse dividida e assim pudesse ficar um pouco mais leve. Compartilhar as dores, ouvir palavras de esperança era o que trazia conforto e por esse motivo os desabafos estavam tão presentes em nossos encontros.

6 AS TAREFAS

Como explicitado anteriormente, as tarefas tinham o intuito de nos provocar, de nos colocar para pensar sobre nossas próprias condições, bem como nossas compreensões e trazer uma reflexão sobre questões da nossa prática. Assim as tarefas ampliavam antigas compreensões e estimulavam no grupo um novo sentimento, o de esperança e incentivava também um movimento de transformação.

Ao nos mobilizarmos para escrever sobre nossas experiências, ou até mesmo a falta delas, podíamos restaurar nossas expectativas. Muitas vezes as problematizações das tarefas faziam com que aquele sentimento existente de angústia e carregado de uma visão negativa, fosse substituído por um sentimento de mudança e com um olhar mais positivo para nós mesmos.

Escrever as tarefas constituía em um processo solitário. Porém, compartilhar com os colegas fazia com que existisse a possibilidade de trocar sentimentos, palavras, e assim muitas vezes poder dar e receber conforto diante das nossas inquietações, renovando em nós o desejo de seguir no caminho da docência.

Ao longo destes três anos de participação no curso, foi possível crescer, aprender e me fortalecer junto com os companheiros que estavam vivendo dilemas semelhantes aos meus. Hoje enxergo que a formação, as trocas, as leituras e atividades foram um grande divisor de águas em minha iniciação profissional.

Inúmeras foram as contribuições do curso, que incentivava a reflexão da própria prática através de estudos, diálogos, debates, vídeos, documentários, socialização de experiências e escritas.

Durante esse processo formativo, muitas dificuldades foram externalizadas, havendo um processo de crescimento coletivo, marcado pela alteridade (BAKHTIN, 1986), em que nos constituímos na relação com os outros. Diante do percurso enriquecedor vivido no curso durante esses anos iniciais de minha carreira, me propus a narrar esse trajeto pessoal e coletivo afirmando o crescimento pessoal e profissional obtido com essa proposta de formação com professores iniciantes.

Este era um espaço nutrido de trocas e diálogo, por isso, trago neste trabalho reflexões sobre a força que eles carregam em minha constituição docente e as marcas deixadas. A formação surgiu a partir da relação, no espaço entre nós e o outro, na provocação que o outro nos faz e assim mutuamente (BAKHTIN, 1986).

Pensando no percurso coletivo vivido neste espaço de formação é possível discutir a ideia de formação como provoca-ação (CHALUH, 2008). O curso esteve sustentado em uma formação. Para além das discussões e trocas coletivas, o curso nos propunha a pensar/refletir diante de tarefas escritas, como já referido. Algumas destas tarefas exemplificam e demonstram um pouco do processo de observar a mim mesma e desta forma ampliar a compreensão daquilo que era vivido, culminando em um movimento de crescimento ao longo dos três anos do curso e, que, serão analisadas nos próximos capítulos.

A seguir, exponho os títulos das propostas de escrita realizadas nos três anos do curso, organizadas em uma tabela:

Quadro 2 - Títulos das tarefas propostas durante o curso.

2017	**2018**	**2019**
O Que Aprendemos Hoje?	Registro - 1º Encontro - Curso De Extensão Profs Iniciantes - 2018	Que Mundo É Esse De Onde Você Fala?
Por Que Todo Fim, Tem Um Começo…	Sobre Como Me Constituí Professora, Por Letícia Costa De Macedo	Meu Empoderamento
Avaliar E Avaliar-Se	Carta Para: Letícia De: alunos Do Maternal	Se Existisse Uma Caneta Que Apagasse Os Erros Do Meu Passado
Refletindo Um Pouco Sobre Sucesso E Fracasso…	Anúncio - Propaganda sobre Educação infantil	Eu Critico, Eu Proponho E Eu Felicito: Uma Escrita Para A Direção Escolar
Troca De Experiências	De Que Forma O Curso Contribuiu Na Minha Formação/Transformação Me Provocando A Pensar Sobre Mim E Meu Fazer?	Se Os Meus Olhos Tirassem Fotos
Fanzine		Parceria Entre Monitores E Professores
		Meu Processo De Crescimento Em 2019

Fonte: Autoral (2023).

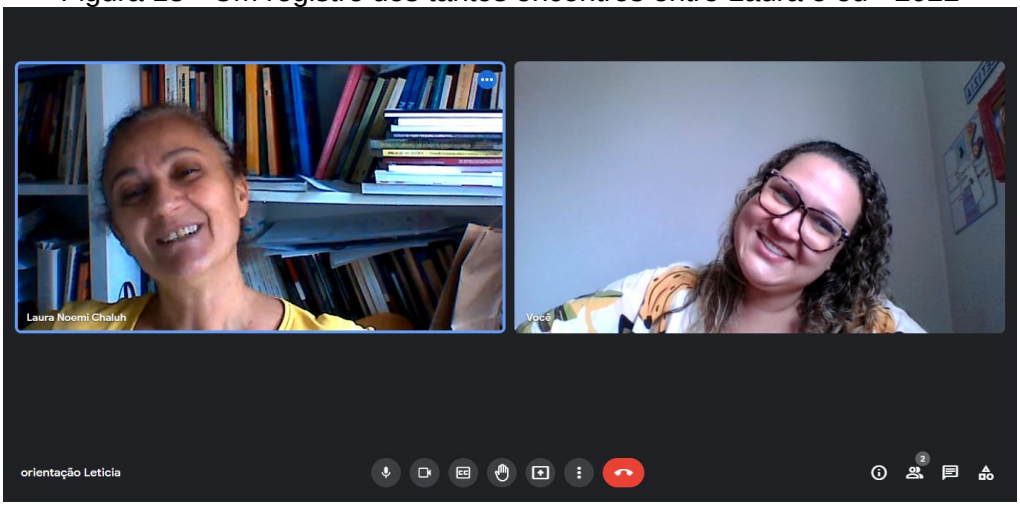
Na metodologia já foi explicitada a forma como eu e minha orientadora, Laura, fomos olhando para as escritas. Inicialmente levantamos todas as escritas,

posteriormente fomos grifando aquilo que saltava aos olhos e nos aprofundando nas pistas que eles nos deixavam. Os indícios foram levantados e eles nos levaram a uma construção possível para poder compreender com um novo olhar e, com novos sentidos, aquilo que havia sido produzido no contexto dos anos de curso.

Durante este movimento de olhar e reler minhas tarefas, determinadas questões chamaram a atenção, pois tinham muita força. Alguns assuntos ao serem abordados demonstravam minha visão de mundo na época, coisas que estavam fervilhando em minha cabeça. As escritas externalizam muito daquilo que se passava dentro de um coração de uma professora em processo de inserção à vida profissional. Observando-as, é possível perceber que cada proposta de escrita trouxe um movimento de reflexão importante em meu processo de crescimento e empoderamento como professora.

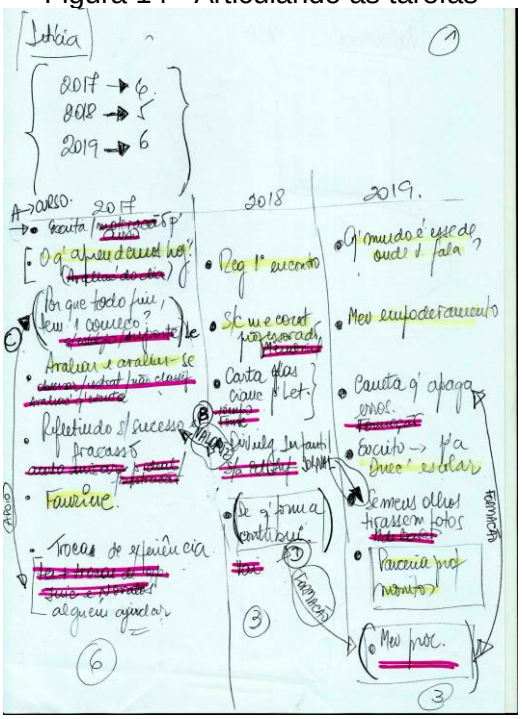
Assim, após a leitura de todo o material empírico, eu e minha orientadora durante nossos encontros/reuniões fomos adotando uma postura indiciária, como já comentado anteriormente. Levantando questionamentos, realçando palavras, destacando sinais, observando os vestígios… Assim, fomos identificando ligações entre as escritas, mesmo tendo sido produzidas em anos diferentes no curso, mas que demonstravam como eu, aquela professora em processo de início da carreira docente se enxergava, se sentia naquele momento de sua formação, em especial diante de sua participação no curso, trazendo um pouco do que aquela participação fomentava em seu ser.

Figura 13 - Um registro dos tantos encontros entre Laura e eu - 2022



Fonte: Autoral (2023)

Figura 14 - Articulando as tarefas



Fonte: Acervo pessoal (2023)

Diante de nossos diálogos, leituras e observações, problematizações foram feitas, articulando as tarefas em três temáticas principais:

- 6.1. O trabalho na Educação Infantil
- 6.2 Apoio ao professor em início de carreira
- 6.3 O sentido da formação

Para problematizar a questão “O trabalho na Educação Infantil” considerei as seguintes produções escritas:

6.1.1 Anúncio - Propaganda sobre Educação infantil (2018);

6.1.2 Se os meus olhos tirassem fotos (2019);

Para a questão “Apoio ao professor em início de carreira” considerei três produções escritas:

6.2.1 Por que todo fim, tem um começo (2017);

6.2.2 Troca de experiências (2017).

6.2.3 De que forma o curso contribuiu na minha formação/transformação me provocando a pensar sobre mim e meu fazer? (2018);

Para o eixo “O sentido da formação”, problematizo três produções escritas:

6.3.1 Refletindo um pouco sobre SUCESSO e FRACASSO…(2017)

6.3.2 Se existisse uma caneta que apagasse os erros do meu passado (2019);

6.3.3 Meu processo de crescimento em 2019 (2019).

Quadro 3 - Divisão das tarefas por temáticas

Temática	Tarefa	Tarefa	Tarefa
"O trabalho na Educação Infantil"	Anúncio-Propaganda sobre Educação infantil (2018);	Se os meus olhos tirassem fotos (2019);	
"Apoio ao professor em início de carreira"	Por que todo fim, tem um começo (2017);	Troca de experiências (2017).	De que forma o curso contribuiu na minha formação/transformação me provocando a pensar sobre mim e meu fazer? (2018)
"O sentido da formação"	Refletindo um pouco sobre SUCESSO e FRACASSO…(2017)	Se existisse uma caneta que apagasse os erros do meu passado (2019);	Meu processo de crescimento em 2019 (2019).

Fonte: Autoral (2023).

6.1 O trabalho na Educação Infantil

A educação infantil, etapa em que iniciei minha carreira, pode ser considerada uma fase que contém inúmeras especificidades, demandando por parte do educador muito conhecimento, ludicidade[9], afeto e diferentes estratégias de ação. Como professora de educação infantil em processo de iniciação à carreira docente, me sentia bastante insegura e poder relatar dificuldades da prática e durante a formação, poder ouvir colegas na mesma situação em que me encontrava, fez com que buscasse outros caminhos, possibilidades, e principalmente me fez enxergar o quanto podia ir além do que eu tinha como horizonte de oportunidades em contraposição a perspectiva que possuía sobre meus próprios limites.

[9] Entendo ludicidade como a possibilidade de ensinar através do lúdico, da brincadeira. De acordo com alguns documentos oficiais, como a BNCC (2018), a ludicidade deve ser considerada como o ponto de partida na Educação Infantil, pois quanto mais lúdico, cuidadoso, acolhedor, propositivo e desafiador for o ambiente educacional que será oferecido para a criança, maior será seu desenvolvimento.

6.1.1 *Anúncio - Propaganda sobre Educação infantil (2018)*

Em 2017, durante um dos nossos primeiros encontros em que estávamos nos apresentando e nos conhecendo, abrindo ao grupo um pouco de nossas experiências, estávamos discutindo sobre as faixas etárias em que lecionávamos. Dos oito participantes, sete estavam imersos no mundo da educação infantil, o que fez com que em diversos momentos nós pudéssemos desabafar sobre as dificuldades e o sentimento de desvalorização em nossa profissão devido a etapa em que estávamos lecionando. Em nossa visão, essa desvalorização era ainda mais recorrente quando se tratava dos professores na educação infantil.

Em outros momentos, já em 2018, a discussão sobre a faixa etária também se fez presente, porém de maneira ainda mais forte, já que o grupo de participantes, que era em sua maioria composto por professores ingressantes que lecionavam para essa faixa etária, traziam diversas questões referentes à educação infantil.

No encontro de 17 abril de 2018 foi sugerido pelas formadoras a leitura prévia de um texto que abordava questões da prática na educação infantil, intitulado “Ser professora de creche: constituindo sua identidade profissional” (PEREIRA, 2016).

Discutimos sobre a necessidade e as dificuldades em trabalhar em parceria em nossas escolas com a colaboração das agentes educacionais, bem como as dificuldades enfrentadas em função das especificidades da prática nesta faixa etária. Uma das anotações em meu caderno de registros apontava a frase de uma colega “é uma fase que gosto, porém é muito trabalhoso”. Começamos a discutir sobre o foco que muitos educadores nessa faixa etária têm em ensinar as crianças a escrever, porém essa preocupação muitas vezes faz com que as crianças deixem de experienciar muitas outras coisas como, por exemplo, brincar, explorar, colar, pintar.

A partir disso, fomos conversando sobre a importância da exploração de outras sensibilidades como artes, música, teatro, dança. Também conversamos bastante sobre a desvalorização do ser professor, e como a própria classe trata os educadores da primeira infância, como se nós professores não fizéssemos nada com os estudantes durante o período de aulas, talvez por desconsiderarem a importância fundamental que o brincar possui para as crianças.

Diante desse diálogo também surgiram questões sobre a falta de reconhecimento das famílias sobre o importante papel da educação na vida das crianças e então fomos convidadas pelas formadoras a fazermos uma propaganda

sobre o nosso trabalho, com o intuito de apresentar a importância do que fazemos em sala de aula para outras pessoas e especialmente para nós mesmas.

Em minha anotação no caderno do curso estava a seguinte indagação:

> *O que a gente faz na educação infantil? Nosso trabalho é desvalorizado! Fazer um anúncio ou uma declaração: O que eu faço na educação infantil? O que nós vamos falar para os outros em relação ao que nós fazemos na educação infantil. DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS SOBRE O TRABALHO REALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - os outros desvalorizam e não sabem o que fazemos, acham que é fácil.* (Caderno de Leticia, 2018)

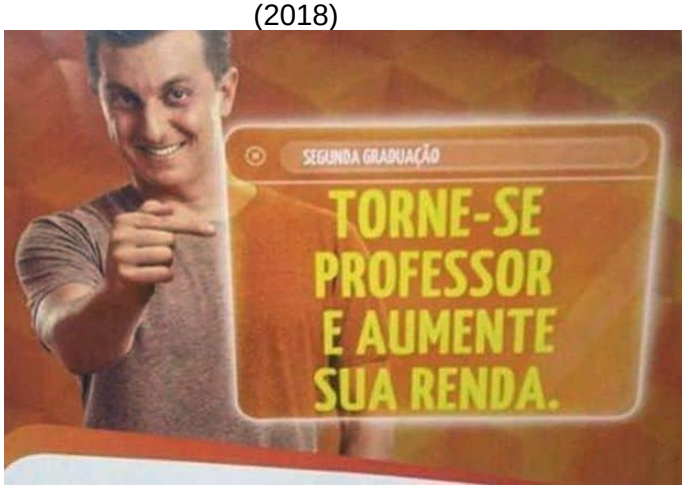
Fiz a minha tarefa e no dia do encontro, iniciei a apresentação de minha propaganda apresentando um cartaz que foi polêmico na época, onde o apresentador global Luciano Huck protagoniza um anúncio com a seguinte frase: " [...] se torne um professor e aumente a sua renda!". Trouxe para o grupo o seguinte questionamento: Um anúncio que trata a profissão do professor como um complemento de renda, enxerga seus educadores de que forma? Trata nossa profissão exatamente com o mesmo descaso que tanto sentíamos em nossas rotinas na educação infantil. Trouxe para o grupo a propaganda e a forma como a existência de um anúncio como esse trazia diversas questões.

Figura 15 - Propaganda de Faculdade Particular divulgada em veículos de comunicação (2018)



Fonte: Google Imagens (2018)

Figura 16 - Propaganda de Faculdade Particular divulgada em veículos de comunicação (2018)



Fonte: Google Imagens (2018) [10].

Na época, fiz a leitura de algumas postagens que problematizaram essas propagandas, alertando para o perigo da negação da docência como profissão e, também trouxe para exibir aos meus colegas uma matéria que havia sido veiculada, tratando a carreira docente como um “bico”, um trabalho extra, que estava sendo procurado em meio à crise financeira.

Figura 17 - Matéria de Jornal divulgada na época (2018)


Professores e garçons estão entre os bicos mais buscados

171,5 mil

RANKING DE BICOS MAIS BUSCADOS

Fonte: Google Imagens[11]

[10] Disponível em: https://rd1.com.br/faculdade-pede-desculpas-apos-propaganda-polemica-com-luciano-huck/ . Acesso em: 09/08/2022

[11] Disponível em http://sinpropernambuco.org/1951-2/

Quando fomos convidadas a fazer um anúncio sobre a educação infantil, pensei em como trazer para pessoas que não conheciam a nossa realidade, um pouco daquilo que fazemos cotidianamente.

As matérias e propagandas como as que expus para meus colegas, veiculadas em meios de comunicação acabam desvalorizando a carreira docente e reduzindo nossa profissão. Em contraponto quis falar realmente sobre aquilo que acreditava sobre ser professor, podendo motivar as pessoas que tivessem acesso à minha produção.

Antes de fazer minha tarefa, pensei: É isso mesmo que um país pensa sobre ser professor? Ser professor é muito mais que ter uma segunda profissão, uma segunda fonte de renda, é muito mais do que isso. Desta forma, produzi uma propaganda através de "encartes" para apresentar para as colegas em nosso encontro de 04 julho de 2018. Assim, pude apresentar para meus colegas a real propaganda que gostaria de poder ver espalhada nos jornais e revistas, propaganda que eu mesma havia feito.

Figura 18 - Encarte feito em 2018 - Professor - O verdadeiro Herói do Brasil (2018)

GUIA PRÁTICO DE PROFISSÕES APRESENTA:



PROFESSOR
O VERDADEIRO HERÓI DO BRASIL

Heróis de verdade não usam capa, trabalham na educação infantil.

Aquele professor que vive sua profissão com paixão, deixa de ser um simples educador para tornar-se um herói. Ser um herói-educador significa diariamente lutar por uma educação de qualidade. E a maior recompensa de vencer os mais diferentes desafios desta profissão tão importante é (além de auxiliar no desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e físico) permanecer vivo no coração de seus alunos.

Se quando criança, você sempre sonhou em tornar-se super-herói...

NÓS TEMOS A PROFISSÃO CERTA PARA VOCÊ!

PROFESSOR: Muda histórias, marca trajetórias, salva vidas!

O único profissional que forma todos os profissionais!

Heley de Abreu (in memorian) professora de educação infantil, foi eleita a mulher do ano em 2017 pelo guia prático de profissões.

Escrito por Letícia Costa de Macedo

Julho de 2018



Para ser um herói-professor na educação infantil você vai precisar de:

- DISPOSIÇÃO para cantar, dançar, interpretar e viver constantemente no mundo da fantasia com os pequenos;
- ENERGIA para acompanhar os alunos nas atividades que envolvem o corpo, a mente e o coração;
- MAGIA para envolver os alunos em rodas da conversa, chamada, músicas, histórias, brincadeiras, faz de conta e atividades diversas;
- AMOR para acompanhar sempre seu trabalho, pois sem ele o processo é mais difícil;
- AFETIVIDADE para conquistar os alunos e fazer com que confiem em você;
- CARINHO para consolar os pequenos quando sentem necessidade de um afago;
- AFETO para retribuir aos abraços e os pedidos de colo quando precisam;
- PACIÊNCIA para repetir centenas de vezes as mesmas instruções e para entender suas dificuldades;
- CUIDADO no toque, nas trocas, nas atividades que ensinam as crianças a vestir-se, calçar-se com independência;
- CRIATIVIDADE para planejar brincadeiras que sejam significativas para os alunos;
- CURIOSIDADE para pesquisar ideias, sugestões e assim enriquecer seu trabalho;
- FIRMEZA para expor limites, estabelecer combinados e orientar as crianças para um convívio social de respeito mútuo;
- COMPREENSÃO para lidar com as particularidades das crianças;
- CONHECIMENTO das fases e das necessidades dos alunos;
- ESTUDOS para orientar um trabalho de qualidade;
- JOGO DE CINTURA para lidar com situações inesperadas no dia a dia escolar;
- OBSERVAR atentamente os progressos dos alunos e a partir deles fazer interferências necessárias;
- CORAGEM para estimular o desenvolvimento da autonomia, pois ter alunos questionadores e autônomos nem sempre é fácil;

Tamanhas habilidades só podem ser adquiridas por quem tem a força de um super herói. A dedicação, a sensibilidade e a vontade de fazer uma educação de qualidade transformam qualquer ser humano "normal" em alguém com SUPER PODERES!

Entre pra este time de vencedores você também!

Essas minhas duas produções foram revistas durante a escrita deste trabalho e depois de me aprofundar nas leituras das tarefas diversas vezes, fiz algumas marcações com indícios que me levaram a repensar minhas escritas de outrora, fatos que acredito serem importantes de serem trazidos para uma discussão mais aprofundada neste trabalho.

Os encartes se complementam para dar conta do que havia sido proposto na atividade… Escolhi colocar a imagem de uma professora que deu a vida pelos seus alunos como uma super-heroína[12]. No ano anterior, em 2017, uma cantora pop

[12] Heley de Abreu, professora de 43 anos, tentou enfrentar o criminoso que entrou na creche em que trabalhava e impedir que o mesmo conseguisse fazer mais vítimas fatais. Mais informações podem ser encontradas na reportagem: https://recordtv.r7.com/balanco-geral-manha/videos/professora-perde-a-vida-tentando-salvar-criancas-em-creche-de-janauba-mg-17112022

brasileira ganhou o título de mulher do ano de uma revista famosa. Mas porque este título foi concedido para uma cantora, e não para a professora que morreu tentando salvar dezenas de alunos em uma creche mineira? Colocar a foto da professora, mencionando esse título de mulher do ano era como dar para aquela profissional o reconhecimento que eu esperava que ela tivesse. Aquele era o reconhecimento que eu achava justo e necessário. Gostaria que esta professora fosse capa de revista, que fosse exemplo, que fosse conhecida mundialmente, que fosse considerada uma mulher influenciadora… Ela teve uma atitude heroica e perdeu a própria vida fazendo algo que muitos não fariam. Senti a necessidade de falar sobre isso e para mim era a personagem perfeita para ser a capa de meu jornal.

Figura 19 - Capa do Jornal O Estado de Minas em nove de outubro de 2017



Fonte: Página da Internet[13]

[13] Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/capa-do-dia/2017/10/09/noticia-capa-do-dia,907082/confira-a-capa-do-jornal-estado-de-minas-do-dia-09-10-2017.shtml

Vejo que no jornal produzido na época que ser professor era tido para mim como uma pessoa que possuía poderes sobrenaturais. Será que heróis não existem? Em minha concepção existiam sim, e eram professores… Mas por qual motivo a sociedade não nos enxergava daquela forma? Eu queria que pudessem ver a importância que tínhamos e a relevância do que fazíamos pela sociedade como um todo. Por isso, comparei diversas vezes ser professor como ser um super-herói.

A pergunta que me faço hoje, é se podemos mesmo ser comparados com personagens com superpoderes? Afirmar que o professor é um super-herói trazia uma visão de que para exercer essa profissão teríamos que ser dotados de poderes sobrehumanos.

Hoje através de um olhar exotópico de pesquisadora questiono a menção do heroísmo que foi exposta por mim na época. Por que o professor tinha que ser visto como aquele que deveria livrar a sociedade dos perigos? Qual é o mal que deveria ser combatido por nós? Afinal, ser professor é profissão ou missão? Na verdade, ser professor é profissão!

O professor tem muitas lutas. Percorre um caminho árduo, pois existem sim dificuldades que todos os professores enfrentam, mas hoje trago a seguinte análise: qual concepção algumas pessoas (e isso inclui a Letícia de outrora, aquela em processo de inserção na carreira, lutando para que os professores fossem vistos pela sociedade e serem valorizados) concebem o exercício do ser professor como um ato heroico? Seriam as faltas de condições? A falta de remuneração adequada? O professor sozinho consegue colocar uma capa e uma máscara e mudar uma sociedade? Consegue salvar o mundo? Quando coloco o professor nesta posição estou respeitando os limites humanos daquele profissional?

De acordo com o dicionário online Michaelis[14], herói é um substantivo masculino que pode significar “Homem que se notabiliza por feitos guerreiros ou atos de grande coragem", "Indivíduo que se distingue por seus feitos”, “Homem que se notabiliza por feitos guerreiros ou atos de grande coragem”.

Então, quem nos etiquetou dessa forma? Será que foi uma visão isolada minha ou o título de professor herói já teria sido colocado pela sociedade? Será que essa nomenclatura não nos foi dada pela própria classe de professores? Será que os

[14] Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=heroi,

desafios da educação, as batalhas que os professores enfrentam seriam considerados na verdade como um fardo para o professor, que deve carregar esse encargo sem reclamar, e ainda se sentir feliz por aguentar tantas questões, como um super-herói?

Na escrita da tarefa escolhi complementar o jornal produzindo um panfleto do professor como herói com os itens necessários para se trabalhar com crianças pequenas, dando enfoque na educação na primeira infância. Será que as pessoas conheciam todos os fazeres e saberes que nós professores dessa faixa etária necessitamos ter no nosso dia a dia? Dezoito itens foram apontados para fazer uma propaganda daquela profissão, profissão aquela que sentia que não era valorizada, entendida, compreendida.

Ao reler o encarte, algo que me chamou atenção foi o fato de que entre esses dezoito atributos necessários para ser um professor da educação infantil, eu apenas referenciei dois quesitos vinculados à formação docente: conhecimentos e estudos. Hoje, reflito o motivo pelo qual, mesmo sabendo da importância do conhecimento e da parte formativa do professor, tal questão foi pouco abordada. Qual concepção tinha?

Freire (2022) aponta a importância do professor reflexivo, do professor que está em constante busca e na importância da reflexão para a ação. Segundo o autor, ensinar exige pesquisa:

> Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2022, p. 30-31)

O professor, tal como Freire (2022) nos sugere, precisa realizar uma reflexão sobre sua prática, pois somente através deste movimento de reflexão crítica, é que sua prática pode se transformar. É preciso buscar, indagar, questionar. Segundo Freire, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Em contrapartida, ao saber da prática espontânea (ou saber ingênuo) “falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito” (FREIRE, 2022, p. 39), o que precisamos ajudar a despertar em nossos pares: a vontade, e, também a necessidade de transformação própria do “saber da prática espontânea” para o saber crítico, fundamentado no rigor metodológico característico da curiosidade epistemológica.

Nós, professores, precisamos de formação científica, precisamos conhecer, estudar, buscar. Freire (1997) nos fala sobre a responsabilidade do exercício de nossa tarefa.

> No fundo, o discurso sintético ou simplificado, mas bastante comunicante, poderia, de forma ampliada, ser assim feito: minha intenção neste texto é mostrar que a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. (FREIRE,1997, p. 11)

Pensar criticamente sobre a prática a fim de melhorar nossa própria prática: esse é um aspecto levantado no pensamento de Freire. Esse movimento de reflexão, de busca, de interrogação foi vivido por mim durante os meus anos iniciais, devido principalmente a essa participação no grupo formativo. Entre pares, fomos nos cutucando, nos questionando… As discussões, os diálogos e as tarefas propostas no curso nos inspiravam a todo momento uma reflexão, a um pensamento crítico, tal qual Freire nos propõe. Esse movimento formativo possibilitou que eu fosse ampliando minhas percepções como pessoa e profissional, e cada vez mais buscasse mudanças para ampliar minha percepção e minha consciência, já que como nos ensinou Freire (2022)

> [...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também. (FREIRE, 2022, p. 40).

Quando me movimento no sentido de me observar, de me analisar, passo a ter conhecimento de mim mesma, passo a ter consciência de quem eu sou, e isso me leva a caminhar na trilha da curiosidade epistemológica, não mais na curiosidade ingênua. Ao exercer nossa criticidade, a curiosidade vai se distanciando do senso comum, se distanciando da curiosidade ingênua e partindo para a curiosidade epistemológica.

Para Freire (2022), não existe ensinar sem pesquisar, e a pesquisa é compreendida como um movimento de busca por conhecer, refletir e constatar, constatar para intervir e, desse modo, educar e educar-se.

Nesse sentido, Marcato (2016) concebe que o processo de desenvolvimento do professor deve ocorrer em toda a sua carreira:

> Mais do que um profissional que precisa de uma série de cursos de aperfeiçoamento, formação em serviço, reciclagem, optamos neste trabalho por uma visão do docente como um profissional que está constantemente aprendendo e cuja formação não está concluída na formação inicial, mas requer um permanente estudo, aprimoramento e desenvolvimento de sua prática profissional. (MARCATO, 2016, p. 51)

6.1.2 *"Se Meus Olhos Pudessem Fotografar"*

Em um encontro, em 15 de agosto 2019, cada um de nós leu a tarefa do dia que consistia em escrever uma carta:

> ***Tarefa**: Carta a meu diretor/a: A sugestão foi que a carta fosse construída a partir destas 3 questões EU CRITICO, EU PROPONHO, EU FELICITO.* (Trecho de e-mail da professora Laura)

A escrita da carta tinha como propósito falar para a gestão sobre as dificuldades que nós, professores, enfrentávamos e, estando cientes de nossa situação, poderem nos ajudar para juntos percorrer o caminho da vida docente. A escrita era simbólica, a carta não seria entregue, apenas compartilhada com nosso grupo.

Depois de lermos nossas tarefas aos colegas, percebemos que todas tínhamos feito diversas críticas para nossos superiores, o clima do encontro ficou pesado… As críticas eram muitas e o que parecia era que o sentimento de angústia estava tão grande, que não sobrava espaço para enxergar as coisas boas que nos aconteciam na escola.

Neste encontro denso, em que as críticas apareceram em sua maioria na minha fala e nas falas de minhas colegas, a professora Laura questionou sobre o trabalho que vinha sendo feito no cotidiano. Neste dia, eu anotei sua fala *"Esperamos grandes alegrias e esquecemos de olhar as pequenas alegrias do nosso cotidiano, pois elas também são grandiosas"*.

Assim, fomos convidadas a escrevermos para o encontro seguinte algo sobre a alegria na escola. Laura enviou por e-mail um poema para nos inspirar, chamado O fotógrafo, de Manoel de Barros.

> Dia 12:
> 1) Vamos fazer a discussão do texto de Brande e Chaluh, que não conseguimos discutir na quinta-feira passada. E cada uma dirá qual a questão em destaque do texto.
> 2) Leitura de poesia de Cora Coralina
> 3) Jessica faz o registro do dia e me envia.
> 4) Produção escrita: **"Fotografando a alegria na escola"**
> 5) Produção coletiva (surpresa). (Trecho de e-mail da professora Laura, em 17 de agosto)

Acredito que o intuito era que nós pudéssemos nos movimentar e, através da poesia e do que havíamos discutido nos últimos encontros, apurar nosso olhar com sensibilidade para perceber as sutilezas daquilo que existe na escola - mas não as coisas de ruim, pois estas estávamos cientes, já que apareciam em quase todos os encontros.

O Fotógrafo (Manoel de Barros)
Difícil fotografar o silêncio.
Entretanto tentei. Eu conto:
Madrugada a minha aldeia estava morta.
Não se ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas.
Eu estava saindo de uma festa.
Eram quase quatro da manhã.
Ia o Silêncio pela rua carregando um bêbado.
Preparei minha máquina.
O silêncio era um carregador?
Fotografei esse carregador.
Tive outras visões naquela madrugada.
Preparei minha máquina de novo.
Tinha um perfume de jasmim num beiral de um sobrado.
Fotografei o perfume.
Vi uma lesma pregada mais na existência do que na pedra.
Fotografei a existência dela.
Vi ainda azul-perdão no olho de um mendigo.
Fotografei o perdão.
Vi um paisagem velha a desabar sobre uma casa.
Fotografei o sobre.
Foi difícil fotografar o sobre.
Por fim cheguei a Nuvem de calça.
Representou pra mim que ela andava na aldeia de braços com Maiakovski – seu criador.
Fotografei a Nuvem de calça e o poeta.
Ninguém outro poeta no mundo faria uma roupa mais justa para cobrir sua noiva.
A foto saiu legal.
(BARROS, 2015, p.93)

A leitura do poema me inspirou a enxergar os detalhes de uma rotina que vivenciava e por vezes “passava batido”. Tantas coisas são vistas por nós professores no cotidiano de uma escola, de uma sala com vinte ou vinte e cinco crianças pequenas e ávidas por aprender e experienciar. Como não olhar para isso? Como registramos esses momentos?

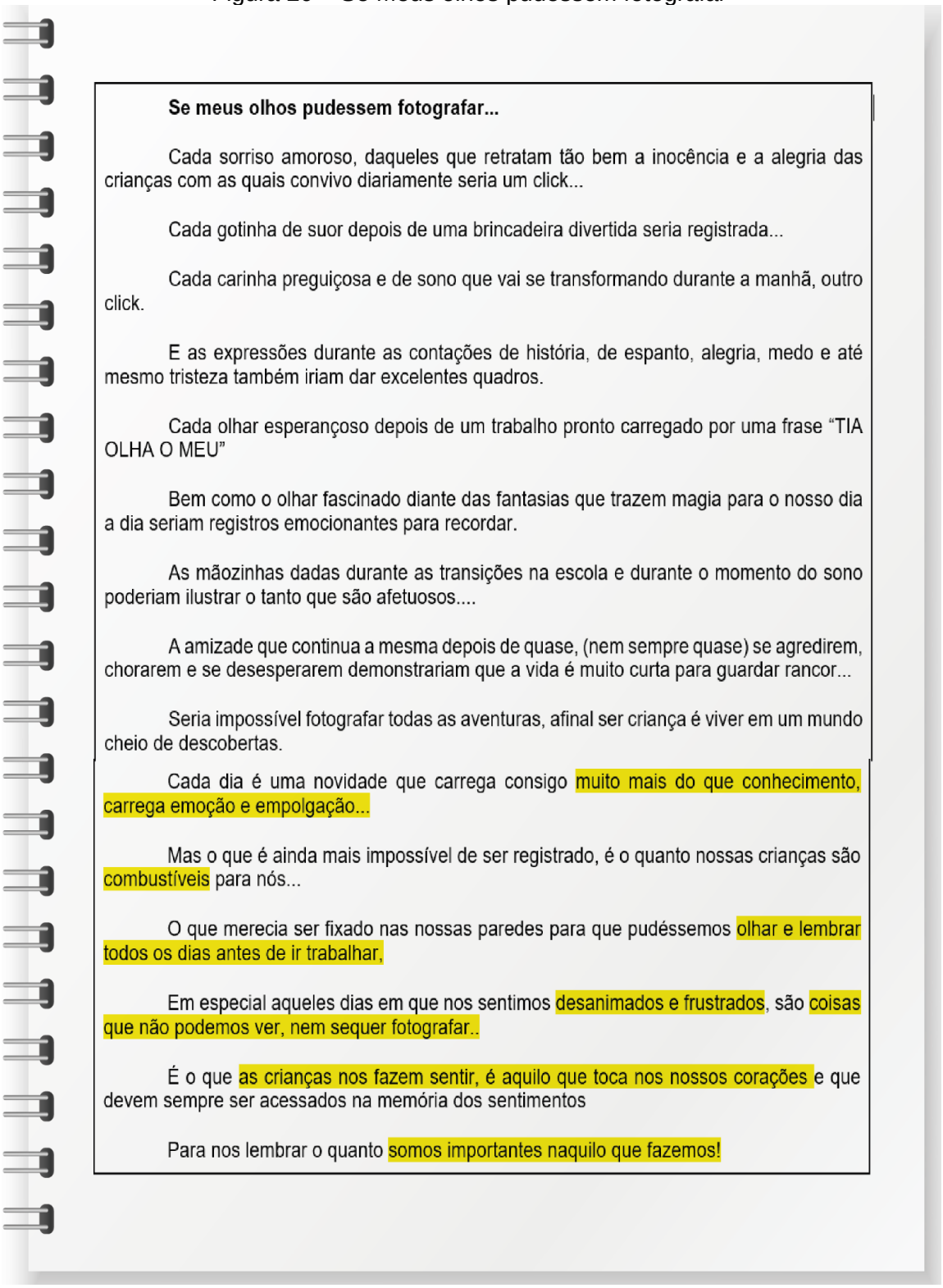
Ao realizar minha tarefa, montei um *Power Point* com fotos e frases como se fossem legendas. Utilizei imagens das duas turmas da educação infantil, Maternais II com crianças de três a quatro anos em que lecionava naquele ano para me inspirar e quis compartilhá-las com minhas colegas. Falar sobre a alegria na escola, para mim, era ver cada olhar e cada sorriso nas mais variadas situações que vivia com as

crianças na escola. Como falar deles sem mostrá-los? Sem dar visibilidade a eles? Assim fiz, adicionando trinta e duas fotos em minha tarefa.

Alguns sentimentos não poderiam ser traduzidos com palavras, mas estavam presentes nas imagens que fui observando, não havia como deixá-las de fora! Intitulei minha escrita como “SE MEUS OLHOS PUDESSEM FOTOGRAFAR”. Cada pensamento que expunha na escrita, carregava uma imagem que manifestava um pouco do que vivo e sinto com as crianças pequenas. Muitas vezes, em meio a turbulências do dia a dia, esse sentimento é esquecido. É atropelado pelo estresse, é minimizado pela correria, e diante das mais variadas preocupações, acaba sendo “abandonado”.

As fotos, como envolveram os estudantes na época, não serão expostas neste trabalho, porém segue a escrita que vinha com elas e as marcações em alguns indícios que me inquietaram para serem discutidos neste trabalho.

Figura 20 – Se Meus olhos pudessem fotografar



Se meus olhos pudessem fotografar...

Cada sorriso amoroso, daqueles que retratam tão bem a inocência e a alegria das crianças com as quais convivo diariamente seria um click...

Cada gotinha de suor depois de uma brincadeira divertida seria registrada...

Cada carinha preguiçosa e de sono que vai se transformando durante a manhã, outro click.

E as expressões durante as contações de história, de espanto, alegria, medo e até mesmo tristeza também iriam dar excelentes quadros.

Cada olhar esperançoso depois de um trabalho pronto carregado por uma frase "TIA OLHA O MEU"

Bem como o olhar fascinado diante das fantasias que trazem magia para o nosso dia a dia seriam registros emocionantes para recordar.

As mãozinhas dadas durante as transições na escola e durante o momento do sono poderiam ilustrar o tanto que são afetuosos....

A amizade que continua a mesma depois de quase, (nem sempre quase) se agredirem, chorarem e se desesperarem demonstrariam que a vida é muito curta para guardar rancor...

Seria impossível fotografar todas as aventuras, afinal ser criança é viver em um mundo cheio de descobertas.

Cada dia é uma novidade que carrega consigo muito mais do que conhecimento, carrega emoção e empolgação...

Mas o que é ainda mais impossível de ser registrado, é o quanto nossas crianças são combustíveis para nós...

O que merecia ser fixado nas nossas paredes para que pudéssemos olhar e lembrar todos os dias antes de ir trabalhar,

Em especial aqueles dias em que nos sentimos desanimados e frustrados, são coisas que não podemos ver, nem sequer fotografar..

É o que as crianças nos fazem sentir, é aquilo que toca nos nossos corações e que devem sempre ser acessados na memória dos sentimentos

Para nos lembrar o quanto somos importantes naquilo que fazemos!

Fonte: Autoria própria

Os grifos evidenciam algumas questões: O fato de não se deixar desanimar, de lembrar o quanto somos importantes para aquelas crianças, de não deixar a correria do dia a dia ofuscar o brilho de acompanhar de perto o desenvolvimento de

nossos pequenos. Por vezes esquecemos o quanto nosso trabalho é importante na vida de nossas crianças, esquecemos o quanto estamos fazendo diferença na vida delas, o quanto somos capazes de fazer por eles coisas extraordinárias. E, ainda, o quanto as crianças são “o combustível” para na nossa constituição. É pelas crianças que estamos ali… É a favor delas, é por elas e sempre será!

No dia de demonstrar as tarefas feitas, eu e minhas colegas apresentamos nossas escritas muito emocionadas e orgulhosas. Refletimos posteriormente sobre como foi enriquecedor e o tanto que nos fez bem poder enxergar tudo de positivo que fazemos para a formação deles. Em que momento viveria isso se não fosse refletindo minha própria prática diante de um olhar tão cuidadoso e sensível?

Talvez nunca! Pensei bastante nisso enquanto escrevia o registro do dia a ser enviado por e-mail para a professora Laura[15] e posteriormente diante das discussões que tivemos: *“Que eu possa carregar esse exercício para o resto da minha vida profissional... Quando tudo parecer perdido, enxergar quantas coisas boas foram produzidas, procurar onde está a alegria na escola e não desistir de continuar!”* (Leticia, 12/09/2019)

É notável em minha escrita a presença do meu reconhecimento sobre a importância da relação do professor com seus estudantes, a importância do carinho, do afeto e da troca afetiva com as crianças. Refletir sobre a afetividade torna-se um tema importante já que como foi exposto em minha tarefa, a educação também ocorre através do afeto.

Quando destaco a importância da afetividade nas relações interpessoais em salas de aula, estou compreendendo que o trabalho do professor também se refere a uma dimensão relacional. A afetividade que está presente nas relações que estabelecemos com nossos alunos é capaz de auxiliar no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos?

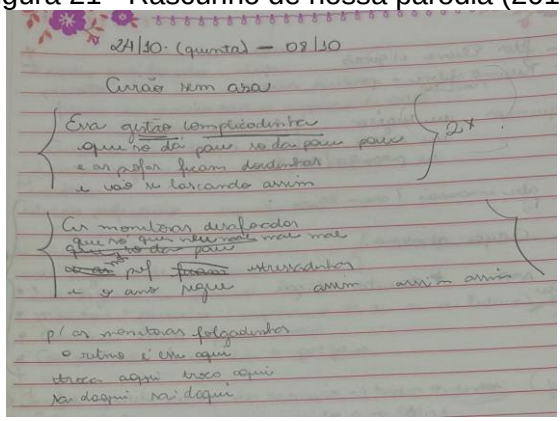
Segundo Freire (2022), ensinar exige querer bem aos educandos, não é preciso ter medo de expressar afetividade, pois isso não significa realizar um trabalho sem seriedade, já que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 2022, p.138).

[15] Lembrando que em 2019, em cada encontro um participante era responsável por fazer um registro do momento vivenciado pelo grupo, e neste dia, eu fui a responsável.

Freire (2022) nos aponta que alegria e seriedade docente não são inconciliáveis, mas “pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também” (FREIRE, 2022, p.139).

No e-mail com a proposta de tarefa, Laura antecipou que durante o encontro, haveria uma tarefa surpresa. Depois das apresentações de nossas tarefas, no dia 12 de setembro, Laura propôs que fizéssemos uma apresentação cultural. Nós decidimos em conjunto realizar uma paródia com o ritmo da música “Bella Ciao” de Hugel, famosa nessa época por ser a principal trilha sonora de uma série da televisão. A letra era engraçada e a coreografia ainda mais, foi um momento de muita descontração, pois ao mesmo tempo em que estávamos falando das dificuldades, expondo angústias através da nossa música, estamos fazendo isso de uma maneira feliz, rindo e compartilhando momentos de alegria. Acredito que a proposta desse dia em podermos enxergar as pequenas alegrias obteve sucesso… O sentimento era de felicidade e esperança, ainda que diante das adversidades.

Figura 21 - Rascunho de nossa paródia (2019)



Fonte: Arquivo Pessoal (2023)

Essa gestão complicadinha…
Que só dá pau, só dá pau, só dá pau pau pau
e as professoras ficam doidinhas
e vão se lascando assim

As monitoras desaforadas
que só quer meu mal, meu mal, meu mal mal mal mal
nós professoras, estressadinhas
e o ano segue assim assim

(Trecho do rascunho feito por nós para cantarmos a paródia que ‘tirava sarro’ de algumas questões vivenciadas durante o ano pelas participantes do curso.)

No encontro seguinte faríamos um amigo secreto… Foi possível transformar o sentimento que pairava no ar no último encontro, depois da leitura das cartas, que era de desgosto e desesperança, para naquele dia um sentimento de alegria e orgulho do exercício da profissão.

Nesse dia, ficou marcado o sentimento era de alegria. Ficou em nós uma reflexão: em quais momentos deixamos a alegria tomar conta? Quando deixamos nos divertir com as crianças, nos fantasiar, brincar, cantar, falar e fazer coisas ditas “sem sentido”? Às vezes nos prendemos tanto na rotina, esquecemos do porquê e por quem estamos ali, e crianças necessitam disso: serem felizes! E nós também...

Freire (2022) nos demonstra que o processo de ensinar exige que queiramos bem nossos educandos e, também a prática educativa na qual participamos. Assim, não é preciso ter medo de demonstrar afetividade e quando nos encontramos abertos a esse sentimento, também nos encontramos disponíveis à alegria de viver.

Muitas vezes deixar a alegria tomar conta é não sentir medo. Não sentir medo do que vão pensar, medo do que aqueles que nos rodeiam vão dizer. Em relação ao professor que não tem medo de ser ridículo, Aragão[16] (2021) expõe que é necessário “dar espaços para despertar a criança interior que vive dentro de todos nós, dar espaços para pensar o absurdo, o impensado, possibilitar espaços para a criação…” (ARAGÃO, 2021, p. 215)

Quanto ao medo do ridículo, esse não pode nos impedir de realizar atividades que sejam significativas para as crianças, pois tal como Aragão nos propõe:

> Muitas pessoas têm medo de ser ridículas, [...] e assim deixam de realizar muitas atividades significativas por causa desse medo que as aprisiona. É difícil se encorajar e sair deste ciclo de dedos apontados, caras feias, olhares atravessados pelos corredores. Mas é possível. Uma constatação: parece que quanto mais experiente a gente vai ficando, mais fácil é não se incomodar em ser ridículo. Por isso, quero enfatizar que quando falo no curso #vamossertodosridículos, e aqui eu resgato isso, é para dizer que ser ridículo é ser autêntico, espontâneo, livre, é estar feliz com as suas escolhas, é vivenciar o momento, sem preocupação com o olhar preconceituoso de alguns (sim, infelizmente ainda existem). É rir junto, descobrir junto, brincar junto, experienciar junto. (ARAGÃO 2021, p. 216)

Aragão (2021) afirma que é necessário se deliciar com o ridículo e considera a importância dos professores despertarem a potencialidade dos alunos, mas não

[16] A tese de Aragão mostra processos formativos com professores de Educação Infantil e, posteriormente quando compartilhou o trabalho pedagógico com uma professora participante do curso com sua turma de crianças de 5 anos. Ela problematiza a educação sensível na formação de professores e no contexto escolar, deixando em evidência que nem sempre concebemos a escola como espaço de afeto e alegria.

esquecerem das suas. A autora sugere que os professores se permitam ser sensíveis, pois acredita em uma educação pautada na sensibilidade, em experiências estéticas e artísticas diversas (como a contação de histórias dramatizadas), com a presença do diálogo, da escuta, do afeto, do respeito e da generosidade. A autora nos deixa a sugestão:

> Vamos nos expressar de uma forma singular, que permita mostrarmos sem nenhum medo. Vamos alimentar o professor que habita em cada um de nós, que também é um professor cria(nça), um professor que cria(arte). Vamos potencializar o devaneio, para não esquecermos de voar, juntos, mesmo sem asas. #vamossertodosridículos. (ARAGÃO, 2021, p. 2224-225)

Concordo com Freire (2022) quando expõe que afetividade não está afastada da seriedade docente:

> É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo de busca. Ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, 2022, p. 139)

Trabalhar com alegria não significa não ter capacidade científica, domínio técnico ou seriedade na prática docente:

> É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescinda da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência de hoje. (FREIRE, 2022, p. 139-140)

6.2 Apoio ao professor em início de carreira

Como já comentei, no total, estive presente em três anos do curso. Hoje posso dizer que uma das maiores angústias que apareciam nos depoimentos era o sentimento de solidão que nós professores em processo de inserção profissional vivenciávamos.

A falta de acolhimento, sem dúvidas, era um dos motivos que mais apareciam como fator de desânimo. Em muitos encontros o sentimento que pairava no ar era o de desistir de tudo, pois acreditávamos que não existia um olhar diferenciado para nós, que estávamos chegando na escola, recém-formados, muitas vezes sem conhecimentos, sem experiências. Faltavam olhares empáticos e apoio para que pudéssemos sentir segurança em vencer os desafios que estávamos encontrando em nossos caminhos.

6.2.1 *Por que todo fim, tem um começo…*

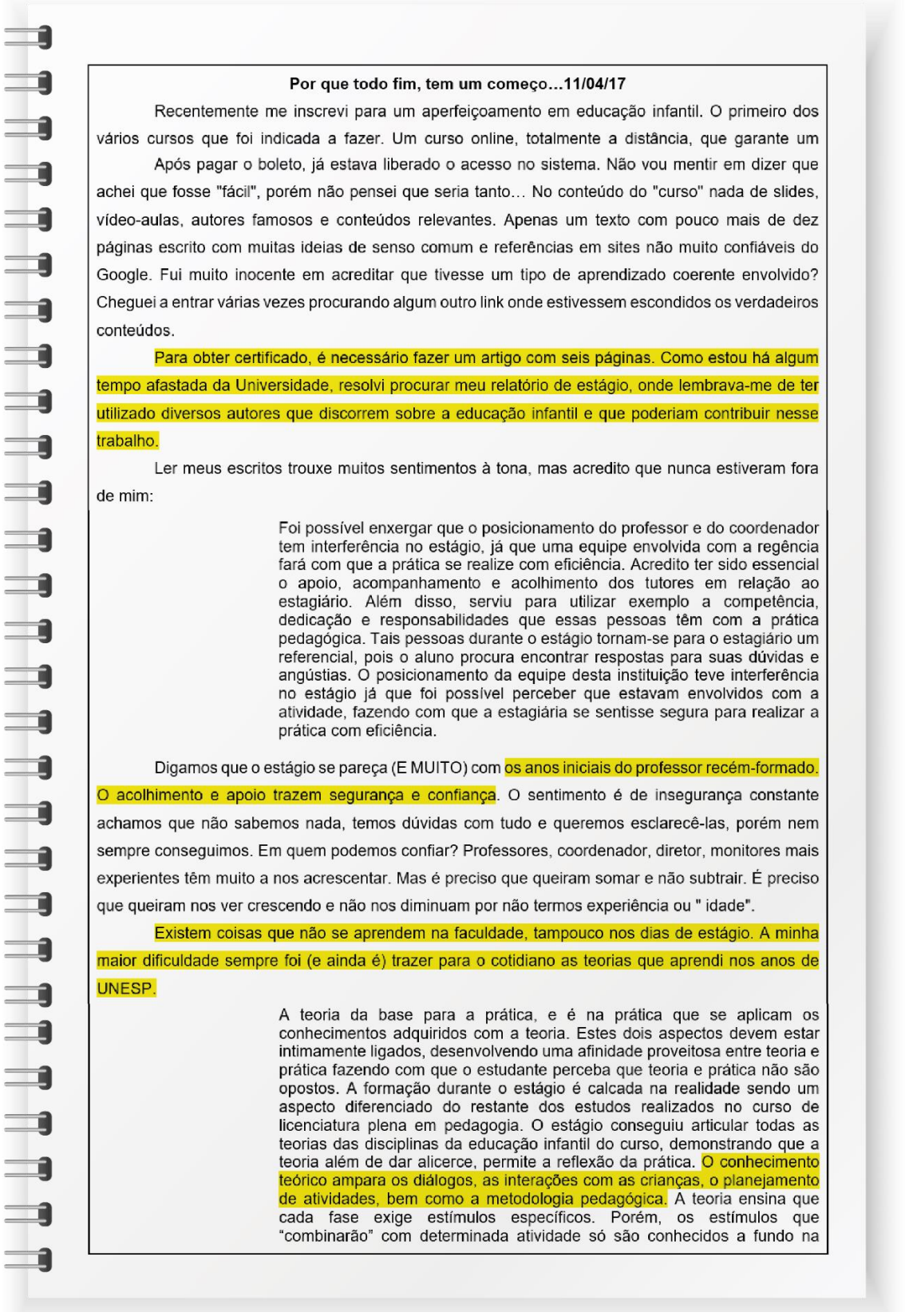
No primeiro encontro, dia 14 de março de 2017, nos apresentamos e fizemos alguns combinados. Além disso, fizemos a leitura de uma crônica chamada “História de um olhar” (BRUM, 2006). Em meu caderno, anotei o título do texto e o nome Israel, o andarilho que é mencionado no texto. Essa escrita foi emocionante para nós, pois trouxe uma ideia de uma educação humana que é capaz de transformar. A história de uma professora que olha para uma pessoa que ninguém mais enxerga, ou enxerga de uma maneira ruim. É isso que fazemos (ou devemos fazer) todos os dias. Enxergar aquele aluno tido como difícil com um olhar diferente. Enxergar as potencialidades e a vontade de aprender. E quando nos perdemos disso, devemos retornar. Pudemos conversar um pouco sobre as realidades das escolas onde estávamos inseridos e das dificuldades como professores em processo de inserção profissional.

No final do encontro, a formadora Laura comentou que seria solicitada uma escrita e que iríamos compartilhar a mesma com o grupo no próximo encontro, que ocorreria em abril. A proposta da tarefa foi sistematizada através do e-mail. Tratava-se de uma escrita narrativa na qual pudéssemos refletir sobre o percurso vivido como professores iniciantes. Como sugestão de inspiração para a produção escrita e para ampliar as futuras discussões no encontro, a professora Laura enviou o texto “Trabalho e subjetividade: Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora” de Roseli Cação Fontana (2000). Segue a parte que abordava a tarefa no e-mail enviado por Laura:

> *[...] Entrega de uma escrita (narrativa) na qual reflitam sobre o percurso vivido como professoras iniciantes... Será que o texto da Roseli pode inspirar... Verão, outono, inverno, primavera... OU escolhem outras inspirações para se reverem como professoras iniciantes.* (Trecho do e-mail da professora Laura).

Assim, realizei minha primeira tarefa, intitulada “Por que todo fim, tem um começo” e escrita em onze de abril do ano de 2017, que está exposta a seguir com os indícios que elenquei para depois de me aprofundar nas escritas.

Figura 22 - Tarefa “Por que todo fim, tem um começo”



Por que todo fim, tem um começo...11/04/17

Recentemente me inscrevi para um aperfeiçoamento em educação infantil. O primeiro dos vários cursos que foi indicada a fazer. Um curso online, totalmente a distância, que garante um

Após pagar o boleto, já estava liberado o acesso no sistema. Não vou mentir em dizer que achei que fosse "fácil", porém não pensei que seria tanto... No conteúdo do "curso" nada de slides, vídeo-aulas, autores famosos e conteúdos relevantes. Apenas um texto com pouco mais de dez páginas escrito com muitas ideias de senso comum e referências em sites não muito confiáveis do Google. Fui muito inocente em acreditar que tivesse um tipo de aprendizado coerente envolvido? Cheguei a entrar várias vezes procurando algum outro link onde estivessem escondidos os verdadeiros conteúdos.

Para obter certificado, é necessário fazer um artigo com seis páginas. Como estou há algum tempo afastada da Universidade, resolvi procurar meu relatório de estágio, onde lembrava-me de ter utilizado diversos autores que discorrem sobre a educação infantil e que poderiam contribuir nesse trabalho.

Ler meus escritos trouxe muitos sentimentos à tona, mas acredito que nunca estiveram fora de mim:

> Foi possível enxergar que o posicionamento do professor e do coordenador tem interferência no estágio, já que uma equipe envolvida com a regência fará com que a prática se realize com eficiência. Acredito ter sido essencial o apoio, acompanhamento e acolhimento dos tutores em relação ao estagiário. Além disso, serviu para utilizar exemplo a competência, dedicação e responsabilidades que essas pessoas têm com a prática pedagógica. Tais pessoas durante o estágio tornam-se para o estagiário um referencial, pois o aluno procura encontrar respostas para suas dúvidas e angústias. O posicionamento da equipe desta instituição teve interferência no estágio já que foi possível perceber que estavam envolvidos com a atividade, fazendo com que a estagiária se sentisse segura para realizar a prática com eficiência.

Digamos que o estágio se pareça (E MUITO) com os anos iniciais do professor recém-formado. O acolhimento e apoio trazem segurança e confiança. O sentimento é de insegurança constante achamos que não sabemos nada, temos dúvidas com tudo e queremos esclarecê-las, porém nem sempre conseguimos. Em quem podemos confiar? Professores, coordenador, diretor, monitores mais experientes têm muito a nos acrescentar. Mas é preciso que queiram somar e não subtrair. É preciso que queiram nos ver crescendo e não nos diminuam por não termos experiência ou " idade".

Existem coisas que não se aprendem na faculdade, tampouco nos dias de estágio. A minha maior dificuldade sempre foi (e ainda é) trazer para o cotidiano as teorias que aprendi nos anos de UNESP.

> A teoria da base para a prática, e é na prática que se aplicam os conhecimentos adquiridos com a teoria. Estes dois aspectos devem estar intimamente ligados, desenvolvendo uma afinidade proveitosa entre teoria e prática fazendo com que o estudante perceba que teoria e prática não são opostos. A formação durante o estágio é calcada na realidade sendo um aspecto diferenciado do restante dos estudos realizados no curso de licenciatura plena em pedagogia. O estágio conseguiu articular todas as teorias das disciplinas da educação infantil do curso, demonstrando que a teoria além de dar alicerce, permite a reflexão da prática. O conhecimento teórico ampara os diálogos, as interações com as crianças, o planejamento de atividades, bem como a metodologia pedagógica. A teoria ensina que cada fase exige estímulos específicos. Porém, os estímulos que “combinarão” com determinada atividade só são conhecidos a fundo na

prática. A teoria dá suporte, dá elementos, mas somente a prática constrói a segurança. Desta forma é possível analisar que o estagiário não deve analisar o estágio curricular apenas como uma atividade obrigatória que será avaliada e contará como nota, mas sim como atividade necessária e essencial para sua formação, já que é na prática que se aplica os conhecimentos adquiridos com a teoria.

Quem te ensina que muitas vezes cantar uma música com os pequenos pode ser muito mais eficaz que ficar chamando atenção e pedindo silêncio? Quem te explica como se faz um bom planejamento e mostra atividades e experiências que deram certo com outras crianças da mesma idade? Se você não tem um "tutor" o caminho fica muito mais difícil. Se não "abraçam sua causa", você nada sozinho contra a corrente.

Em 2014 comecei a trabalhar em uma escola de educação infantil particular. Não por culpa de ninguém, mas por mim mesma sempre seguir princípios um tanto quanto "tradicionais" de ensinar, especialmente por utilizar apostila e os ensinamentos da faculdade e eu ficando cada vez mais distantes.

Em 2015, seis meses no processo seletivo da Prefeitura e mais atividades xerocadas seguindo as "dicas" de uma das únicas professoras que quis me ajudar. Tenho uma pasta enorme com atividades e atividades para os pequenos... Até que no ano seguinte (2016) encontrei uma escola com ensino pautado em atividades diversificadas (cantinhos). Uma nova forma de enxergar o ensino e mais dificuldades, era como se começasse tudo da estaca zero, agora trabalhando de maneira mais próxima da qual aprendi na universidade…

Mas aí vieram muitos conflitos, muitas dúvidas e, foi um ano difícil de desaprender e reaprender a ensinar. Encontrei apoio na coordenação, porém era muito difícil colocar em prática, criar jogos e atividades que fugissem dos xerox que estava acostumada a trabalhar. Para ajudar, uma sala super difícil, crianças que se interessavam pouco pelo que eu trazia, o que me desanimava muito. Neste contexto uma insegurança que só crescia e trazia com ela uma tristeza sem fim. Para ajudar existe uma monitora que gostava de me diminuir para todos interferir na maneira como agia, até mesmo nas atividades que eu propunha.

Passei no concurso, tive possibilidade de escolher entre escolas tradicionais (que ao meu ver), são bem mais “fáceis” de trabalhar) e a escola na qual lecionei em 2016. Pensei muito e decidi voltar, mas voltar de uma nova forma, com novo ideal, com mais força e coragem para realizar o que fosse possível ao meu alcance.

Hoje, me sinto muito mais segura e empoderada como professora. Trabalho com uma sala de maternal 2 e tenho criado muitos jogos, o trabalho tem fluido melhor, tenho mais ânimo e acho que isso se deve ao fato de ter entendido muito melhor (após a experiência de um ano) o que fazer e o que não fazer com os alunos. Hoje entendo os cantinhos de uma outra forma, e acredito muito mais no trabalho que faço, fator que tem feito a diferença no meu cotidiano.

Mas para chegar aqui, eu precisei de um ano (nessa escola) com erros, muitas dúvidas, muitas angústias e que me fizeram crescer. Não se nasce sabendo, mas é preciso paciência dos “mais experientes” para aceitar e ajudar quem está começando e é necessário confiar que se o professor quiser, ele pode evoluir. Não conheço nenhuma história de um professor que já chegou dominando a arte de ensinar, o que esperam de nós?

Eu espero que esperem menos e ajudem mais! E seguirei neste princípio com cada professor mais inexperiente que eu que cruzar meu caminho!

Fonte: Autoria Própria

O primeiro indício a ser levantado, foi a questão da teoria e da prática, pois iniciei a tarefa apontando a inscrição de um curso online que havia feito na época e o motivo pelo qual acreditava que aquela modalidade virtual deixaria a desejar, bem como a visão de que o conteúdo estava sendo muito raso e que para escrever o artigo necessário para obter o certificado de 180 horas recorri à leitura sobre o estágio que havia cumprido na época da graduação, escrita mais recente que havia feito de maneira acadêmica.

Por qual motivo, ao ampliar a revisão de meu processo como professora iniciante, escolhi resgatar memórias do meu estágio obrigatório cumprido durante a licenciatura? Observo que para mim eram eventos semelhantes.

O segundo indício, sobre ter um tutor ou alguém mais experiente que nos auxilia. Minha ideia era mencionar a importância de estarmos acompanhados, de ter alguém que nos dá suporte, para nos orientar nos momentos em que você, como iniciante, não sabe quais caminhos percorrer diante das situações que surgem no cotidiano escolar. No período do estágio, essa figura pode ser encontrada no professor da sala, mas e no período da iniciação da docência? Onde podemos encontrar apoio, quem nos passa confiança?

E por falar em segurança… Começo a dialogar sobre a importância de ter alguém para te apoiar. Demonstro acreditar que ter alguém que te acolhe, que te ensina, quem te auxilia, que te explica que existe um caminho mais fácil, é essencial. No estágio temos isso, pois o professor responsável da sala deve cumprir com esse papel. Mas e no início da carreira docente? Se você não tem um "tutor" o caminho fica muito mais difícil. Se não "abraçaram sua causa", você nada sozinho contra a corrente” e provavelmente era assim que me sentia.

Ao associar o percurso do professor em início de carreira ao processo do estágio, observo que o sentimento de inexperiência e insegurança eram parecidos, porém no estágio ainda era possível se apoiar em alguém. Mencionei a palavra tutor. O que estava querendo dizer? Esse tutor seria alguém que pudesse acolher o professor em início de carreira, tal qual o estagiário tem seu professor de referência. Esse amparo é existente?

Diante do relato dos professores participantes do curso formativo do qual falamos também neste trabalho, Brande (2021) aponta a existência de tutores que auxiliam nesse processo de amparo do qual menciono em minha tarefa:

> 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. (BRANDE, 2021, p.135-136)

Me refiro em meu texto sobre os sentimentos que caminham juntos ao fator da inexperiência, tal qual como quando um estagiário inicia a prática pedagógica na escola. Como nos sentimos diante dos anos iniciais de nossa carreira… Sentimentos atrelados ao medo também geram cobrança. Menciono na escrita a dificuldade em trazer o que havia aprendido na Universidade para a prática. Por quê? Existe uma ideia muito forte presente nas escolas que a prática é muito diferente da teoria. Por quê mencionei a dificuldade em trazer a teoria que fora aprendida na universidade para a prática? Será que acreditava que eram distantes, não conseguia me aproximar? Escrevi: “A minha maior dificuldade sempre foi (e ainda é) trazer para o cotidiano as teorias que aprendi nos anos de UNESP”. Talvez, mencionar o que havia escrito no estágio tenha sido importante para mostrar que ao me deparar novamente com a prática, a teoria estava sendo sim, muito importante.

Brande (2021) traz um trecho do diálogo estabelecido no encontro, em que demonstro compreender o quão importante havia sido a minha formação na UNESP

> - 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 (BRANDE, 2021, p.150).

Outro trecho traz uma maior compreensão do que havia sendo vivido por mim, e da importância daquilo que havia sido vivenciado e aprendido na fase do estágio obrigatório da graduação

> - 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). (BRANDE, 2021, p.150)

Ao analisar o trecho sob um olhar reflexivo, a autora Brande (2021) conclui alguns fatos sobre a importância da ligação entre a teoria e a prática:

> 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). (BRANDE, 2021, p. 151)

Finalizo dizendo que estava me sentindo uma profissional mais empoderada, e, também faço referência a me sentir uma profissional mais experiente, mesmo que ainda fosse pouco, de forma que esse sentimento de confiança. Em como me sentia diferente, já fazia diferença. Me sentia mais forte para entender o que vivia e para acreditar em mim mesma.

Também exponho que foi necessário paciência dos mais experientes, diálogo sobre importância do outro, no caso do outro professor, para acolher esse professor que está chegando na escola. Quando trago a necessidade de aprender com os outros, no caso do ambiente escolar, me pergunto: quem são estes outros? Ou melhor, quem não são esses outros? Isto porque foi possível enxergar que não obtive o apoio esperado no contexto escolar.

Tal amparo aos professores que se encontram iniciando a carreira docente é essencial, já que outras pessoas podem oferecer auxílio mediante as dificuldades encontradas nessa trajetória. Brande (2021) aponta que:

> 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. (BRANDE, 2021, p. 137)

Ruy (2018), em sua pesquisa, auxiliou como formadora um grupo de professores iniciantes e percebeu que no contexto desse espaço formativo foi possível às educadoras "[...] desabafarem, receberem apoio, serem acalentadas, acolhidas; um espaço/tempo que agregou mudanças significativas de postura à vida de todas as professoras envolvidas e à minha também" (RUY, 2018, p.104).

Em nosso grupo formativo, não tivemos apenas um tutor, como exemplifiquei na escrita quando trouxe a referência do estágio. Nessa fase difícil do início de nossas carreiras, pudemos contar com o apoio do grupo, fato que é reforçado em diversas das minhas escritas. Ruy (2018) também afirma a importância desse espaço de formação como acolhimento e questiona até que ponto as escolhas entendem a necessidade do mesmo:

> Neste ponto, cabe refletirmos se o acolhimento em um grupo formativo equivale, em qualidade, ao acolhimento na própria escola. Trato neste momento, sobre o acolhimento em um determinado grupo, onde o fortalecimento das professoras em início de carreira era algo importante aos olhos da formadora, para que pudessem olhar para si mesmas e para a ação cotidiana na escola e na carreira, a fim de prosseguirem confiantes; que pudessem resgatar toda a formação vivida até então, sem desconsiderar nenhuma das fases de suas vidas que contribuíram para que se tornassem as professoras que representavam naquele momento. Houve um olhar para as necessidades apresentadas. (RUY, 2018, p. 107)

A partir da produção dos dados com seu grupo de formação, Ruy (2018) trouxe para a discussão a importância do papel do acolhimento do coordenador pedagógico no acolhimento de professores iniciantes.

> Acredito na relevância e na qualidade do acolhimento neste grupo da mesma maneira com que acredito nesta abordagem na escola; não ousaria atribuir maior ou menor valor ao acolhimento de um espaço em detrimento de outro. Digo que há a possibilidade de haver acolhimento na escola, porém, a partir do momento em que o gestor e/ou coordenação pedagógica se dispuserem a receber os professores iniciantes na escola e a acolherem suas necessidades; quando possibilitarem que o professor possa ter espaço para colocar em prática seus saberes anteriormente conquistados, assim como este profissional possa dizer daquilo que não sabe, sem receio ou medo de ser julgado ou boicotado, e tenha apoio para aprender. Enquanto houver na escola um olhar para o coletivo, uma gestão democrática em que todos participam do processo educativo, certamente o acolhimento será efetivo, visto que haverá o olhar para os profissionais, para os alunos, para as práticas, para a teoria que dialoga com o fazer docente, para as temáticas que emergem do chão da escola. É no chão de escola onde de fato as propostas são implementadas, daí a importância de acolher quem chega, a fim de que possa compreender o movimento e a realidade do novo contexto. (RUY, 2018, p. 107)

A partir da produção dos dados com seu grupo de formação, Ruy (2018) trouxe para a discussão a importância do papel do acolhimento do coordenador pedagógico no acolhimento de professores iniciantes.

Marcato (2016) propõe como poderiam ocorrer trabalhos de acompanhamento aos professores em início da carreira:

> A inserção e iniciação à docência poderia ser repensada, logo, reestruturada, por meio de uma melhoria nas políticas de inserção do professor no Brasil. Esta constituir-se-ia em uma esfera macro, que respaldasse o iniciante a ser acompanhado nesse momento, como o que é feito em outros países. (MARCATO, 2016, p.145)

Segundo a autora, o professor que está iniciando na carreira deveria receber um acompanhamento através de programas de mentoria, permitindo que o professor tivesse uma formação voltada para suas demandas.

6.2.2 *Troca de experiências*

Foi proposta uma última tarefa no ano de 2017, para ser entregue no encontro de 29 de novembro. A sugestão era que fosse elaborada uma carta abordando os desafios e dilemas de professores em processo de inserção profissional, propondo sugestões de melhorias nas dificuldades encontradas por nós.

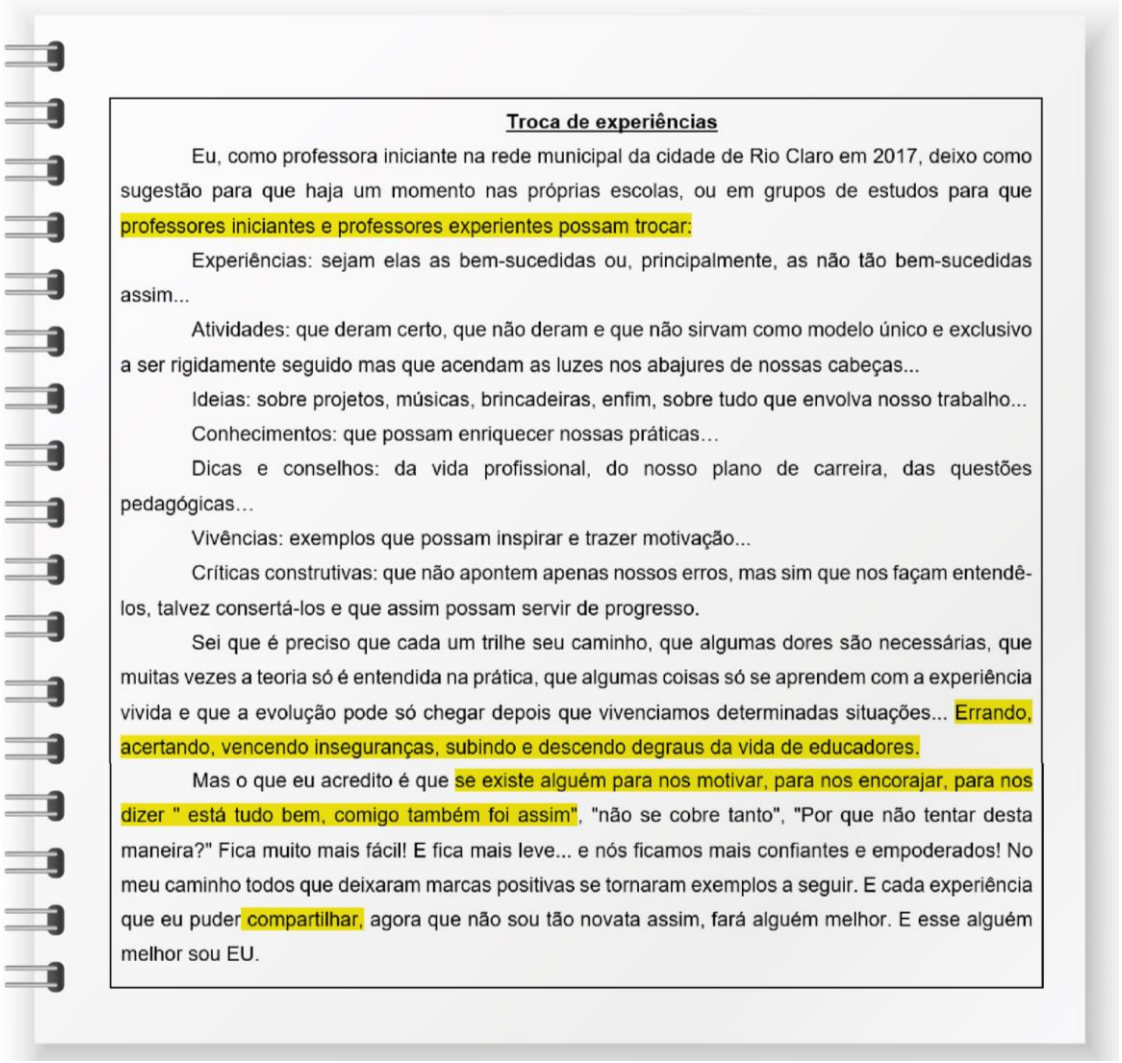
Como estávamos na finalização do curso, era hora de propor uma mudança diante de tantos desafios que levantamos durante o primeiro ano do curso em nosso grupo formativo.

No e-mail, Carla explicou a tarefa:

> *[...] A proposta é escrever uma carta para o secretário da Educação, ou para a coordenação da escola, ou para uma professora, colega de trabalho, falando sobre as necessidades, desafios, dilemas de professores iniciantes e propondo uma forma/sugestão de "melhoria" ou ajuda nas dificuldades.* (Trecho do e-mail da formadora Carla em 2017)

Como a carta poderia ser direcionada para algum colega professor, ou para um superior, como o professor coordenador ou diretor da escola, ou até mesmo para o secretário da educação, resolvi escrever para o secretário da educação, na tentativa de que pudessem enxergar os professores no início da carreira profissional. A minha proposta para auxílio foi a de que houvesse nas próprias escolas momentos de trocas entre professores iniciantes e professores mais experientes.

Figura 23 – Tarefa “Troca de Experiências”



Troca de experiências

Eu, como professora iniciante na rede municipal da cidade de Rio Claro em 2017, deixo como sugestão para que haja um momento nas próprias escolas, ou em grupos de estudos para que professores iniciantes e professores experientes possam trocar:

Experiências: sejam elas as bem-sucedidas ou, principalmente, as não tão bem-sucedidas assim...

Atividades: que deram certo, que não deram e que não sirvam como modelo único e exclusivo a ser rigidamente seguido mas que acendam as luzes nos abajures de nossas cabeças...

Ideias: sobre projetos, músicas, brincadeiras, enfim, sobre tudo que envolva nosso trabalho...

Conhecimentos: que possam enriquecer nossas práticas…

Dicas e conselhos: da vida profissional, do nosso plano de carreira, das questões pedagógicas…

Vivências: exemplos que possam inspirar e trazer motivação...

Críticas construtivas: que não apontem apenas nossos erros, mas sim que nos façam entendê-los, talvez consertá-los e que assim possam servir de progresso.

Sei que é preciso que cada um trilhe seu caminho, que algumas dores são necessárias, que muitas vezes a teoria só é entendida na prática, que algumas coisas só se aprendem com a experiência vivida e que a evolução pode só chegar depois que vivenciamos determinadas situações... Errando, acertando, vencendo inseguranças, subindo e descendo degraus da vida de educadores.

Mas o que eu acredito é que se existe alguém para nos motivar, para nos encorajar, para nos dizer " está tudo bem, comigo também foi assim", "não se cobre tanto", "Por que não tentar desta maneira?" Fica muito mais fácil! E fica mais leve... e nós ficamos mais confiantes e empoderados! No meu caminho todos que deixaram marcas positivas se tornaram exemplos a seguir. E cada experiência que eu puder compartilhar, agora que não sou tão novata assim, fará alguém melhor. E esse alguém melhor sou EU.

Fonte: Autoria própria

Em uma outra tarefa já havia mencionado acreditar na importância da troca entre professores, pois quando somos novos, tudo nos assusta. Mas, a vida docente, em especial o início dela, é compartilhada? Existe um espaço aberto para trocas? Demonstro enxergar o quanto seria positivo que professores com mais anos de prática e possivelmente com diferentes vivências pudessem compartilhar com aqueles que estão chegando. Idealizava um movimento que não existia, ao menos não para mim: os professores em início da carreira docente sendo vistos e podendo ser acolhidos, podendo aprender com os professores dispostos a ajudar, apoiar, mediar, fazer e pensar junto. E coloco que essa troca exista, para que o compartilhar pudesse ser algo presente, desde conhecer as visões dos professores com mais experiência, e para que eles pudessem reconhecer e acolher nossas dificuldades. Quem escuta o professor em início de carreira docente?

O tratamento que é dado aos profissionais em início de carreira impacta todo esse processo e em nosso grupo podíamos nos sentir acolhidos. Esse fato foi fundamental, já que era algo muito distante da realidade que vivíamos.

Chaluh (2008) se apoia em Davini (1995), quando a autora “diz que alguns estudos têm demonstrado que a docência desenvolve-se com laços frágeis entre seus membros”. Isso talvez explique o motivo pelo qual nós, participantes do curso de formação, somente pudemos encontrar apoio, escuta e trocas em um ambiente longe do que o escolar. Segundo Davini (*apud* CHALUH, 2008, p. 121)

> [..] tanto os programas de formação como as políticas de formação continuada deveriam priorizar os processos comunicativos, os trabalhos coletivos, a revalorização dos espaços de aprendizagem comuns e a construção do conhecimento compartilhado. O problema das escolas e da docência não é um problema “privado”. (CHALUH, 2008, p. 121)

Seria mais “fácil” para nós termos encontrado apoio às dificuldades que vivíamos na época de nossa inserção docente na própria escola em que lecionávamos? A equipe docente abriu espaço para isso? Havia trabalho em equipe? Houve um fortalecimento e estreitamento dos laços? De acordo com os relatos e as próprias tarefas expostas aqui em minha dissertação, não! O sentimento de solidão era comum em nossas falas.

Me aprofundo novamente em Chaluh (2008) que no diálogo com Bakhtin (1999) e Davini (1995), respectivamente, reflete acerca de duas ideias: solidão e a coletividade. E, a partir de sua experiência na e com a escola vivendo a escola junto com as professoras distingue:

> Da solidão: estar sozinha na sala de aula, enfrentando os problemas, conflitos, dificuldades. Da coletividade: encontro-me, como professora, com um grupo de professoras e com elas compartilho o que agora passam a ser “os nossos problemas, conflitos, dificuldades”, que se tornam “nossos” quando, no espaço tempo do grupo, temos a suficiente liberdade para nos colocarmos e nos expormos, porque vinculadas por um laço social. E ao ser “nossos” eles ganham uma força que nos leva em busca de uma saída em forma conjunta. E em definitivo, qual o objetivo de abandonar a solidão para nos (nós) envolvermos na coletividade? Talvez a resposta seja a busca da autonomia profissional coletiva para tomar consciência dos problemas, conflitos e dificuldades e assumir a co-responsabilidade na busca de possíveis soluções, arriscando-se, assim, a uma produção. (CHALUH 2008, p.122-123)

A ideia de coletividade, me remete a pensar em uma palavra que é muito falada e escutada na escola, a palavra parceria. Será que a ideia de coletividade guarda relação com o termo parceria? No meu entendimento, parceria implica ter com quem contar, ter colegas ao seu redor com os quais é possível compartilharmos problemas,

dificuldades. Assim, acredito que as palavras coletividade e parceria possam ter sentidos semelhantes.

Consegui ampliar a minha compreensão sobre a ideia de parceria ao dialogar com Cassão (2019). Segundo a autora, existem dois tipos de parceria: a parceria de trabalho e o trabalho de parceria. A autora destaca que a similaridade dos nomes não diz respeito à similaridade das ações:

> Parceria de trabalho: caracterizado por ser de ordem superficial. Geralmente imposto pela gestão da escola que exige que "professores trabalhem juntos" justificando, por vezes, o fato de lecionarem para a mesma faixa etária ou ministrarem uma mesma disciplina. Mas isso não tira dessa experiência o status de parceria. Ela apenas não se aprofunda. Se traz lições, se sustenta princípios, um estudo mais dedicado poderá dizer. Entretanto, por não haver um envolvimento dos sujeitos, a identificação de um objetivo comum e a abdicação de interesses individuais em prol de uma conquista coletiva, a parceria de trabalho limita-se, na maioria das vezes, à troca de atividades ou ao "aconselhamento" ao trabalho do parceiro. Não incomum a esse tipo de parceria, são frases como "eu acho que você deveria fazer do jeito que eu fiz com meus alunos, pois comigo deu certo" ou "olha eu não tenho problemas com meus alunos desse nível, mas dá uma olhada nessas atividades, pode te ajudar". O sujeito não se arrisca a entrar na fronteira entre o lugar dele e o de seu parceiro, limitando-se a sugerir ou indicar formas pelas quais o outro poderá atuar. Não deixa de ser uma instância colaborativa, porém esbarra na superficialidade do individualismo frente aos percalços expostos pelo outro na relação.
>
> Trabalho de parceria: é dedicado. Não acontece por imposição, mas sim pela disposição em querer fazer junto. Exige uma mudança de olhar com relação ao que é seu e o que pode ser nosso. É uma compreensão mais complexa de que, para se atingir um objetivo em comum, algumas renúncias terão que ser feitas. É uma abertura à presença do outro no universo singular da sua atuação profissional. É aprender a controlar o ego quando seu aluno faz uma declaração de carinho para sua parceira. E mais que isso: você se felicita com essa atitude. Trabalho de parceria pressupõe entrega, envolvimento, dedicação. Mexe com suas percepções sobre como você se vê enquanto docente. Promove reflexão, que resulta em formação. Te faz aprender lições. É identificado por princípios que o sustentam. Princípios que surgem como base ao se pensar a dimensão formativa que ele possui no campo da formação docente. É um movimento dialógico, imbricado. Produz sentidos para todos os envolvidos. (CASSÃO, 2019, p. 253-254).

Ao evidenciar a diferença entre trabalho de parceria e parceria de trabalho do professor com os bolsistas[17], Cassão (2019) defende a ideia de que a escola pode sim se tornar um espaço de formação de professores através do trabalho de parceria, sendo o professor um co-formador e um aprendiz nesse processo. "E sem dúvida, na

[17] Cassão (2019) realizou uma pesquisa de doutorado na qual tratou de sua própria experiência como professora em exercício que ao longo de três anos acolheu graduandas do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia que acompanharam e colaboraram ao longo do ano letivo com o trabalho pedagógico junto com as suas turmas. Esse processo formativo foi narrado em uma pesquisa que trouxe contribuições para pensar na formação entre professor em exercício e futuras professoras. A inserção das bolsistas foi possível pelo Projeto do Núcleo de Ensino (ProGrad/UNESP), sob coordenação de uma docente do Departamento de Educação da UNESP, Rio Claro,

sua dimensão histórica, o trabalho de parceria traz todas as lutas e a importância do docente que atua na formação de professores, em constituir espaços de formação nos quais ele possa se tornar possível" (CASSÃO, 2019, p.254)

Trago o conceito de Cassão (2019), pois mesmo tratando especificamente da relação estabelecida entre professores em exercício com bolsistas, também é possível contextualizar com o tema de minha pesquisa, pois os professores iniciantes, bem como os bolsistas, são pessoas novatas no ambiente escolar, que muitas vezes não recebem apoio necessário, pois não encontram coletividade, não encontram o trabalho de parceria.

Falar sobre trabalho de parceria é falar sobre ter alguém que te apoia, alguém que te motiva, que te auxilia. É sobre ter alguém que compartilha conosco, alguém que nos compreende e que te faz chegar mais longe. Nesse sentido, ter alguém que te acolhe, faz a diferença. Esse acolhimento, tão fundamental nessa fase inicial da vida profissional do professor, pois além das inúmeras inseguranças, falta conhecimento também das questões burocráticas.

De acordo com Brande (2021), caso houvesse nas escolas uma política de acolhimento aos professores em período de inserção profissional, muitas dificuldades "relacionadas ao desconhecimento das rotinas de documentação do trabalho docente, poderiam ser facilmente superadas ou amenizadas" (BRANDE, 2021, p.133).

Segundo Franco (*apud* Brande, 2021, p.134):

> 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. (BRANDE, 2021, p.134)

Em sua pesquisa, Ruy (2018, p. 28) destaca o sentimento de solidão no início de sua carreira docente, percebendo que "a falta de acolhimento por parte da equipe gestora, assim como a falta de reflexão nos momentos de HTPC, influenciam no desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula". A mesma autora explicita que:

> Como professora iniciante, não recebi apoio da equipe gestora. Tínhamos um currículo a seguir, porém não havia orientações na escola, nos momentos de HTP - Hora de Trabalho Pedagógico. Os planejamentos eram realizados individualmente, pela professora da turma, portanto, eu o preparava sozinha. (RUY, 2018, p. 28)

A autora apresentou uma discussão sobre diversos tipos de acolhimento, levantando, em um deles, a importância da função do coordenador no acolhimento aos professores, já que a figura do coordenador/formador na escola pode ser vista como central neste momento de iniciação docente.

A partir da produção dos dados de sua pesquisa, Ruy (2018) explicita que a equipe gestora possui papel fundamental, “no sentido de aproximar a professora iniciante da realidade escolar e da comunidade, apoiando-se no PPP faria toda a diferença nas experiências vivenciadas no início de carreira na escola” (RUY, 2018, p.116)

Brande (2021), uma das formadoras do curso do qual participei, como já referido, expõe o entendimento sobre o que é o acompanhamento docente, sistematizando algumas práticas que delinearam esta proposta formativa. Segundo a autora:

> 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. (BRANDE, 2021, p.211)

Em minha visão, como participante do curso, a existência dessas práticas ao longo da formação teve um grande impacto positivo. Isso porque, como já mencionado, como professoras em inserção profissional, não sentíamos acolhimento em nenhum outro tipo de espaço. Em contrapartida, em nosso grupo sentíamos que éramos acolhidas, que nossas vozes eram ouvidas, que tínhamos apoio mediante as mais diversas dificuldades que surgiam.

Diante das experiências que tivemos, posso afirmar que o acompanhamento que vivenciamos foi valioso, pois tornou nossa caminhada mais segura, já que a cada encontro fomos nos tornando mais confiantes, trazendo novos sentidos para tudo aquilo que era vivenciado. Brande (2021) menciona que o processo formativo vivenciado foi concretizado através das relações existentes, que era fortalecida através das interlocuções, do diálogo e onde as dificuldades experimentadas no início

da carreira docente acabavam constituindo nosso processo formativo. Brande (2021) reflete que:

> 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. (BRANDE, 2021, p. 208)

6.2.3 *De que forma o curso contribuiu na minha formação/transformação me provocando a pensar sobre mim e meu fazer?*

Ao final do ano de 2018, fomos convidadas a analisar a contribuição do grupo de formação para nossas transformações. Essa ideia surgiu quando a professora Laura nos explicou que não sabia se daria continuidade a essa formação, devido aos seus outros vários compromissos com a Universidade. Naquele momento, ficamos desesperadas e começamos a implorar para que não nos abandonasse. Ela, rindo então propôs que nós a convencêssemos do contrário:

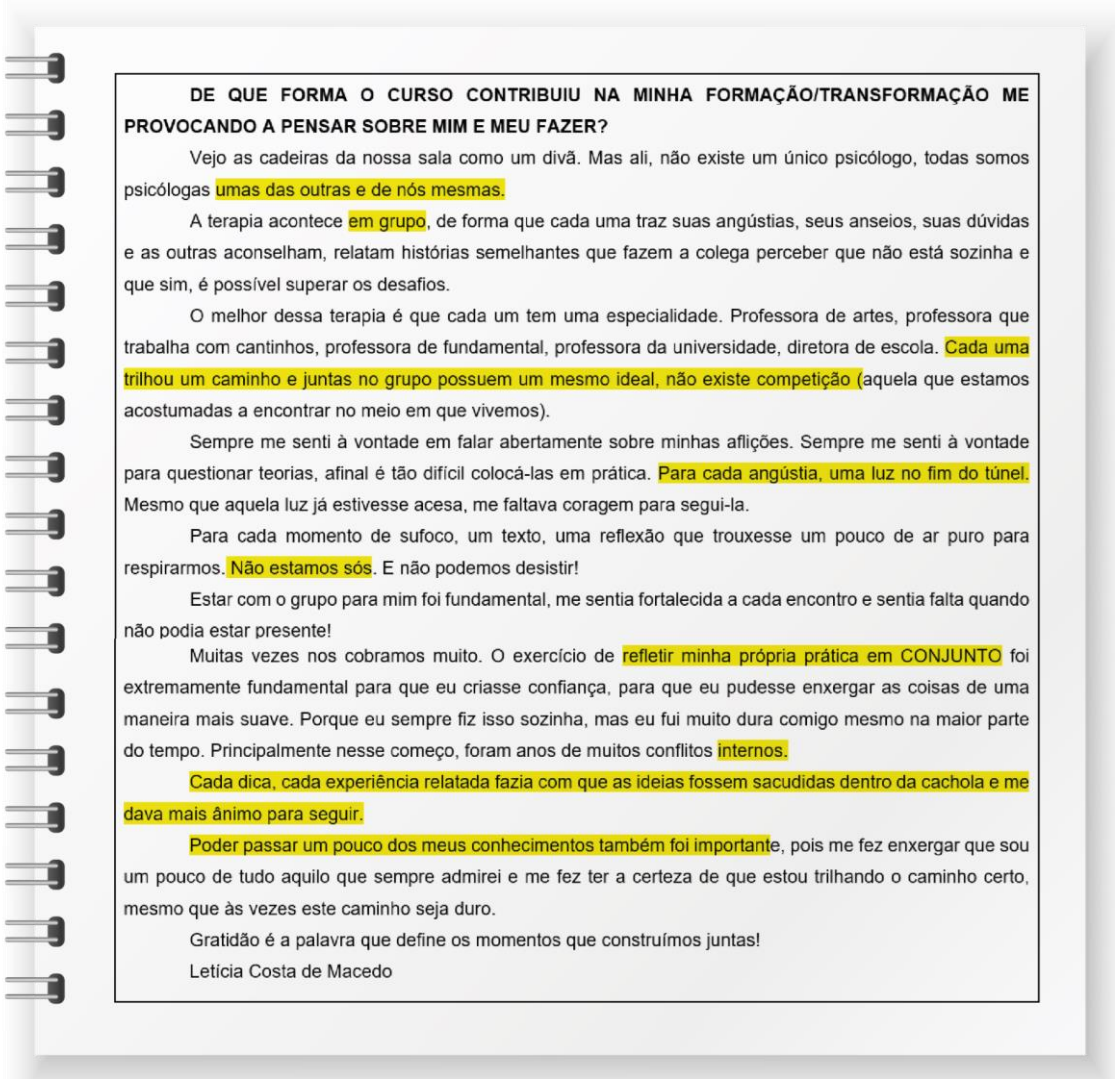
> *[...] Ainda vcs tinham uma tarefa escrita, esqueci o título, mas a ideia era "me convencer" da importância deste espaço para vocês e PENSAR na continuidade.* (Trecho do e-mail da professora Laura).

Neste relato, exponho o quanto estar entre os pares, trocando, aprendendo e ensinando foi importante para meu processo de crescimento.

> *Segue título da escrita proposta para ser apresentada dia 27/11* ***O grupo das iniciantes: de que forma contribui na minha formação/transformação me provocando a pensar sobre mim e meu fazer?*** (Trecho do e-mail da professora Laura)

A escrita deveria ser enviada apenas para as formadoras, porém, solicitei no e-mail com o envio da tarefa, que eu também gostaria de compartilhar com minhas colegas, pois todas tiveram papel fundamental no meu processo de crescimento, e assim foi feito.

Figura 24 – Tarefa “De que forma contribui na minha formação/transformação me provocando a pensar sobre mim e meu fazer?”



DE QUE FORMA O CURSO CONTRIBUIU NA MINHA FORMAÇÃO/TRANSFORMAÇÃO ME PROVOCANDO A PENSAR SOBRE MIM E MEU FAZER?

Vejo as cadeiras da nossa sala como um divã. Mas ali, não existe um único psicólogo, todas somos psicólogas umas das outras e de nós mesmas.

A terapia acontece em grupo, de forma que cada uma traz suas angústias, seus anseios, suas dúvidas e as outras aconselham, relatam histórias semelhantes que fazem a colega perceber que não está sozinha e que sim, é possível superar os desafios.

O melhor dessa terapia é que cada um tem uma especialidade. Professora de artes, professora que trabalha com cantinhos, professora de fundamental, professora da universidade, diretora de escola. Cada uma trilhou um caminho e juntas no grupo possuem um mesmo ideal, não existe competição (aquela que estamos acostumadas a encontrar no meio em que vivemos).

Sempre me senti à vontade em falar abertamente sobre minhas aflições. Sempre me senti à vontade para questionar teorias, afinal é tão difícil colocá-las em prática. Para cada angústia, uma luz no fim do túnel. Mesmo que aquela luz já estivesse acesa, me faltava coragem para segui-la.

Para cada momento de sufoco, um texto, uma reflexão que trouxesse um pouco de ar puro para respirarmos. Não estamos sós. E não podemos desistir!

Estar com o grupo para mim foi fundamental, me sentia fortalecida a cada encontro e sentia falta quando não podia estar presente!

Muitas vezes nos cobramos muito. O exercício de refletir minha própria prática em CONJUNTO foi extremamente fundamental para que eu criasse confiança, para que eu pudesse enxergar as coisas de uma maneira mais suave. Porque eu sempre fiz isso sozinha, mas eu fui muito dura comigo mesmo na maior parte do tempo. Principalmente nesse começo, foram anos de muitos conflitos internos.

Cada dica, cada experiência relatada fazia com que as ideias fossem sacudidas dentro da cachola e me dava mais ânimo para seguir.

Poder passar um pouco dos meus conhecimentos também foi importante, pois me fez enxergar que sou um pouco de tudo aquilo que sempre admirei e me fez ter a certeza de que estou trilhando o caminho certo, mesmo que às vezes este caminho seja duro.

Gratidão é a palavra que define os momentos que construímos juntas!

Letícia Costa de Macedo

Fonte: Autoria própria

Nós, professores em início da carreira docente, encontramos no grupo de formação um espaço possível para compartilhar nossos sentimentos, ou seja, o curso de extensão abria um lugar de fala e escuta para professores iniciantes que acabavam de se deparar com a prática. Deixo claro em minha escrita que estar entre colegas na mesma situação em que eu estava mergulhada fez com que fosse possível ampliar meus horizontes e possibilidades. Todas nós ali sentíamos a necessidade de poder sermos ouvidas e compartilharmos nossas angústias e dilemas.

Era evidente em nós a busca por apoio, acompanhamento e amparo nesses encontros que estavam fora do espaço escolar. Nas escolas em que lecionávamos, nos sentíamos acolhidas, ouvidas e compreendidas dessa forma? Podíamos tecer opiniões, fazer questionamentos sem sermos julgadas?

A reflexão em conjunto, palavra que foi até escrita em caixa alta na tarefa, demonstra a importância desses encontros, que serviram dentre tantas coisas, para fomentar diálogos em torno de práticas pedagógicas, dos problemas que enfrentávamos, das soluções que tecíamos e das dúvidas que nos perseguiam.

Chaluh (2008) afirma que o reconhecimento da alteridade é um aspecto fundamental na formação do professor. A alteridade na perspectiva bakhtiniana está articulada a ideia de "exotopia", que se resume na possibilidade que o "outro" tem a possibilidade de "me" provocar por estar em um lugar privilegiado, exterior no qual consegue enxergar coisas a meu respeito que eu mesma não consigo ver: "Ao pensar na alteridade como *porto principal*, aponto que, como pesquisadora e professora, nós nos constituímos na relação com os *outros*, e que o diálogo e a palavra são aspectos que carregam muita força na nossa constituição" (CHALUH, 2008, p. 42). Desse modo, a formação surge a partir da relação, no espaço entre eu e o outro, na provocação que o outro me faz e assim mutuamente, deixando evidente a necessidade do trabalho coletivo para nos constituirmos professores.

Essa ideia de formação como provocação de Chaluh (2008) que surgiu no contexto de sua pesquisa foi subsidiada teoricamente em alguns autores, tais como Bakhtin, Geraldi e Larrosa:

> O meu porto/refúgio principal é a alteridade. Se no começo inquietava-me pela formação na escola, nos espaços tempos de reflexão coletiva, as leituras posteriores me levaram a observar outras questões. Refletir acerca da alteridade levou-me necessariamente a pensar na formação a partir de outras perspectivas. Nesse sentido, estabeleci diálogos com Bakhtin (1993, 2003), Geraldi (2005) e Larrosa (1996, 2004b, 2006). A formação como possibilidade de reencontro consigo mesmo a partir do encontro com o outro; é a ideia de formação que desenvolvo neste trabalho. Penso na formação como uma relação de provocação para/com o outro. (CHALUH 2008, p. 41)

Retomo o conceito de exotopia, apresentado anteriormente, agora a partir de Chaluh (2008) quando a autora afirma que de acordo com as ideias de Bakhtin, seja possível ver no sujeito algo que ele mesmo nunca poderá enxergar.

> O outro tem a possibilidade de me provocar por estar em um lugar privilegiado, por estar nesse lugar exterior do qual consegue enxergar coisas a meu respeito que eu mesma não consigo enxergar. A idéia de formação que desenvolvo neste trabalho passa, necessariamente, por pensarmos no outro como provocação, como alguém que provoca(ação), provoca-ação. Provoca uma ação. E qual seria essa ação? (CHALUH 2008, p. 192)

Destaquei novamente o conceito de exotopia, já que a autora propõe que "a formação pode ser discutida como uma relação de provoca-ação que possibilita o retorno sobre nós mesmos, onde o outro aparece como desencadeador desse

processo” (CHALUH, 2008, p. 192). Isto implica necessariamente pensar que a alteridade, o outro, é constitutivo do processo de formação.

Em minha tarefa, escrevi que não estávamos sozinhas. Por mais que esse sentimento fosse real em muitos momentos iniciais de nossa carreira, ali estávamos acompanhadas e não deveríamos desistir. O grupo me deu ânimo para seguir. Outros professores em situações semelhantes às nossas, encontram esse apoio em quem?

Chaluh (2009) reflete sobre a importância do trabalho coletivo de professores:

> Penso na força da palavra, no diálogo e na interlocução das professoras como uma instância possível na promoção da autonomia profissional. O exercício da palavra possibilitou 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. (CHALUH, 2009, p. 82)

No estudo, Chaluh (2009) se aprofundou em um ambiente escolar, onde as professoras estudavam e problematizavam em um grupo de estudos no qual discutiam ações específicas para crianças em processo de alfabetização. Essa troca possibilitou que as educadoras atuassem em conjunto, o que ampliou suas visões ao estar compartilhando com as colegas outras formas do fazer docente e possibilidades outras de pensar o trabalho pedagógico com a alfabetização.

Ainda que existem diferenças entre o grupo de estudos apontado por Chaluh (2009) e o processo de formação em que estive inserida junto com outras professoras em início de carreira, considero importante ressaltar uma grande semelhança: a de que a proposta de um trabalho coletivo realmente é capaz de trazer mudanças**.** Segundo Chaluh (2009).

> O grupo, ao resgatar a dimensão coletiva do trabalho docente, apontou que as dificuldades não são particulares ou individuais e podem ser compreendidas, se consideradas as contradições postas na escola como um todo. O grupo, em sua dimensão coletiva, mostrou que é possível acolher todas as crianças na escola quando se assume a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos. (CHALUH, 2009, p. 82)

O grupo do qual trata Chaluh (2009) conseguiu alterar a prática do reforço na escola, que em um primeiro momento era a de cada professora isolada com seus respectivos alunos. Logo esse espaço do reforço foi se tornando coletivo, em que cada docente atendia a alunos que não necessariamente eram de sua turma. As docentes escolheram as temáticas que iriam abordar nos pequenos grupos de reforço, porém o destaque é que todas estavam juntas no mesmo tempo e espaço, o que permitiu reconhecer e conhecer características próprias do fazer docente de suas colegas. Desta forma, neste ambiente de coletividade, era possível apontar, mostrar, e refletir

as atitudes, posturas e os fazeres docentes que poderiam contribuir umas com as outras.

Segundo Chaluh (2009), o trabalho coletivo realizado por esse grupo de professoras ao assumir o reforço coletivamente foi capaz de enriquecer o trabalho pedagógico singular de cada uma delas em sala de aula, além de favorecer a aprendizagem dos alunos. Ao pensar no trabalho coletivo se faz necessário pensar na questão da alteridade, no outro. Assim Chaluh (2009) discorre sobre a importância do outro na constituição dessas docentes:

> Nesse sentido, trago Bakhtin (2003), que, ao considerar a alteridade, o encontro com o o*u*tro e a exotopia, desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior, traz importantes contribuições para pensarmos nas relações que estabelecemos não só com os nossos alunos e alunas na sala de aula, como, no caso, pensarmos nos encontros dessas quatro professoras que vivenciaram a possibilidade de compartilhar o mesmo espaço, a sala de aula, com alunos e alunas de diferentes professoras. (CHALUH, 2009, p. 74)

Quando Chaluh (2009) aborda em sua pesquisa a importância da realização de um trabalho coletivo e estabelece relações com o outro e o excedente de visão, me remeto aos encontros do meu grupo de formação. Isto porque em muitas oportunidades a troca de saberes e experiências entre pares me trouxe diferentes perspectivas. Em diversos momentos de angústias pude me fortalecer diante da visão e das palavras que minhas colegas me ofereciam em relação a algum acontecimento compartilhado, todas estávamos ali para acolher a palavra do outro, para destrinchar o acontecimento e nos debruçarmos para melhor compreender o acontecido e de que outra forma isto poderia ter sido resolvido. A partir do processo vivido no curso e no diálogo com Chaluh (2009) percebo mais uma vez a importância do olhar do outro para a nossa própria reflexão e constituição docente. Chaluh (2009) questiona:

> 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, mas que podemos ter a respeito dele. "Este 'acontecimento' nos mostra a nossa incompletude e constitui o Outro como o único lugar possível de uma completude sempre impossível" (p. 44). Assim, a partir dessa questão, Geraldi (2003) nos leva à idéia dos próprios limites, da necessidade do outro para nos complementar e da idéia do inacabado que encontramos em Paulo Freire (2001, p. 153): "seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas". O encontro das professoras e o olhar de colegas permitiram outra dimensão das próprias práticas. (CHALUH, 2004, p. 74)

Assim, nós que éramos participantes do grupo de formação e professoras em início de carreira, profissionais que ao estarmos juntas também fomos criando consciência de nosso inacabamento e da constante busca por melhor compreender o nosso lugar no mundo.

Geraldi (2010) nos propõe refletir sobre alguns conceitos principais de Bakhtin, concluindo que:

> Da correlação entre estes três conceitos excedente *de visão, distância* e *acabamento* – podemos extrair que o sujeito de Bakhtin é sempre de uma incompletude fundante (é a relação com a alteridade que lhe dá existência), e que a demanda de completude movimento em direção ao *outro* - será sempre um movimento que não produz solução, no sentido de que o excedente *de* visão permanecerá produzindo novos acabamentos a que o *eu* não tem acesso. (GERALDI, 2019, p. 142)

Inspirado pela estética bakhtiniana, o autor explora os conceitos de excedente de visão, de exotopia e de acabamento do personagem, afirmando que devido à distância, ocupamos um lugar exotópico em relação ao outro. Os autores nos falam sobre a necessidade de deslocar o olhar para o outro, sair de si e enxergar além. Enxergar o outro e permitir que o outro venha até mim fazem parte do processo denominado alteridade.

> Deste movimento contínuo entre o eu e o *outro*, em que eu vivencio minha vida de dentro e o outro me dá completude do exterior, infere-se que os *acabamentos* ou as *identidades* serão sempre múltiplas no tempo e no espaço, pois a relação nunca é com somente um e mesmo outro e a vida não se resume a um e sempre mesmo tempo. (GERALDI, 2010, p. 143)

Nossa incompletude demonstra que somos sujeitos inacabados, somos sujeitos em construção. Paulo Freire nos ensina que “Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é *a* condição, entre nós, para ser.” (2022, p. 34)

Somos sujeitos inacabados, inconclusos, Freire (2022) afirma que o processo de ensinar exige “consciência do inacabamento”. Esta consciência do inacabamento nos leva a um processo contínuo de busca. “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, 2022, p.57):

> Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos inserta no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. (FREIRE, 2022, p. 57)

Desta forma, podemos concluir que perante os acontecimentos de nossas vidas e da incompletude que temos diante destes acontecimentos, estamos sempre em busca, tendo que fazer escolhas, tendo que nos abrir para novas situações, afinal

“O mundo não é, o mundo está sendo” (FREIRE, 2022, p. 74). Se o ser humano é um ser inacabado, está em processo constante de humanização e de educação, ao passo que tomamos consciência de nossos processos de inacabamento, podemos intervir em nossas realidades, assim como fazíamos durante o curso.

6.3 O sentido da formação

O curso diante dos estudos, diálogos, debates, vídeos, documentários e escritas, mobilizou entre nós, participantes da formação, a reflexão de nossas experiências, posturas, concepções e prática docente. Durante 2017, 2018 e 2019 foi possível crescer, aprender e me fortalecer junto com os companheiros que estavam vivendo dilemas semelhantes aos meus.

A formação continuada, que tinha como participantes professores em inserção à docência, trouxe novas inquietações, bem como novas compreensões, e todo esse movimento implicou em muitas contribuições ao meu processo evolutivo, como poderemos observar nas escritas.

6.3.1 *Refletindo um pouco sobre SUCESSO e FRACASSO...*

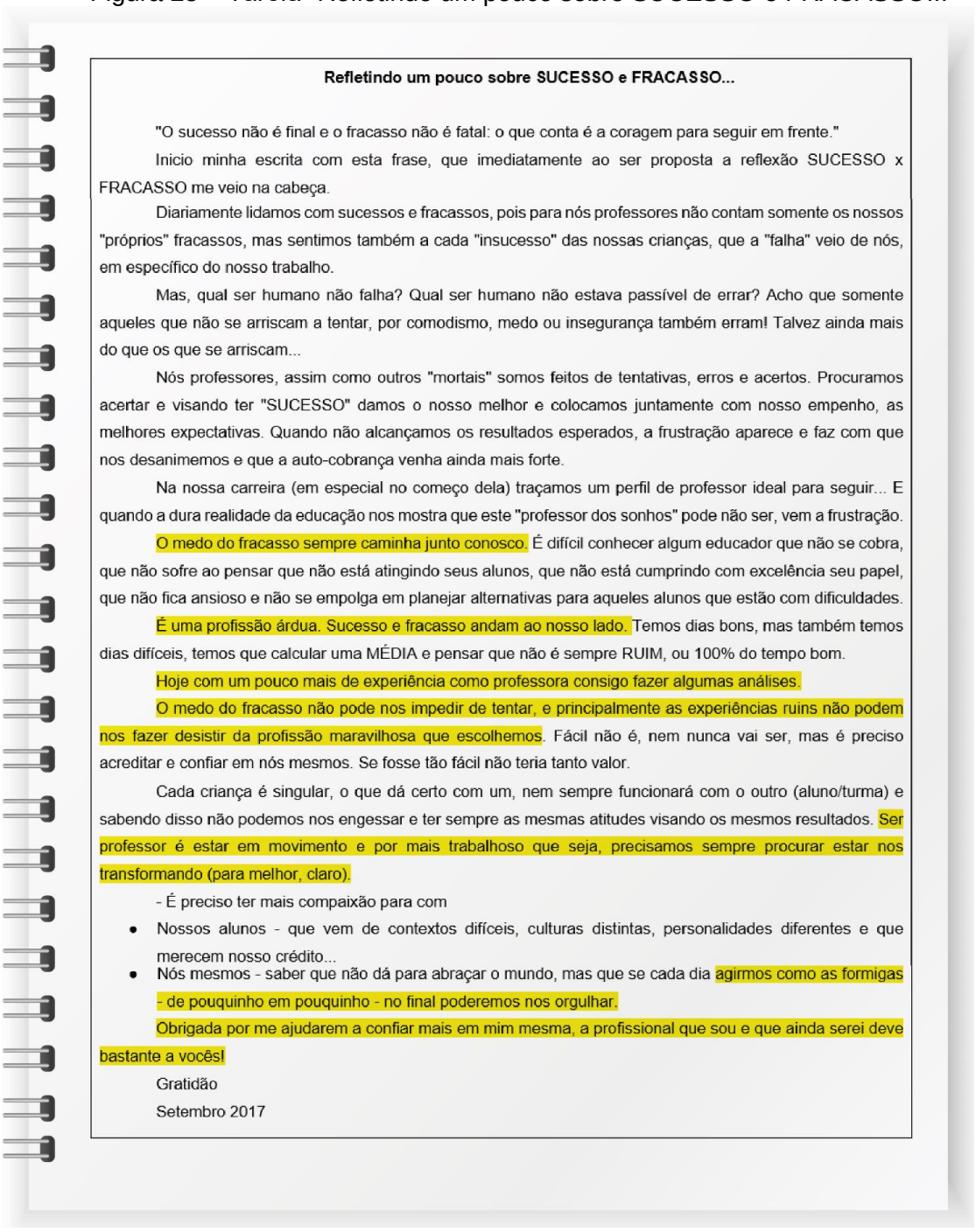
Tivemos um encontro em 29 de agosto de 2017, onde discutimos a dificuldade nas relações com os alunos, onde a palavra fracasso foi bastante proferida. Nas minhas anotações, encontrei as seguintes frases: *“Muitas vezes nos sentimos fracassados. Mas o que é fracasso? Fracasso com relação aos colegas e gestão. Onde estamos fracassando?”.*

Nesse encontro, nos desafiaram a fazermos mais uma escrita reflexiva sobre sucesso e fracasso, pois essa temática já nos instigava desde os encontros anteriores. Ao abrirmos o e-mail com as propostas de tarefas e leituras para o próximo encontro, em setembro, nos deparamos também com uma carta de Carla, nossa formadora. Segue trecho do e-mail de Carla:

> *Para este próximo encontro do dia 26/09, nossa pauta é a seguinte:*
> *- espaço para conversa sobre os desafios que todos se propuseram;*
> *- assistir ao documentário “Pensado em los demás”. É um documentário muito sensível. Nos ajudará a continuar pensando em nossas reflexões sobre o sucesso x fracasso da escola.*
> *- discussão sobre a temática do documentário e da leitura sugerida.*
> *Em anexo, encaminho a leitura que a Laura sugeriu. Como é uma dissertação, acredito que não conseguimos ler tudo. Sugiro a leitura do capítulo 3, o qual traz muitas contribuições para pensar a educação das classes populares e as angústias vividas neste processo. Li este capítulo e*

> *me emocionei bastante. Tem muita proximidade com o que vivemos em nossas escolas.*
> *A discussão do nosso último encontro me mobilizou muito!! Gostei tanto que me senti impulsionada a escrever-lhes uma carta contando um pouco dos pensamentos que me perpassam quando reflito com vocês sobre essas experiências educativas. Compartilho com vocês!!*
> *A tarefa de escrita para o próximo encontro é a seguinte: escrita reflexiva sobre a relação sucesso x fracasso; como responder a isso?; sucesso de quem?; fracasso de quem?; o que é fracasso?* (Trecho de e-mail da formadora Carla, 11/09/2017)

Figura 25 – Tarefa “Refletindo um pouco sobre SUCESSO e FRACASSO...”



Refletindo um pouco sobre SUCESSO e FRACASSO...

"O sucesso não é final e o fracasso não é fatal: o que conta é a coragem para seguir em frente."

Inicio minha escrita com esta frase, que imediatamente ao ser proposta a reflexão SUCESSO x FRACASSO me veio na cabeça.

Diariamente lidamos com sucessos e fracassos, pois para nós professores não contam somente os nossos "próprios" fracassos, mas sentimos também a cada "insucesso" das nossas crianças, que a "falha" veio de nós, em específico do nosso trabalho.

Mas, qual ser humano não falha? Qual ser humano não estava passível de errar? Acho que somente aqueles que não se arriscam a tentar, por comodismo, medo ou insegurança também erram! Talvez ainda mais do que os que se arriscam...

Nós professores, assim como outros "mortais" somos feitos de tentativas, erros e acertos. Procuramos acertar e visando ter "SUCESSO" damos o nosso melhor e colocamos juntamente com nosso empenho, as melhores expectativas. Quando não alcançamos os resultados esperados, a frustração aparece e faz com que nos desanimemos e que a auto-cobrança venha ainda mais forte.

Na nossa carreira (em especial no começo dela) traçamos um perfil de professor ideal para seguir... E quando a dura realidade da educação nos mostra que este "professor dos sonhos" pode não ser, vem a frustração.

O medo do fracasso sempre caminha junto conosco. É difícil conhecer algum educador que não se cobra, que não sofre ao pensar que não está atingindo seus alunos, que não está cumprindo com excelência seu papel, que não fica ansioso e não se empolga em planejar alternativas para aqueles alunos que estão com dificuldades.

É uma profissão árdua. Sucesso e fracasso andam ao nosso lado. Temos dias bons, mas também temos dias difíceis, temos que calcular uma MÉDIA e pensar que não é sempre RUIM, ou 100% do tempo bom.

Hoje com um pouco mais de experiência como professora consigo fazer algumas análises.

O medo do fracasso não pode nos impedir de tentar, e principalmente as experiências ruins não podem nos fazer desistir da profissão maravilhosa que escolhemos. Fácil não é, nem nunca vai ser, mas é preciso acreditar e confiar em nós mesmos. Se fosse tão fácil não teria tanto valor.

Cada criança é singular, o que dá certo com um, nem sempre funcionará com o outro (aluno/turma) e sabendo disso não podemos nos engessar e ter sempre as mesmas atitudes visando os mesmos resultados. Ser professor é estar em movimento e por mais trabalhoso que seja, precisamos sempre procurar estar nos transformando (para melhor, claro).

- É preciso ter mais compaixão para com

- Nossos alunos - que vem de contextos difíceis, culturas distintas, personalidades diferentes e que merecem nosso crédito...
- Nós mesmos - saber que não dá para abraçar o mundo, mas que se cada dia agirmos como as formigas - de pouquinho em pouquinho - no final poderemos nos orgulhar.

Obrigada por me ajudarem a confiar mais em mim mesma, a profissional que sou e que ainda serei deve bastante a vocês!

Gratidão

Setembro 2017

Fonte: Autoria própria

Nesta tarefa apontei questões sobre sucesso e fracasso. Um dos grifos foi sobre o medo do fracasso, que foi apontado como presença constante na vida do professor no início da carreira. Mas, por que o professor sente tanto medo de fracassar? Por qual motivo o professor não confia em si mesmo, se boicota, desacredita de seu potencial, é capaz de acreditar em seus alunos, mas não em si mesmo?

Novamente coloco a experiência como fator importante para ter criado mais autoconfiança e a base que o grupo me deu para me sentir mais forte. Me permiti ver positivamente os degraus nessa minha jornada, demonstrando que o fracasso pode acontecer, mas o sucesso também e tudo aquilo que está acontecendo, está sendo válido.

Aponto que não é um movimento fácil, mas necessitamos acreditar em nós mesmos, sem esquecer de estar em movimento, de procurar se transformar, de evoluir. Que temos que nos orgulhar de nossas ações, mesmo que sejam de pouquinho em pouquinho.

Ao estarmos no grupo, refletindo sobre nossas ações e práticas, estudando e procurando compreender questões diante do embasamento teórico através de textos, tarefas e diálogos, fomos nos envolvemos no que Freire aponta como formação permanente.

> A formação permanente das educadoras, que implica a reflexão crítica sobre a prática, funda-se exatamente nesta dialeticidade entre prática e teoria. Os grupos de formação, em que essa prática de mergulhar na prática para nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados, a melhor maneira de viver a formação permanente. O primeiro ponto a ser afirmado com relação aos grupos de formação na perspectiva progressista em que me situo é que eles não produzem sem a necessária existência de uma liderança democrática, alerta, curiosa, humilde e cientificamente competente. Sem essas qualidades, os grupos de formação não se realizam como verdadeiros contextos teóricos. (FREIRE, 2019, p. 116)

Diante deste movimento de estudar a prática, repensando sobre dois termos levantados no grupo, o sucesso e o fracasso, em minha tarefa escrevi sobre como estava compreendendo do quanto é necessário que o professor acredite em si mesmo, que confie no seu potencial. E o grupo formativo foi essencial neste processo de autoconfiança, como menciono no final da tarefa. Digamos que o grupo teria nos iluminado, como propõe Freire (2019):

> À medida que marchamos no contexto teórico dos grupos de formação, na iluminação da prática e na descoberta dos equívocos e erros, vamos também, necessariamente, ampliando o horizonte do conhecimento científico sem o

> qual não nos "armamos" para superar os equívocos cometidos e percebidos. Este necessário alargamento de horizontes que nasce da tentativa de resposta à necessidade primeira que nos fez refletir sobre a prática tende a aumentar seu espectro. O esclarecimento de um ponto aqui desnuda outro ali que precisa igualmente ser desvelado. (FREIRE, 2019, p. 117)

Ao ampliar os horizontes do conhecimento, ao nos embasar com as inúmeras discussões que fazíamos sobre a teoria, fomos ficando mais seguras com nosso profissionalismo, o que trouxe luz às nossas práticas. “Quem ajuíza o que faço é minha prática. Mas minha prática iluminada teoricamente” (FREIRE, 2019, p.118).

Chaluh (2008) se apoia em Davini, (1995) para concluir que a autora “aproxima-nos da idéia dos próprios limites, da necessidade do outro para me complementar e da idéia do “inacabamento” que encontramos em Paulo Freire” (CHALUH, 2008, p.122).

E sobre o sentimento de solidão e coletividade, conclui afirmando:

> Avançando na discussão a partir das considerações de Bakhtin (1999) e Davini (1995), proponho-me a refletir a partir de duas idéias: a solidão e a coletividade. Da solidão: de estar sozinha na sala de aula, enfrentando os problemas, conflitos, dificuldades. Da coletividade: encontro-me, como professora, com um grupo de professoras e com elas compartilho o que agora passam a ser “os nossos problemas, conflitos, dificuldades”, que se tornam “nossos” quando, no espaçotempo do grupo, temos a suficiente liberdade para nos colocarmos e nos expormos, porque vinculadas por um laço social. E ao ser “nossos” eles ganham uma força que nos leva em busca de uma saída em forma conjunta. E em definitivo, qual o objetivo de abandonar a solidão para nos (nós) envolvermos na coletividade? Talvez a resposta seja a busca da autonomia profissional coletiva para tomar consciência dos problemas, conflitos e dificuldades e assumir a co-responsabilidade na busca de possíveis soluções, arriscando-se, assim, a uma produção. (CHALUH, 2008, p. 122-123)

Algumas peças foram importantes no quebra-cabeça da minha trajetória como professora em inserção profissional. Cada integrante do grupo se tornou uma peça-chave para que outras peças pudessem ir se encaixando. A importância da coletividade ficou demonstrada no vínculo que criamos e na participação que um passou a ter na vida profissional e pessoal do outro, abrindo espaços para o diálogo, para as trocas e para a reflexão em conjunto com o grupo de formação.

6.3.2 *Se existisse uma caneta que apagasse os erros do meu passado, por Letícia Costa de Macedo - Agosto de 2019*

Em 4 de junho de 2019, a professora Laura iniciou perguntando como estávamos. Quase que como um coral, dissemos que estávamos cansadas, exaustas e contei que a Secretaria da Educação do nosso município havia passado uma ordem

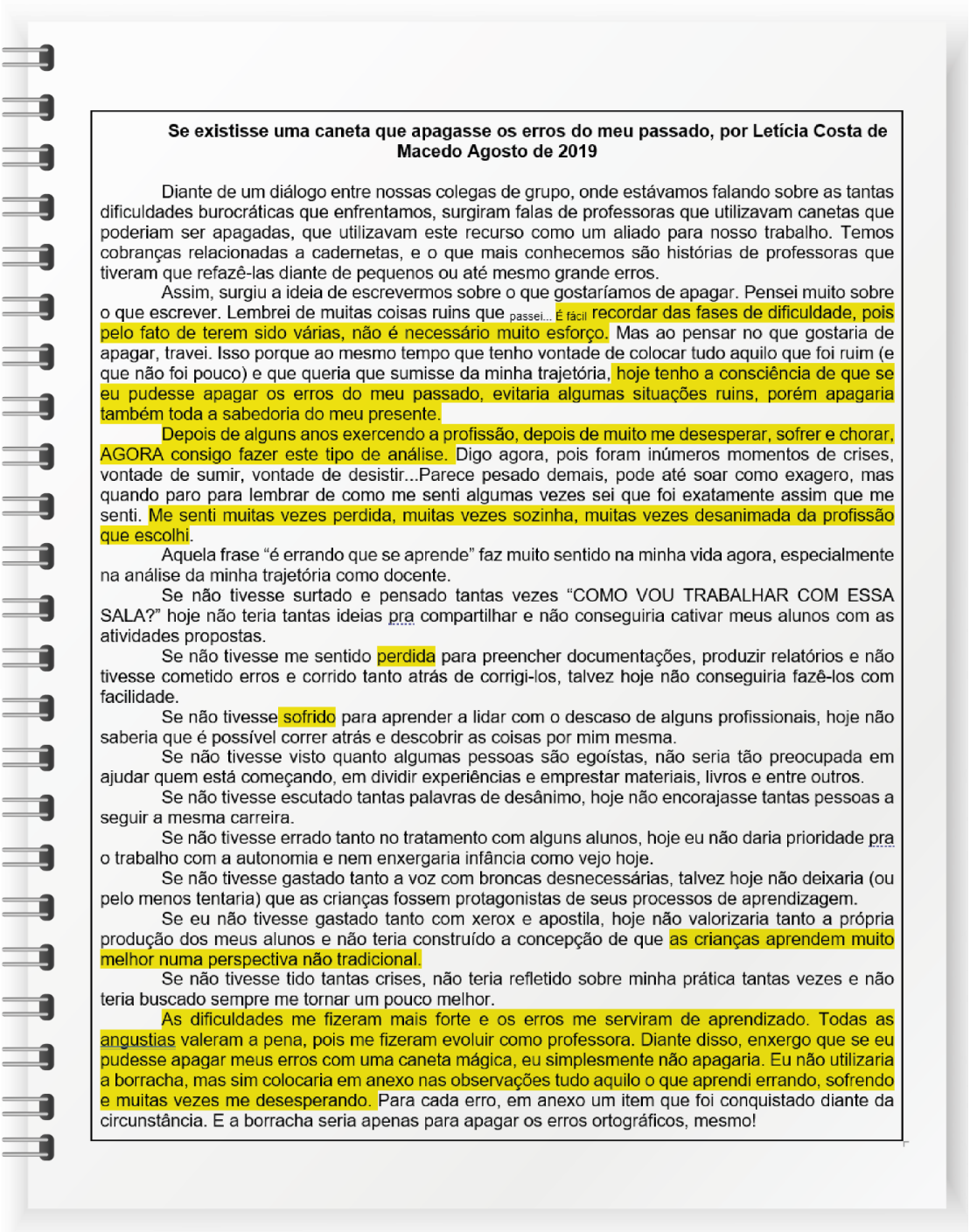
de que as cadernetas não poderiam ser preenchidas com uma caneta azul que apagava[18], pois a mesma sumiria do papel depois de alguns anos, o que fez com que a maioria dos professores da escola tivessem que refazer seus diários, pouco antes do tão sonhado recesso.

Com isso, discutimos as dificuldades em preencher cadernetas, do quanto a parte burocrática nos consome e prejudica o trabalho com as crianças, pois a preocupação em não errar fazia justamente com que acabássemos errando.

Laura, conhecendo naquele momento a existência de uma caneta que apagava, sugeriu que fizemos uma escrita sobre uma caneta que apagasse algo da nossa história. Fiz uma reflexão na qual expresso que na verdade, não queria apagar nada, pois apagando os erros, talvez os aprendizados não existiriam. Ao menos não daquela forma.

[18] Esta caneta era um lançamento e novidade da época, embora fosse uma caneta, poderia ser apagada com a borracha que vinha em sua tampa.

Figura 26 – Tarefa “Se existisse uma caneta que apagasse os erros do meu passado, por Letícia Costa de Macedo - Agosto de 2019”



Se existisse uma caneta que apagasse os erros do meu passado, por Letícia Costa de Macedo Agosto de 2019

Diante de um diálogo entre nossas colegas de grupo, onde estávamos falando sobre as tantas dificuldades burocráticas que enfrentamos, surgiram falas de professoras que utilizavam canetas que poderiam ser apagadas, que utilizavam este recurso como um aliado para nosso trabalho. Temos cobranças relacionadas a cadernetas, e o que mais conhecemos são histórias de professoras que tiveram que refazê-las diante de pequenos ou até mesmo grande erros.

Assim, surgiu a ideia de escrevermos sobre o que gostaríamos de apagar. Pensei muito sobre o que escrever. Lembrei de muitas coisas ruins que passei... É fácil recordar das fases de dificuldade, pois pelo fato de terem sido várias, não é necessário muito esforço. Mas ao pensar no que gostaria de apagar, travei. Isso porque ao mesmo tempo que tenho vontade de colocar tudo aquilo que foi ruim (e que não foi pouco) e que queria que sumisse da minha trajetória, hoje tenho a consciência de que se eu pudesse apagar os erros do meu passado, evitaria algumas situações ruins, porém apagaria também toda a sabedoria do meu presente.

Depois de alguns anos exercendo a profissão, depois de muito me desesperar, sofrer e chorar, AGORA consigo fazer este tipo de análise. Digo agora, pois foram inúmeros momentos de crises, vontade de sumir, vontade de desistir...Parece pesado demais, pode até soar como exagero, mas quando paro para lembrar de como me senti algumas vezes sei que foi exatamente assim que me senti. Me senti muitas vezes perdida, muitas vezes sozinha, muitas vezes desanimada da profissão que escolhi.

Aquela frase “é errando que se aprende” faz muito sentido na minha vida agora, especialmente na análise da minha trajetória como docente.

Se não tivesse surtado e pensado tantas vezes “COMO VOU TRABALHAR COM ESSA SALA?” hoje não teria tantas ideias pra compartilhar e não conseguiria cativar meus alunos com as atividades propostas.

Se não tivesse me sentido perdida para preencher documentações, produzir relatórios e não tivesse cometido erros e corrido tanto atrás de corrigi-los, talvez hoje não conseguiria fazê-los com facilidade.

Se não tivesse sofrido para aprender a lidar com o descaso de alguns profissionais, hoje não saberia que é possível correr atrás e descobrir as coisas por mim mesma.

Se não tivesse visto quanto algumas pessoas são egoístas, não seria tão preocupada em ajudar quem está começando, em dividir experiências e emprestar materiais, livros e entre outros.

Se não tivesse escutado tantas palavras de desânimo, hoje não encorajasse tantas pessoas a seguir a mesma carreira.

Se não tivesse errado tanto no tratamento com alguns alunos, hoje eu não daria prioridade pra o trabalho com a autonomia e nem enxergaria infância como vejo hoje.

Se não tivesse gastado tanto a voz com broncas desnecessárias, talvez hoje não deixaria (ou pelo menos tentaria) que as crianças fossem protagonistas de seus processos de aprendizagem.

Se eu não tivesse gastado tanto com xerox e apostila, hoje não valorizaria tanto a própria produção dos meus alunos e não teria construído a concepção de que as crianças aprendem muito melhor numa perspectiva não tradicional.

Se não tivesse tido tantas crises, não teria refletido sobre minha prática tantas vezes e não teria buscado sempre me tornar um pouco melhor.

As dificuldades me fizeram mais forte e os erros me serviram de aprendizado. Todas as angustias valeram a pena, pois me fizeram evoluir como professora. Diante disso, enxergo que se eu pudesse apagar meus erros com uma caneta mágica, eu simplesmente não apagaria. Eu não utilizaria a borracha, mas sim colocaria em anexo nas observações tudo aquilo o que aprendi errando, sofrendo e muitas vezes me desesperando. Para cada erro, em anexo um item que foi conquistado diante da circunstância. E a borracha seria apenas para apagar os erros ortográficos, mesmo!

Fonte: Autoria própria

Em minha escrita, assumo que houve erros, mas esses erros construíram minha jornada, fizeram eu me transformar naquela profissional que escrevia naquele momento uma análise em forma de desabafo e a pesquisadora que hoje analisa essas escritas.

Quando demonstro nestas escritas uma postura reflexiva, estou evidenciando

que compreendo que sou um sujeito em constante **transformação**, que sou o sujeito inacabado que Freire (2022) e Bakhtin (1986) nos propõem.

Geraldi (2010) nos apresenta a concepção de sujeito a partir da perspectiva bakhtiniana.

> Da correlação entre estes três conceitos excedente *de visão, distância* e *acabamento* – podemos extrair que o sujeito de Bakhtin é sempre de uma incompletude fundante (é a relação com a alteridade que lhe dá existência), e que a demanda de completude movimento em direção ao *outro* - será sempre um movimento que não produz solução, no sentido de que o excedente *de* visão permanecerá produzindo novos acabamentos a que o *eu* não tem acesso. Nas palavras de Bakhtin, *"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" (*2003, p*.* 11*).* (GERALDI, 2010, p. 142 -143)

Assim, entendo com Geraldi (2010) que os acabamentos não são únicos, são múltiplos. Se, como nos diz Freire (2022), nós só somos porque estamos sendo, conforme vamos nos constituindo, vamos produzindo nossas histórias, vamos nos tornando sujeitos, compartilhando com outros sujeitos e estamos sempre inacabados.

Diante destas reflexões, é possível compreender que curso trouxe disposição para enfrentar o início da vida docente desta forma: assumindo uma postura reflexiva, afinal quem já se sente completo, quem sente que domina todos os saberes e nada tem a aprender não se arrisca e também não se entrega. Aprendemos a errar, a nos entregar para o incerto, para a incompletude da vida profissional, e essa visão fica nítida em minha tarefa já no ano de 2019, depois de três anos crescendo e me fortalecendo como profissional e pessoa através da formação no grupo com minhas colegas.

Olhar para essas escritas agora me faz perceber intensamente o quanto importante é ter acesso aos registros que fazia através das escritas, pois esses salvaram aqueles acontecimentos e demonstram quais eram os sentimentos vividos por mim naquela época. Sem eles, talvez tudo ficaria apenas em uma vaga lembrança…

Ao estudarem as contribuições do exercício da escrita sobre a própria prática para a formação dos professores participantes de um grupo de estudos, Leite e Chaluh (2019) compreenderam que:

> Nesse âmbito do grupo, o empoderamento assume sua totalidade, uma vez que possui dois níveis, o individual e o coletivo. Inicia-se primeiramente o empoderamento individual, de caráter psicológico, possível a partir da obtenção de conhecimento, associado à reflexão e ao desenvolvendo de habilidades pessoais. Num segundo momento, está a identificação num grupo, com temas relevantes a todos os envolvidos, que se articulará para a

> ação conjunta em prol dos interesses coletivos, assim se atingem as mudanças sociais e o empoderamento em seu processo completo. Nele, os sujeitos já adquiriram uma consciência crítica sobre a sociedade em que vivem, fortalecidos por uma autonomia própria. Nesse estágio, lutam por seus direitos coletivamente (RIBEIRO, 2004). (LEITE; CHALUH, 2019, p. 769)

Faço uma análise diante da semelhança que enxergo com o empoderamento que o grupo do qual fiz parte me trouxe, inicialmente no nível individual e posteriormente no coletivo, tal qual as autoras colocam diante da pesquisa que trouxeram, onde a participação trazendo uma mudança interna e externa.

A identificação com o grupo, com as pessoas que ali faziam parte e a força que cada participante ia demonstrando, acabavam trazendo também para o outro um encorajamento**.** Este sentimento de fortalecimento e confiança, infelizmente não era conhecido em outros locais em que frequentávamos.

O acolhimento presente no grupo formativo não vinha somente das responsáveis pela formação, vinha de cada uma das participantes que fortalecia a outra a cada encontro.

O curso era diferente de tudo aquilo que já havíamos vivido e do que esperávamos. De acordo com Brande (2021), alguns aspectos foram fundamentais para fundamentar a proposta deste curso de formação:

> 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 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, 2012, p.166). (BRANDE, 2021. p. 166-167)

Assim, o processo formativo do qual fiz parte, foi me fortalecendo, e isso é demonstrado na tarefa, já que sentia que ao longo do período em que fazia parte do curso ia me constituindo como profissional

6.3.3 *Meu processo de crescimento em 2019*

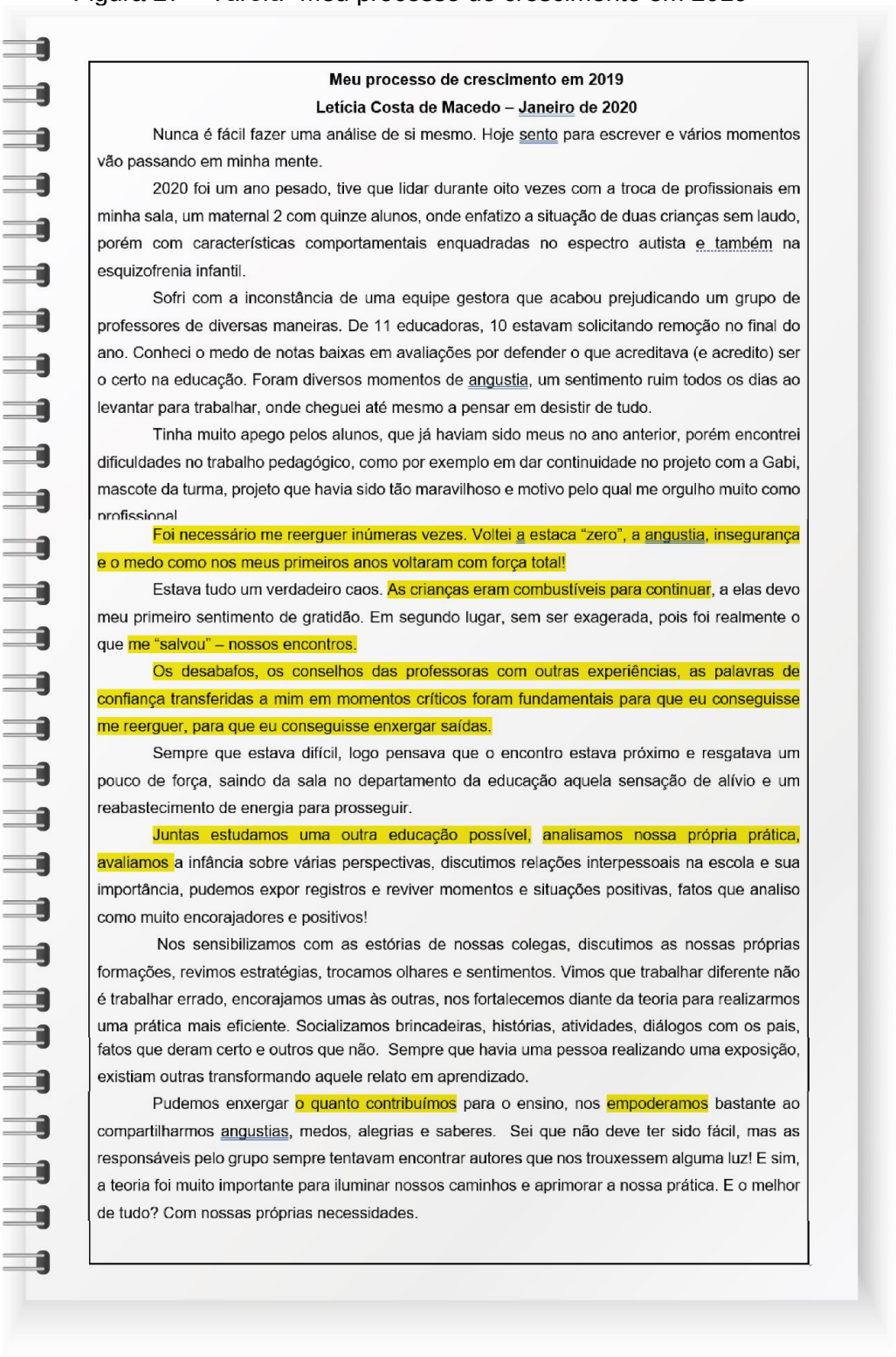
Ao final do curso, em 2019, fomos convidadas a escrever um pouco sobre o processo que vivemos ao longo do ano. Intitulei a escrita como “Meu processo de

crescimento em 2019”. A ideia era expor em que pudemos crescer, no que o curso auxiliou positivamente nesse processo, como ocorreram as minhas transformações e mobilizações.

Também fizemos um amigo secreto, onde a proposta era presentear com algo com utilidade na escola, como *planner*, agenda, coisas que seriam úteis na vida profissional daquelas colegas.

Na proposta de escrita, como expliquei, a intenção era que pudéssemos fazer uma análise do processo que havíamos vivenciado naquele ano. E assim fiz…

Figura 27 – Tarefa “Meu processo de crescimento em 2019”



Meu processo de crescimento em 2019

Letícia Costa de Macedo – Janeiro de 2020

Nunca é fácil fazer uma análise de si mesmo. Hoje sento para escrever e vários momentos vão passando em minha mente.

2020 foi um ano pesado, tive que lidar durante oito vezes com a troca de profissionais em minha sala, um maternal 2 com quinze alunos, onde enfatizo a situação de duas crianças sem laudo, porém com características comportamentais enquadradas no espectro autista e também na esquizofrenia infantil.

Sofri com a inconstância de uma equipe gestora que acabou prejudicando um grupo de professores de diversas maneiras. De 11 educadoras, 10 estavam solicitando remoção no final do ano. Conheci o medo de notas baixas em avaliações por defender o que acreditava (e acredito) ser o certo na educação. Foram diversos momentos de angustia, um sentimento ruim todos os dias ao levantar para trabalhar, onde cheguei até mesmo a pensar em desistir de tudo.

Tinha muito apego pelos alunos, que já haviam sido meus no ano anterior, porém encontrei dificuldades no trabalho pedagógico, como por exemplo em dar continuidade no projeto com a Gabi, mascote da turma, projeto que havia sido tão maravilhoso e motivo pelo qual me orgulho muito como profissional.

Foi necessário me reerguer inúmeras vezes. Voltei a estaca “zero”, a angustia, insegurança e o medo como nos meus primeiros anos voltaram com força total!

Estava tudo um verdadeiro caos. As crianças eram combustíveis para continuar, a elas devo meu primeiro sentimento de gratidão. Em segundo lugar, sem ser exagerada, pois foi realmente o que me “salvou” – nossos encontros.

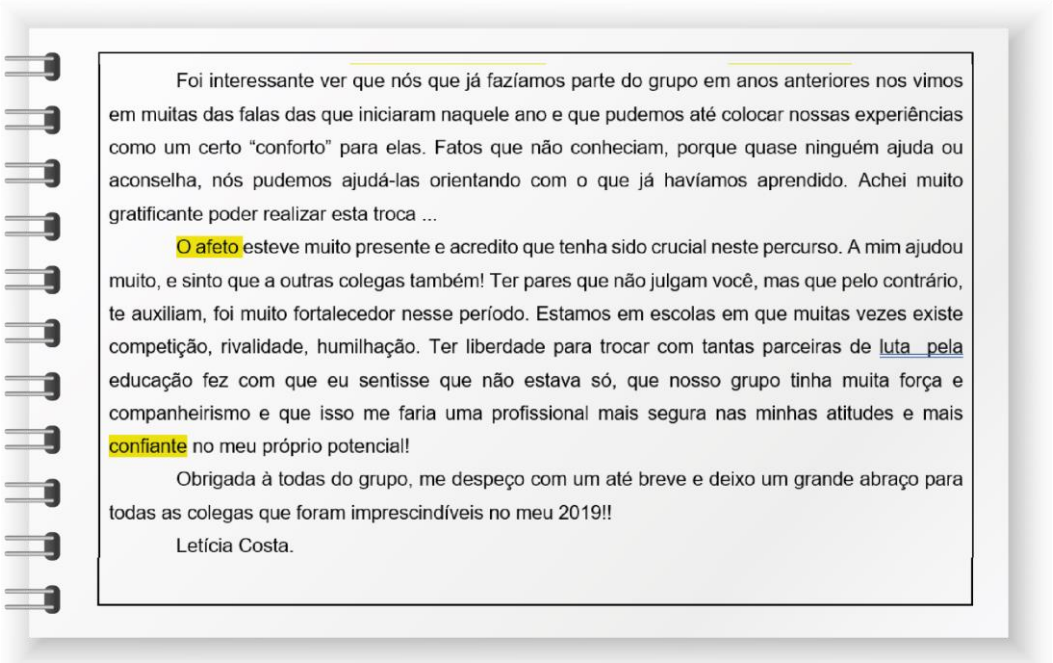
Os desabafos, os conselhos das professoras com outras experiências, as palavras de confiança transferidas a mim em momentos críticos foram fundamentais para que eu conseguisse me reerguer, para que eu conseguisse enxergar saídas.

Sempre que estava difícil, logo pensava que o encontro estava próximo e resgatava um pouco de força, saindo da sala no departamento da educação aquela sensação de alívio e um reabastecimento de energia para prosseguir.

Juntas estudamos uma outra educação possível, analisamos nossa própria prática, avaliamos a infância sobre várias perspectivas, discutimos relações interpessoais na escola e sua importância, pudemos expor registros e reviver momentos e situações positivas, fatos que analiso como muito encorajadores e positivos!

Nos sensibilizamos com as estórias de nossas colegas, discutimos as nossas próprias formações, revimos estratégias, trocamos olhares e sentimentos. Vimos que trabalhar diferente não é trabalhar errado, encorajamos umas às outras, nos fortalecemos diante da teoria para realizarmos uma prática mais eficiente. Socializamos brincadeiras, histórias, atividades, diálogos com os pais, fatos que deram certo e outros que não. Sempre que havia uma pessoa realizando uma exposição, existiam outras transformando aquele relato em aprendizado.

Pudemos enxergar o quanto contribuímos para o ensino, nos empoderamos bastante ao compartilharmos angustias, medos, alegrias e saberes. Sei que não deve ter sido fácil, mas as responsáveis pelo grupo sempre tentavam encontrar autores que nos trouxessem alguma luz! E sim, a teoria foi muito importante para iluminar nossos caminhos e aprimorar a nossa prática. E o melhor de tudo? Com nossas próprias necessidades.



Foi interessante ver que nós que já fazíamos parte do grupo em anos anteriores nos vimos em muitas das falas das que iniciaram naquele ano e que pudemos até colocar nossas experiências como um certo "conforto" para elas. Fatos que não conheciam, porque quase ninguém ajuda ou aconselha, nós pudemos ajudá-las orientando com o que já havíamos aprendido. Achei muito gratificante poder realizar esta troca ...

O afeto esteve muito presente e acredito que tenha sido crucial neste percurso. A mim ajudou muito, e sinto que a outras colegas também! Ter pares que não julgam você, mas que pelo contrário, te auxiliam, foi muito fortalecedor nesse período. Estamos em escolas em que muitas vezes existe competição, rivalidade, humilhação. Ter liberdade para trocar com tantas parceiras de luta pela educação fez com que eu sentisse que não estava só, que nosso grupo tinha muita força e companheirismo e que isso me faria uma profissional mais segura nas minhas atitudes e mais confiante no meu próprio potencial!

Obrigada à todas do grupo, me despeço com um até breve e deixo um grande abraço para todas as colegas que foram imprescindíveis no meu 2019!!

Letícia Costa.

Fonte: Autoria Própria

Nesta tarefa menciono diversas vezes a importância que o curso teve para que eu pudesse me tornar mais confiante, mais segura de minhas ações e escolhas. Demonstro em diversos parágrafos como o curso e a parceiras tiveram influência positiva em meu empoderamento.

O trecho onde me refiro que juntas estudamos uma outra educação possível, analisamos nossa própria prática. Esse movimento é feito por todos os educadores? Teria me aprofundado em olhar para minha prática, teria refletido, observado, analisado, visto e repensado o caminho que estava traçando não fosse o curso de formação para professores em início de carreira?

Brande (2021) explica que o processo formativo vivido por nós

> [,..] 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). (BRANDE, 2021, p.208)

Desta forma, é possível avaliar a importância de estarmos presentes no curso, pois éramos sujeitos de nossas próprias práticas, o que culminou em diversas experiências que trouxeram uma marca positiva no nosso processo de inserção na

vida profissional docente. Escrevo sobre isso, onde faço questão de deixar explícito e para isso reforço várias vezes, desde quando digo que o curso me “salvou”, e também quando escrevo que nosso grupo tinha muita força. O grupo tinha força e também trazia força para que pudesse estar exercendo a profissão, para que pudesse ser uma boa professora para meus pequenos estudantes.

De acordo com o dicionário *online* Michaelis, combustível é um adjetivo que pode significar aquele “que incendeia”. No meu caso, mencionar as crianças como um combustível teve o sentido de dizer que elas me impulsionavam, me faziam andar, tal como a gasolina faz com o carro, dando energia para que ele se movimente.

O grupo também era responsável por esse movimento. Era como se eu fosse um carro. Nos encontros eu chegava com meu combustível na reserva, os pneus com a calibragem baixa. Por dias esse carro se arrastava, fazia barulho demonstrando que não estava bem para continuar circulando nas ruas. O curso era o posto de gasolina. Ali eu parava para pedir socorro. As formadoras e os colegas eram as frentistas… Ofereciam uma troca de óleo, um café, um bom papo e calibravam os pneus para que eu me fortalecesse e por último, enchiam meu tanque com o mais puro combustível do mundo: meus alunos. Por eles eu não desistiria. Com eles eu poderia chegar onde quisesse. Eu só precisava ter força para isso. E eu tive. Todas as vezes que o tanque encheu e que lembrei que o meu carro estava abastecido, com o melhor combustível que pudesse existir.

Brande e Chaluh (2022), nossas formadoras ao analisarem algumas das tarefas das três participantes que deram continuidade na participação, seguindo juntas nos três anos do curso expõem a seguinte reflexão

> Essas últimas escritas de 2019, produzidas por Noemi, Giovana e Luana, que aqui trazemos em destaque, também revelam indícios relevantes para pensarmos o processo de acompanhamento destes docentes. O olhar destas professoras nos indica que, ao longo deste processo formativo, elas foram tendo condições de reconhecer os sucessos diante dos dilemas enfrentados, refletir sobre o porquê de suas ações, identificar as dificuldades, buscando superá-las, movimentos estes potencializados pela coletividade, pela circulação da palavra, pelo diálogo, interlocução e confiança constituídos no curso de formação. (BRANDE; CHALUH 2022, p.13)

7 ALGUMAS LIÇÕES…

Ao concluir meu trabalho, vejo que várias lições foram aparecendo, materializadas pela minha narrativa. A princípio, tive diversos questionamentos: Como foi me constituir como professora diante de um curso de formação continuada para professores em inserção profissional docente? Como fui me desenvolvendo durante o curso, como profissional, como professora, como pessoa? Qual foi o papel do acompanhamento que tive no processo de inserção na docência? Que implicações esse movimento trouxe para minha carreira?

Me propus a analisar a importância deste acompanhamento mediante minha participação no curso de formação, trazendo as tarefas escritas por mim como um "instrumento" que tornaram possível que eu pudesse chegar em algumas considerações. Sendo assim, é hora de sistematizar o que os dados produzidos me revelaram. Afinal, no final, o que posso dizer agora sobre a experiência de ter participado deste curso formativo ao longo de três anos?

De uma coisa tenho certeza, não sou a mesma que seria se não tivesse feito parte dessa formação. O curso deixou marcas positivas, e isso ficou evidente nas tarefas que escrevi, pois essas demonstram o quanto foi significativo estar ali. Muitas vezes mencionei o sentimento de gratidão, pois aquela iniciação docente era uma fase muito difícil e no grupo encontrava apoio e fortalecimento para enfrentá-la.

Inúmeras foram as contribuições do curso, pois ele incentivava a reflexão de minha própria prática, uma prática que estava sendo uma nova experiência para mim. Ao me tornar professora, percebi que somente a formação inicial que havia recebido talvez não fosse suficiente, pois muitas são as situações vivenciadas por quem está iniciando na carreira, e a universidade não te prepara para elas. Mesmo com a realização do estágio obrigatório, pois ao se tornar professor, você deixa de ser estudante e passa a ter estudantes sob sua responsabilidade. Mas eu pude ter apoio e foi então que através de estudos, diálogos, debates, vídeos, documentários e escritas durante três importantes anos de minha iniciação docente, pude me fortalecer. Durante 2017, 2018 e 2019 foi possível crescer e aprender coletivamente com os colegas que viviam situações semelhantes às minhas.

Coletivamente encontramos novos caminhos, novas possibilidades, e principalmente pudemos enxergar o quanto podíamos ir mais longe do que acreditávamos. Nos encontrávamos em um ambiente que favorecia nossa confiança e

segurança profissional. Digo isso, pois diante de nossos diálogos, percebemos que muitas eram tarefas a serem enfrentadas por professores em inserção docente, muitos eram os erros e eles nos traziam a vontade de desistir. Porém, o curso transformava esse sentimento. Juntos nos esperançávamos e seguíamos enfrentando nossas batalhas, sabendo que tínhamos com quem contar e a quem recorrer.

Mesmo em meio ao cansaço do trabalho em dois períodos e por vezes até em três (pois em alguns anos o curso coincidiu com o horário de reunião das escolas), fui uma frequentadora assídua. Obtive porcentagem entre 90% e 100% de participação, isso demonstra o quanto queria e precisava estar ali.

As risadas, os choros, as dinâmicas, a transformação que passamos juntos trouxeram muitos aprendizados. O diálogo e a escuta presentes, faziam com que estivéssemos sempre em interlocução. O fortalecimento que podíamos dar e receber ficou evidente durante esse período nas minhas tarefas escritas.

Assim, a participação no curso trouxe diversas lições para minha vida pessoal e profissional. Isso porque diante da exploração e análise das tarefas foi possível observar que alguns fatores somente foram vivenciados por mim mediante a minha presença nesta proposta de formação, tais como:

- Compartilhamento e diálogo sobre as práticas docentes, desde as que eram consideradas boas e também as ruins.
- Trocas de experiências, havendo sempre espaços para a socialização de práticas, sendo inclusive estas vistas como um incentivo, onde ao trazermos vivências que haviam dado certo, conseguíamos observar nossas práticas sob um olhar orgulhoso, além de apresentar sugestões aos colegas.
- Esclarecimento de dúvidas e aprofundamento sobre aspectos burocráticos do fazer pedagógico e especificidades do magistério de Rio Claro.
- Socialização de vivências, trazendo sempre exemplos, fatos ocorridos que podiam ser avaliados coletivamente.
- Incentivo da reflexão sobre a própria prática a todo encontro diante dos diálogos, textos, filmes e tarefas.
- Desabafos que transformaram angústias em mudanças;
- Exteriorização de dificuldades, desabafos emocionados, choro sem medo do julgamento.

- Enxergar os aspectos positivos da profissão que muitas vezes ficavam escondidos entre tantas angústias diante desse processo de inserção profissional.

Os aprendizados tidos nesse processo foram diversos. Estar inserida em um contexto de acolhimento, apoio, compartilhamento, diálogo, acolhida das demandas e de esclarecimentos trouxeram sabedoria. Essa sabedoria me fez mais forte. Fez com que eu não desistisse. Fez com que a aprendizagem da docência se tornasse mais leve. Fez com que houvesse mudanças, fez com que me sentisse incentivada a refletir, a enxergar além.

Trouxe empoderamento. Trouxe coragem para seguir em frente, trouxe orgulho da minha própria trajetória, trouxe força para enfrentar os processos específicos da inserção profissional docente.

Avaliando a importância que um curso como esse teve em nossas trajetórias, reflito sobre o que também poderia ter feito por outros professores, em situações semelhantes às nossas.

De acordo com a pesquisa realizada, não observamos muitas ações de acolhida aos professores em inserção profissional. Tais docentes não recebem o amparo e o acompanhamento que gostariam. Muitas vezes são deixados à pura sorte. Vários chegam a desistir da profissão.

Mas, será que seria assim caso houvesse propostas formativas como a qual fiz parte para todo professor em início de carreira docente?

Acredito que por ser uma fase muito específica e com um enfrentamento grande de dificuldades, ter pares para te apoiar faria uma grande diferença positiva, tal como percebi na minha trajetória durante o curso formativo.

Cada tarefa mencionada neste trabalho pode demonstrar o auxílio que buscava como uma professora em inserção profissional e a força que o curso me trouxe. Ficou evidente a importância de estar presente na formação enquanto constituía minhas experiências pedagógicas, pois lidava com diversos acontecimentos provenientes dessa fase profissional.

Todo esse movimento foi possível diante do ingresso no mestrado, durante os anos em que me debrucei sobre a minha pesquisa, diante do aprofundamento dos autores, dos estudos com meu grupo de pesquisa, das inúmeras trocas com orientadora e colegas pesquisadoras.

Desta forma, acredito ser imprescindível demonstrar a importância que a possibilidade de pesquisar trouxe para minha carreira profissional, a forma como pude olhar para minha trajetória, levantar os dados e analisar como foi ser professora em inserção docente e participante de um curso de formação.

Através da narrativa de meu trajeto pessoal, que também era coletivo, foi possível perceber o crescimento pessoal e profissional obtido com essa proposta formativa voltada para professores em inserção profissional.

8 REFERÊNCIAS

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. *In:* BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin*:*** outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, p.95-114, 2012.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro:** Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2004

ANDRÉ, M.; CALIL, A. M. G. C.; MARTINS, F. P.; PEREIRA, M. A. L. O papel do outro a constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 505-520, 2017. Disponível em http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2231. Acesso em outubro de 2020.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética*. 6ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARROS, M. de., 1916-2014 Ensaios fotográficos. 1ª– ed. — Rio de Janeiro: Alfaguara, 2021.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política** - ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I, 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

Benjaminianos, [S.l.], n. 7, p.195-208, dez. 2013. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cadernosbenjaminianos/article/view/6054/5233. Acesso em: 01 nov. 2022.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDE, C.A. **Professores em período de inserção na carreira: contribuições de uma proposta de acompanhamento**. 23/04/2021 224 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Rio Claro), Rio Claro Biblioteca Depositária: IB/RC

BRUM, E. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.

CASSÃO, P.A. **Professores iniciantes:** marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente. 2013. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro - Rio Claro, SP, 2013.

CHALUH, L. N. **Formação e alteridade:** pesquisa na e com a escola. 2008, 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008.

CHALUH, L. N. Grupo e trabalho coletivo na escola: trocando olhares, mudando práticas. **Educação em Revista**, v. 25, n. 1, p. 63–84, 2009. Disponível em https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000100004. Acesso em 11 de janeiro de 2022.

CUNHA, M. I.; BRACCINI, M. L.; FELDKERCHER, N. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante**. Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 73-86, 2015 Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/yrwCyrhXqxG4Qg4nxfxpYmd/?format=pdf&lang=pt Acesso em 01 nov. 2022.

DOUEK, S. S. Salvar o passado? Proust e Benjamin. **Cadernos experiências vividas, revelações da constituição do professor.** 2018. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro - Rio Claro, SP, 2018.

FARACO, C. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editoria, 2009.

FONTANA, R. A. C. “Contar a vida” – possibilidades e contribuições dos relatos de experiência e das histórias de vida para o estudo dos processos de formação de professores. p. 225-237. *In:* SOUZA, E.C. (Org.). **Autobiografias, 21 histórias de vida e formação:** pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 74ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 74ª Edição - Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d´Água, 1997.

FREITAS, M. N. C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa, São Paulo** , n. 115, p. 155- 72, 2002.Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000100006&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em outubro de 2020.

GERALDI, J. W. A linguagem em Paulo Freire. Educação, Sociedade & Culturas, n. 23, p. 7-20, 2005.

GERALDI, J. W. **Ancoragens** – Estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 176 p.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 4.ed. São Paulo. Atlas, 2002.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. *In:* Nóvoa, S. (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto, Portugal, 2000

JESUS, M. do S. da S. **O papel do acompanhamento pedagógico para o docente da educação básica em estágio probatório**. 2018, 115 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: Universidade Católica de Brasília

LEITE, L. S. T.; CHALUH, L. N. Narrativas docentes como reflexão, empoderamento e mudança. Argumentos Pró-Educação, v. 4, n. 10, 2019. Disponível em https://doi.org/10.24280/ape.v4i10.338. Acesso em 20 de junho de 2023.

LIMA, E. F. *et al.* (2007). Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**, ano 10, n.15, p.138-160. 2007. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/161. Acesso em outubro de 2020.

LIMA, M. E. C. DE C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, v. 31, n. 1, p. 17–44, 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280. Acesso em 20 de junho de 2023.

LUDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 99, p.5-15, nov. 1996.

MARCATO, D. C. B. de S. **Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar.** Tese (Doutorado em educação). 2016. 161f. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente - SP, 2016.

OLIVEIRA, E. G. **A formação do professor experiente no projeto OBEDUC e os reflexos em suas práticas a partir das percepções dos professores iniciantes**. 2019. 101f. Dissertação (Mestrado Em Educação), Universidade Federal De Mato Grosso, Rondonópolis - MT, 2019.

PAPI, S. DE O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 39–56, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300003. Acesso em outubro de 2020.

PERES; D. F. Z., CHALUH, L. N. Atravessamentos do paradigma indiciário no processo de escrita da pesquisa**.** *In:* CHALUH, L.N. *et al*. **Modos de fazer pesquisa narrativa:** aproximando vida e cultura. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 207-211.

Prefeitura Municipal de Rio Claro Estado de São Paulo, **Lei Complementar nº 044 De 08 de setembro de 2009**. Disponível em https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/2000038/leicomplementar044.pdf Acesso em junho de 2021.

RUY, F. A. F. **Retratos do início da carreira docente: nas**

SOUZA, S. de O. **Desenvolvimento profissional do professor experiente no projeto colaborativo universidade/escolas: desafios e necessidades formativas,** 2017, 166 F. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal De Mato Grosso, Rondonópolis - MT, 2017.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, v. 26, n. 1, p. 341–377, 2009. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p341 Acesso em outubro de 2020.