



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



MÁRCIA ROZA LORENZZON

**NARRATIVAS DIALOGADAS NOS DIÁRIOS DE CAMPO REFLEXIVOS DE
PROFESSORAS INICIANTE: POSSIBILIDADES DE AUTOFORMAÇÃO**

Rondonópolis – M T

2017

MÁRCIA ROZA LORENZZON

**NARRATIVAS DIALOGADAS NOS DIÁRIOS DE CAMPO REFLEXIVOS DE
PROFESSORAS INICIANTE: POSSIBILIDADES DE AUTOFORMAÇÃO**

Dissertação apresentada para defesa de mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, na Área de Concentração Educação, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como requisito para obtenção de título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha

Rondonópolis – MT

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

L869n Lorenzson, Márcia Roza.
Narrativas Dialogadas nos Diários de Campo Reflexivos de
Professoras Iniciantes: Possibilidades de Autoformação / Márcia
Roza Lorenzson. -- 2017
134 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Profª Drª Simone Albuquerque da Rocha.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Rondonópolis, 2017.
Inclui bibliografia.

1. Professor iniciante. Narrativa (auto)biográfica. Diário de
campo reflexivo. Formação continuada. OBEDUC.. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



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

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
78735-901 -RONDONÓPOLIS/MT
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "NARRATIVAS DIALOGADAS NOS DIÁRIOS DE CAMPO REFLEXIVOS DE PROFESSORAS INICIANTE: POSSIBILIDADES DE AUTOFORMAÇÃO"

AUTOR: Mestranda Márcia Roza Lorenzson

Dissertação defendida e aprovada em 31/03/2017.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Simone Albuquerque da Rocha
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Eglén Silvia Pipi Rodrigues
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Rosana Maria Martins
Instituição : Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Externo Doutor(a) Ana Maria Gimenes Corrêa Calil
Instituição : Universidade de Taubaté

RONDONÓPOLIS, 03/04/2017.

A Deus, meu guia de todos os momentos.

Ao meu esposo, Volnei, pela atenção e companheirismo.

Às minhas filhas, Mariana e Ana Luiza, pelo amor e compreensão nas minhas ausências.

À professora Dra. Simone Albuquerque da Rocha, pelos ensinamentos, paciência e por ser minha mestra de todas as horas.

Às minhas irmãs, Marli e Regina, irmãos, Djalma e Odilon, cunhadas, cunhados, sobrinhos, sobrinhas, Tiago e família, Anabela e a todos os amigos que torceram por mais essa conquista na minha vida pessoal e profissional. Minha gratidão!

AGRADECIMENTOS

A minha MÃE, hoje com Alzheimer, a quem manifesto todo meu amor e respeito, pela sua sabedoria em me conduzir pelo caminho dos estudos, e ao meu pai, Mario Roza da Silva (in memoriam): vocês são minhas inspirações e exemplo para toda a vida.

À Professora Simone Albuquerque da Rocha, pelas colaborações minuciosas para escrever a dissertação e para me tornar uma pesquisadora: obrigada, Professora!

À banca externa, Professora Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, suas colaborações foram indispensáveis para eu finalizar minha dissertação, mesmo de outro Estado você esteve presente com sugestões significativas.

À banca interna, Professora Eglen Silvia Pipi Rodrigues, a quem agradeço pelas observações apontadas, que foram relevantes para melhorar a minha pesquisa.

À Professora Rosana Maria Martins, obrigada pelas contribuições e sugestões, foram importantes para melhorar a escrita e análise das narrativas.

Aos professores do PPGEduc, pelas brilhantes aulas desenvolvidas no mestrado e a base teórica que vocês proporcionaram durante esses dois anos. Obrigada, Professora Simone, Professor Ademar, Professora Érica, Professora Kátia e Professora Ivanete.

Aos colegas do mestrado, pelos momentos de estudos, discussões e relevantes trocas de experiência. Em especial, aos meus colegas Sueli Oliveira de Souza e Oldair Tavares, pelos trabalhos realizados juntos. Nunca esquecerei.

À Anabel, Daniel e a todos os professores, grandes companheiros da secretaria do PPGEduc.

Ao projeto OBEDUC/UFMT, que me acolheu e fortaleceu em meus estudos sobre professor iniciante, ao Grupo Investigação pelas horas de reuniões, estudos e trocas de experiências, dando bases teóricas relevantes para escrever as produções científicas. Lembrarei para sempre...

Às professoras iniciantes, Mari, Esmeralda, Rita e Rose, minha admiração pelas narrativas nos diários de campo reflexivos e pelas entrevistas dialogadas. Vocês são profissionais comprometidas...

Aos meus colegas de trabalho do CEFAPRO – Primavera do Leste. A vibração de todos, quando passei no seletivo do mestrado, inspirou-me ainda mais para estudar. Obrigada!

Aos profissionais das escolas do Polo de Primavera do Leste, que me incentivaram nesta jornada.

À SEDUC pela colaboração e incentivo para eu me ausentar de minha função nestes dois anos de estudos e pesquisa.

Ao OBEDUC/CAPES pelo financiamento da pesquisa.

*À APAE de Primavera do Leste, por entender minhas ausências no trabalho voluntário com a musicalidade. **Gratidão a todos!***

RESUMO

Esta pesquisa é vinculada ao projeto de formação continuada PPGEdu/UFMT/OBEDUC, intitulado “Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os Desafios da Prática em Narrativas: a Universidade e a Escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente”. Tal formação é oferecida quinzenalmente de forma itinerante entre a universidade e seis escolas participantes, a partir de uma agenda indicada pelos professores sobre que temas os afligem no início na prática docente e a necessidade de apoio e acompanhamento de um projeto por meio de formação continuada. O objetivo foi acompanhar, analisar, e compreender as individualidades representadas nas escritas narrativas dos diários de campo reflexivos de quatro professoras em formação continuada no projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC, analisando como as aprendizagens vão sendo por elas interpretadas, ressignificadas, e as possíveis contribuições para o seu desenvolvimento profissional. Adotou-se o método (auto)biográfico e a abordagem qualitativa, e para tanto associou-se na pesquisa, instrumentos e procedimentos de coleta de dados com narrativas, como o diário de campo reflexivo e a entrevista narrativa dialogada. As indagações que movimentaram a pesquisa foram: O que revelam as narrativas das professoras iniciantes sobre a formação continuada partilhada no Projeto do PPGEdu/UFMT/OBEDUC? De que forma tanto a formação quanto o processo reflexivo a partir da escrita e o diálogo na releitura das narrativas nos diários de campo reflexivos contribuem para seu desenvolvimento profissional? Para responder estas questões, utilizou-se como referencial autores que discutem sobre o professor iniciante, seus desafios e dificuldades em início de carreira, narrativas (auto)biográficas e os que discutem sobre o uso do diário de campo reflexivo em processos formativos. Os resultados apontaram nas narrativas que a formação continuada colaborou significativamente para as professoras aprimorarem seus conhecimentos teóricos e práticos e que os registros nos diários de campo reflexivos são instrumentos que as mesmas revisitam e servem como apoio para suas reflexões referentes às dificuldades da prática docente em início de carreira.

Palavras-chave: Professor iniciante. Narrativa (auto)biográfica. Diário de campo reflexivo. Formação continuada. OBEDUC.

ABSTRACT

This research is attached to the PPGEdu/UFMT/OBEDUC continuing education entitled “Egress of Graduation in Pedagogy and the challenges of practice on the Narrative: The University and the school in an interdisciplinary process of insertion of the beginning teacher on a teaching career”. Such information is offered fortnightly in an itinerant way among the university and six participating schools, starting from a journal indicated by the teachers about what subjects afflict them in the beginning of the teaching career and the need for support and monitoring of a project by the continuing education. The purpose was to follow, to analyze and to comprehend the individualities represented on the narrative writing of the reflective field journals of 4 teachers in continuing formation on the project PPGEdu/UFMT/OBEDUC analyzing how the learning will be interpreted and reassigned by them, and the possible contribution to their professional development. An autobiographical method and the quantitative approach were used and therefore instruments and proceedings of data collect with narratives were connected on the research, such as the reflective field journal and the dialogue narrative interview. The inquiries that helped to move the research were: What do the beginner teachers reveal about the continuing education shared on PPGEdu/UFMT/OBEDUC project? How both formation and the reflexive project starting from the writing and the dialogue on the rereading of the narratives on the reflective field journal contribute to the professional development? Authors were used as a reference to answer those questions, which discuss the beginner teacher, their challenges and difficulties when in the beginning of the career, autobiographical narratives which discuss about the use of reflective field journals in formation use in formative processes. The results indicated on the narratives, that the continuing formation collaborates significantly so as the teachers improve their theoretical and practical knowledge, and the record on the reflective field journals are instruments that they use as a support to their reflections related to the difficulty of the teacher practice in the beginning of the career.

Keywords: Beginning teacher. Autobiographical narrative. Reflective field journal. Continuing formation. OBEDUC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Finalidade do emprego do diário de campo na formação de professores	25
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Artigos com o descritor “Professor iniciante”, ANPED (2005/2015)	32
Gráfico 2 – Produções de dissertações e teses com descritor “Professor iniciante” no site da CAPES nos anos de 2005 a 2016	37

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Formação Continuada com o tema “Professor iniciante e a formação em tecnologia: mídias digitais”	85
Fotografia 2 – Grupo da Escola CAIC recebendo prêmio	88
Fotografia 3 – Prefeito Percival Muniz entrega o prêmio à Escola CAIC	88
Fotografia 4 – Professores em formação na sala de aula anexa do Assentamento Resistência	90
Fotografia 5 – Sala Anexa, casa do Professor	91
Fotografia 6 – Formação na Escola Gisélcio com o tema “Retrospectiva dos temas desenvolvidos em 2015”	97
Fotografia 7 – Atividade proposta pela mediadora Mendes Solange (Escola CAIC)	102
Fotografia 8 – Formação na UFMT com o tema “Constituição da identidade docente”	113
Fotografia 9 – Momento da apresentação da oficina realizada no grupo	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de IES com produções nas reuniões da ANPED de 2005 a 2015	33
Quadro 2 – Dissertações e teses com o descritor “Professor iniciante” na página BDTD - 27 produções (2005/2015)	35
Quadro 3 – Dados sobre as escolas participantes do Projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC	65
Quadro 4 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa, 2016	67
Quadro 5 – Temas explorados na formação continuada do Projeto PPGEdu/UFMT/ OBEDUC (2015)	68
Quadro 6 – Temas abordados no ano de 2016	69
Quadro 7 – Demonstrativo dos participantes do atual Grupo PPGEdu/UFMT/OBEDUC	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso
CEFOR	Centro de Formação para a Educação da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande Mato Grosso do Sul
CENFOR	Centro Permanente de Formação de Professores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de EducaçãoCongresso de Pesquisa em
CONPEDUC	Educação
CUR	Câmpus Universitário de Rondonópolis
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FECITI	Iª Feira de Ciências, Tecnologias e Inovações
GESTAR	Gestão da Aprendizagem Escolar
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDPE	Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola
OBEDUC	Observatório da Educação
OC	Orientações Curriculares
PADI	Programa de Acompanhamento Docente no Início da Carreira para professores de Educação Física
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNEFEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PAPIC	Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira
PEIP	Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGs	Programas de Pós-Graduação

PEIP	Projetos de Estudos e Intervenção Pedagógica
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PROFUNCIONÁRIO	Programa Indutor de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação Básica Pública
PROFTAAE	Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoios Administrativos Educacionais
PUC-RJ	Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC – SP	Pontífice Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SCIElo	Scientific Electronic Library Online
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/Mato Grosso
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEJMF	Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNERJ	Universidade do Rio de Janeiro
UNESP	Universidade de São Paulo
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIESP	União das Instituições Estaduais de São Paulo
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
USP	Universidade de São Paulo
SEE – DF	Secretaria do Estado do Distrito Federal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 DIÁRIO DE CAMPO REFLEXIVO: EM BUSCA DO SENTIDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	23
3 QUEM É O PROFESSOR INICIANTE QUE ESTÁ EM FORMAÇÃO NO OBEDUC.....	29
3.1 Estudos e pesquisas sobre o professor iniciante: o que revelam as buscas nos sites eletrônicos - ANPED, BDTD e CAPES.....	31
3.2 Professor iniciante e o contexto escolar	38
4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA LICENCIATURA E O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE.....	45
4.1 Formação Continuada no Brasil e em Mato Grosso.....	52
5 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	59
6 TRABALHO COLABORATIVO, UNIVERSIDADE/ESCOLA.....	71
6.1 Obeduc: Formação Continuada UFMT/Escola Pública.....	74
7 ANÁLISE DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS.....	79
8 CONSIDERAÇÕES.....	122
REFERÊNCIAS.....	126

1 INTRODUÇÃO

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo.
Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva,
E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva...
(Toquinho e Vinicius de Moraes, 1983).

A letra da música de Toquinho e Vinicius simboliza, aqui, a escrita narrativa, que permeia o presente trabalho, sendo ela capaz de desenhar nossos anseios, aflições, angústias e necessidades. Com o lápis das escritas narrativas é possível esboçar trajetórias de formação interessantes, em que a pessoa vai se constituindo um profissional. Não é tão fácil como usar cinco ou seis retas para finalizar um castelo, mas o iniciante, o ator principal desta pesquisa, vai desenhando seu trajeto professoral. Um trajeto ainda meio disforme, de linhas imprecisas, em busca de ajuda para tornar este trabalho mais ameno e passível de conquistas, que lhes permitam desenhar castelos, trajetórias e sonhos.

Esta pesquisa está instituída no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR) e origina-se no Projeto aprovado no edital nº49/2012 do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES/INEP/SECADI), intitulado “Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os Desafios da Prática em Narrativas: a Universidade e a Escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente”.

O Projeto iniciou no ano de 2013 e conta hoje com a participação de seis escolas públicas, municipais e estaduais, sendo duas escolas do campo. Cada escola tem os professores iniciantes e um experiente que os acompanha na formação. Para esta pesquisa, decidimos apresentar as narrativas registradas no diário de campo de quatro professoras iniciantes, três das escolas públicas urbanas e uma da escola do campo, participantes do projeto.

No início do Projeto, observou-se a existência de dificuldades e desafios vivenciados pelos professores participantes, e, então, decidiu-se partir para o oferecimento da formação continuada, como forma de amenizar suas angústias e impasses de início de carreira.

As reuniões de formação são desenvolvidas quinzenalmente, em diversos ambientes – na Universidade, nas escolas e nas escolas do campo, o que foi acordado pelo coletivo do grupo junto à coordenação. A escolha dos temas é feita pelos participantes, e tem como ponto de partida as necessidades de formação diagnosticadas.

O projeto do PPGEduc/UFMT/OBEDUC institui, em cada escola envolvida, um professor da escola básica para acompanhar os professores iniciantes, seja ele o coordenador ou um professor experiente que se dispõe a participar, como uma proposta de acompanhamento pedagógico às inúmeras incertezas que caracterizam o início de carreira.

Para o acompanhamento ao Projeto de formação, adotam-se narrativas desenvolvidas pelos professores iniciantes e experientes, os memoriais de formação, elaborados semestralmente, e também os diários de campo, que consistem em anotações feitas pelos professores em cada reunião quinzenal da formação. As narrativas são importantes instrumentos adotados nos processos de formação de professores de seis escolas públicas de Rondonópolis/MT, incluindo as do Campo, que fazem parte do Projeto.

Os memoriais de formação são adotados, no Projeto, como narrativas (auto)biográficas que se configuram como um espaço onde os professores expressam com subjetividade e reflexividade suas experiências (PASSEGGI, 2006). Ainda para a autora, trata-se de um espaço onde são problematizadas as representações de si mesmo, do outro, do mundo acadêmico e profissional. Com isso, tem-se a intenção de compreender como se dá a escrita nos memoriais, pelos professores, sobre a formação de que participam. O diário de campo, o outro instrumento utilizado pelo Projeto, é concebido por Zabalza (2004) como um instrumento onde o professor escreve sobre a própria prática, levando-o a aprender por sua própria narração.

Esta pesquisa foca especificamente os diários de campo reflexivos, que se evidenciam como cadernos de registro, distribuídos aos professores participantes no primeiro dia de formação, no intuito de registrarem suas impressões, anotações, reflexões e sentidos atribuídos a cada reunião de formação.

Como participante desta formação e pesquisadora no Mestrado em Educação, interessei-me em investigar as narrativas das professoras participantes do Projeto, com o intuito de compreender a participação das mesmas e como se apresentam suas narrativas nos diários de campo e, a partir disso, desenvolver, com elas, a entrevista dialogada. Dentre elas, quatro se dispuseram a ceder suas escritas, aceitando, também, a proposta de revisitá-las, conforme a metodologia da pesquisa.

Desenvolver esta pesquisa com o uso das narrativas, junto aos professores em início de carreira, revelou-se um processo rico para a interlocução com os sujeitos e significou, para mim, um rememorar da minha própria história na docência. O exercício de procurar compreender as narrativas de cada professora iniciante lembrou-me o início de construção da minha própria carreira docente, enquanto professora da Educação Básica do Estado de

Mato Grosso e ora pesquisadora iniciante no mestrado em Educação, ao participar do grupo de pesquisa, sonho de longa data.

A cada leitura das narrativas, as histórias da professora iniciante que também fui, foram se manifestando, como um revisitar de minha própria identidade docente. Acerca disso, Marcelo (2009, p. 112) afirma que, “a identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida”. Por esta razão, fazer o mestrado significa dar continuidade ao meu desenvolvimento como pessoa e como profissional na educação.

Há mais de vinte anos na educação como professora de Língua Portuguesa e atualmente professora formadora na área de linguagem no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO), senti que existiam lacunas que precisavam ser preenchidas nos campos do estudo, pesquisa e escrita. Tais lacunas vêm sendo suplementadas a partir dos estudos desenvolvidos pelo Projeto, dos quais participo, ativamente, como mestranda.

Nesta atividade, junto ao grupo de pesquisa, desenvolvi estudos em grupos com os graduandos da Pedagogia, com os professores iniciantes, nos estudos de formação e junto aos professores experientes, nos encontros de formação participantes eles destinados. Igualmente reveladores para minha formação foram o estágio na disciplina de Didática e a participação no Projeto de Pesquisa Investigação.

O estágio proporcionou uma maior compreensão sobre a formação docente e as teorias estudadas no âmbito do desenvolvimento profissional, com a participação efetiva nas atividades propostas – trabalhos em grupo, dinâmicas e apresentação do tema da minha pesquisa para a turma, socializando a relevância das narrativas na pesquisa e na formação docente.

Em decorrência destes estudos, pude compreender com mais propriedade as teorias que embasam sobre o professor iniciante e as narrativas (auto)biográficas, ou seja, as narrativas de formação como um movimento de investigação-formação (SOUZA, 2006).

O fato de morar em Primavera do Leste, cidade próxima a Rondonópolis, não foi empecilho para participar das atividades do Projeto e do estágio. As aprendizagens e os saberes que adquiri foram relevantes para o aprimoramento de minha carreira profissional. Nesse processo, percebi que há um tempo para construir conhecimento, como aborda Tardif (2014, p. 19-20), explicando que “o saber dos professores é plural e temporal”, assim como “é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”.

Assim sendo, participar do grupo de pesquisa Investigação foi, para mim, importante contribuição para a construção de conhecimento, uma vez que, por meio de leituras e

discussões coletivas, forneceu subsídios teóricos, metodológicos e práticos. Nos encontros de estudos, os anseios dos iniciantes, experientes e mestrands são compartilhados e minimizados.

Nestes longos anos na educação, trabalhando desde a Pré-escola, Ensino Médio e hoje com professores da rede pública de ensino, reconheci que a carreira docente não é estática, mas dinâmica e diversificada. Cada professor tem suas individualidades e nossas vivências nos transformam, como seres humanos e como profissionais.

A aquisição de conhecimentos, para Imbernón (2009, p. 17,18) é um “processo complexo, adaptativo e experiencial”. Ainda para o autor, para o desenvolvimento profissional, é importante a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e a capacidade de interação. É um constante aprendizado que nos permite conviver com o contexto, sujeito à mudança e à incerteza.

Com o intuito de compreender estes contextos, também em nível de Brasil, participei de eventos de renome, nacionais e até internacionais, com a escrita e apresentação de artigos científicos que iniciaram a minha pesquisa sobre professor iniciante, o que foi significativo para a consolidação da parceria com meus colegas e para meu crescimento profissional.

No contexto compreendo, então, com mais experiência e mais conhecimento, que o formar-se professor vai além da formação inicial, é uma constituição contínua e evolutiva, arraigada em estudos e pesquisas. É neste sentido que Nóvoa (2013, p. 17) retrata a importância de estar em formação, na busca de aprimoramento pessoal e profissional, na construção da identidade, que é também a identidade profissional, pois, afirma ele, “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”.

Nesta perspectiva, percebi que, na condição de mestranda e participante da formação, tenho sido instigada a rever muitas concepções e práticas até então não revisitadas, como, por exemplo, o trabalho colaborativo entre escola e universidade, que o Projeto PPGEdu/UFMT/UFMT se propôs a desenvolver desde 2013, com o propósito de colaborar no desenvolvimento profissional do professor iniciante e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento de sua identidade profissional.

Marcelo (2009) caracteriza o desenvolvimento da identidade como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Este processo evolutivo foi, de maneira bem peculiar e única, se manifestando no transcorrer dos estudos realizados, numa interpretação do meu papel enquanto professora e, posteriormente, quando realizei as análises das narrativas das quatro (04) professoras iniciantes, sujeitos da pesquisa.

Os sujeitos desta pesquisa são professoras iniciantes e suas narrativas nos diários se configuram em relevantes dados para acompanhar o processo de formação e reflexão sobre suas práticas nas escolas em que atuam. A escolha dos sujeitos da pesquisa se deu, primeiramente, por terem até cinco (05) anos de docência (TARDIF, 2014), também por estarem trabalhando com turmas diferentes e pela disponibilidade para participar deste estudo, bem como as características que apresentavam nas narrativas, que se revelaram como possibilidade de pesquisa.

Diante deste cenário, buscamos em Tardif (2014), Huberman (2013), Marcelo (1999) e outros autores, o embasamento para a compreensão de estar em início de carreira docente, os desafios que os professores enfrentam no dia a dia escolar e os anseios ao se depararem com situações novas. Huberman (2013) argumenta que o início de carreira docente é um momento de descoberta, de estar em situação de responsabilidade perante uma turma de alunos e toda a organização escolar.

Tendo em vista essa compreensão, as professoras, sujeitos desta pesquisa, identificadas sob os codinomes: Mari (Educação Infantil, Escola Municipal), Esmeralda (Ensino Fundamental e Municipal), Rita (Educação Infantil e Municipal) e Rose (Ensino Fundamental e Estadual do Campo), são exemplos vivos deste momento, isto é, o início de carreira docente.

Para Shulman (1996), a transformação de uma experiência em uma narrativa,

[...] é, por si só, um ato de seleção e reconceptualização. Ao converter uma experiência de primeira ordem em uma experiência de segunda ordem por meio da narrativa, um autor já optou por configurar uma experiência de uma forma particular, já colocou tal experiência em termos mais gerais. Quando um leitor de um caso relaciona essa narrativa às suas experiências, um segundo tipo de seleção ocorre. (SHULMAN, 1996, p. 209).

Percebi, nas leituras, que as narrativas das professoras deram origem às memórias ainda por mim não revisitadas e as lembranças foram transformando-se em conhecimento e sentimentos, fazendo esta relação citada por Shulman (1996).

Este revisitar colaborou positivamente para que eu também pudesse compreender que não estou pronta profissionalmente e a cada estudo e reflexão vou me aprimorando com as teorias e as vivências, juntamente com cada participante do grupo. Esta é uma compreensão que permitiu a tomada de consciência de ações realizadas ao longo de minha carreira docente, colaborando para o desenvolvimento profissional. Deste ponto de vista, Marcelo (2009, p. 09) acrescenta que “o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude

permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”. Desse modo, é legítimo, para mim, ter tido a oportunidade de compreender que o desenvolvimento profissional é um processo em construção, com experiência e consciência profissional (MARCELO, 2009).

Esta construção foi se revelando a cada indagação e a cada experiência partilhada no grupo, com as professoras iniciantes, experientes e graduandos, manifestada visivelmente com a troca dos saberes, uns com mais anos de experiência e outros iniciando na formação docente.

Dessa maneira, a pesquisa foi se delineando e traz como objetivo geral: investigar as narrativas das professoras iniciantes, registradas no diário de campo, no intuito de acompanhar e compreender as individualidades representadas em cada escrita, e como a formação vai sendo por elas interpretada, ressignificada, assim como possíveis contribuições para o seu desenvolvimento profissional. Adicionam-se ao objetivo geral, os específicos, quais sejam:

- Verificar, nos registros, como as professoras vão atribuindo significados à formação, a partir das reuniões, cujos temas são por eles selecionados, e a compreensão que as professoras iniciantes têm sobre a formação de que participam;
- Compreender como as narrativas (auto)biográficas registradas no instrumento diário de campo podem colaborar com o desenvolvimento profissional das professoras, com registro pessoal e reflexivo de sua formação continuada.
- Analisar de que forma o processo de releitura das reflexões descritas nos diários de campo, a partir da entrevista narrativa dialogada entre pesquisadora e participantes, vai sendo refletida na prática pedagógica dos sujeitos.

Tendo em vista estes objetivos, apresento algumas indagações que me levaram ao interesse por esta pesquisa: O que revelam as narrativas das professoras iniciantes sobre a formação continuada partilhada no Projeto do PPGEdU/UFMT/OBEDUC sobre suas reflexões? De que forma tanto a formação quanto o processo reflexivo a partir da escrita e releitura das narrativas nos diários de campo contribuem para seu desenvolvimento profissional?

Para tanto, os instrumentos de coleta de dados e de autoformação na pesquisa são as narrativas nos diários de campo e a entrevista dialogada com as professoras iniciantes, abordando um estudo investigativo sobre narrativas (auto)biográficas pautado na abordagem qualitativa. As narrativas por terem um caráter reflexivo, se apresentam, neste trabalho, como

um instrumento de autoformação e de aprendizagem das professoras, no qual manifestam suas indagações, reflexões e entendimentos sobre os temas discutidos na formação.

Para compreender as narrativas (auto)biográficas das professoras iniciantes, registradas no diário de campo e nas entrevistas, apoiei-me em Abrahão (2003), Cunha (1997), Clandinin e Connely (2011), Ferrarotti (2010), Meireles e Souza (2016), Nóvoa (2013), Rios e Reis (2016), Sousa (2006). Já os autores André (2016), André e Darsie (1998), Passeggi et al. (2013), Zabalza (1994; 2004), Yinger e Clark (1981), Alaszewski (2006), fundamentam quanto ao uso do diário de campo reflexivo em processos formativos, no sentido de compreender as individualidades representadas em cada escrita e como a formação vai sendo interpretada e ressignificada, com possíveis contribuições para o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes.

Nos estudos sobre o professor iniciante, pautei-me nos referenciais de Tardif (2014), Huberman (2013), Marcelo (1999), Nono (2011), Almeida e Calil (2012), Guarnieri (2005), Giovanni e Marin (2014) e outros autores que colaboram para o entendimento da inserção na carreira docente e os desafios enfrentados pelo docente iniciante.

No capítulo um desta dissertação, apresento a introdução, onde faço uma breve descrição da pesquisa e discorro sobre a pesquisadora, seus caminhos percorridos profissionalmente e no mestrado.

No capítulo dois, apresento a ferramenta de formação e reflexão que o professor em início de carreira utiliza no projeto de formação, “Diário de campo reflexivo: em busca do sentido na formação de professores”. O diário auxiliou na compreensão do sentido na formação e será abordado à luz de teóricos que contribuem para a sua descrição e uso na formação de professores, onde são narradas as percepções e reflexões das professoras iniciantes em tempo real da formação.

No capítulo três, denominado “Quem é o professor iniciante que busca sua formação no OBEDUC”, escrevo sobre o entendimento do professor iniciante, trazendo análises das produções no grupo da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Também apresento o “Professor iniciante e o contexto escolar”, discutindo as etapas por ele vividas, com uma melhor compreensão deste profissional inserido no contexto das escolas.

Para compreender a formação inicial, ocorrida no âmbito das licenciaturas, apresento, no capítulo quatro, a “Formação do professor na licenciatura e o início da carreira docente”, buscando compreender como os iniciantes saem da graduação e adentram o magistério.

Também destaco a relevância da formação continuada e o desenvolvimento profissional do docente, abordando projetos dessa natureza em nível nacional e pesquisas que tratam do tema com alguns projetos de formação continuada desenvolvidos no Brasil e no Mato Grosso. Além disso, me situo na pesquisa, trazendo dados de minha trajetória profissional.

No capítulo cinco, “Metodologia da pesquisa”, descrevo os caminhos adotados na pesquisa e a metodologia de análise para melhor compreensão das narrativas das professoras em início de carreira docente, pautando-me na abordagem qualitativa e no método (auto)biográfico.

A seguir, o capítulo seis, aborda o “Trabalho colaborativo: universidade e escola”, apresentando como se dá o trabalho do Projeto OBEDUC em cooperação ao aprimoramento profissional do professor iniciante.

No capítulo sete, “A análise das narrativas (auto)biográficas”, é dedicado à análise do que foi narrado sob a forma de escrita, no instrumento diário de campo. Também discorro, neste capítulo, sobre as entrevistas dialogadas realizadas com as professoras.

No capítulo oito, apresento as considerações finais, com as impressões da pesquisa sobre o professor iniciante e suas narrativas (auto)biográficas, espaço onde me coloco como pesquisadora e avalio os resultados desse processo em meu desenvolvimento profissional.

Nesta perspectiva e para compreender as narrativas das professoras participantes do projeto OBEDUC, dou início ao texto contextualizando o diário de campo reflexivo, no qual as narrativas são registradas em tempo real de formação continuada.

2 DIÁRIO DE CAMPO REFLEXIVO: EM BUSCA DO SENTIDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sem pedir licença muda nossa vida
Depois convida a rir ou chorar.
(Toquinho e Vinicius de Moraes, 1983)

O diário de campo reflexivo, como ferramenta de escrita, oportunizou não só o contato com as escritas de cada professora, como também uma aproximação maior com as mesmas, tanto nos momentos de análises, como nos diálogos que mantivemos durante toda a pesquisa.

Diante das análises das narrativas nos diários, percebi a sua contribuição para a formação docente de cada professora, participante do Projeto e também para mim, como pesquisadora. Parto, então, destes pressupostos, pautada em Zabalza (1994, p. 95), que afirma: “ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da actividade profissional [...]”

Neste contexto, o diário se estabelece como um instrumento de registro, onde o sujeito vai se autorrevelando, vai narrando seu percurso, seu ingresso na docência, uma experiência que, sem pedir licença, vai transformando-o, provocando alegria e dor. Segundo Catani et al. (2000 apud ANDRÉ et al. 2016, p. 126) este registro é “uma forma de expressão e de objetivação do pensamento que possibilita ao sujeito reforçar ou constituir sua consciência daquilo que escreve”.

A Coordenadora do Projeto, Dra. Simone Albuquerque da Rocha (2016), justifica a adoção do diário de campo no projeto de formação continuada aos professores iniciantes do PPGEdu/UFMT/OBEDUC, quando por mim questionada sobre seu uso no Projeto, afirmando que a escolha pelos diários, para todos os participantes: “se deu por ser este mais um dado a ser coletado como referencial da formação e sua repercussão junto aos professores, em suas reflexões em cada reunião de formação”. Para ela, “espera-se que o diário de campo contenha registros interessantes para a avaliação do projeto e também revele como cada participante compreende a formação, a partir de sua subjetividade ímpar, original e única”.

Ao tratar desta ferramenta, Alaszewski (2006, p. 01), define-o como “um documento criado por um indivíduo que mantém a regularidade, personalidade e contemporaneidade do registro”. Para o autor, o registro deve abranger vários aspectos de atividades, como: eventos, atividades, impressões e sentimentos.

A prática do diário, explica ele, teve origem em virtude da existência da escrita, utilizada por grupos com habilidades para registrar. Surgiram na Europa e no Japão no século

X, utilizados, no início, principalmente pela elite. Posteriormente se difundiram, quando o uso da escrita e os meios técnicos aumentaram. No século XVII, muitos documentos semelhantes foram criados por religiosos, nobres, cientistas, arquitetos e outros. Tornaram-se presentes, também, no ensino de algumas áreas (por exemplo, a enfermagem) e na literatura, com a publicação de diários de viagens, testemunhos autobiográficos e outros (ALASZEWSKI, 2006).

Em educação, o diário se torna um importante documento, especialmente como uma finalidade investigadora mais orientada ao desenvolvimento pessoal de professores, com objetivos descritivo e reflexivo-pessoal (ZABALZA, 2004).

Para Oliveira (2014), além da história apresentada, foi no século XIX que o diário de campos passou a ser usado por determinados pesquisadores, por ser um século com surgimento de novas ciências. Já nos séculos XX e XXI este instrumento de pesquisa perpassa pela Psicologia, Serviço Social, História, Antropologia, Sociologia, Educação, entre outras.

Buscando maior compreensão acerca da utilização do diário de campo reflexivo como instrumento de pesquisa em educação, foram analisadas, no site da CAPES, produções nesta área com os descritores: “Diário de campo”, “Diário reflexivo” e “Registro de campo”, nos anos de 2005 a 2015. Entre 235 produções localizadas, 20 apresentaram interesse da pesquisa, mas apenas oito usaram o diário de campo como instrumento metodológico de registro, uma ferramenta narrativa que pode auxiliar no entendimento da prática pedagógica do professor, enquanto outras 12 eram pesquisas na área da saúde. Também foi relevante observar que, das produções analisadas, com o descritor “Diário de campo”, 33,3% utilizaram a entrevista como estratégia de pesquisa, o que revela a integração das narrativas escritas e do material coletado.

Nesta perspectiva de integração, Zabalza (2004) complementa, trazendo aspectos relevantes do diário, como a reflexão sobre o objeto narrado, a reflexão de si mesmo e o seu caráter longitudinal e histórico. Do ponto de vista de concepção, para o autor, denomina-se de “diário de aula”, como um documento em que o professor anota suas impressões sobre o que vai acontecendo nas aulas. Nesse entendimento, André e Darsie (1998) concebem o “diário reflexivo” como um instrumento de avaliação e de investigação didática.

Assim, para Zabalza (2004), fica voluntariamente livre para conter os diversos tipos de diários, pelo conteúdo e também pela forma como realiza o processo de coleta, redação e análise de informação. Portanto, será denominado, nesta pesquisa, de “diário de campo reflexivo”, como instrumento de registro e reflexão da prática docente.

Para o autor, do ponto de vista metodológico, os diários focalizam em documentos pessoais ou narrações autobiográficas, podendo, então, o emprego do diário possuir finalidade

investigativa e também de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, como demonstrado na figura 1, em seguida:

Figura 1 – Finalidade do emprego do diário de campo na formação de professores



Fonte: Zabalza (2004, p. 16).

Percebe-se que estas dimensões apresentadas por Zabalza se relacionam, pois, ao mesmo tempo em que o docente narra sobre a formação, ele apresenta seus conhecimentos, dilemas e reflexões. Logo, os diários, para Zabalza (2004, p. 23) “constroem um excelente caminho para se chegar, pelo menos à medida que os professores o desejem e/ou o permitam, aos dilemas práticos da profissão”.

Passeggi et al. (2013, p. 17) colaboram ao afirmar que as narrativas de si como práticas de formação e autoformação procuram investigar o uso das narrativas autobiográficas como dispositivos de intervenção educativa. Para os autores, as narrativas “contribuem para a transformação de sentidos histórico-culturais, concernentes às representações de si, do outro e da ação do sujeito no mundo, tanto para a pessoa que narra quanto para aqueles que leem, escutam e analisam essas narrativas”. Neste contexto se incluem também os mais diversos instrumentos narrativos, como o memorial, entrevista, biografia e o diário de campo, como ferramentas teórico-metodológicas da formação e como ferramenta de autoformação.

Zabalza (2004, p. 14) argumenta que o diário, do ponto de vista metodológico, “faz parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em documentos pessoais ou narrações

autobiográficas” e se estabelecem, segundo o autor, como uma perspectiva de recurso para a reflexão sobre a prática e de mecanismo para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesta reflexão, tanto para o pesquisador quanto para o pesquisado, de acordo com Clandinin e Connelly (2011), pode haver diferença quando se criam notas de campo, vendo-se como registradores externos ou quando se veem como personagens do evento. Dessa maneira, é visível, nos registros das professoras participantes do grupo de formação, que ora participam das discussões e registram, tentando capturar o que é mais importante para aprimorar sua prática pedagógica, ora fazem apenas registros sucintos com notas de campo, o essencial para seu entendimento.

Esta prática tem mostrado o quanto há dificuldade em escrever e relatar sobre o experienciado. Isso se dá, muitas vezes, pela falta de conhecimento e também em função do pouco incentivo em registrar as práticas docentes. Por isso, nesta pesquisa, foram estabelecidos os parâmetros da pesquisa qualitativa pautada nas narrativas dos diários de campo reflexivo, pois se adequam melhor a uma investigação. Além disso, ambientes de formação centrados em narrativas, como bem aponta Simão (2016, p. 75), “podem fornecer espaços envolventes que proporcionam oportunidades para repensar ao trabalho docente”.

Zabalza (2004) acredita que a escrita no diário, o ato de escrever sobre as ações que ocorrem, dão mais clareza sobre os fatos e podemos retornar a ela para analisá-la ou mesmo revisá-la. Para o autor, o diário oferece perspectivas sincrônica e diacrônica, de forma a compreender o que acontece no dia a dia e como vão evoluindo ao longo dos registros.

Assim, se espera encontrar, nas narrativas dos diários de campo reflexivos das professoras iniciantes, relatos das formações e que sirvam de produtores de conhecimento, num exercício de analisá-las e refletir sobre o que escreveram e a possível colaboração destes registros para o aprimoramento de sua prática.

Esta dinâmica de escrita em diário, como meio de registro da formação em tempo real, oportuniza averiguar como se dá o processo, se positivo, se negativo, bem como refletir sobre os temas estudados em cada dia de formação. Assim, os registros podem trazer as impressões de cada professora em seu diário, representado pela sua compreensão e reflexão. Estas impressões são importantes para dar sentido à escrita, pois desvelam o que, para o autor, é mais marcante, como suas emoções, suas experiências e fatos que antes não eram percebidos.

Ao narrar sobre um fato, faz-se a busca do pensamento, numa perspectiva de repensar seu entendimento. Desse modo, Yinger e Clark (1981) apontam que, a escrita registra e preserva pensamentos e sentimentos, ou seja, o falar e pensar não fornecem as mesmas características, em longo prazo, como a escrita, num processo de reescrita e reflexão. Por isso

que as escritas dos diários são individuais e representam, a cada dia de formação, as marcas dos autores. Compreendem, ainda, que a escrita é uma importante ferramenta dos professores, tanto como recurso de comunicação que qualquer educador adulto deveria possuir, quanto como uma forma de desenvolvimento e aprendizagem pessoal.

É nesta perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem que o diário se estabelece no projeto como uma ferramenta de formação e autoformação, ao mesmo tempo em que os professores participam da formação, registram no diário e transmitem a aprendizagem e reflexão adquiridas.

O diário pode ser considerado um instrumento adequado para fomentar a formação continuada do professor, pois nele são narradas reflexões, aprendizagens e perspectivas. Assim,

[...] serve de charneira para a compreensão da experiência, pois engloba e ultrapassa o “vivido”. Esta é a relação de interação entre o que sabe e o que possa aprender, narrada no diário de campo, onde o sujeito transcreve seu entendimento em tempo real, fazendo um revisitar nos conhecimentos já adquiridos. (CHENÉ, 2010, p. 139).

Ainda para a autora, ao passar pela narrativa, é possível reapropriar-se da experiência de formação, ou seja, pelo discurso, se introduz a experiência, e pela análise, nos colocamos como intérpretes, fazendo um revisitar dos conhecimentos.

Neste momento, faz-se tomar consciência (JOSSO, 2010), para que possa refletir sobre a prática pedagógica do professor em início de carreira docente, levando-o a um processo de mudança.

Para tanto, os registros no diário, a que nos referimos, significa, para Lewgoy e Arruda (2004, p. 123-124) uma “reflexão da ação profissional cotidiana, revelando seus limites e desafios”, o que lhe dá um caráter descritivo-analítico.

O ato de escrever leva o professor a aprender com sua narração, por isso Zabalza (2004, p. 45) afirma que a narração se transforma em reflexão, como condição inerente e necessária. Para o autor, os relatos escritos são analisados por outra perspectiva, sob uma “luz diferente”, uma ideia de “distanciamento” brechtiano, ou seja, o eu que escreve fala do eu que atuou há pouco, pode se caracterizar em três dimensões: eu narrador, eu narrado e realidade. É um envolvimento que se trava entre o professor participante ativo da formação continuada e seu registro no diário de campo.

Os diários, compreende Zabalza (2004, p. 11), “contribuem de maneira notável para o estabelecimento dessa espécie de círculo de melhoria capaz de nos introduzir em uma

dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade como professor”. Isto posto, percebemos que o diário permite ao narrador uma reflexão de sua experiência como docente, não menos importante que outros instrumentos de pesquisa, colabora no desenvolvimento do pensamento, da leitura e da escrita.

Existem, segundo Zabalza (2004), duas variáveis básicas de diários:

[...] a riqueza informativa que o diário apresenta. Um diário vai ser tanto mais rico quanto mais polivalente for a informação que se oferece a ele. Os diários apenas introspectivos perdem sentido ao ficar estabelecido o ponto de referência externo em que os fatos ou as vivências narradas acontecem.
- a sistematicidade das observações recolhidas. A principal contribuição dos diários em relação a outros instrumentos de observação é que permitem fazer uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos. Com isso, torna-se possível analisar a evolução dos fatos. (ZABALZA, 2004, p. 16).

Esta é a proposta do diário, assumido, nesta pesquisa, como um instrumento que nos dá a informação real sobre o que as professoras iniciantes aprendem em cada dia de formação. Assim, retrata Zabalza (2007 apud ZABALZA, 2004, p. 131), “a escrita sobre o vivido é uma maneira de aprender a atividade profissional, pela reflexão, pois permite atribuir significados à ação e construir conhecimentos necessários à docência”.

Para compreender melhor como se dá a construção destes significados vividos pelas professoras, no capítulo que se segue, discorro sobre o professor iniciante, participante da formação no PPGEdu/UFMT/OBEDUC.

3 QUEM É O PROFESSOR INICIANTE QUE ESTÁ EM FORMAÇÃO NO OBEDUC

Numa folha qualquer eu desenho um navio de partida
De uma América a outra consigo passar num segundo,
Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo.
(Toquinho e Vinicius de Moraes, 1983).

O período de inserção é um período de partida, de estudante a docente. Como vimos, parece passar num segundo, e, ao chegar à docência, o iniciante se depara com um mundo do qual ele também passa a ser desenhista e criador. Como no girar de um compasso, ele dá início a um período decisivo em sua vida. Um dos fatores que nele interfere é a adaptação. Huberman (2013, p. 39) apresenta este período como uma “fase inicial da carreira docente a qual é marcada pela sobrevivência e a descoberta [...]”, traduzindo “o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa)”, em que o iniciante ainda está se apropriando do ambiente escolar e profissional, constituindo-se profissionalmente.

Este profissional, para este autor, se dá a reconhecer como profissional em início de carreira; Marcelo (1999), o identifica como iniciante ou principiante. Para fins desta pesquisa, será aqui denominado de “professor iniciante”, como apontado por Tardif (2014), aquele profissional que se constitui entre os três e cinco primeiros anos de trabalho, um profissional que vai se construindo ao longo da carreira docente. Compreende-se então que é no transcorrer destes primeiros anos que os professores realizam a transição de estudantes para docentes (MARCELO, 1999).

Em entrevista com professores que possuem um emprego estável no ensino, relata Tardif (2014, p. 82), que “as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho”. Para o autor, este início representa uma fase um tanto crítica, que requer atenção especial e reajustes de acordo com as realidades com que irão se deparar. Dessa maneira, o professor iniciante vai se adaptando e encarando as mais diversas realidades que ocorrem na escola, pois a mesma não é estática, mas se constrói a todo o momento.

Huberman (2013) apresenta esta fase inicial do professor como um tatear constante, de uma preocupação consigo mesmo, com as realidades do dia a dia que ocorrem em sala de aula, com os alunos e em relação ao pedagógico. É a fase de “sobrevivência”, de “choque do real”. É neste sentido que o professor em início de carreira se depara com as mais diferentes

situações, que nem sempre está preparado para encarar, então, a sua persistência e disposição para encarar as novas realidades são primordiais para o fortalecimento de seu trabalho.

Cavaco (1995, p. 163) remete ao início da carreira docente como uma procura pelo seu espaço na escola, porém, “nas escolas os sistemas de distribuição dos trabalhos contribuem para acentuar as suas dificuldades”. Neste sentido, coaduno com o pensamento de Cavaco (1995), quando enfatiza que, para o jovem professor, são reservados os últimos lugares, salas com alunos considerados difíceis, e tantos outros fatores que os fazem viver tensões neste início de carreira docente, ao se deparar com situações de reais confrontos. Para a autora, há necessidade de respostas urgentes para fatos urgentes e complexos e, assim, o professor pode ser levado a reviver situações aprendidas, muitas vezes, de modelos tradicionais, e não inovando, como era a expectativa enquanto ainda era estudante.

Contreras (1987 apud MARCELO, 1999), também aponta estas incertezas, tensões e dúvidas, que fazem com que os professores busquem conhecimento e competência profissional num curto espaço de tempo, levando-os muitas vezes ao cepticismo. Para Cavaco (1995, p. 165), estes sentimentos de “insegurança, sobrevivência, adaptações, conformismo, alienação, são termos referidos pelos professores jovens ou recordando o passado, a justificar um percurso que leva ao cepticismo perante as oportunidades que por vezes surgem”, para o autor há “fechamento aos desejos, à incompreensão dos que têm outros pontos de vista”.

Para além destes aspectos, encontra-se o tema global da exploração, que, para Huberman (2013),

[...] pode ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora. No caso concreto do ensino, a exploração é limitada por parâmetros impostos pela instituição: as pessoas têm oportunidade de “explorar” poucas turmas para além das suas, poucos estabelecimentos, para além do seu, poucos papéis para além do de responsável pelas suas turmas. No caso de um compromisso provisório, à partida, esta fase pode prolongar-se, uma vez que as pessoas irão medir bem as consequências de um comprometimento definitivo com um a profissão que terão procurado com algum desagrado ou na sequência de grandes hesitações. (HUBERMAN, 2013, p. 39).

Neste contexto, entendo que o professor em início de carreira, embora vivendo profissionalmente em ambientes tão desafiadores, colocará os conhecimentos, adquiridos ao longo de sua vida, bem como os conhecimentos que adquiriu na graduação, sob a responsabilidade de realizar o trabalho de docência, ainda que em construção.

Pesquisas têm evidenciado estas realidades apontadas, os desafios enfrentados pelos professores em início de carreira e sua construção docente.

Com o propósito de ampliar meus conhecimentos acerca do tema que pesquiso, tornou-se fundamental realizar um levantamento sobre o que vem sendo investigado sobre o assunto, as regiões e estados envolvidos e que apresentam a maior incidência de pesquisas, assim como as universidades que têm estudos sobre o professor iniciante. Tal levantamento é apresentado a seguir.

3.1 Estudos e pesquisas sobre o professor iniciante: o que revelam as buscas nos sites eletrônicos - ANPED, BDTD e CAPES

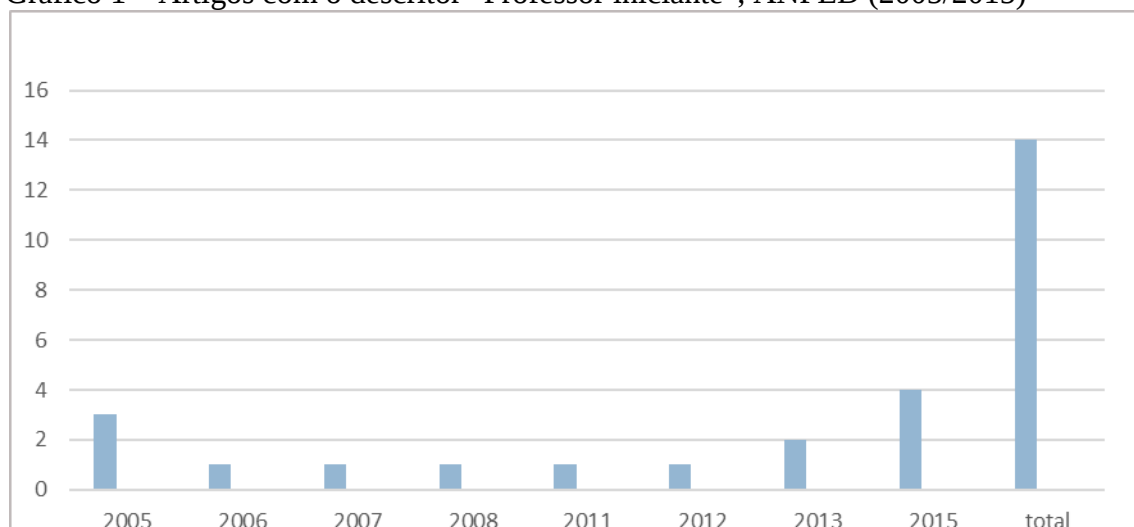
É importante ressaltar que este tipo de estudo é nomeado por Ferreira (2002), como sendo:

[...] de caráter bibliográfico e tem o desafio de mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares. [...] usualmente essas pesquisas incidem sobre dissertações e teses, artigos publicados em periódicos especializados e comunicações apresentadas em eventos, porque estes são os principais canais para divulgação do que se faz em pesquisa num determinado campo. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Sendo assim, percorrer este caminho foi relevante para ter contato e conhecimento das produções científicas que colaboram para com a pesquisa no Brasil, referentes à educação, que é nosso foco, e de outras áreas específicas, como é o caso do professor em início de carreira.

Para esta busca, utilizei como referência de pesquisa os seguintes descritores: “Professor Iniciante” e “Formação Continuada do Professor Iniciante”. Optei, neste recorte, pelo descritor “Professor iniciante”, pesquisado no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) - GT 08, que trata da formação de professores. Para localizar as produções sobre professor iniciante nas reuniões da ANPED procedi a busca por reunião, acessando o site dos trabalhos, contando todos aqueles que foram apresentados ano a ano do evento e registrando a soma final. Deste total, encontrei quatorze (14) produções que tratam da especificidade da pesquisa professor iniciante no período de 2005 a 2015, como mostra o gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 – Artigos com o descritor “Professor iniciante”, ANPED (2005/2015)



Fonte: Dados organizados pela autora, com base no site das reuniões da ANPED (2015).

As análises realizadas demonstraram que as produções sobre professor iniciante ainda estão iniciando nas instituições superiores, observamos que nos anos de 2005 e 2015 houve maiores produções, e nos anos de 2006 a 2013, houve poucas produções. Dos quatorze artigos encontrados, 42,86% discorreram sobre a formação da identidade do professor iniciante, 28,57% das produções, trouxeram um estudo sobre a formação inicial do professor iniciante, 21,43% discorreu sobre os dilemas e desafios do início da carreira docente e 7,14%, sobre a pesquisa do professor em início de carreira bem-sucedido.

Compreendeu-se que a maioria das pesquisas se desenvolveram no campo de estudo da formação do docente em início de carreira e da sua identidade, campos relevantes para perceber o início de carreira docente e os fatores que levam a permanecer na carreira e a se desenvolver profissionalmente.

É no período de Iniciação Profissional que o professor, no entendimento de Papi e Martins (2008), se deparará com a realidade e desafios postos a ele, levando-o a posicionar positivamente ou negativamente, nem sempre apto a encará-la. Para as autoras,

[...] os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão, podendo ser um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, do apoio que recebem e das relações mais ou menos favoráveis que irão vivenciar. (PAPI; MARTINS, 2008, p. 4).

É diante deste cenário, onde os professores iniciantes vivenciam suas relações, ora mais fáceis ora mais difíceis, que mais pesquisas sejam desenvolvidas no campo da inserção

docente. Como vimos, há algumas instituições superiores do Brasil que já realizam pesquisas sobre o tema, como aponta o quadro a seguir, apresentado pelo ano, instituição e a quantidade de trabalhos apresentados no GT 8 da ANPED, dos anos de 2005 a 2015.

Quadro 1 – Número de IES com produções nas reuniões da ANPED de 2005 a 2015

ANO	IES	QUANTIDADE
2005	UFSCAR	2
2005	UNER	1
2006	UNESP	1
2007	UNIJUÍ	1
2008	UNESP	1
2011	UEPG	1
2012	PUC-RJ	1
2013	PUC-SP	1
2013	UFMS	1
2015	UESC	1
2015	UFMG	1
2015	UCDB	1
2015	SEE – DF	1
Total		14

Fonte: elaborado pela pesquisadora (dez.2016).

A demonstração acima evidencia que a região sudeste tem a maior produção nas reuniões da ANPED no GT 8, percebido por ser uma região extensa e com maior número de instituições, porém, vale observar que ainda há um número mínimo de produções em outros estados em relação a extensão do país em número de IES, como bem citam Corrêa e Portella (2012, p. 235) “a importância da continuidade dos investimentos em pesquisas sobre o início da docência e se diferenciam e/ou acrescentam a elas outras constatações”.

Estas constatações são importantes para que estudos colaborem com os professores iniciantes no entendimento do que é estar em início de carreira e as etapas pelas quais eles passarão, enfrentando dilemas e incertezas. Tais dilemas são apontados por Franco (2000, p. 34), no início da carreira docente: “conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, considerando as etapas de desenvolvimento de seus alunos e o conteúdo a ser desenvolvido; problemas com a disciplina dos alunos e com a organização da sala de aula”.

Estes apontamentos, dentre tantos outros, que ocorrem no dia a dia na escola, merecem a atenção de nós, pesquisadores, pois, ao adentrar na pesquisa, somos também convidados a não somente sermos espectadores, ou seja, limitarmo-nos a analisar as narrativas, os diários, para a possível escrita e análise de dados, mas, antes, termos o compromisso de interagir com os docentes e assumir o papel de pesquisadores conscientes de nosso papel social e profissional, no respeito ao professor que está iniciando na carreira.

Perrenoud (2002 apud NONO, 2011) também nos auxilia nesta compreensão, apontando algumas características do professor em início de carreira e discorre sobre as incertezas que ocorrem neste período de inserção profissional:

1. Um principiante está entre duas identidades: está abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões.
2. O estresse, a angústia, diversos medos e mesmo os momentos de pânico assumem enorme importância, mas eles diminuirão com a experiência e com a confiança.
3. O principiante precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira.
4. A forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão.
5. Ele passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que “joga” com um número crescente de bolas.
6. Geralmente, ele se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos.
7. O iniciante está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional.
8. Ele não consegue se distanciar de seu papel e das situações.
9. Ele tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por eles.
10. O novo profissional mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com sua incompetência nem com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera. (PERRENOUD, 2002 apud NONO, 2011, p. 24-25).

Entende-se, portanto, que o professor iniciante, além de encarar os desafios da profissão, se sente sozinho e inseguro diante da experiência de outros colegas que já estão há alguns anos na profissão, neste intuito de reconhecer os desafios vividos pelos professores iniciantes, a seguir é apresentado um recorte da pesquisa realizada na página da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com o propósito de identificar as produções com o descritor “Professor iniciante”.

Para a análise das produções na página da BDTD foram pesquisadas as produções com o descritor “Professor iniciante” nos anos de 2005 a 2015. Dessa forma, verificou-se que, de 177 produções, entre teses e dissertações, 27 eram de interesse da pesquisa, como mostra o quadro abaixo, destacando as IES, o ano, a produção e a quantidade.

Quadro 2 – Dissertações e teses com o descritor “Professor iniciante” na página BDTD - 27 produções (2005/2015)

IES	ANO	PRODUÇÃO	QUANTIDADE
UFSCAR	2005	Tese	1
UFSCAR	2005	Tese	1
UNICAMP	2005	Tese	1
UNICAMP	2006	Dissertação	1
UFSCAR	2006	Dissertação	1
USP	2007	Tese	1
PUC	2007	Dissertação	1
UFSCAR	2008	Tese	1
UNISANTOS	2009	Dissertação	1
UNESP	2011	Dissertação	1
UEJÚLIO DE MESQUITA FILHO	2011	Dissertação	1
UNESP	2013	Dissertação	1
UNICAMP	2013	Tese	1
UFSCAR	2014	Dissertação	1
UFSCAR	2014	Tese	1
UFSCAR	2014	Dissertação	1
UNB	2014	Dissertação	1
UNICAMP	2015	Dissertação	1
UNIESP	2015	Dissertação	1
UFRN	2015	Dissertação	1
PUC	2015	Dissertação	1
UFBA	2015	Dissertação	1
PUC-SP	2015	Dissertação	1
PUC-SP	2015	Dissertação	1
UFSCAR	2015	Dissertação	1
UEPB	2015	Tese	1
UFU	2015	Tese	1
Total			27

Fonte: dados organizados pela autora, com base na BDTD.

Como podemos verificar, as produções com o descritor “Professor iniciante” se destacam na Universidade Federal de São Carlos. O tema vem alcançando grande relevância nas discussões desta instituição, com objetivos de compreender o processo de constituição do professor em início de carreira. Percebemos, também, que no ano de 2015 as produções de dissertação que apresentaram o professor iniciante como tema foram significativas. Constatamos, ainda, que as dissertações e teses têm um maior número de produções, quando comparadas com os artigos apresentados nas reuniões da ANPED GT08, de 2005 a 2015.

As produções no site BDTD, nos anos de 2005 a 2015, revelaram que as abordagens quantitativa e qualitativa são as mais utilizadas, com o objetivo de alcançar uma compreensão da investigação analítica do ser e estar em início na profissão docente.

Bogdan e Biklen (1994) apontam a pesquisa qualitativa como sendo uma investigação descritiva, que fornece dados que auxiliam e substanciam a pesquisa com palavras, imagens, entrevistas, notas de campo. Também para os autores, os dados quantificáveis são inseridos na escrita qualitativa, com a forma de estatística descritiva.

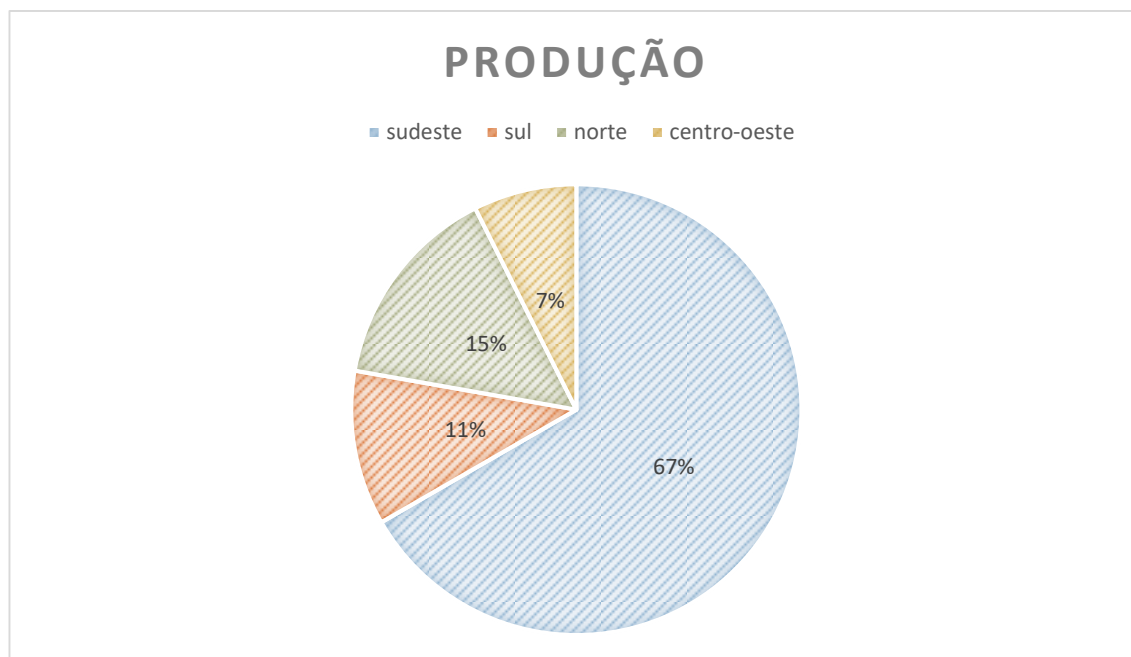
Nesta perspectiva, este mapeamento vem contribuir para o acesso às produções que investigam o professor iniciante e ainda mais, fornecem dados quantificáveis para colaborar sobre o quanto nosso tema tem se desenvolvido nas instituições de ensino superior.

Dentre as produções encontradas no site da BDTD, dez (10) foram de nosso interesse, entre teses e dissertações, com o objetivo de compreender como ocorre o processo de constituição da profissão de professor iniciante.

Diante destas amostras, fomos instigados a mapear as produções com o descritor “Professor iniciante” no site de banco de dados de dissertações e teses da CAPES, incluindo também o ano de 2016.

Nesta busca, nos anos de 2005 a 2016, foram analisadas 29 produções, entre elas, vinte e duas (22) dissertações de mestrado e sete (7) teses doutorado. Observamos, igualmente, que não tão diferente das páginas da ANPED e BDTD, que dentre as regiões que se destacam, a região sudeste apresenta maior pesquisa com o tema, como mostra o gráfico 2, apresentado a seguir.

Gráfico 2 – Produções de dissertações e teses com o descritor “Professor iniciante”, site da CAPES nos anos de 2005 a 2016



Fonte: Dados organizado pela autora com base no site da CAPES (2016).

A região sudeste apresenta, mais uma vez, o maior número de produções, abrangendo os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, com uma porcentagem de 67%. Uma porcentagem equivalente às produções encontradas no banco de dados da BDTD e no site da ANPED.

As produções analisadas tratam de temas diversificados, porém relacionados com a constituição do professor iniciante. Dentre as produções, chamou-nos a atenção as seguintes pesquisas: narrativas (auto)biográficas do professor iniciante, construção da práxis pedagógica do professor iniciante, processo de constituição da profissão docente, investigação da necessidade formativa do professor iniciante e verificação de como o professor iniciante avalia suas experiências.

São produções, entre teses e dissertações, que colaboram com as discussões sobre professor iniciante e as características profissionais em início de carreira, vindo ao encontro da minha pesquisa investigativa, apresentando as narrativas de professores iniciantes e contribuindo para a compreensão das experiências vividas neste período, marcado por dilemas e incertezas. Tardif (2014), afirma que estes dilemas são enfrentados pelos iniciantes, ao estreadem na profissão, se deparando com condições de trabalho difíceis, como turma de alunos e carga de trabalho.

Estes e outros fatores, já apresentados, presentes em início de carreira, fazem com que os professores iniciantes, segundo Tardif (2014, p. 87), sofram um “choque com a realidade”, no qual evidenciam a compreensão não somente de sua competência, mas de seu ambiente de trabalho.

Quando este cenário se descortina para o professor iniciante, a comunidade escolar pode pensar em estratégias para o acolhimento deste profissional, pois, para ele, são realidades novas em ambientes novos, com uma organização de trabalho específica de cada instituição, muitas vezes distante daquilo que muitos iniciantes projetam para sua profissão, o que, muitas vezes, os leva à decepção ou à desistência.

No entendimento do que significa ser professor iniciante em ambientes e realidades novos, apresento, a seguir, algumas considerações sobre o professor iniciante no contexto escolar.

3.2 Professor iniciante e o contexto escolar

Para compreender o professor iniciante no ambiente escolar, busquei o entendimento no tocante à compreensão do professor em início de carreira, baseado nos teóricos Contreras (1987), Marcelo (1999), Day (2001), Giovanni e Marin (2014), Perrenoud (2002), Mira e Romanowski (2014), Guarnieri, (2005), Nono (2011), Almeida e Calil (2012), André (2016), Tardif (2014), como também outros que discutem sobre o professor iniciante, seus desafios e dificuldades vividas no início da carreira docente.

Pensar no papel do docente no contexto escolar, em início de carreira, é compreender que ele apresenta necessidades de aprimoramento de suas práticas e teorias, num processo contínuo de formação, um percurso de incertezas, mas também de aprendizagens e conquistas.

Para amenizar o quadro narrado por diversos iniciantes, na literatura já existente sobre o processo inicial da docência, a escola precisa, então, repensar as suas relações, seu projeto pedagógico, para, assim, amenizar as dificuldades e incertezas que abarcam o momento de inserção profissional do docente, desenvolvendo, ações e espaços formativos que contribuam para a reflexão e promovam a interação do professor iniciante com o coletivo escolar.

Como dito anteriormente, Huberman (2013) traduz este momento, com aspectos de descoberta e de sobrevivência, quando passa a ser responsável por uma sala de aula, pelos alunos e a fazer parte do corpo docente. Todavia, um pode sobrepor a outro de maneira a traduzir outras características na vida profissional deste docente.

Marcelo (2007) enfatiza a ideia de que o período de inserção é um período distinto no caminho de se tornar um professor. Não há um salto no vazio entre formação inicial e formação docente, mas torna-se uma continuidade de sua constituição profissional, e, portanto, é um período evolutivo.

Existem alguns trabalhos realizados com o professor iniciante, no sentido de inclusão e aprimoramento profissional, em alguns países. Cornejo (1999 apud ALMEIDA; CALIL, 2012, p. 4) aponta que no final dos anos 90, por exemplo, foram identificadas três experiências. Uma localizada na Argentina, com uma proposta para a residência de professores; outra no México, onde o desenvolvimento de recursos didáticos foi promovido na escola e, ainda, no Chile, com a proposta de inclusão de profissionais recém-formados. Segundo as autoras, o estudo mais recente de Marcelo (2007) mostra que a situação não mudou muito nos últimos anos. Seu projeto de Investigação, aprovado em 1988 pelo Centro de Investigação e Documentação Educativa, tem por objetivo obter informações sobre professores principiantes e o seu processo de socialização.

Tal como acontece nestes países, há algumas formações ocorrendo também no Brasil, em nível de formação continuada para o professor iniciante, como os programas de secretarias estaduais e municipais São Paulo, Ceará (Sobral), Espírito Santo, Mato Grosso do Sul e Rio de Janeiro (SOUSA, 2015).

França (2016) contribui com mais detalhes sobre estes programas:

[...] no município de Jundiaí, SP, onde há um Centro de formação que, além de outras formações, investe na inserção de novos professores na docência; outra em Sobral, CE, a qual conta com uma Escola de Formação Permanente do Magistério – ESFAPEM, e que também conta com um programa específico para os professores que ingressam na rede; e a última em Campo Grande, MS, onde há um Centro de Formação – CEFOR – que, dentre outras formações, também desenvolve um projeto especial voltado aos professores iniciantes. (FRANÇA, 2016, p. 56)

Mira e Romanowski (2014) apresentam outras iniciativas de acompanhamento ao professor iniciante, como as experiências na UFSCAR, que trabalham com mentoria online a um grupo de professores de diferentes regiões do país; o Programa de Acompanhamento Docente no Início da Carreira para professores de Educação Física (PADI); há também o programa da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e ainda o Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (PAPIC) desenvolvido a partir de 2011, na UFMT, Câmpus do Araguaia.

França (2016), realizando pesquisa sobre a formação dos professores iniciantes em Mato Grosso, na cidade de Rondonópolis, quando em coleta de dados na SEMED, constatou que somente em 2015, no mês de abril, deu-se início ao projeto de Formação Continuada para atender aos professores em início de carreira, cujo tema é: “Professores iniciantes: Dialogando acerca dos conceitos, dos métodos e das práticas docentes” (SEMED, 2015). França (2016) assevera que tal formação teve sua origem no Projeto desenvolvido na UFMT, aprovado pelo OBEDUC.

São iniciativas importantes, que precisam ser ampliadas, se considerarmos a extensão do país e diante deste cenário, André (2012, p. 3) afirma ser importante “[...] os órgãos gestores da educação inserirem os programas de inserção à docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional, para que as ações formativas tenham continuidade após o período probatório”.

O período de inserção exige, do professor, competências, habilidades e conhecimentos, requer reflexão de sua própria prática, levando em consideração o conhecimento adquirido. Almeida e Calil (2012) o definem como uma situação de fragilidade, apontando que,

De acordo com a literatura, faz-se necessário um cuidado na inserção dos egressos das licenciaturas nas escolas e na profissão, na medida em que têm sido constatadas fragilidades no domínio dos conteúdos escolares básicos relacionados à leitura e à escrita. Trata-se de uma situação preocupante, especialmente quando se reconhece que o conhecimento do conteúdo, objeto de ensino, é um saber que está na base da profissão docente e que é fundamental o professor compreender as estruturas e os princípios da organização conceitual da disciplina que ensina, bem como os conhecimentos pedagógicos necessários para organizar o conteúdo com a intenção de sistematizá-lo e torná-lo acessível ao aluno. (ALMEIDA; CALIL, 2012, p. 6).

Sendo assim, é necessário se pensar, como base da formação docente, o acompanhamento pedagógico e projetos de formação continuada a estes profissionais, dando-lhes o suporte na colaboração, por meio de estudos e trocas de experiências.

Marcelo (1999) aponta que há necessidade de considerar esta fase de inserção profissional docente como um momento que possui características próprias, e esse período precisa também ser analisado de forma singular. Nono (2011) tece suas considerações sobre este momento:

É um período marcado, em geral, pela desilusão e pelo desencanto e que corresponde à transição da vida de estudante para a vida mais exigente do

trabalho. Os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira (NONO, 2011, p. 19).

São períodos desde a pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente. Cada etapa representa, para o profissional, segundo Marcelo (1999), exigências diversas, específicas e diferenciadas, que colaboram para que o iniciante tenha o desejo de buscar conhecimentos, atitudes, aprendizados, muitas vezes inspirados em seus professores de graduação.

Assim, cada fase é um momento que se constrói, de adaptação e reflexão, principalmente a inserção na docência. Para Mira e Romanowski (2014, p. 02), o início da profissão docente faz parte do processo de desenvolvimento profissional do professor e a literatura específica “evidencia que essa fase apresenta características próprias, constituindo-se como um momento fundamental na constituição da docência”.

É nesta fase que o professor iniciante vai colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo dos estudos na graduação, porém, é necessário o fortalecimento de sua formação para enfrentar os obstáculos que ocorrem na escola.

Nos primeiros anos de ensino, para Marcelo (1999, p. 112), os professores em início de carreira, fazem “a transição de estudantes para professores”. Argumenta o autor que, no “primeiro ano os professores são principiantes, e, em muitos casos, no segundo e terceiro anos podem estar ainda a lutar para estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional”. Esta fase exige que os professores se esforcem num processo de desenvolvimento profissional que, segundo Day (2001), é um processo contínuo, ao longo de toda a carreira, porém, os acontecimentos pessoais e profissionais que ocorrerem neste período irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como as mesmas poderão ser identificadas.

Trata-se, de acordo com Nono (2011), de um período de descobertas, em que o professor tem suas limitações, mas, ao mesmo tempo, tenta manter um equilíbrio diante das contradições que ocorrem, para se manter na profissão. Percebe-se que não é simples passar por este período de adaptação, no qual as incertezas sobre como agir em sala de aula estão presentes e a formação inicial não dá suporte suficiente para compreendê-las.

Fica evidente, quando fazemos uma retrospectiva do professor em início da carreira como aluno, ainda na graduação, que ele está, ao ingressar na docência, pleno de expectativas relacionadas às teorias estudadas, com os estágios, que o colocam no papel de futuro docente, para enfrentar uma sala de aula. Guarnieri (2005, p. 9) enfatiza que uma parte da

aprendizagem da profissão docente “só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor”.

Perrenoud (2002) pondera que, neste momento, para o iniciante, algumas situações que são rotineiras, para um experiente, dele demandam muito mais tempo e concentração para resolver. O iniciante na carreira passa por este período de transição e, em muitos momentos, se angustia por não ter a maturidade suficiente para resolver problemas que ocorrem em seu ambiente de trabalho. Borko (1986 apud MARCELO, 1999) ilustra bem esta transição:

[...] a iniciação ao ensino é um período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal. (BORKO, 1986, apud MARCELO, 1999, p. 113).

Marcelo (1999) acredita que, neste início, a escola tem um papel fundamental como serviço de apoio aos professores “principiantes”, como são chamados pelo autor, mas, ao se deparar com a realidade da escola, o professor surpreende-se com a organização imposta pela instituição, vindo esta, a chocar-se muitas vezes, com suas concepções, adquiridas e formuladas na graduação.

Dragone e Giovanni (2014), sobre este jovem professor no espaço escolar, ressaltam:

Na verdade, o ato de ensinar expõe o/a jovem professor/a à ressignificação constante de seu trabalho - ele, professor e seus alunos modificam-se no mesmo ato. Os vínculos necessários para a atividade docente não são espontâneos, mas formais, próprios da organização escolar e das exigências que caracterizam o trabalho docente. (DRAGONE; GIOVANNI, 2014, p. 65).

Os estudos apontados indicam que o professor iniciante é levado, a todo o momento, a refletir sobre sua prática, de modo a perceber que nem sempre o que aprendeu na graduação será sua dinâmica de trabalho, que vai necessitar de buscar conhecimentos e um contínuo trabalho pedagógico com os mais experientes. Para Tardif e Raymond (2000), o trabalho do professor experiente que se estabelece como mediador entre a realidade concreta da escola e o professor iniciante exige saberes e habilidades que vão além daquelas trabalhadas pela formação inicial, ou seja, demanda saber ser e saber fazer, algo que se consegue depois de vários anos de experiência.

Então, o acompanhamento de um profissional experiente ao iniciante no contexto escolar, pode emergir como uma dinâmica positiva neste cenário apresentado, onde o iniciante é levado a sentir-se desafiado. É o que revela o projeto de investigação de Marcelo (1999):

Nesta investigação, pretendíamos conhecer os problemas e preocupações de uma amostra de professores principiantes de Sevilha e Granada. Para isso, foram entrevistados 107 professores principiantes de EGB_BUP e FP, os quais responderam a questionários de crenças e percepção de problemas. No decurso dessa investigação, verificamos que os professores principiantes são profissionais que se preocupam com seu aperfeiçoamento como docentes, mas com consciência de que a sua formação é incompleta. Constatamos que os primeiros anos de ensino são difíceis, quer pessoal quer profissionalmente, especialmente no caso atípico dos professores interinos. Verificamos também que os professores se diferenciam entre si em função dos contextos em que ensinam. Que as experiências tidas enquanto estudantes influenciam muito os professores principiantes do secundário, não acontecendo o mesmo com os professores de educação em geral básica. Constatamos também que os problemas dos professores se referem principalmente a aspectos didáticos por oposição a pessoais ou organizacionais. (MARCELO, 1999, p. 112).

Para colaborar sobre esta investigação, apresento um quadro não diferente, por intermédio da pesquisa de Giovanni e Marin (2014), sobre um estudo realizado por Papi e Martins (2010), de uma pesquisa sobre investigações de professores iniciantes entre 2000 e 2007. As autoras concluíram que o jovem, ao sair da graduação, procura manter uma imagem de professor e busca, no conhecimento pedagógico advindo da graduação, a resolução dos problemas que surgem, sem ter, muitas vezes, o apoio pedagógico necessário. Contudo, para as autoras, a formação deste professor inicia com as experiências desde sua escolaridade básica, para depois passar pela graduação, pelas atividades formais acadêmicas, se firmando, na prática em sala de aula, como professor iniciante na carreira e dando a continuação nas formações continuadas.

Este professor iniciante na carreira, avalia Marcelo (1999), passa por momentos difíceis, pois sua formação inicial muitas vezes não oferece subsídios suficientes para que ele possa lidar com situações, como ser interino, e também na questão didática. Somente com o passar do tempo e com a prática de sala de aula, como concluíram Papi e Martins (2010), os dilemas poderão ser minimizados.

Gatti et al. (2013, p. 28), trazem à tona um fator importante sobre a formação inicial: “é função da formação inicial ajudar esses futuros professores a compreenderem esse processo e a conceberem a profissão não reduzida ao domínio de conceitos de uma área

específica”. Prosseguem, dizendo que “implica o desenvolvimento de habilidades, atitudes, comprometimento, uma investigação da própria atuação”.

Por isso a importância de o jovem professor na carreira estar sempre aberto às mudanças, visto que, como descrevem Dragone e Giovanni (2014, p. 66), “o conhecimento não é estático, mas está sempre em processo de mudança, parece essencial que os jovens professores adquiram a capacidade para adquirir novos conhecimentos durante toda a carreira profissional e aprendam como comunicá-los aos diferentes tipos de alunos”.

Neste contexto, o professor, quando inserido no ambiente escolar, vai se constituindo docente, entretanto, foi inevitável reconhecer a importância da formação inicial deste profissional, que o prepara para assumir a docência. Por isso, em seguida, trago à discussão a formação inicial do professor iniciante na licenciatura.

4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA LICENCIATURA E O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

Pinto um barco a vela branco navegando
É tanto céu e mar num beijo azul.
(Toquinho e Vinicius de Moraes, 1983).

A formação inicial oferecida aos professores e aqui apresentada, é embasada e contextualizada em vários conhecimentos que estão inseridos na sociedade, como as questões culturais, sociais e éticas, bem como os aspectos pedagógicos inseridos no ambiente escolar.

Marcelo (1999) salienta a importância de integrar a formação de professores num processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, afinal, a educação está inserida nestes contextos, apontados pelo autor, e as inovações tendem a acontecer com a colaboração dos envolvidos, logo, pensadas em conjunto.

Neste entendimento, o autor leva-nos a perceber que o docente estará em construção, pois a profissão exige do professor diversas funções, entre risos e choros, é necessário aprimorar os conhecimentos. Imbernón (2002, p. 65) assevera que a formação inicial “deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado”. Sem isso, o professor iniciante é como um pequenino barco à vela, lançado ao mar imenso, sem os recursos que lhe permitam navegar por entre as complexas marés da educação.

Além deste conhecimento pedagógico especializado, o professor deve ser aquele que não reproduz conhecimentos, mas assume uma manifestação de vida em sua complexidade. Para Imbernón (2002, p. 18), “os docentes precisam desenvolver capacidades de aprendizagem da relação, da convivência, da cultura do contexto e de interação de cada pessoa com o resto do grupo”. Ainda para o autor, “é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança”. Requer, portanto, um professor que reflita sobre seu papel mediante fatores que influenciam na sua carreira docente.

Neste contexto apresentado e frente aos tantos desafios, torna-se inquestionável para Imbernón (2002), uma nova forma de ver as funções do professor e uma nova cultura profissional, para que o mesmo tenha uma maior participação social e de todos os que trabalham na educação.

Esta participação se fez presente em todo o percurso histórico da formação de professores e da educação, houve momentos de muitas mudanças organizacionais e curriculares. Segundo Saviani (2009), o currículo era, até meados do século XIX, voltado às

matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras, sendo desconsiderado o preparo didático-pedagógico. Com a organização dos institutos de educação (1932-1939), uma nova fase se abriu, pois, segundo o autor, foram “concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (SAVIANI, 2009, p. 3). As duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, implantado por Anísio Teixeira, e o Instituto de Educação de São Paulo, instituído por Fernando de Azevedo, pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da Pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 –, de dezembro de 1996, trouxe alterações com propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores e no ano de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN, 2002) são homologadas e, posteriormente, as Diretrizes Curriculares, para cada curso de licenciatura, passam então a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Verificou-se que houve um avanço nos cursos de licenciaturas, com foco na área disciplinar específica, porém, com pouco espaço para a formação pedagógica, e, em pleno século XXI, com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, ainda se verifica a prevalência deste modelo consagrado no início do século XX para as licenciaturas, apresentado com um quadro de instituições de ensino centralizadas e transmissoras de conhecimentos.

Para Imbernón (2002, p. 7), “a instituição educativa evoluiu no decorrer do século XX, mas o fez sem romper as linhas diretrizes que lhe foram atribuídas em sua origem: centralista, transmissora, selecionadora, individualista”. Para o autor, o ato de educar, “passa realmente na vida e para a vida, para essa vida”, superando os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocráticos, mas dando enfoque ao caráter “relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição”.

Esta relação, apontada por Imbernón (2002), vai além dos aspectos didático-pedagógicos, ou seja, uma relação mais dialógica, respeitando as individualidades de cada um. Requer, então, uma formação política e social, para compreender as diferentes realidades apresentadas em nossa sociedade e acompanhar as evoluções ocorridas. A profissão docente se depara com inúmeros aspectos inerentes à educação, como – e motivação, luta contra a exclusão social, participação e animação de grupos, relações com estruturas sociais e com a comunidade.

Para tanto, há um papel fundamental na formação do docente, a cargo das universidades, na busca de responsabilidade dos envolvidos no processo político, como forma de oferecer sustentação à educação, para que o recém-formado possa exercer, com segurança, estas tantas funções a ele designadas. Com base na Constituição Federal de 1988 e a LDB, de 1996, seus princípios e finalidades educacionais são desafiadores, lançam as bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação, com a valorização do profissional da educação escolar, voltando o olhar às diferentes modalidades de ensino, a atender o indígena, os quilombolas, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), fazendo uso de toda a diversidade tecnológica que está presente em nossa sociedade.

Nesse âmbito de inovações e diversidade, Imbernón (2002, p. 20) assevera que “o professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas”, mas, para o autor, “deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto”. No entanto, para que isso aconteça, é imprescindível que o docente seja valorizado e respeitado, em suas várias dimensões: humana, pedagógica, social, salarial, passando pelo incentivo à formação continuada.

O artigo 3º da LDB 9.394/96, ao definir os princípios da educação nacional, prevê a valorização do profissional da educação escolar, que devem ser concretizados no plano de carreira docente, para que não haja tanta desistência ao longo do curso ou na inserção docente, por isso a importância das instituições formadoras repensarem o seu projeto pedagógico.

As DCN (BRASIL, 2002), no Artigo 6º, mencionam as competências a serem consideradas na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, que são inerentes para que os indivíduos compreendam o seu papel nos contextos escolares para os quais a graduação os prepara, para além do domínio de conteúdos, o seu comprometimento com a formação de um ser humano social e democrático.

Neste contexto, a formação de professores, segundo demarcado pelas DCN (BRASIL, 2002), se refere à formação de um profissional, com o compromisso de assumir uma sala de aula, com competências de cunho social, pedagógico e político, na possibilidade de uma formação plena. As instituições responsáveis pela formação do docente, para Imbernón (2002, p. 61), “devem ser instituições ‘vivas’, promotoras da mudança e da inovação”, de modo a preparar o docente para além da sala de aula, deve-se promover o conhecimento profissional e também os aspectos da profissão docente, atentando para o contexto cultural.

As DCN (BRASIL, 2015, p. 2) apontam, no § 1º do artigo 62 da LDB, que as instituições formadoras, em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração,

deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo CNE. É nesse viés que a educação deve ser assumida com o compromisso de atender ao profissional iniciante que estará conduzindo uma sala de aula, com os mais diversos desafios apresentados.

Neste desejo de compromisso em atender o profissional da educação e em sintonia com o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), de 2014, princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, definidos no artigo 2º do Decreto nº 6.755/2009, as novas DCN definem os princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos, necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica.

Dessa forma, e estabelecendo esta articulação com a educação superior, o professor assumirá uma sala de aula, somando aos conhecimentos adquiridos na graduação, trazendo consigo toda sua longa trajetória de estudante. Para Marcelo (2009, p. 13), ser um bom professor, “pressupõe um longo processo. Os candidatos que chegam às instituições de formação inicial de professores não são recipientes vazios”.

Com a expectativa de fortalecer estes conhecimentos é que as instituições têm realizado estudos e pesquisas no sentido de reformular seus projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas e, deste modo, desenvolver a formação de docentes para atender as demandas de nossa sociedade.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2006, passaram a apresentar uma reestruturação do curso, dando ênfase à responsabilidade com a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil, Séries iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, em cursos de Educação Profissional de serviços de apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Tais conhecimentos são imprescindíveis na formação do profissional, pois o mesmo estará, em breve, à frente de uma sala de aula, exercendo as funções docentes, ou seja, conduzindo os seus saberes a outros, que são seus colegas de trabalho, seus alunos e a comunidade escolar.

Assim, pautada neste intuito e com a preocupação em formar este profissional docente, a Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, também apresentou, em seu Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2009), reformulações no sentido de resgatar algumas fragilidades e atender às exigências legais, sociais, pedagógicas e administrativo-burocráticas.

Para Manrique (2008, p. 212), esta formação do professor “implica refletir, em primeiro lugar, a respeito da formação acadêmica e pedagógica, porque os professores exercem funções docentes em salas de aula e trabalham com um conteúdo específico; também significa pensar o ato de ensinar”, como afirmam Aquino e Borges (2015, p. 94), ao enfatizarem as exigências quanto à formação do professor: “[...] é insuficiente possuir conhecimentos sólidos, é preciso articular adequadamente teoria e prática no exercício da profissão”. É desenvolver uma formação acadêmica que ultrapasse os muros das universidades, que se torna possível no contato com o chão da escola, onde o docente que está sendo formado possa interagir e conviver com os problemas que assolam a realidade das salas de aula, como indisciplina, falta de material, estrutura e ambientes físicos precários.

Esta realidade, que um dia os egressos irão enfrentar nem sempre é visualizada pelos alunos no estágio supervisionado, daí o grande número de alunos que desiste da profissão, antes mesmo de assumir uma sala de aula. Esta realidade se apresenta no relatório de pesquisa da Fundação Carlos Chagas de (2009) a respeito da atratividade da carreira docente, na qual foram entrevistados 1501 alunos sobre sua escolha profissional e como resultado, 32% pensaram em ser professores, 2% ainda querem sê-lo. É uma porcentagem muito pequena à escolha do curso de docência. A pesquisa também aponta, no quesito escolha profissional, que entre os cinco cursos mais citados estão: Medicina, Direito, Engenharia e Administração, até mesmo nas escolas públicas. Outras carreiras, como: Educação Física, Enfermagem e Ciências Contábeis, são citadas em quinto, oitavo e décimo lugares, na escola pública, e em décima quinta posição entre as escolhas das escolas particulares, diferenciando de Arquitetura, Relações Internacionais e Economia, que aparecem como escolhas da escola particular.

Outros apontamentos são apresentados neste relatório sobre a não escolha pela docência, como a diminuição da estabilidade financeira e o reconhecimento social por parte da sociedade. A pesquisa aponta, ainda, alguns fatores que colaboram para o não interesse: falta de identificação profissional ou pessoal, baixa remuneração, desinteresse, desrespeito dos alunos e más condições de trabalho.

Este resultado evidencia o quanto as políticas educacionais no Brasil precisam rever os projetos de formação docente. Para compreendermos, Gatti et al. (2011, p. 24) asseveram que o grande desafio atualmente, “refere-se à necessidade de se formar bons professores para cada sala de aula de cada escola por meio de processos formativos pertinentes a um mundo de mudança”. É preciso, igualmente, investir na carreira profissional do professor, num desenvolvimento pedagógico, de modo a criar espaços de reflexão às mudanças que o

coloquem como protagonista de sua profissão, dando-lhe maiores condições pedagógicas e físicas para enfrentar os obstáculos que surgem no dia a dia, seja de ordem pedagógica ou metodológica, promovendo um ensino mais significativo e reflexivo da ação.

Conforme Imbernón (2002), a formação docente deve ser assumida como

[...] um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza. (IMBERNÓN, 2002, p. 18).

Fica evidente a urgência em desenvolver “políticas que tenham como prioridade não só a valorização do magistério visando evitar o declínio da profissão docente, mas que as pessoas que optem pela docência sejam de fato assistidas na sua formação inicial e em seu desenvolvimento profissional” (GATTI et al., 2009, p. 70).

Imbernón (2002, p. 44) parte da perspectiva de que este desenvolvimento profissional está ligado também a fatores como, “salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista”. Estes fatores têm papel fundamental na vida profissional do docente, ao colaborar para que este se torne um profissional que desenvolva seu trabalho com mais segurança e seja reflexivo de sua própria prática escolar. Para Schon (1992, p. 87), o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que se integrar ao contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia da escola. Para o autor, “os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão-na-ação seja possível”.

Pensar o docente nestes espaços é pensar num processo longo e inacabado, com necessidades de ir além das teorias, no sentido de que a escola repense seu projeto pedagógico, para atender às dificuldades e incertezas que abarcam o momento de inserção profissional do docente.

Por isso que Schon (1992) aponta algumas dimensões importantes para o desenvolvimento da prática reflexiva: a primeira seria a compreensão da matéria pelo aluno, a segunda, a interação interpessoal entre o professor e o aluno, e a terceira, a dimensão burocrática da prática.

Estas dimensões, retratadas pelo autor, são importantes para que o docente esteja preparado a enfrentar as mais variadas situações que ocorrem – e que são imprevisíveis –,

minimizando suas angústias e, assim, tornando-se um professor iniciante que irá refletir sobre sua ação.

Sacristán e Perez (1998) colaboram para entendermos com mais propriedade sobre a reflexão sobre a ação, afirmando que:

A reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente que constitui a formação profissional. Em tal processo se abrem para consideração e questionamento individual e coletivo não apenas as características da situação problemática sobre a qual atua o profissional prático, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e definição do problema, a determinação de metas, a escolha de meios e a própria intervenção que aquelas decisões desenvolvem; e, o que em nossa opinião é mais importante, os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as crenças e as formas de representar a realidade que o profissional utiliza nas situações problemáticas, incertas e conflitantes. (SACRISTÁN; PEREZ, 1998, p. 371).

Percebe-se que, no confronto com as mais variadas situações que surgem, o profissional da educação, aquele que é iniciante ou o mais experiente, busca, em suas aprendizagens teóricas e em suas crenças, minorar estas situações, por isso, são pessoais e subjetivas, construídas pelas experiências e informações que ocorrem ao longo da vida.

Para Vila e Callejo (2006):

As crenças são um tipo de conhecimento subjetivo referente a um conteúdo específico sobre o qual versam; têm um forte componente cognitivo, que predomina sobre o afetivo, e estão ligadas a situações. Embora tenham alto grau de estabilidade, podem evoluir graças ao confronto com experiências que podem desestabilizá-las: as crenças vão sendo construídas e transformadas ao longo de toda a vida. (VILA; CALLEJO, 2006, p. 48).

Neste contexto acima apresentado e com as novas situações que ocorrem, o professor vai se constituindo e transformando suas práticas e suas concepções. Por isso a importância de a formação inicial ser permeada de reflexão, vinculando teoria e prática. Neste sentido, Imbernón (2002) corrobora, afirmando que, para se obter esta reflexividade, é importante

[...] derrubar o predomínio do ensino simbólico e promover um ensino mais direto, introduzindo na formação inicial uma metodologia que seja presidida pela pesquisa-ação como importante processo de aprendizagem da reflexão educativa, e que vincule constantemente teoria e prática (IMBERNÓN, 2002, p. 65).

Neste cenário, há que se repensar uma metodologia que atenda principalmente às dificuldades e incertezas envolvidas no momento de inserção profissional do docente.

Conforme Gatti (2008), as ações que se desenvolvem com o objetivo de reflexão, interação e debates, podem favorecer o aprimoramento profissional e serem consideradas como formação continuada.

Este trabalho coletivo, para Imbernón (2002, p. 80), pode ocorrer na escola, “como foco do processo ação-reflexão-ação, como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria”, trata-se para o autor, de um trabalho conjunto entre gestores, professores iniciantes e experientes, num processo de aprendizagem pedagógica que se dá ao longo da carreira docente.

Neste sentido, Day (2001, p. 16), aponta que “os professores constituem o maior trunfo da escola” como uma interconexão entre a transmissão do conhecimento, das habilidades e dos valores, podendo ainda, para o autor, realizar os objetivos educacionais e ser capaz de aprimorar seu papel profissional numa aprendizagem “ao longo de toda a carreira”.

Para a concretização deste trabalho em conjunto, é indispensável espaços físicos propícios, incentivo à pesquisa e investigação, pois, a fim de colaborar com a aprendizagem do professor, em especial a do iniciante, é relevante que se criem espaços e tempos adequados ao seu desenvolvimento profissional.

É importante colaborar e planificar o desenvolvimento profissional do docente, numa conjunta responsabilidade de professores, das escolas e do governo (DAY, 2001). Esta parceria representa um fator primordial que contribuirá para o desenvolvimento da formação continuada e, conseqüentemente, para a qualidade de aprendizagem.

Assim sendo, passo à exposição de projetos de formação continuada que têm sido desenvolvidos no Brasil e em Mato Grosso.

4.1 Formação continuada no Brasil e em Mato Grosso

Para Imbernón (2002), a formação continuada é denominada formação e permanente, e tem a finalidade de colaborar no sentido de desenvolver competências para ter condições de transformar as ações educativas, adaptando-as à diversidade e ao contexto dos alunos. Marin (1995) apresenta também outras expressões para a formação continuada, entendendo-a como: educação permanente, educação recorrente, educação contínua, formação permanente e desenvolvimento profissional. O que para ela difere de termos como reciclagem, capacitação e treinamento, utilizados para cursos de qualificação.

Este processo de formação continuada de professores no Brasil, segundo Alferes e Mainardes (2011), sofreu mudanças significativas, assim como a formação inicial, levando

em conta os contextos econômico, político e social do país. Para os autores, até mesmo a “concepção de treino de destrezas e técnicas foi sendo superada pelo entendimento de que a aprendizagem contínua é importante para o desenvolvimento profissional docente e da sociedade como um todo”. (ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 4).

A formação continuada, além de transformar as ações educativas, reflete Oliveira (2016, p. 264), “transforma-se no espaço desejado para a concretização do desenvolvimento profissional”.

De acordo com as DCN (BRASIL, 2015), no Art. 16,

a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 13).

Além disso, a formação continuada é importante para contribuir para o desenvolvimento profissional dos educadores e suprir as lacunas decorrentes da formação inicial que, muitas vezes, foi insuficiente para o atendimento às demandas da prática docente.

Assim, o Art. 16 do Capítulo VI das DCN (BRASIL, 2015), refere-se à formação continuada e considera:

- I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
- II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
- III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
- IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (BRASIL, 2015, p. 14).

Percebe-se que as políticas públicas, no Brasil, voltadas à formação continuada do professor, têm apresentado caminhos importantes para o desenvolvimento da formação continuada, como as DCN de 2015. Sendo assim, para que realmente as formações ocorram nas escolas e em instituições formativas, é necessária a colaboração de todos os envolvidos, engajados nos estudos e nas propostas das políticas públicas que ora vigoram no país. Só

assim é possível compreender que a escola pode ter a autonomia para a realização de seus projetos de formação.

Imbernón (2009, p. 26) enfatiza que a formação, requer “um clima de colaboração e sem grandes reticências e resistências entre o professorado”, pois continua ele, “(não muda quem não quiser mudar, ou não se questiona o que faz aquele que pensa que está muito bem)”. Isolada, a formação continuada dificilmente conseguiria mudanças significativas, pois há todo um sistema educacional que deve ser democrático, não seletivo e não excludente. (ALFERES; MAINARDES, 2011).

Faz-se necessário, portanto, que a colaboração aconteça nos espaços escolares, associada ao querer mudar e aprimorar os conhecimentos. Não basta termos políticas voltadas à formação continuada, é preciso também estar atento, de forma a compreender o ambiente escolar e adaptá-las, inseri-las.

Ainda para Imbernón (2009),

A formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores. O tão mencionado desenvolvimento profissional não recai na formação, mas em diversos componentes que se dão conjuntamente na prática de trabalho do ensino. (IMBERNÓN, 2009, p. 42).

Quando estes componentes escolares e os recursos financeiros se estabelecem de forma consistente, a formação continuada tende a não se acabar, pelo contrário, se fortalece e tem mais participação dos envolvidos.

Temos o exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual manteve em vigor as formas anteriormente previstas de repasse e utilização dos recursos destinados à capacitação e ao aperfeiçoamento profissional em serviço. Estes avanços veem ao encontro das necessidades pedagógicas dos profissionais da escola, proporcionando-lhes o desenvolvimento em exercício, ou seja, em uma formação permanente e que se faz relevante para dar continuidade a sua formação inicial.

Este desenvolvimento profissional, para além da formação, significa, para Imbernón (2002, p. 46), “reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido”, o que implica admitir, prossegue o autor, “que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional”.

É também sentir-se estimulado a inovar a cada desafio enfrentado, pois bem sabemos que a educação não é estática, mas se movimenta num espaço e tempo. Por isso a relevância da formação no ambiente escolar, contribuindo Candau (2003),

[...] considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de construir uma nova perspectiva para a formação continuada de professores/as que não se limite a oferecer diferentes "cursos" aos docentes. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja reflexiva, capaz de identificar as questões presentes na sala de aula, de buscar compreendê-las e buscar formas de trabalhá-las, coletivamente. A prática coletiva, construída conjuntamente por grupos de professores/as ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar constitui um elemento particularmente importante. (CANDAU, 2003, p. 2).

Considerar a escola como lócus de formação continuada e colaborar para com os professores no embasamento teórico, no trabalho coletivo, ou seja, incentivar os estudos e a busca do aprimoramento pedagógico do professor. Neste contexto, apresentam-se, a seguir, alguns projetos de formação continuada desenvolvidos no Estado de Mato Grosso, perante a necessidade de dar continuidade à formação do professor.

A formação continuada, em Mato Grosso, tem se fortalecido, de maneira que há uma preocupação das secretarias municipais e estaduais em oferecê-la aos profissionais de educação, no que tange ao aprimoramento teórico e metodológico deste profissional da educação.

Na década de 90, houve um início à formação continuada aos professores interessados em Rondonópolis, Mato Grosso, na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus. Coordenada pelos professores da UFMT/Câmpus de Rondonópolis, a formação foi, posteriormente, institucionalizada como Centro Permanente de Formação de Professores (CENFOR). Segundo Rocha (2010), o Centro somou 400 professores em formação e tinha uma coordenação geral e mais dois coordenadores responsáveis pela leitura e contato com as escolas, municipal e estadual, com apoio do Departamento de Educação da UFMT.

Desse modelo surgiram, em 1997, os Centros de Formação e Atualização do Professor, com o propósito de desenvolver a Formação Continuada dos profissionais, docentes e funcionários da rede pública de ensino, recebendo reformulação em sua

denominação para Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO).

Como política de formação do Estado de Mato Grosso/SEDUC, o CEFAPRO foi criado em 15 municípios, para atender às escolas em seus projetos de formação continuada. Os professores formadores de cada área do conhecimento e das modalidades acompanham a formação de cada escola do polo, com o objetivo de subsidiar e intervir, quando necessário, em seus projetos, porém, os professores que atuam nos centros ainda se esforçam por ter autonomia e constituir-se profissionalmente.

De acordo com Favretto e Rocha (2010) a Formação Continuada desenvolvida pela Política Pública da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT), por meio do Projeto Sala de Formador, e nas escolas, com o Projeto Sala de Educador, hoje denominado Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE), com Projetos de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP) e o Projeto de Formação Contínua para os Profissionais Técnicos e Apoios Administrativos Educacionais (PROFTAAE). Estes Centros surgiram de uma proposta de Formação Continuada de discussão coletiva.

O projeto de formação continuada existente nas escolas estaduais em Mato Grosso se efetiva com a participação de cada professor formador, responsável pelo projeto de formação continuada, dando suporte à análise do projeto, bem como do CEFAPRO o cancelamento dos certificados da formação.

Nos municípios que possuem Universidade, os CEFAPROs contam com a parceria de professores que colaboram dando suporte à formação continuada dos formadores, visto que há necessidade do aprimoramento pedagógico e teórico deste profissional que acompanha as escolas. Dentre as ações destes centros, encontra-se, também, o atendimento aos programas que o Ministério da Educação (MEC) desenvolve, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEFEM), e outros que já se desenvolveram, como o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR), o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), o Programa Indutor de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação Básica Pública (PROFUNCIONÁRIO) e outros.

Para o CEFAPRO Cuiabá (2011, p. 5), “o papel do centro sempre foi voltado à formação pedagógica dos profissionais das escolas estaduais do polo”.

Porém, neste ano, houve algumas alterações no desenvolvimento das ações dos centros, como relata a coordenadora do CEFAPRO de Primavera do Leste/MT:

[...] desenvolvemos este ano a formação com a Coordenação Pedagógica das escolas estaduais do polo, sobre a nova política de formação que está sendo implementada no primeiro semestre. Ficamos em estudos internos, agora a proposta será a formação com as Orientações Curriculares (OCs), para final de novembro. (Márcia Inês – Coordenadora Pedagógica, CEFAPRO Primavera do Leste/MT).

Percebe-se que mesmo com as demandas oriundas das escolas, o CEFAPRO, por ser um órgão da SEDUC-MT, segue um planejamento em conjunto com a Secretaria, quando se trata de desenvolver suas ações, enquanto as escolas desenvolvem os espaços formativos em consonância com este planejamento.

Este trabalho, que iniciou no CEFAPRO de Primavera do Leste, Mato Grosso, em 2009, tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores, com estudos, planejamentos por área do conhecimento e outras ações pedagógicas fundamentais para o fortalecimento da formação continuada. As escolas acompanhadas por nós, formadores, têm realizado diagnósticos positivos com estes trabalhos, porém, percebemos que a formação continuada desenvolvida na escola precisa, além da parceria do CEFAPRO, de todos os envolvidos no ambiente escolar, para, assim, dar continuidade às discussões, no sentido de abranger a realidade de todos os profissionais da escola.

Para Marin (1995), a formação de professores é considerada como formação permanente e *continuum*. Deve sim, ser uma continuidade de estudos e discussões pertinentes à carreira profissional docente, envolvendo as áreas do conhecimento, a gestão, o apoio, serviços gerais e secretários.

Assim como nas escolas estaduais, existem também formações continuadas desenvolvendo-se nas secretarias de alguns municípios do Estado, como a formação continuada iniciada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Rondonópolis, com um projeto de política de formação continuada ao professor iniciante, criado em 2015, com o nome de “Professores iniciantes: dialogando acerca dos conceitos, dos métodos e das práticas docentes”, a princípio consistindo de um curso de 30 horas, que teve como objetivo geral “Proporcionar aos professores iniciantes um espaço formativo de constituição de competências profissionais no trabalho de sala de aula na perspectiva da alfabetização e do letramento (SEMED, 2014).” Entretanto, a pedido dos professores iniciantes, o curso foi ampliado por mais 60 horas.

Percebe-se que há, por parte dos professores, uma significação desta formação para a sua prática, em dar continuidade à formação, demandando ações da Secretaria. Embora

recentes, a formação já apresenta resultados positivos, como o projeto da SEMED de Rondonópolis.

É nestes espaços formativos que o docente pode refletir sobre sua prática pedagógica, com a possibilidade de diagnosticar as fragilidades que ocorrem no cotidiano, na sala de aula. Neste sentido, Imbernón (2002, p. 48) destaca cinco (5) eixos de atuação na formação continuada: “1. A reflexão prático-teórico sobre a própria prática; 2. A troca de experiências; 3. A união da formação a um projeto de trabalho; 4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais; 5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa”.

Estes aspectos são imprescindíveis para se estabelecer uma formação que se constrói conjuntamente, com reflexão, geradora de conhecimento e desenvolvimento profissional, considerando, principalmente, que os temas a serem estudados partam da realidade e necessidade do grupo da escola, para assim promover um conhecimento ativo e relacionado com os problemas que os atingem.

Para que esta formação se consolide, Nóvoa (1992) assenta que ela deve estar vinculada no terreno profissional e em uma perspectiva crítico-reflexiva, levando em consideração o desenvolvimento pessoal do professor, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional. Ainda no tocante ao desenvolvimento profissional do professor, é preciso, para Imbernón (2002, p. 47), “também analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática de formação e das relações de trabalho”.

Para a compreensão dos caminhos da pesquisa, parto para a contextualização da metodologia, embasada no método (auto)biográfico, apresentando os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, procedimentos estes que colaboraram para compreender as narrativas das quatro professoras iniciantes nos seus diários de campo reflexivos.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Vou com ela, viajando...
(Toquinho e Vinicius de Moraes, 1983).

Na presente pesquisa, foram adotados a abordagem qualitativa e o método (auto)biográfico, associando-se a eles, instrumentos e procedimentos de coleta de dados com narrativas, como o diário de campo e a entrevista narrativa dialogada. Assim, segui viajando, traçando os caminhos desta pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994, p. 48) elucidam que os dados incluem as transcrições de entrevistas, notas de campo e outros documentos oficiais, no entanto, nesta pesquisa, preocupamo-nos em analisar os registros nos diários de campo, as entrevistas e o diálogo que foram se estabelecendo, “respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que foram registrados os transcritos”.

No decurso do processo da investigação, a participação na formação, o diálogo constituído e a compreensão por parte dos sujeitos e dos estudos desenvolvidos, exigiu atenção aos detalhes e não somente ao resultado.

Por isso, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 51), o processo de condução de investigação qualitativa foi adequado, já que “reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado a estes serem abordados por aqueles de forma neutra”.

No processo investigativo, procuramos compreender e respeitar as individualidades de cada sujeito em estudo e também o contexto educacional do qual as professoras são produtos e produtoras (ABRAHÃO, 2003).

Neste sentido, não pretendemos analisar dados estatísticos, mas compreender o fenômeno em estudo, no que diz respeito à formação das professoras, como sujeitos e como profissionais que registram suas impressões e aprendizagens a cada dia de formação continuada que participam, sob a forma de narrativas no diário de campo.

Fundamentado em Nóvoa (2013),

[...] a multiplicidade de perspectivas de estratégias constitui, sem dúvida, uma das principais qualidades de abordagens (auto)biográficas, na medida em que se estimula um pensamento feito de interações e o recurso às técnicas e aos enquadramento teóricos mais adequados. (NÓVOA, 2013, p. 23).

Estas perspectivas de estratégias são fundamentais para compreender as narrativas e adequar os instrumentos de coleta de dados, num movimento de formação do professor, que não é estática, mas dinâmica no contexto escolar.

Conforme Nóvoa (2010, p. 166,167), “as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que “ninguém forma ninguém” e que a “formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida.”

Além disso, a formação se dá pela abertura que o sujeito apresenta e a reflexividade que se desenvolve durante o percurso da formação.

Ferraroti (2010), considera que os materiais biográficos podem ser divididos nos grupos de materiais biográficos primários, as narrativas (auto)biográficas, que, para o autor, são recolhidas diretamente pelo pesquisador, e os materiais biográficos secundários, como a correspondência, fotografias, narrativas, e outros.

Nesta pesquisa optamos pelas narrativas (auto)biográficas, lembrando que, para Ferrarotti (2010, p. 44), “todas as narrações autobiográficas, relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma práxis humana”.

Para esta compreensão, Souza (2006, p. 32), em seu artigo “A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação”, traz Ferrarotti (1988), que discute “sobre a autonomia do método autobiográfico”, afirma que as pesquisas sobre história de vida centram-se numa abordagem das narrativas autobiográficas e utiliza, ao longo do texto, a expressão método biográfico, referindo-se aos relatos autobiográficos.

Neste mesmo contexto, Souza (2006) nos auxilia em compreender sobre a utilização dos parênteses em (auto)biográfico. Assim, apresenta em Nóvoa (1988) o uso dos parênteses em (auto)biográfico, tendo em vista a simplificação que faz ao duplo sentido da expressão, isto é, como movimento de investigação e de formação, evidenciando-se a narrativa do ator social.

Para Passeggi e Souza (2010, p. 14), “o método (auto)biográfico e a formação vem, mais uma vez, ao encontro das inquietações com a formação ao longo da vida”, para os autores, este método pode favorecer o aprofundamento teórico sobre “a formação do humano e enquanto prática de formação, conduzir o diálogo de modo mais proveitoso consigo mesmo, com o outro e com a vida”.

Rios e Reis (2016, p. 107), afirmam que a abordagem (auto)biográfica surgiu em pleno século XX, com a escola de Chicago, “que introduziu o estudo das histórias de vida como

forma de pesquisa”. Também para estas autoras, no Brasil, atualmente, “há influência de autores europeus que trabalham as histórias de vida como recurso de investigação e formação”.

Diante desse contexto, optamos por esta metodologia para compreender as aprendizagens, as reflexões e as experiências adquiridas pelas professoras, na formação de que participam, narradas nos seus diários de campo. Assim sendo, a metodologia (auto)biográfica, para Meireles e Souza (2016, p. 65), “pode ser considerada como uma possibilidade de produzir um outro conhecimento sobre a profissão e as práticas desenvolvidas pelos docentes”. O método (auto)biográfico, portanto, colaborou para compreender as escritas das tensões/dilemas e o modo como as professoras gerem estas questões no contexto escolar.

A abordagem (auto)biográfica, para Finger (1988 apud RIOS; REIS, 2016, p. 107), justifica-se “pelo fato de este método valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação às vivências e às experiências que tiveram lugar no decurso da história de vida”.

Esta particularidade referida nos coloca num papel de colher os registros mais sucintos e implícitos das narrativas, pois as riquezas da escrita de cada professora revelam seu aprendizado, quando registram, nos diários de campo, o que possibilita a formação de conhecimento, citada anteriormente.

Para Abrahão (2003, p.80), o sujeito “adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento”.

É então que as narrativas, segundo Abrahão (2003, p. 81) “permitem, dependendo do modo como são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes”.

Esta reflexão acerca de seu papel profissional, é que o professor vai delineando no diário de campo reflexivo, as suas inquietudes e o repensar sua prática articulada à sala de aula. Para colaborar e compreender estas inquietudes, o diário de campo reflexivo se mostra, no trabalho ora apresentado, como instrumento de pesquisa, oportunizando o entendimento dos registros e as reflexões sobre a formação da qual as quatro professoras iniciantes participam.

Neste sentido e para compreendermos estas práticas, o critério da escolha das professoras se deu por elas fazerem parte do Projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC, uma vez que

são docentes nas escolas públicas que a ele estão ligadas, e, também, por contarem com até cinco anos na carreira docente (TARDIF, 2014).

Para a escolha das quatro professoras iniciantes, observamos a participação no projeto, a disponibilidade e as narrativas descritas por cada uma, que pudessem colaborar para a pesquisa. Quando convidadas pela pesquisadora, as quatro professoras aceitaram prontamente serem sujeitos da pesquisa e colaborarem com seus diários – um compromisso firmado tão logo iniciaram sua participação no Projeto –, respeitando as individualidades e as escritas de cada professora.

Cunha (1997) destaca que trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino,

é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós. (CUNHA, 1997, p. 187).

Por isso, é muito presente o envolvimento que se estabelece nesta relação, considerado que a leitura das narrativas permite-nos revisitar as nossas próprias experiências, como professores iniciantes que fomos, tendo passado pelos mesmos conflitos e desafios. Acrescenta a autora:

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enviezadamente afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a desconstruir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo. (CUNHA, 1997, p.3).

Estas características da narrativa permitiram a aproximação do outro, como também a colocarmos-nos presentes, com nossas histórias, fazendo reflexão do início de nossa carreira docente.

Clandinin e Connelly (2011, p. 98) definem bem o papel de um pesquisador narrativo: “trabalhamos no espaço não só com nossos participantes, mas também conosco mesmos”, o que sinaliza a impossibilidade de ficar silencioso, pois, como concluem os autores, “isso

significa que nossas histórias sem nome e talvez secretas, vêm à luz assim como aquelas de nossos participantes”.

É neste sentido que a pesquisa narrativa difere da pesquisa formalista, pois a narrativa tende a iniciar com experiências vividas por meio de histórias (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Bakhtin (1990, p. 26-27) remete à experiência de não somente contar, narrar, pois, para ele, “a história não conhece séries isoladas [...] só a determinação de uma interação e de um mútuo condicionamento de dada série com outras cria a abordagem histórica. É preciso deixar de ser apenas si próprio para entrar na história”.

Da mesma forma, entre o narrador e seu leitor ocorre esta proximidade, tendo em vista que não há mero leitor, mas um leitor que compreenda os temas narrados e se sinta parte desta narração. A escrita relaciona-se à imaginação e à compreensão, de modo que, como leitor e pesquisador, seja possível interpretar o que está escrito.

Este exercício não é simples, pois a leitura deve ser reflexiva e não apenas leitura pela leitura, considerando que, “as anotações de campo são as formas mais importantes que temos de registrar os pedacinhos de nada que preenchem nossos dias”, (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 147). São mínimos escritos, mas que, somando-se a outros, podem fornecer escritos importantes para a construção da pesquisa.

Considerada, portanto, uma narrativa descritiva analítica, esta pesquisa foi assim se delineando, em cada dia de formação, em que o professor, ao mesmo tempo que participa da formação, narra sobre o tema abordado no dia, registrando o que foi relevante para sua reflexão.

Salientamos que, como critério de pesquisa, optamos por analisar os registros referentes aos dias em que as quatro professoras estavam presentes à formação, para uma caracterização dos registros que contemplassem os mesmos temas. Durante as análises das narrativas nos diários de campo, optamos por dialogar com os sujeitos sobre suas escritas, quer perguntando oralmente sobre o sentido de suas revelações ou indagando por escrito, ao lado de seus registros. Este procedimento possibilitou que as professoras mesmas pudessem revisitar suas escritas, num movimento de reflexão e interpretação dos registros.

De acordo com Moreira (2011, p. 3), “o processo da escrita é, em si mesmo, um processo reflexivo”. Além disso, acrescenta ela, enquanto estratégia reflexiva de desenvolvimento pessoal e profissional, “as narrativas dialógicas permitem compreender o modo como os escreventes desenvolvem formas de indagação sobre o seu pensamento e ação

que favoreçam a construção reflexiva crítica e colaborativa na (re)construção da identidade profissional”.

Assim, também as narrativas têm seu uso na formação de professores iniciantes para revelar como enfrentam seus dilemas e suas dificuldades em estar em início de carreira, e, ao mesmo tempo, para que se possa compreender a trajetória profissional dos sujeitos, conforme cita o autor a seguir:

As narrativas construídas em diálogo com ‘outros’ significativos dão conta do modo como o professor, num posicionamento de auto-supervisão da acção, revela o que para si é importante na análise, interpretação e consequente revisão da acção. Ao escrever, o professor revela o que para si é importante, bem como os seus dilemas profissionais, desvelando o conhecimento que sobre a acção vai construindo [...] (MOREIRA, 2011, p. 9).

Na perspectiva de Moreira (2011), o critério da escrita no diário é livre, individual e com a expectativa em ler cada narrativa, sem exigências e imposições. As professoras escrevem o que para elas tem mais de importante e significativo. Todavia, há que salientar que, no decorrer das escritas, as narrativas foram tomando mais consistência e apresentando características mais reflexivas, resultado dos estudos e do próprio revisitar os registros nos diários.

Para compreender as escritas das narrativas e as reflexões registradas, apresentamos, inicialmente, as análises das narrativas nos diários de campo das formações ocorridas em 2015.

São narrativas de quatro professoras iniciantes, em um processo investigativo da formação continuada, partilhadas no Projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC, que se desenvolve quinzenalmente, às terças-feiras, das 18h00min às 20h30min em instituições diversas, nas escolas, na universidade e nas escolas do campo, abordando temas que os próprios participantes sugerem, levando em conta suas necessidades formativas.

Portanto, da narrativa, as reflexões foram se revelando ao longo da formação, por meio do diário, que é um instrumento relevante para a pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e o método (auto)biográfico (ABRAHÃO, 2016), pois nele as professoras apresentaram uma escrita de si, transformando-a em um exercício reflexivo.

Apresento, no quadro 3 a seguir, a relação das escolas participantes do projeto, sua localização, o atendimento educacional ofertado, ano de inserção no Projeto e a quantidade de professores participantes.

Quadro 3 – Dados sobre as escolas participantes do projeto PPGEdu/OBEDUC/UFMT

Escola	Localização	Atendimento	Ano de inserção no Projeto	Quantidade de Professores participantes
Escola Municipal Profa. Evânia Rodrigues da Silva – CAIC	Periferia de Rondonópolis/MT	Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Maio/2013	03
Escola Municipal de 1º Grau Gisélcio da Nóbrega	Periferia de Rondonópolis/MT	Educação Infantil; Ensino Fundamental e a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno.	Outubro/2014	06
Escola Estadual Carlos Pereira Barbosa	Periferia de Rondonópolis/MT	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, e a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno.	Agosto/2014	05
Escola Estadual Wellington Flaviano Coelho	Zona Rural de São José do Povo/MT	Ensino Fundamental; Ensino Médio e a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno.	Outubro/2014	07
Escola Estadual 7 de Setembro	Zona Rural de Rondonópolis/MT	Ensino Fundamental; Ensino Médio e a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno.	Outubro/2014	04
Escola Municipal Melchiades Figueiredo Miranda	Zona Urbana de Rondonópolis/MT	Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Junho/2016	11

Fonte: organizado pela pesquisadora a partir de dados da pesquisa.

As escolas acima caracterizadas, também se constituem em locais onde se desenvolve a formação. Nestes encontros, há também uma confraternização final com um lanche, oferecido pela escola, considerado como um momento importante de descontração, em que os professores dialogam e se relacionam prazerosamente, uns com os outros.

Estes momentos, regados de distração, são demonstrações de que o professor se completa, segundo Tardif (2014, p. 104), “com suas emoções, sua linguagem e seu relacionamento com os outros e consigo mesmo”. As narrativas, observadas nos diários de campo de cada professora, demonstram essas características, com registros de suas percepções e o entendimento sobre a formação em tempo real.

A partir de um combinado, as estratégias de análises foram assim desenvolvidas: num primeiro momento, os diários foram recolhidos, quando necessário, para análise, ao final de cada formação. Contudo, ao finalizar as análises nos diários, percebi que as narrativas registradas não forneciam dados suficientes para compreender como a formação recebida se estabeleceu na vida pessoal e profissional de cada uma, de maneira a colaborar com a prática pedagógica em sala de aula. Diante desta constatação, acordamos que deveríamos ter um segundo momento de coleta de dados. Assim, retornei à coleta de dados com os sujeitos, com a realização de uma entrevista dialogada com cada professora, de forma descontraída, para que as mesmas refletissem sobre as narrativas já registradas e analisadas, e, a partir desta reflexão, narrarem, com maior clareza, em que cada dia de formação colaborou para sua prática pedagógica. Neste mesmo intuito, as professoras revisitaram suas narrativas e, em um movimento de diálogo com suas narrativas, já analisadas anteriormente, houve um momento em que puderam, com outro olhar, refletir sobre suas escritas e o que as mesmas revelaram sobre a contribuição da formação para a melhoria de suas práticas pedagógicas.

Para as entrevistas dialogadas, adotei a proposta de Moreira (2011, p. 57), que apresenta um formato de narrativas aberto, segundo ele: “coloco perguntas orientadoras da reflexão, outras vezes não forneço qualquer estrutura”. É com este intuito de diálogo sem imposições que tivemos um terceiro momento, em que solicitei que as professoras narrassem sobre como o diário de campo colaborou para o exercício de escrever, neste instrumento de investigação, suas impressões sobre a formação continuada. A coleta de dados, então, configurou-se em um movimento de diálogo, trocas e reflexões.

Cumprе esclarecer que para manter sigilo sobre as identidades, os sujeitos da pesquisa são denominados, como já informado, apresentado a seguir, suas funções na escola e há quanto tempo está inserido na educação.

Quadro 4 – Caracterização dos sujeitos de pesquisa, 2016

Codiname	Escola	Função	Anos de docência
Esmeralda	Escola Municipal Gisélia da Nóbrega	Coordenadora	5 anos
Mari	Escola Municipal José Antônio da Silva	Sala de Recursos – AEE	2 anos
Rita	Escola Evânia Rodrigues da Silva – CAIC	2 ° Agrupamento do 2 ° Ciclo	3 anos
Rose	Escola Estadual do Campo 7 de Setembro	Turma Multi 2 ° e 3 ° anos do 1 ° Ciclo	5 anos

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2016.

Como vemos, há uma diversidade de funções e turmas que as professoras atendem e, ao mesmo tempo, todas têm até cinco anos de docência, o que nos instigou a compreendê-las nesta caminhada que, ainda que pareça pouco tempo, são anos de trabalho e de experiências que podem contribuir para a pesquisa e para o entendimento de estar no início de carreira.

Para nos auxiliar nesta compreensão, analisamos as narrativas dos diários de três encontros de formação que ocorreram em 2015 e cinco que foram realizados no ano de 2016. Para a análise, elegemos três eixos, sendo estes: 1. Percepções das professoras iniciantes sobre o tema desenvolvido na formação continuada, narradas no diário de campo; 2. Reflexão sobre cada tema discutido na formação, para o aprimoramento da prática pedagógica; 3. O instrumento diário de campo para construção de seu desenvolvimento profissional.

Neste sentido, apresentamos, igualmente, as questões que nortearam a leitura e compreensão das narrativas de cada sujeito: O que revelam as narrativas das professoras iniciantes sobre a formação continuada partilhada no Projeto do PPGEdu/UFMT/OBEDUC sobre suas reflexões? De que forma tanto a formação quanto o processo reflexivo, a partir da escrita e releitura das narrativas nos diários de campo, contribuem para seu desenvolvimento profissional? Para responder tais indagações, apresento, na sequência, as análises das narrativas sobre a formação continuada, que foram desenvolvidas ao longo dos anos de 2015 e 2016.

No ano de 2015, nove (09) encontros de formação ocorreram, sendo que selecionamos três (03) para a análise das narrativas. O critério foi o de que os registros das professoras deveriam apresentar, nas suas escritas, melhor descrição e reflexão da formação, para que pudessemos proceder às análises.

Outro critério de análise foi o de que as professoras dispusessem de suas escritas para a análise, o que resultou em um pequeno número, sob a alegação de que não cuidaram a forma de redigir, eram rascunhos e não tinham revisão ortográfica, eram apenas escritas aligeiradas, feitas para não perderem as informações.

Assim, ficamos com os diários de quem disponibilizou os dados, e, entre estes, selecionamos os que propiciavam escritas passíveis de análise, reflexão e discussão junto às autoras.

No quadro 5 estão elencados os temas explorados na formação continuada do projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC durante o ano de 2015, assim como a data e os responsáveis pela condução dos encontros, em destaque.

Quadro 5 – Temas explorados na formação continuada do projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC (2015)

Tema	Data	Mediador
Elaboração da pauta dos Encontros	27/02/2015	Coordenadora do projeto, Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha PPGEdu/UFMT
Currículo da Educação Infantil – Ciclo de Formação Humana	17 e 24/03/2015	Profa. Rosely Santos de Almeida, mestranda PPGEdu/UFMT
Sexualidade na infância	07 e 28/04/2015 26/05/2015	Profa. Dra. Raquel Gonçalves Salgado PPGEdu/UFMT
Avaliação da Aprendizagem	12/05/2015 09/06/2015	Coordenadora do projeto, Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha, PPGEdu/UFMT
Violências contra o professor na escola	23/06/2015	Prof. Me. Vanderlei Bonoto Cante
O Documento Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional	30/06/2015	Profa. Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, PPGEdu/UFMT
Professor iniciante e a formação em tecnologia: Mídias Digitais	1º, 08, 22 e 29/09/2015 06 e 20/10/2015	Profa. Esp. Liziani Mello Wesz, mestranda PPGEdu/UFMT
Os índices de avaliação do rendimento das escolas no INEP – descritores e proficiência	03, 10 e 24/11/2015	Profa. Ma. Mendes Solange Lemes da Silva Prof. mestrando Adriano Sabino Gomes Formadores do CEFAPRO/SEDUC
Aprendizagens sobre currículo e práticas na escola do campo	1º/12/2015	Coordenadora do projeto, Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha, PPGEdu/UFMT

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2016.

Irmanados desta construção de significados e de reflexões da formação realizada em 2015, apresento, a seguir, as formações realizadas em 2016; dentre as dez (10) formações, priorizei aquelas em que os sujeitos estavam presentes e as narrativas nos diários que trouxeram reflexões importantes para a investigação. Para melhor visualização, apresento o quadro abaixo, com os dias analisados em destaque:

Quadro 6 – Temas abordados no ano de 2016

Tema	Data	Mediador
Retrospectiva Formação 2015	15/03/2016	Profa. Dra. Rosana Maria Martins e Profa. Ma Márcia Socorro dos Santos França
Descritores e matriz de referência	29/03/2016	Profa. Ma. Mendes Solange Lemes da Silva CEFAPRO - Rondonópolis/MT
Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea	12/04/2016	Prof. Dr. Nivaldo PPGEdu/UFMT
Dificuldades de Aprendizagem	03/05/2016	Profa. Dra. Rosana Martins PPGEdu/UFMT
Constituição da Identidade Docente	24/05/2016	Prof. Dra. Rosana Maria Martins PPGEdu/UFMT
Elaboração de relatórios descritivos	14/06/2016 e 28/06/2016	Profa. Mestranda Sueli Oliveira de Souza PPGEdu/UFMT
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	02/08/2015	Profa. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha PPGEdu/UFMT
Fases de desenvolvimento no processo de aprendizagem da escrita	30/08/2016	Profa. Dra. Cancionila Janzkovski Cardoso PPGEdu/UFMT
Seminário Obeduc 2016 E XXI Encontro de Pedagogia	12 e 13/09/2016	
Políticas Educacionais	27/09/2016	Profa. Dra. Ivanete Rodrigues dos Santos PPGEdu/UFMT
Fases de desenvolvimento no processo de aprendizagem	18/10/2016	Profa. Mestranda Sueli Oliveira de Souza e Profa. Rede Municipal Elizabete
Formação de professores e inclusão do aluno com deficiência no ensino aprendizagem	22/11/2016	Profa. Dra. Jacirene Lima Pires dos Santos SEMED
Trabalho colaborativo aproximação Universidade Escola	06/12/2016	Profa. Dra. Eglen Sílvia Pipi Rodrigues PPGEdu/UFMT
Formação Escolas do Campo	15/12/2016	Coordenação, Professores do Campo

Fonte: Diário de campo da pesquisadora – 2016.

Diante desta proposta de formação continuada apresentada e principalmente com o envolvimento de professores das escolas das redes municipal e estadual, professores da universidade, apresento a seguir o trabalho colaborativo entre a universidade e a escola como articulações possíveis para a formação de professores.

6 TRABALHO COLABORATIVO, UNIVERSIDADE/ESCOLA

Entre as nuvens vem surgindo um lindo avião rosa e grená.
Tudo em volta colorindo, com suas luzes a piscar.
Basta imaginar e ele está partindo, sereno, indo,
E se a gente quiser ele vai pousar.
(Toquinho e Vinicius de Moraes, 1983)

O trabalho colaborativo entre universidade e escola desponta como uma das articulações possíveis para melhor desenvolver a formação de professores. Poder contar com instituições universitárias para a formação, de forma a amenizar os problemas e dificuldades enfrentados no início da docência, é, para o iniciante, sentir-se seguro para embarcar num lindo avião rosa e grená e partir nessa viagem chamada formação, por toda a vida, saindo da zona de conforto rumo a uma experiência que proporciona ao professor mais serenidade e segurança.

Por isso este trabalho pode-se firmar com a interação dos envolvidos, isto é, membros da educação básica e das instituições superiores, podendo haver um trabalho colaborativo de pesquisa, estudos e trocas de experiência. Esta aproximação da universidade com as escolas, para Passos (2016),

[...] tem se mostrado uma possibilidade de ultrapassar os limites de uma formação inicial fechada nas paredes da universidade e distanciada das situações práticas do ensino. Da mesma forma, tal aproximação pode permitir que os professores e toda a equipe gestora se mobilizem e se integrem num processo de reflexão que articule uma colaboração com vistas a melhorar tanto a situação de trabalho quanto o conhecimento profissional (PASSOS, 2016, p. 169).

Com o trabalho de colaboração, e mesmo do apoio do professor experiente, podem emergir projetos que ajudem a escola a encontrar formas de aprimorar seu trabalho, através de estudos e construção de novos conhecimentos, pois, se não houver esta troca, a escola se constituirá apenas num espaço para investigação. Cochran-Smith e Lytle (1999) afirmam que, no trabalho conjunto em comunidades, podem estar inseridos os professores experientes e iniciantes, numa proposta de trabalho em que se buscam referenciais para garantir a resolução de problemas e desafios que surgirem e assegurar o ensino e a aprendizagem.

Considera-se professor experiente aquele que, segundo Tardif e Lessard (2014), conhece a rotina da escola, sabe lidar com a indisciplina e resolver problemas escolares típicos, e, ainda, que compreende a experiência não como repetições de situações e controle

dos fatos, mas com uma intensa significação de uma realidade vivida por um sujeito. Neste sentido é que o experiente tem um papel importante no trabalho com o iniciante, de modo a colaborar com o seu crescimento profissional.

Os grupos colaborativos, assevera Passos (2016, p. 168), “podem ser considerados alternativas promissoras de desenvolvimento profissional se esse espaço de formação se transformar em lugar de formação e de aprendizagem da docência”.

Ao estabelecermos vínculos com a escola, com base em projetos de formação, André (2016, p. 75), aponta que “temos elementos comuns para serem avaliados, estratégias a serem assumidas e desafios a serem superados”. Para a autora, “é nesse espaço – escola e universidade – que, aos poucos, por meio de ações partilhadas, tanto os estudantes da graduação quanto os professores vão se apropriando do conhecimento prático”. Afirmar que, para esta construção, tem-se como base o conhecimento teórico.

Nesta perspectiva, percebe-se a importância das teorias das quais o docente tenha se apropriado na graduação, pois servirão, segundo a autora, de referência para a análise da prática em sala de aula.

Então, a partir da parceria que se estabelece com a universidade, a escola pode iniciar uma proposta de trabalho, seja por iniciativa do formador de professores, seja por grupos colaborativos entre universidade/escola. A respeito desta proposta de trabalho colaborativo, Cabral (2012) assegura que os

[...] investigadores e co-investigadores são essencialmente ativos e as reflexões construídas coletivamente são orientadas para as ações que pretendem transformar a realidade. Nesse sentido, há, pois, um processo formativo que mobiliza saberes da teoria e da prática, científicos e experienciais de sujeitos historicamente situados, capazes de desenvolver competências e habilidades, em um processo contínuo de construção de novos conhecimentos que se mobilizam para transformar a prática educativa. (CABRAL, 2012, p. 2).

Neste intuito, a universidade, situada no campo da pesquisa, pode colaborar com o aprimoramento da teoria e prática dos professores. Neste entendimento e para situarmos, os primeiros grupos colaborativos no Brasil surgiram na década de 1990, em parceria com professores universitários e professores da escola básica, na pesquisa em práticas de ensinar e aprender na educação básica (CRECCI; FIORENTINI, 2013 apud PASSOS, 2016).

A parceria universidade/escola surgiu para estabelecer um trabalho de cooperação, promover a pesquisa na escola e incentivar os professores a participar destas experiências e vivências.

Ainda segundo Passos (2016, p.171), “cada grupo tem características particulares que o move, tem uma história. As experiências e vivências trazidas pelos integrantes vão, de certo modo, caracterizando esse grupo e construindo sua história”. Logo, professor e escola, como sujeitos de pesquisa, devem ser ativos nesse processo, pois, como retrata Zeichner (1998, p. 3), é crescente a “relutância por parte da equipe da escola, em tolerar um papel passivo e em aceitar uma situação na qual a “glória” vai para os pesquisadores acadêmicos”.

A voz do professor não deve servir apenas às pesquisas para coletar dados, mas como recurso metodológico endógeno, pois, ao falar sobre sua prática docente, os professores dão pistas sobre a prática que realizam na sala de aula. É importante, então, que seja estabelecida uma relação de envolvimento com o professor, que dê a ele a oportunidade de aprimorar o conhecimento e sua prática pedagógica, porém, o papel da pesquisa não é repassar receitas, mas oportunizar instrumentos de formação contínua, pois, caso contrário, o objetivo do trabalho colaborativo se torna individualizado, ou seja, a glória vai para um interessado.

Para que este trabalho coletivo ocorra, Passos (2016) realça que é importante que todos os envolvidos do grupo possam ter a pertença no grupo, com objetivos comuns, promovendo uma significação ao profissional. Este vínculo pode romper com a concepção de que a universidade se aproxima da escola como mera exploradora de dados, desvelando que, pelo contrário, pode criar espaços de discussões e estudos que colaborem com a pesquisa-ação na educação básica, pois é na escola que ocorrem e se entrelaçam os mais diversos saberes, produzidos pela sociedade e pela cultura e, ainda, num processo colaborativo, o professor colabora com a pesquisa e o pesquisador com a reflexão da sua prática. Neste sentido,

[...] a pesquisa colaborativa não pode ser neutra e deve caminhar na direção dialética da realidade social, da historicidade dos fenômenos, da prática, das contradições, das relações com a totalidade, concebendo a práxis como mediação básica na construção do conhecimento, visto que, por meio dela, se veicula a teoria e a prática; o pensar, o agir e o refletir, o processo de pesquisa e de formação. (CABRAL, 2012, p. 2).

É neste contexto que a pesquisa deve caminhar, favorecendo às escolas e aos professores um ressignificar de suas práticas pedagógicas, num processo sem neutralidades, mas regado pelo dinamismo, até mesmo pela formação continuada que se estabelece. Sobre esta formação, pode-se entendê-la como uma continuação da formação inicial, com objetivos de desenvolvimento profissional e inovação de suas práticas pedagógicas. Para Imbernón (2002), a formação permanente pode colaborar no sentido de desenvolver competências e transformar as ações educativas, adaptando-as à diversidade existente entre os alunos.

Diante do exposto, claro está que a formação continuada subsidia o professor iniciante, nosso sujeito de pesquisa, que possui muitas indagações e incertezas. Como evidencia o relatório final realizado por Dannemann et al. (2011), apresentando urgência de formação, pois as escolas, atualmente, requerem

[...] a Formação Continuada de seus professores, como condição *sine qua non* para conseguirem fazer frente aos desafios que a profissão lhes coloca. O panorama é tal que não se concebe mais uma oferta educacional pautada apenas pela formação inicial e/ou pela prática acumulada dos docentes. A mudança no sentido esperado exige e apoia-se na formação contínua e, portanto, na atualização dos recursos humanos disponíveis. (DANNEMANN et al., 2011, p. 13).

Frente aos desafios enfrentados pelo professor iniciante, é fundamental pensar em uma continuidade da formação inicial, para dar sustentação e continuidade aos conhecimentos adquiridos na graduação e permitir que ele se torne um pesquisador. Imbernón (2009), que se refere à formação continuada como permanente, afirma que esta exige

[...] uma organização minimamente estável nos centros (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros etc.) que dê apoio à formação e uma aceitação que existe uma contextualização e diversidade entre o professorado e que isso leva a maneiras de pensar e agir diferentes. Tudo isso contribui para conseguir uma melhoria na aceitação de mudanças e de inovação das práticas. (IMBERNÓN, 2009, p. 26).

A formação continuada atua, também, como coadjuvante à política educacional e, em consequência, à gestão da escola e à sociedade como um todo. É preciso o comprometimento de todos os envolvidos, pois, com esta formação, tal como foi citada, para que o professor em início de carreira possa buscar e encontrar apoio nas mais difíceis ações do dia a dia, como enfrentar, por exemplo, a indisciplina ou procurar aprimorar o conhecimento teórico.

Neste contexto, o OBEDUC se apresenta, a seguir, como projeto de formação, propiciando momentos de estudos, discussões e apoio ao professor iniciante, como um processo colaborativo UFMT/Escola Pública.

6.1 OBEDUC: Formação continuada UFMT/Escola Pública

O projeto OBEDUC/UFMT foi submetido pelos professores da Pós-graduação da UFMT, Câmpus de Rondonópolis ao Observatório, tendo sido aprovado no edital CAPES 049/2012, resultado da parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O Programa Observatório da Educação foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com propósito de proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica, no intuito de estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.

Esse Programa já aprovou 244 (duzentos e quarenta e quatro) projetos durante o período de 2006 a 2014 (BRASIL/CAPES, 2015), entre eles, inclui-se o OBEDUC. O OBEDUC estabelece que os projetos do Observatório da Educação devem estar vinculados a programas de Pós-Graduação (PPGs) *Stricto sensu* reconhecidos pela CAPES e que desenvolvam linhas de pesquisa voltadas à formação de professores.

De acordo com a Portaria nº 152, de 30 de outubro de 2012 – CAPES, os projetos são classificados em projetos locais ou em rede, sendo: I. Projeto local: composto por, no mínimo, um PPG *stricto sensu* de uma de uma Instituição de Ensino Superior, doravante denominada pela sigla IES; II Projeto em rede: composto por três PPGs *stricto sensu* de IES distintas, sendo uma delas denominada Instituição Sede e as outras IES, núcleos da rede (PORTARIA nº 152, 2012, p. 4).

O Projeto OBEDUC da UFMT foi aprovado em 2013 como projeto local, composto pelo PPGEdu/UFMT/OBEDUC. Três professores de outras IES colaboram com o Projeto: da Universidade Federal do Rio Grande Sul (UFRGS), da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). (PROJETO OBEDUC/UFMT, 2013, p. 3).

Intitula-se “Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os Desafios da Prática em Narrativas: a Universidade e a Escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente” e tem o objetivo de investigar as dificuldades, entraves, desafios e necessidades manifestadas pelos professores egressos em início de carreira, tendo como principal sujeitos os licenciados em 2012, pelo motivo de estes terem desenvolvido sua formação acompanhados por uma pesquisa sobre trajetória de formação em narrativas-memoriais, também em projeto do OBEDUC.

Após levantar as dificuldades dos iniciantes, o Projeto propicia-lhes a formação continuada e, a partir de seus próprios interesses, são desenvolvidas reuniões quinzenais, integrando, em sua proposta a inserção de um professor experiente atuante na escola onde trabalha o professor iniciante, com a finalidade de subsidiá-lo, orientá-lo e dar-lhe suporte nas

dificuldades de planejamento, da gestão da sala, entre outros dilemas comuns aos profissionais nesta fase da carreira docente.

Este professor também frequenta a formação continuada, junto ao grupo de pesquisa do Observatório da Educação, de modo a melhor compreender sua ação e a do professor que orienta. Trata-se, assim, de uma iniciativa pontual de um projeto que atende seis escolas das redes públicas municipais e estadual de ensino, contando com a participação de 36 professores iniciantes e seis experientes, somando-se a eles, seis graduandos de Pedagogia, cinco mestrandos, uma coordenadora pedagógica, a coordenadora do projeto e a vice-coordenadora, totalizando 54 professores em formação, tendo, como foco, o professor egresso da licenciatura.

Como mestranda, participei da formação com os iniciantes, experientes e graduandos, e do estágio supervisionado na disciplina de Didática no curso de Pedagogia da UFMT/Câmpus Rondonópolis. Os estudos foram relevantes para o desenvolvimento do meu projeto de pesquisa e para a escrita sobre professor iniciante, inserido, neste contexto, como um profissional que está buscando a constituição de sua identidade e o aprimoramento profissional.

Como asseguram Huberman et al. (1989), há inúmeras identidades que dependem de contextos de trabalho ou caminhos de vida pessoais e profissionais. Assim ocorre com o docente, que vai se constituindo ao longo da carreira, no ambiente de trabalho, na vida social, familiar.

No que diz respeito a mim, particularmente, conviver com estes diferentes profissionais, no âmbito do Projeto, fez-me compreender com mais propriedade o início de carreira docente, pelo qual já passei e, desse modo, poder contribuir com o grupo de estudo dos graduandos, compartilhando as experiências vividas na educação como docente e atuando, hoje, na Formação de Professores no CEFAPRO.

Quando se relaciona o conhecimento profissional ao elemento contexto educativo, para Imbernón (2002, p. 67) “as características daquele se enriquecem com infinidades de matrizes que não era possível antecipar em um contexto ideal ou simulado”. Para o autor, é num contexto específico que “o conhecimento profissional se converte em um conhecimento experimentado por meio da prática [...]”.

Nesta interação, além de colaborar para minha experiência, pude aprender com os teóricos estudados no grupo, sobre formação de professores, e com a realidade que cada um compartilhou. É notório que este trabalho universidade/escola tem gerado muitas aprendizagens entre nós mestrandos – com os estudos, palestras, oficinas e debates –,

inclusive no ambiente das escolas da educação básica pública, onde surgem os mais variados problemas de ordem pedagógica, disciplinar e social. É neste espaço que os sujeitos vão se constituindo docentes. Imbernón (2002, p. 69), assevera que a formação permanente se caracteriza por estar fundamentada no futuro, em diversos pilares ou princípios: “aprender continuamente de forma colaborativa, participativa, isto, é, analisar, experimentar, avaliar, modificar etc. juntamente com outros colegas ou membros da comunidade”.

Este aprender é constante no grupo, pois há professores que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais, bem como nas escolas do Campo. Esta diversidade de atuação permite ao grupo se manifestar e socializar suas experiências.

No caso dos professores que atuam nas escolas do campo, descortina-se uma realidade peculiar e única, pois bem sabemos que as escolas do campo enfrentam certos desafios, seja pela distância, falta de recursos ou estradas precárias. Não apenas isso, mas atender a contento outras proposituras apontadas pelas Orientações Curriculares de Mato Grosso para a Educação do Campo (2010, p. 131):

- a) Vinculação, articulação interativa com a vida e a realidade dos povos do campo, suas lutas, experiências, seus saberes e suas organizações, seus movimentos e limites e suas potencialidades;
- b) Compromisso de realizar o processo ensino-aprendizagem respeitando, valorizando e incorporando saberes, experiências e conhecimentos dos povos do campo;
- c) Articulação e promoção dos diversos espaços e tempo pedagógicos;
- d) Compromisso com a transformação do campo a partir dos projetos emancipatórios dos povos do campo.

Estas propostas, elencadas pelas OCs, deixam clara a importância de valorizar a realidade dos que vivem no campo, bem como sua organização, seus projetos e a valorização de seus saberes.

É visível a participação dos professores iniciantes e experientes das escolas do campo no projeto PPGEdu/OBEDUC/UFMT, alicerçada no comprometimento e na busca de conhecimento para colaborar com a sua prática na escola do campo de cada um.

Para melhor conhecê-los, no quadro 7 estão organizados os dados em: participantes/constituintes, quantidade de bolsistas das escolas participantes do Projeto de formação, incluindo os professores das escolas do campo.

Quadro 7 – Demonstrativo dos participantes do atual Grupo PPGEdu/UFMT/OBEDUC

Participantes/Constituintes	Quantidade	Incentivo Financeiro
Coordenadora do Projeto	1	Bolsista do Programa OBEDUC
Vice-coordenadora	1	Não se aplica
Professores experientes	6	Bolsistas do Programa OBEDUC
Professores iniciantes	36	Não se aplica
Mestrandos	5	Bolsistas do Programa OBEDUC
Graduandos do curso de	6	Bolsistas do Programa OBEDUC
Coordenadora Pedagógica	1	Não se aplica
Total de participantes do projeto OBEDUC/UFMT/CUR	56	

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Há um nítido comprometimento dos participantes, visto que as instituições, universidade e escola, têm a proposta de formação investigativa do profissional iniciante, aquele que, em meio aos desafios, carece de colaboração e acompanhamento, seja dos gestores, companheiros de trabalho ou mesmo do colega professor mais experiente, que se dispõe a colaborar. Neste sentido o Projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC deu continuidade à formação continuada com a participação de professores iniciantes, em consonância com a avaliação formativa realizada no final do ano de 2015, para diagnosticar as necessidades formativas dos professores participantes.

A formação continuada desenvolvida subsidia o professor em início de carreira, em suas necessidades, para que o mesmo possa superá-las e melhor desempenhar sua função docente diante de situações inusitadas da docência.

Para a compreensão sobre os reflexos da formação continuada realizada pelo PPGEdu/UFMT/OBEDUC junto aos docentes que dela participaram, serão apresentadas, a seguir, as narrativas das quatro professoras iniciantes, que se posicionaram, refletiram, ora sucintamente, ora com um olhar mais reflexivo e problematizador, o que nos impulsionou a ler com atenção ao conteúdo de cada narrativa, para igualmente entender de que forma tanto a formação quanto o processo reflexivo, a partir da escrita e releitura das narrativas nos diários de campo, contribuem para seu desenvolvimento profissional.

7 ANÁLISE DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá.
O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar.
Vamos todos numa linda passarela
De uma aquarela que um dia, enfim, descolorirá.
(Toquinho e Vinicius de Moraes, 1983).

Tal como a estrada cantada pelos compositores, as narrativas se estabelecem no Projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC como um caminho, que as professoras não sabem bem onde vai dar. Mas, nesse trajeto, fomos – e vamos – juntos, *pari passu*, colorindo e descolorindo nossa aquarela, pincelada pelas impressões, emoções e aprendizagens retratadas em suas narrativas.

As professoras fizeram este caminho, registrando no diário de campo reflexivo, com base nos encontros realizados, em que narram, traduzem suas opiniões, sentimentos e interpretações, sendo, assim, um documento pessoal.

Embora pouco utilizado na educação, o diário é um instrumento que pode colaborar com o desenvolvimento profissional de professores, com registro pessoal e reflexivo de sua formação continuada. Este processo de registro se apresenta como uma tarefa não tão simples. Para Passeggi (2008, p. 36), “parece, aos olhos de quem jamais o fez, uma tarefa fácil. Mas fixar na escrita o que se tenta pegar no ar, o que foge e escapa a cada tentativa é um trabalho ao mesmo tempo laborioso, sedutor e consideravelmente formador”.

É um trabalho que requer uma cumplicidade, tanto do sujeito da pesquisa quanto do pesquisador, pois exige de ambos uma relação de diálogo e de constante desconstrução e construção das experiências, por isso que o trabalho com as narrativas é formativo, pois, na medida em que o sujeito estabelece suas ideias para descrever ou mesmo falar, ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva, fazendo uma autoanálise de sua própria prática (CUNHA, 1997).

As análises a seguir pautaram-se nos autores: Zabalza (2004), que nos forneceu subsídios teóricos sobre o instrumento diário, apresentando as narrativas das professoras, inerentes ao processo formativo, utilizando uma abordagem qualitativa.

Abrahão (2016) e Clandinin e Connelly (2011) auxiliaram na compreensão da narrativa e seu uso na formação de professores. Moreira (2011) contribuiu nos respaldando nas análises das narrativas construídas quando o diálogo permeia a coleta das mesmas.

André (2016) orientou-nos sobre o cenário da formação do professor iniciante e a ausência de políticas de formação para este profissional no Brasil. André e Darsie (1998) colaboraram no entendimento do diário enquanto um instrumento reflexivo que amplia as reflexões quando adotado nos processos formativos. Signorelli (2016) fundamentou quanto à experiência de se trabalhar com o diário como instrumento de formação e aprendizagem. Tardif (2014) favoreceu a compreensão dos saberes docentes, cujo tempo é um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente. Cunha (1997) também nos repaldou sobre o trabalho com a narrativa na pesquisa.

Bakhtin (2003) ajudou a entender o diálogo no sentido da interação verbal, em relação ao outro, em relação ao texto e à palavra, ou seja, um diálogo em movimento, entre o pesquisador e os sujeitos. Josso (2004; 2010) corroborou na compreensão à pesquisa-formação. Também outros autores nos embasaram teoricamente para a interpretação e análises das narrativas e das entrevistas narrativas dialogadas.

Início as análises das narrativas descritas nos diários de campo reflexivos, apresentando os excertos do primeiro dia de formação em 2015, que ocorreu na Universidade, com o tema “Currículo da Educação Infantil – Ciclo de Formação Humana” com a participação da palestrante, professora da rede municipal de Rondonópolis e aluna do mestrado em Educação do PPGEdu, Profa. Rosely Santos de Almeida.

Dou início ao **primeiro momento**, analisando o diário de campo reflexivo da professora Mari, sob uma perspectiva de compreender sua narrativa e a possível reflexão por ela relatada:

Primeiro dia que estive nos estudos do OBEDUC como professora iniciante – sujeito de pesquisa – disponível ao grupo coordenado pela prof. Dra. Simone Albuquerque da Rocha. Foi um dia incrível, experiência gratificante quando passo de bolsista a docente iniciante e continuar tendo a oportunidade de estar com o grupo e participar dos estudos. (Diário de campo reflexivo, Professora Mari – Encontro, 17 mar.2015).

É notória, na narrativa da professora Mari, a presença de sentimento, palavras que expressam a sua satisfação em fazer parte do projeto OBEDUC como professora iniciante e participante do grupo, embora percebamos, em sua escrita, um registro sucinto e objetivo.

Neste mesmo dia, a professora Mari traz, em sua narrativa, o tema que foi discutido, Currículo na Educação Infantil.

[...] consegui compreender que vivência é o conhecimento aprendido no cotidiano, diferente da aprendizagem científica. A fala foi relacionada ao

contexto infantil. [...] ainda sobre vivência, observei, nas discussões, que esta estava relacionada na vida do profissional da escola como aquela vivência que se teve com os filhos para experienciar as atividades com as crianças na escola, principalmente na educação infantil. (Diário de campo reflexivo, Professora Mari – Encontro, 17 mar.2015).

O registro evidencia a compreensão sobre o espaço infantil. Esta é uma das características marcante do diário de campo, como relata Zabalza (1994, p. 91), “[...] os diários são ‘o espaço narrativo de pensamento dos professores’, ou seja, seriam vistos como documentos da expressão e elaboração do pensamento e dilemas desses professores”.

Também a professora Esmeralda produziu algumas anotações sobre as discussões que ocorreram durante o encontro:

Do encontro, registrei alguns dados interessantes: saberes, criança e família estão construídos nas relações familiares, a escola oferece o saber científico e a educação acontece em meio às relações. (Diário de campo reflexivo, Professora Esmeralda – Encontro, 17 mar.2015).

Para a professora Esmeralda, foi relevante descrever a relação escola/família, apresentando uma narrativa, assim como a da professora Mari, breve, mas que possui marcas próprias.

As narrativas acima revelam características individuais das professoras, cada qual com sua prática de escrita e seu conhecimento construído no momento da formação. Vale ressaltar que o diário de campo reflexivo, utilizado em tempo real da formação, se tornou, para algumas, uma prática comum, espontânea, já para outras, ofereceu maior dificuldade de expressão através da escrita, fazendo com que a narrativa assumisse a forma de tópicos.

A professora Rita também narra a formação do dia 17 de março, apontando algumas indagações e reflexões sobre o saber profissional docente:

Educação Infantil: Acolher; Vulnerabilidade; Linguagem. “O nosso universo de conhecimentos transcende”. Crise profissional. Saber o quê? O que sei? O que o outro sabe? Situações de aprendizagem. Muitas reflexões... (Diário de campo reflexivo, Professora Rita – Encontro, 17 mar.2015).

Destaco, abaixo, a narrativa da professora iniciante Rose e sua impressão sobre o tema discutido:

Currículo, Educação Infantil entre o professor e o cuidador. “Promover o bebê ou apenas estar”. Evolução da Educação Infantil, marco da RCNEI,

relações humanas, saber. Linguagem é toda a forma de expressão. (Diário de campo reflexivo, Professora Rose – Encontro, 17 mar.2015).

Rose continua registrando sobre a leitura referente ao tema, sugerida pela mediadora.

Hoje estudamos e refletimos sobre algumas sugestões de leituras para nos embasar nas discussões sobre o tema Educação Infantil: Orientações Curriculares, Parecer do Conselho Nacional de Educação e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. (Diário de campo reflexivo, Professora Rose – Encontro, 17 mar.2015).

Fica evidente, na escrita das professoras, a relação que trazem sobre os saberes adquiridos, narrativas que carregam características do professor iniciante, apresentando poucas descrições e reflexões. Tardif (2014, p. 102) aponta que “o tempo é um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente”.

Buscando elucidar estes saberes, realizei o **segundo momento** da pesquisa, com a entrevista a partir de um diálogo com as professoras, solicitando que elas voltassem às narrativas e reconstruíssem suas reflexões a partir de sua primeira descrição, refletindo sobre em que a formação contribuiu para sua prática pedagógica. Seguem as narrativas de cada professora.

Retomando a escrita dessa narrativa, confesso que fiquei pensativa, pois vejo que a aprendizagem por meio das vivências no cotidiano contribui na prática, mas as aprendizagens científicas terão que nortear nosso fazer na prática reflexiva. (Entrevista narrativa dialogada – Professora Mari, dez.2016).

O tema do encontro mesmo já aponta, “Ciclo de Formação Humana”, porém, quando falamos em ciclo, também nos lembramos do ciclo da vida e tudo isto é bem pertinente. Este ciclo acontece em diferentes espaços mediados por diferentes sujeitos. Para mim a grande questão é: Como um professor compreende, lida e media o ciclo de vida/aprendizagem da criança/sujeito? Como os outros meios influenciam na constituição das identidades da criança e na construção de sua aprendizagem? Estudar este tema é altamente relevante, pois estou envolvida com a educação por escolha própria e preciso elucidar estas questões. Já sei que o sujeito aprende de diferentes formas e em espaços distintos, mas sei também que a escola tem a função de auxiliar o sujeito na construção do conhecimento científico, ajudando que os conhecimentos já possuídos por ele ou não saia do senso comum e passe por uma reflexão acerca da importância deste conhecimento para a sociedade, mas, saber o momento de fazê-lo é a questão. Como criar situações de aprendizagem para todos se em uma sala de aula temos crianças diferentes, com tempos de aprendizagem e saberes diferentes? É preciso que compreendamos o que são as relações vivenciadas pelo sujeito e como se dá

o ciclo de formação do mesmo. (Entrevista narrativa dialogada – Professora Esmeralda, dez.2016).

Na minha prática em sala relembro dos encontros e vice/versa, isso me leva a refletir o quanto eu sei enquanto professora e sobre o que eu sei a respeito das crianças e seus direitos. Neste dia de encontro eu me perguntei se estou garantindo ao menos 50% para as crianças dos direitos deles, o que é constituído por lei. Também refleti em como estou ensinando, será que eles estão aprendendo, será que estou forçando demais, foram muitas angústias referentes aos direitos deles enquanto crianças da Educação Infantil. (Entrevista narrativa dialogada – Professora Rita, dez.2016).

Essa temática auxiliou na minha prática, me fazendo entender melhor a importância da Educação Infantil e a influência desta nos anos posteriores de alfabetização. Contribuiu para que eu ficasse mais atenta às dificuldades dos alunos, considerando a sua preparação para a alfabetização contextualizada. (Entrevista narrativa dialogada – Professora Rose, dez.2016).

As narrativas das professoras Mari, Esmeralda, Rita e Rose, são peculiares e demonstram reflexões de seu papel como docentes em sala de aula. Cada narrativa propicia ao iniciante uma reflexão sobre si e sua prática, contribuindo para a compreensão do que é estar na docência e a preocupação de que os alunos aprendam, com suas diferenças e dificuldades. A esse respeito, Abrahão (2016, p. 35) afirma que, “a narrativa de cada um dos participantes denota um esclarecimento peculiar ao que entendemos por formação”.

Este esclarecimento sobre a formação é percebido quando as professoras se questionam sobre o seu papel frente a uma sala de aula. A narrativa da professora Esmeralda, que foi iniciante da escola pública e hoje está à frente da coordenação, com a responsabilidade não só de compreender a formação do aluno, mas de lidar com as dificuldades e incertezas dos professores que acompanha, revela a sua preocupação de como compreender as relações vivenciadas pelo sujeito e como se dá o ciclo de formação do mesmo.

Ao nos depararmos com estes questionamentos, apoiamo-nos em Abrahão (2016, p. 35), ao analisarmos estas narrativas, no que tange a este movimento escrito. Para a autora, “é prenhe de possibilidades para a fertilização de compreensões que, partindo do conjunto das narrativas, tanto no que têm de singular, como no que apresentam de plural, atinjam abstrações que permitam teorizações sobre processos de formação dos sujeitos”.

Consideramos, então, que a reflexão que as professoras sinalizam nas narrativas acima são pertinentes no tocante às compreensões que vão sentindo, da busca de entender com mais equidade a Educação Infantil e as suas diversas características no ambiente escolar.

Neste intuito, apresentamos o registro das professoras do dia 22 de setembro de 2015 com o tema: “Professor iniciante e a formação em tecnologia: mídias digitais”, desenvolvido

também por uma mestranda do PPGEdu, Profa. Liziani Mello Wesz, participante do projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC, cuja dissertação de mestrado está relacionada ao tema.

Partimos para o **primeiro momento** dos registros:

[...] importância da interação professor/aluno, desconsiderar o processo de apenas o professor explicar conteúdos, mas pensar em produções e atividades colaborativas para participação dos alunos. [...] gravação de vídeos, podendo ser da própria turma como forma de explorar os conteúdos. Professor necessita pensar no seu papel enquanto profissional além da sala de aula e pensar atividades no coletivo. (Diário de campo reflexivo, Professora Mari – Encontro 22 set. 2015).

A professora Esmeralda, por sua vez, ressalta:

Usar a mídia como suporte para além da sala de aula. Buscar blog na educação, e realizar cadastro na TV Escola. [...] importância de oferecer aos alunos a possibilidade de todos acessarem a mídia, mostrando a eles o quanto eles são capazes de aprender e fazer. (Diário de campo reflexivo, Professora Esmeralda – Encontro, 22 set. 2015).

As narrativas registram a apreensão da importância de se trabalhar com as mídias e permitir o acesso tecnológico aos alunos. Também fazem breves reflexões sobre o papel do professor para além da sala de aula e em atividades coletivas. São pertinentes ao destacarem o uso das mídias na sala de aula. Nesta mesma direção, a professora Rita narra:

[...] percebo que as mídias têm grande importância dentro das escolas e o quanto estamos desatualizados, o curso foi muito bom e quem mais ganhou com tudo isso foi a educação. (Diário de campo reflexivo, Professora Rita – Encontro, 22 set. 2015).

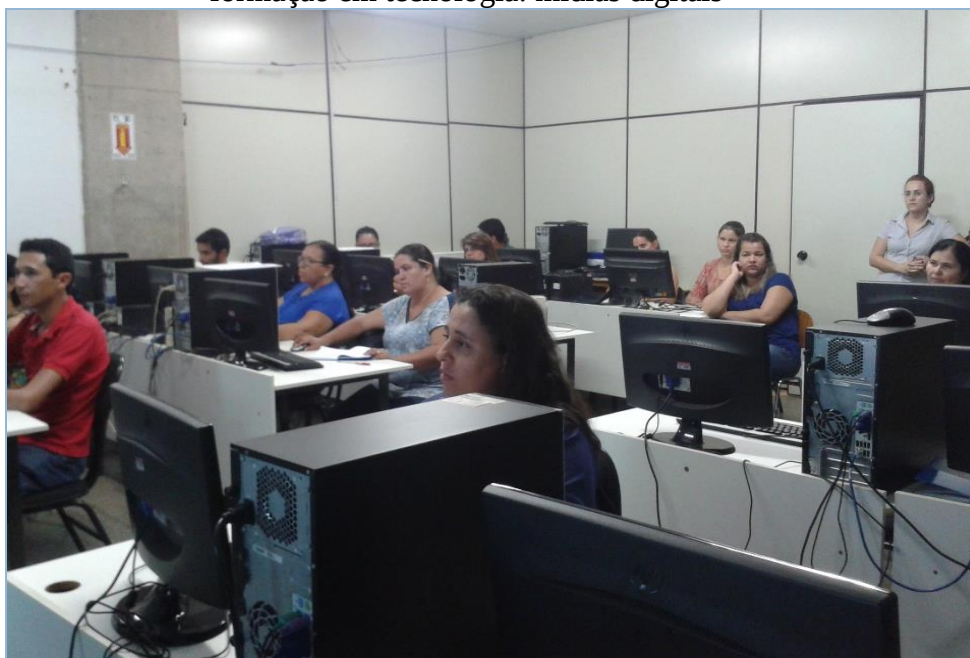
A Professora Rose relata e registra sua reflexão sobre o tema mídias na educação:

A reflexão acerca das mídias digitais nos instigou a buscar novos recursos para tornar as aulas mais atraentes e próximas do mundo dos alunos e mais contextualizadas. Se olharmos ao nosso redor, observamos o quanto as mídias e a tecnologia fazem cada vez mais parte do nosso cotidiano e ainda com maior intensidade na vida das novas gerações. [...] o desafio está em utilizar de forma sistematizada e intencional, incluindo novas tecnologias para além do que temos segurança. Há dificuldades com o uso de novas tecnologias, porém essas dificuldades se dissipam quando estamos abertos ao novo e arriscamos. (Diário de campo reflexivo, Professora Rose – Encontro, 22 set. 2015).

As narrativas referentes a este encontro comprovam que o tema veio ao encontro das necessidades pedagógicas relativas ao trabalho com mídias em sala de aula, pois, como

participante destes momentos de formação, os professores puderam, também, participar de oficinas no laboratório de informática da Universidade (Fotografia 1) para, posteriormente, trabalhar na prática com os alunos.

Fotografia 1 – Formação Continuada com o tema “Professor iniciante e a formação em tecnologia: mídias digitais”



Fonte: Acervo pessoal Márcia Socorro dos Santos França.

Diante do contexto apresentado, para além do registro em seus diários, partimos para o **segundo momento** de diálogo com as professoras, para que pudessem, assim, registrar sua reflexão a respeito do tema mídias para sua prática pedagógica.

Assim procederam:

Os estudos relacionados ao uso das mídias foram bastante atrativos, pois na atualidade é quase que impossível lecionar senão conseguir fazer uma conexão com o uso das mídias, pois nossos estudantes estão muito conectados e, muitas vezes, compreendem melhor sobre o uso desses recursos do que mesmos os próprios professores. Na minha prática tem sido bastante útil e necessário, atuando no Atendimento Educacional Especializado e também nas aprendizagens dos estudantes. (Entrevista narrativa dialogada – Professora Mari, dez. 2015).

Quando falamos em mídia, neste momento, a primeira coisa que nos vem à mente é a mídia celular e internet, entrelaçado com o uso constante destes meios pelos sujeitos/crianças. É sabido também que o uso em demasia destes meios pode alienar mais ainda o sujeito, e daí a grande questão: A mídia é vilã ou aliada da educação? Na minha concepção ela pode ser as duas coisas: Vilã, quando não ensino o meu aluno a fazer uma reflexão sobre a

informação que está posta; e aliada, quando faço deste instrumento mais um meio de aprendizagem, pois a tecnologia oportuniza, a quem se interessa e pesquisa, uma série de situações de aprendizagem. Se para um professor experiente fazer uma filtragem do que e como oferecer ao aluno como recurso para a aprendizagem, para o iniciante é ainda mais desafiador. E durante a formação oferecida, foi possível desmistificar alguns conflitos. Foram mostradas as possibilidades de planejamento, bem como uma breve aula de como entrar e fazer busca em sites de educação. (Entrevista narrativa dialogada – Professora Esmeralda, dez.2015).

Esta formação foi de extrema aprendizagem e rendeu-me muitos frutos, pois na escola em que trabalho temos sala de laboratório, ainda que com muitas dificuldades, falta de máquinas para todos, mas se comparando a outras unidades, está até boa, o problema maior era a nossa falta de capacitação para tal função, eu não sabia o que fazer com as crianças naquele laboratório e a mestrandia Liziani abriu um leque de sugestões, nos informando que é acessível e seguro o site do Mec, links para trabalharmos com as crianças, pelo qual não sabíamos que existia e foi um sucesso, meus alunos amaram e a alegria transparecia nos rostinhos e rendeu muito. A escola foi premiada em primeiro lugar na 1ª Feira Municipal de Tecnologia (FECITI) e ganhamos um prêmio de um mil e quinhentos reais, que usamos para benefício das crianças, sem falar na alegria deles em ganhar o prêmio. Também escrevemos um artigo referente à importância do uso da tecnologia na Educação Infantil como ferramenta atraente para a aprendizagem das crianças, foi um trabalho muito bem conceituado e ganhamos certificação. Então, de um modo geral, foram ganhos adquiridos para as crianças, para a escola e para mim, enquanto professora iniciante. (Entrevista narrativa dialogada – Professora Rita, dez.2016).

Ouvir sobre as mídias digitais e sua colaboração para o processo de aprendizagem só reforçou ainda mais a minha prática quanto ao uso desses recursos em minhas aulas. (Entrevista narrativa dialogada – Professora Rose, dez.2016).

Com as informações recebidas, as professoras enfatizaram que os estudos colaboram para o aprimoramento profissional e superação do desafio que lhes é posto, quando se trata da urgência de trabalhar com a tecnologia e as mídias em suas aulas. Como bem narrou a professora Rose: “essas dificuldades se dissipam quando estamos abertos ao novo e arriscamos”.

Arriscar é uma das características que se pode atribuir ao professor iniciante, já que, para ele, as vivências da sala de aula são novas e desafiadoras. As narrativas nos diários, aqui apresentadas, colaboram para que o sujeito expresse suas individualidades e a impressão do vivido na escrita. Clandinin e Connely (2011, p. 134-145), consideram o “quão imbuídos de interpretação são os textos de campo” e, igualmente, que os “diários são um meio poderoso para que as pessoas possam dar relatos de suas experiências”.

Os excertos expostos são relatos que fornecem dados aqui apresentados, não sob a forma de quantidades ou de números, mas analíticos, qualitativos, para que entendamos sobre as experiências construídas pelas professoras iniciantes juntamente com o grupo PPGEdu/UFMT/OBEDUC, no exercício de revisitar suas práticas e os desafios por elas enfrentados. Quando a professora narra sobre estar “aberto ao novo e arriscarmos”, pode-se supor que a formação da qual participam, tem colaborado para acreditarem que podem arriscar e estar abertas ao conhecimento.

Darling-Hammond (2014) acredita que

A formação para a investigação também ajuda os professores a aprender como olhar para o mundo sob múltiplas perspectivas, inclusive as dos alunos, cujas experiências são muito diferentes da do professor, e a usar esse conhecimento para desenvolver pedagogias que podem atingir diferentes aprendizes. Aprender a alcançar os alunos, tanto os fáceis como os difíceis de conhecer, requer atravessar fronteiras, a habilidade de extrair conhecimento de outrem e de entendê-lo quando ele é oferecido. (DARLING-HAMMOND, 2014, p. 238-239).

Esse olhar de investigação é um dos aspectos relevantes para que o professor iniciante possa indagar, refletir e buscar novas estratégias de ensino utilizando as mídias, o que pode ser demonstrado nos trabalhos desenvolvidos na escola, com bem aponta a professora Mari, que fez um trabalho especializado com os alunos, e também a professora Rita, cuja escola realizou um trabalho utilizando as mídias.

As narrativas revelam que a formação continuada tem arquitetado novas concepções e novas práticas às professoras que são iniciantes e carregam dúvidas, incertezas e uma busca por novos conhecimentos. Tanto esta busca como as mudanças de suas práticas, reveladas nas narrativas, são marcas evidenciadas que as fazem se desenvolver profissionalmente. Marcelo (1999, p. 137), nos instiga, afirmando que o desenvolvimento profissional dos professores deve ser “orientado para a mudança”.

Esta abordagem, então, implica estes novos olhares que tanto as professoras como a escola tiveram, ao trabalhar com projetos e também ao atender os alunos com estratégias de ensino que não tinham trabalhado.

O projeto desenvolvido sobre as tecnologias, citado pela Professora Rita, apresentou benefícios relevantes para a escola e a comunidade. Um deles foi a submissão e aprovação de um artigo no Congresso de Pesquisa em Educação (CONPEduc 2015); o outro foi a apresentação do projeto, em forma de banner, na 1ª Feira Municipal de Ciência, Tecnologia e Inovação (FECITI) de Rondonópolis, em 2015, e concorreu na Categoria I, sendo premiado.

Para compreender e evidenciar este trabalho, a seguir apresento fotografias do momento em que a escola da professora Rita recebeu o prêmio referente ao projeto desenvolvido com as mídias na escola.

Fotografia 2 – Grupo da Escola CAIC recebendo o prêmio



Fonte: Investa em Rondonópolis (2015)¹.

Fotografia 3 – Prefeito Percival Muniz entrega o prêmio à Escola CAIC



Fonte: França (2016, p. 104).

¹ Disponível em: <http://www.investaemrondonopolis.com.br/noticia/1424/escola-municipal-professora-evania-rodrigues-da-silva-e-de> Acesso em: 10/03/2017.

Este momento é a comprovação de que quando escola, universidade e comunidade se envolvem em projetos como o PPGEdu/UFMT/OBEDUC, de colaboração entre as instituições, os resultados são muito positivos, como o caso citado pela professora Rita.

Cabral (2012) acredita que este envolvimento das instituições é capaz de construir novos saberes. É neste sentido que este trabalho vem se desenvolvendo no interior do Projeto, oportunizando a relação com outros profissionais mediadores e a pesquisa.

Para afirmar estes novos saberes, apresento, na sequência, as narrativas das quatro (4) professoras com o tema: “Aprendizagens sobre currículo e práticas na escola do campo”, que foi desenvolvido na escola do campo, no dia 01 de dezembro de 2015, pela Coordenadora do Projeto, Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha.

As escolas do campo, participantes do projeto, foram, também, ambientes de formação, com o objetivo de apresentar a educação do campo, os desafios vividos pelos professores que, além de serem iniciantes, lecionam em lugares de difícil acesso e contam com poucos recursos pedagógicos e tecnológicos. No **primeiro momento** das análises, Mari relata:

A viagem ao campo foi muito proveitosa, uma vez que convivi próximo àquela realidade que não tinha conhecimento no papel e responsabilidade dos docentes envolvidos. Enquanto estudante fui aluna de uma escola do campo e conheci as lutas dos colegas alunos que enfrentavam essa realidade, chuva, sol, poeira, lama e muitas outras dificuldades para chegar até a escola, e me surpreendi com o outro lado que compõe a história da educação no campo, dessa vez, dos docentes, que fazem o papel inverso, sendo eles a se deslocarem da zona de conforto para iniciar o trabalho; na educação do campo eles precisam fazer um levantamento dos alunos, formar as turmas e desenvolver o trabalho com os alunos. [...] o que me surpreendeu foi a demonstração de amor pela profissão e a vontade de contribuir com o processo de ensino aprendizagem dos estudantes. Também achei interessante o ambiente de trabalho, algumas improvisadas, inclusive uma era em um antigo curral. (Diário de campo reflexivo, Professora Mari – Encontro, 01 dez.2015).

A fotografia 4 retrata a formação dos professores participantes do Projeto que foi realizada na sala de aula anexa do campo, um antigo curral adaptado, situada no Assentamento Resistência.

Fotografia 4 – Professores em formação na sala de aula anexa do Assentamento Resistência



Fonte: Acervo pessoal Sueli de Oliveira Souza.

Ante a realidade desta escola, o relato da professora Mari se deu com um tom memória, de ter vivenciado, enquanto aluna, no ambiente semelhante ao visitado. Ao se colocar no papel hoje de professora, observando as dificuldades sofridas pelos professores e, ao mesmo tempo, o amor à profissão, ela vai se constituindo também profissionalmente.

A formação, portanto, deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores, segundo Nóvoa (1992, p. 25) “os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”, pois “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

É o diário de campo colaborando para o desenvolvimento da identidade profissional das professoras, por meio da percepção do vivido. Por isso a aprendizagem da docência representa envolvimento pessoal e profissional. Zabalza (2004) assevera que:

O envolvimento pessoal na realização do diário é, portanto, multidimensional e afeta tanto a própria semântica do diário (nele aparece o que os professores sabem, sentem, fazem, etc. assim como as razões pelas quais o fazem e a forma como o fazem: isto é na verdade o que torna o diário um documento pessoal) como o seu sentido (o diário é, antes de mais nada, algo que a pessoa escreve desde si mesma e para si mesma: o que se conta tem sentido, sentido pleno, unicamente para aquele que é, ao mesmo tempo, autor e principal destinatário da narração). (ZABALZA, 2004, p. 46-48).

Também a professora Esmeralda narra sobre sua ida ao campo e o que esta ação significou para sua reflexão e experiência:

Ida ao campo para vivenciar as experiências dos nobres colegas destes locais, parada em São José do Povo para seguirmos à sala anexa Salete, da Escola Wellington, em um assentamento, distante da sede 20 km. As professoras davam aula na casa dos alunos, hoje, na sala anexa é a casa de uma professora, que em outro turno se dirige ao assentamento Salete. A professora dá aula para o primeiro segmento e Ensino Médio. Este ano sete alunos se formaram. As professoras geralmente são pedagogas, com especialização em Matemática e Geografia. Os professores se locomovem com recursos próprios, sem auxílio do governo. Aqui na casa, os alunos vêm até este local e no assentamento eles vão até os alunos. Não existe internet no local; para diversificar a metodologia, os professores trabalham com filmes, porém muitos alunos resistem. A professora relata que as relações criadas entre professor e aluno é fator decisivo para que não aconteça ou diminuam os índices de evasão. (Diário de campo reflexivo, Professora Esmeralda – Encontro, 01 dez.2015).

Na sequência, temos a fotografia da formação que se desenvolveu na escola anexa do campo, casa do professor. As aulas acontecem na varanda da casa, de modo improvisado. Carteiras, quadros e materiais pedagógicos são organizados pelos próprios professores.

Fotografia 5 – Sala Anexa, casa do Professor



Fonte: Acervo pessoal Sueli de Oliveira Souza.

Embora esta realidade tenha impressionado os participantes, a escrita é centrada, com expressividade e comprometimento, sem perder o foco das observações, estabelecendo uma

coerência de fatos. Zabalza (2004, p. 96) argumenta que a escrita no diário “vai estabelecendo a sequência dos fatos a partir da proximidade dos próprios fatos”. Para o autor, são espaços em que os professores narram a própria elaboração do pensamento e dilemas.

Neste contexto, e para compreender as individualidades de escrita e observações de cada professora, temos, a seguir, a narrativa da professora Rita, também sobre a visita às escolas do campo:

Hoje só quero relatar a linda história de luta e sobrevivência dos professores do campo. A impressão é de que estou em outro mundo, uma realidade diferente da minha. Professor indo atrás de aluno com seus próprios recursos. Professores que ensinam com a necessidade da família. Trocas de experiência entre aluno e professores. (Diário de campo reflexivo, Professora Rita – Encontro, 01 dez.2015).

Rose, também professora da Escola do Campo, traz à tona sua narrativa sobre este dia de formação em sua escola:

Recebemos com muito carinho nossos colegas obeducandos em nossa escola. Foi gratificante ter a visita de todos(as). Essa itinerância do nosso grupo torna os encontros ricos em experiência vivida, sentida, real. Mais do que dizer é vivenciar a realidade. (Diário de campo reflexivo, Professora Rose – Encontro, 01 dez. 2015)

Este relato não é uma simples descrição, é, sobretudo, uma narrativa que nos faz refletir sobre estar em uma escola do campo, para quem nunca nela esteve ou trabalhou. Ao lê-la, fiz uma viagem no tempo, pois estive presente com o grupo, neste encontro, e, realmente, mais do que saber é vivenciar a escola, como finaliza a professora Rose:

Experiências de encontros como estes, enriquecem a teoria e fazem repensar nossos “preconceitos”. Estar abertos ao novo! Vivenciar! Experimentar! Tudo isso é educação, um mundo a ser explorado e recriado. (Diário de campo reflexivo, Professora Rose – Encontro, 01 dez. 2015)

Os diários de campo reflexivos apresentam narrativas de um mesmo dia de formação, marcadas por peculiaridades diversas, que apontam o que foi mais relevante e o que irá colaborar para sua formação, também as expressões usadas são próprias, particulares e únicas. A professora Esmeralda escreve com detalhes, já a professora Rita narra exprimindo a emoção de estar em contato com a realidade do campo, sem recursos, sem lugar próprio para dar aula, ou seja, são os problemas que as professoras do campo, colegas participantes do projeto OBEDUC, vivenciam e, como a mesma descreveu, “uma realidade diferente da

minha”. Para Mari, que já vivenciou a educação do campo, também foi surpreendente esta formação. Hoje, como professora iniciante morando na cidade, descreveu com propriedade a realidade na escola do campo, com desafios e dificuldades que vão sendo contornados pelos professores, que atuam com amor e compromisso.

Já a professora iniciante Rose, que vivencia cotidianamente esta experiência, sendo professora da Escola do Campo, traduz, em sua narrativa, o contentamento ao proporcionar aos colegas do Projeto a oportunidade de conhecer, ainda que brevemente, a realidade do campo, com particularidades e ambientes diferentes dos da cidade.

A imersão nas narrativas das professoras iniciantes nos faz perceber que os diários construídos com base nos encontros de formação são objetos de pesquisa nos quais são depositadas, a cada registro, informações, reflexões e subjetividades, umas com mais ênfase e outras mais comedidas.

Essas marcas apresentadas são características não somente do instrumento diário de campo reflexivo. Conforme Clandinin e Connely (2011, p. 134) há uma variedade de textos nas narrativas, “histórias de professores, escrita autobiográfica, escrita de diários, notas de campo, cartas, conversas, entrevistas de pesquisas, histórias de família, documentos, fotografias, caixas de memórias, e outros artefatos”. Para os autores, são todos instrumentos que podem resultar em valiosos textos de campo.

Signorelli (2016, p. 127) afirma que “as pesquisas que utilizam o diário de campo consideram-no um documento pessoal que mostra o esforço dos sujeitos de registrarem suas experiências pessoais, bem como as observações e reflexões acerca do contexto em que realizam suas ações”.

Para esta compreensão e imbuídos desta objetividade, apresento, neste **segundo momento** as narrativas das professoras após a entrevista realizada sobre o tema “Aprendizagens sobre currículo e práticas na escola do campo”.

Vejamos as reflexões que estas professoras registraram:

As contribuições da formação continuada nas escolas do campo, para minha prática, têm sido fundamentais, pois nunca atuei numa escola do campo, nunca enfrentei a realidade que os profissionais inseridos nesse contexto enfrentam, e se mantêm firmes, muitos com espírito de luta invejável, pois parece que a dura realidade enfrentada, torna-os ainda mais fortalecidos. Os exemplos e garra demonstrado por esses profissionais tornam-me bastante reflexiva e atenta para a busca de conhecimentos como forma de contribuição e enriquecimento da minha prática enquanto iniciante. (Entrevista narrativa dialogada – Professora Mari, dez.2016).

Fazer uma visita ao campo possibilitou ir além de conhecer os espaços físicos, pois, a cada escola visitada e a cada diálogo com os professores, foi possível refletir sobre os desafios enfrentados tanto pelos professores quanto pelos sujeitos/alunos. Ali, naquela visita, pude fazer uma leitura da importância dada à educação, pelos professores, pelos alunos e por nosso governo. Percebi a diferença de concepções educacionais postas, onde o professor vê o aluno como um sujeito capaz, que aprende, que faz, que ensina, e o aluno que vê no professor a esperança de um mundo melhor, construído através da educação, enquanto o governo, através das políticas postas e praticadas percebe a educação como mais uma instância a ser atendida e não disponibiliza, à mesma, o valor merecido, e se a educação é do campo, precisam de menos ainda, qualquer coisa serve. Contudo, percebi que a educação neste espaço do campo acontece como deve acontecer, os alunos são ensinados a ler além da palavra, eles aprendem a ler as entrelinhas, o mundo que está posto, como dizia nosso saudoso Paulo Freire. A importância desta formação? Aprendi que a educação se faz em todos os espaços, com palavras escritas, com ações concretas, com lutas sociais, além das paredes da sala de aula. (Entrevista narrativa dialogada – Professora Esmeralda, dez.2016).

Esta visita foi maravilhosa, uma Aula de vida, de lição para refletirmos o quanto as nossas dificuldades se minimizam ao olhar os esforços dos professores do campo, é claro que são duas realidades bem diferentes, mas parei pra pensar que a educação é composta por pessoas, profissionais que se dedicam nas suas funções e que amam o que fazem, e que nossa busca pelos direitos é incessante. (Entrevista narrativa dialogada – Professora Rita, dez.2016).

Esta formação em nossa escola mobilizou todas as turmas para realizarmos um momento de troca, com apresentações culturais, depoimentos de trabalhar com a escola do campo e poder colaborar com a prática das professoras iniciantes das escolas urbanas. Quando iniciamos a preparação para receber o grupo OBEDUC na Escola, procuramos demonstrar a dinâmica da escola do campo para possibilitar as vivências. Assim, resolvemos apresentar a diversidade através de apresentações culturais que retratassem o quanto nossas escolas e nós profissionais necessitamos de formação para atender a demanda de forma heterogênea. Esta proposta de formação colaborou para que nós, professores iniciantes, busquemos, cada vez mais, estar preparados para o novo e para a socialização com os outros. (Entrevista narrativa dialogada – Professora Rose, dez.2016).

As narrativas acima apresentam observações relevantes para quem está iniciando na carreira docente, apontando sobre as lutas que os professores do campo vivem, a perseverança de atuar em escolas com poucas condições de trabalho e também a relevância do contato com esta realidade, as experiências vividas e o fortalecimento que esta formação proporcionou.

Tardif (2014) alerta para a relevância dos docentes apresentarem os conhecimentos que produzem na prática do dia a dia para que sejam reconhecidos por outros grupos. Deste modo, a integração dos professores da zona urbana e professores da zona rural, no contexto

desta pesquisa, se traduziu em práticas profissionais e, simultaneamente, colaborou para o desenvolvimento profissional de cada indivíduo que participou deste momento de formação, colaborando para a produção de significados educacionais nunca vividos.

Para Maffioletti (2016, p. 59), “na produção dos significados, o fundamento que move as pessoas não é a busca de uma compreensão científica da realidade, mas a compreensão das experiências que organizam a experiência humana”. É neste entendimento que Rose, iniciante e professora do campo, relata a sua colaboração e do grupo no intuito de receber os colegas profissionais das escolas urbanas, para poderem conhecer a realidade em que trabalham, resultando, assim, em produção de significados para as professoras iniciantes.

No intuito de entendermos a produção de significados, citada pela autora, bem como as experiências produzidas e as relações que as professoras atribuíram às teorias estudadas nas formações das quais participaram e as suas vivências da sala de aula, partimos para as análises das narrativas do ano de 2016.

Assim, no primeiro dia de formação do ano de 2016, nos reunimos na Escola Municipal Gisélío e iniciamos com a retrospectiva da formação de 2015, planejado perante o diagnóstico realizado com o grupo. A formação ocorreu no dia 15 de março e as mediadoras do encontro foram a Profa. Dra. Rosana Maria Martins (vice-coordenadora do projeto) e a Profa. Me. Márcia Socorro, também participante do grupo do Projeto OBEDUC.

Vejamos, neste **primeiro momento**, qual foi a marca da professora Mari deste encontro:

Obeduc 2016, primeiro encontro, dia 15 de março. Professora Rosana Martins assumiu a formação juntamente com o grupo, nesse início, onde a professora Simone está ausente [...] A professora Rosana disponibilizou um áudio gravado pela professora Simone, para dar boas-vindas ao grupo. Aconteceu um momento dinâmico com a leitura de um poema de Rubem Alves lido pela Rosana. Momento retrospectiva sobre o projeto Obeduc com as professoras Rosana e Márcia Socorro. Projeto onde cada participante tem a liberdade de sugerir as temáticas de estudos, como: Retrospectiva, Proficiência (cunho avaliativo), com a professora Sol, Retomada do gênero Educação do Campo. (Diário de campo reflexivo, Professora Mari – Encontro, 15 mar.2016).

Neste relato, a professora Mari elenca alguns temas desenvolvidos ao longo do ano de 2015, expressando sucintamente o que para ela foi pertinente, desse modo, não deixa transparecer reflexividade quanto às propostas desenvolvidas neste dia, para sua prática pedagógica.

A individualidade é uma característica que se deve preservar ao analisar as narrativas, como bem relata Dominicé (2010, p. 231), tendo em vista que “as narrativas não podem comparar-se para daí tirarem generalizações. Cada narrativa é o reflexo da maneira como o caminho percorrido foi compreendido, a formação definida e o processo interpretado”. Por isso a individualidade é de cada sujeito, varia de sujeito para sujeito.

Vale ressaltar, assim, que cada um tem um caminho a percorrer e, nesse sentido, também a nossa compreensão e nosso respeito é diverso para cada uma.

É com este respeito que apresento a narrativa escrita pela Professora iniciante Esmeralda:

Apresentação do Projeto Obeduc ao grupo, onde foram apresentados todos os encontros anteriores, suas provocações, inquietações, relevâncias e suas futuras considerações. [...] me pego a refletir. “Esse ano é o segundo ano na coordenação da escola e logo não me cabe mais o discurso de iniciante no cargo, então, vamos estudar que a formação é sua”. (Diário de campo reflexivo, Professora Esmeralda – Encontro, 15 mar.2016).

A professora Rose também narrou o mesmo encontro, com mais intensidade, refletindo sobre o que a tocou enquanto professora iniciante:

[...] esse encontro foi um momento de recordar os momentos vividos em 2015. Cada imagem nos remetia a uma lembrança e cada lembrança nos fazia refletir [...] é a nossa transformação diante das informações recebidas. Recordar é sempre bom. (Diário de campo reflexivo, Professora Rose – Encontro, 15 mar.2016).

Nas análises deste primeiro encontro de 2016, ficam evidenciadas as narrativas de três professoras, Esmeralda, Mari e Rose, com registros originais e espontâneos, revelando que, ainda que sucintamente, houve uma construção do pensamento, arraigado na observação e participação ativa nos estudos, neste dia a Professora Rita estava ausente.

Porém o registro da Professora Esmeralda deixa claro o seu crescimento enquanto professora iniciante e a relevância da formação, como mostra a fotografia 6.

Fotografia 6 – Formação na Escola Gisélcio com o tema “Retrospectiva dos temas desenvolvidos em 2015”



Fonte: Acervo da pesquisadora (2016).

Observamos, na foto, o envolvimento das professoras que, ao mesmo tempo em que prestam a atenção, registram em seus diários em tempo real, o que vem colaborando para o aprimoramento dos conhecimentos.

Os autores Yinger e Clark (1981, p. 5) apontam que a “escrita é integrativa na medida em que parece envolver todo o equipamento intelectual.” Ao escrever, as professoras vão buscando as palavras, o pensamento e o que a formação lhe oferece como conhecimento, por isso é formativa.

Convencidos de que cada um tem um saber, apresentamos, a seguir, o **segundo momento** de análise, com as narrativas colhidas da entrevista com os sujeitos, para perceber como este saber construído na formação colabora para sua prática pedagógica. Seguem as narrativas das professoras:

[...] posso dizer que sua contribuição para minha prática se volta às trocas de experiências durante os encontros do grupo OBEDUC. Gosto muito da maneira como tudo acontece, da liberdade que dão aos integrantes para a escolha das temáticas a serem estudadas, e as discussões que surgem a partir das dúvidas e experiências. Os estudos foram bastante relevantes, muito enriquecedores para a minha prática docente. (Entrevista narrativa dialogada – Professora Mari, dez.2016).

Acredito que mostrar ao grupo a intenção do projeto é de importante valia, pois, o movimento também acontece no OBEDUC, a cada instante temos

participantes novos na formação e expor a razão do projeto é colocá-los a par da importância que possuem. É fazer também uma análise do caminho percorrido, das aprendizagens construídas. É também desconstruir conceitos, hoje, penso que somos iniciantes a cada instante, porque sempre há um desafio novo a ser superado, e isto é muito bom, é o movimento da escola, é o coração da escola, porque escola é lugar de construção e de desconstrução, de sujeitos que aprendem com as diferentes concepções. (Entrevista narrativa dialogada – Professora Esmeralda, dez. 2016).

Esse encontro me deu subsídio para usar estratégias de memoriais em minhas aulas. Sempre que possível, trazer a vivência de outros momentos para enriquecer o momento presente. (Entrevista narrativa dialogada – Professora Rose, dez. 2016).

É possível perceber que enquanto um sujeito vai apresentando os fatos ocorridos na formação segundo a concepção que tem de sua transformação, outros, de acordo com Dominicé (2010), desencadeiam os fatos de maneira mais crítica. É o caso da professora Esmeralda, que narra sobre os desafios novos que surgem, fazendo uma reflexão de que a escola é um lugar de construção e desconstrução. Esta narração indica que a formação tem colaborado para a aquisição de saberes, não passivos, mas que a todo momento se constroem e desconstróem, num contínuo desenvolvimento da prática docente.

Sobre este conhecimento, Marcelo (2009) pondera que

[...] sempre soubemos que a profissão docente é uma “profissão do conhecimento”. O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores — da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões — se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal. (MARCELO, 2009, p. 8 – grifos do autor).

Considerando este contexto, acima representado, compreendemos que há, a cada narrativa, uma nova compreensão, ou seja, as professoras vão construindo, desconstruindo e aprendendo algo novo a cada formação participada.

Zabalza (2000, p. 165), citado por Marcelo (2009), afirma que convertemos “a agradável experiência de aprender algo de novo cada dia, num princípio de sobrevivência incontornável”.

Fica evidente, nas narrativas, a descrição de que os temas, por eles escolhidos, são importantes conteúdos a serem estudados, aprendidos, revistos e socializados, num processo

de aprendizagem em tempo real e para longo prazo, para que o novo seja, então, contornável para o professor iniciante.

Shulman (2005) considera que

Há pelo menos quatro fontes principais da base de conhecimento para o ensino: 1) formação acadêmica na disciplina para ensinar; 2) materiais e contexto do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, livros didáticos, organização e financiamento a escola, e estrutura da profissão docente); 3) pesquisa sobre escolaridade; organizações sociais; aprendizagem humana, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos culturais que influenciam o trabalho dos professores; e 4) o que dá sabedoria a própria prática. (SHULMAN, 2005, p. 11)

Em suma, o professor iniciante deve trabalhar sua capacidade de adaptação com o ambiente escolar e com os alunos e, ainda, investir na capacidade de resolução de problemas (PAPI; MARTINS, 2010), compreendendo os vários espaços do ambiente escolar, que não são estáticos, mas dinâmicos e diversificados. Assim, as professoras se situam nas narrativas sobre o repensar as suas práticas mediante a formação da qual participam e pelas narrativas que descrevem em seus diários, resultando em práticas e reflexões pertinentes à sua carreira docente.

É por isso que o diário de campo reflexivo e a entrevista, posteriormente realizada, têm essa potencialidade de formação, segundo Zabalza (2004), analisá-lo é uma tarefa que exige habilidade em compreender as mais diversas argumentações do autor do diário, que são diferenciadas e únicas. As escritas ficam registradas e são interessantes às futuras análises para a compreensão. Segundo Yinger e Clark (1981, p. 6) “O ato de escrever é uma instância excepcionalmente poderosa de imediato e ao longo prazo”.

É neste intuito de analisar e compreender o ato de escrever das professoras, que apresento o **primeiro momento** da análise, a impressão que elas trazem do dia 29 de março de 2016, com o tema: “Descritores e matriz de referência”, com a palestrante Professora Formadora Mendes Solange Lemes da Silva, do CEFAPRO de Rondonópolis, que se realizou na Escola Municipal CAIC. Segue o registro de Mari:

Dados de aprendizagens, abordagem na rede estadual. [...] localizou informações explícitas no texto, aquilo que está visual no texto, ex. autor, personagem. Inferir uma informação implícita em um texto. Identificar o tema do texto (assunto). Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. [...] implicações do suporte, do gênero e/ou enunciado. Interpretação de texto, com propaganda, quadrinhos, foto, etc. Identificar a finalidade do texto de diferentes gêneros. (Diário de campo reflexivo, Professora Mari – Encontro, 29 mar. 2016).

Tendo feito, inicialmente, um relato dos conteúdos discutidos na formação, por elas solicitados, a seguir, Mari expressa sua percepção sobre o encontro e o OBEDUC:

Riqueza, esse OBEDUC, foi ótima a formação, excelentes aprendizagens... Difíceis esses descritores. [...] mediante aos depoimentos, os professores experientes orientaram a importância do registro no diário de campo de cada uma, pois, segundo as professoras, estes levam a muitas reflexões e enriquecem a pesquisa com nossa prática. (Diário de campo reflexivo, Professora Mari – Encontro, 29 mar.2016).

A narrativa da professora iniciante Mari contextualizou o que foi discutido durante a formação pelos professores experientes, que, como bem caracterizado por Larrosa (2012, p. 21), comprovam que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Neste contato com o professor experiente é que os iniciantes vão se fortalecendo em exercer seu papel de docente, num exercício de revisitar seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, se desenvolver profissionalmente.

Como participante e pesquisadora, enfatizei, às professoras, a importância “do diário ter este caráter reflexivo, não apenas registrando os assuntos desenvolvidos na formação, mas apresentando a reflexão do vivido”, tendo em vista que, pelos registros, seria possível mensurar a positividade da formação continuada e o quanto está sendo relevante ou não para seu aprimoramento profissional e pessoal.

Assim, a professora Esmeralda, ao narrar suas impressões sobre o tema descritores, procura ser mais reflexiva:

[...] pensar nas habilidades/descriptores que não se resume apenas como parte de um currículo, mas parte dele. [...] a professora Solange trouxe a informação de que o estado de Mato Grosso está realizando avaliações diagnósticas nas escolas estaduais (Avalia MT). Pesquisa em Cartum/gênero. Refletir: É preciso pensar: descritores que os alunos têm dificuldades e atividades que ataquem as dificuldades com as crianças. Quando me refiro às habilidades/descriptores, penso que não é algo isolado da prática do professor, mas sim, algo que está entrelaçado ao fazer do professor que, em alguns momentos, ele nem se dá conta. É refletir, sistematizar, trabalhar e registrar, para que quando retornemos aos estudos teóricos, possamos afirmar para nós mesmos: esta habilidade eu busquei trabalhar com este tema, meu objetivo era este ou aquele. (Diário de campo reflexivo, Professora Esmeralda – Encontro, 29 mar.2016).

Esta narrativa indica o seu comprometimento ao repensar sua prática em consonância com a teoria estudada. A escrita no diário faz-nos repensar e narrar o que aprendemos e o que ainda temos que aprender, por meios das teorias e, como bem explicitado pela professora

Esmeralda, para que “possamos afirmar para nós mesmos”. Essa reflexão pessoal transmite a aprendizagem e o amadurecimento profissional que está se estabelecendo.

Vejamos o mesmo tema narrado pela professora iniciante Rita e o que para ela foi relevante registrar:

A professora assessora do Cefapro contribuiu com o grupo a respeito dos dados de aprendizagem, como nós enquanto professor iniciante, conseguimos identificar esses descritores nas atividades em sala. Hoje percebi o quanto não aprendi na graduação, também não culpo o curso, pois reconheço que o mesmo também não daria conta de tudo, então, reflito: Como seriam esses professores sem o OBEDUC? Então, quantas vezes precisamos ficar errando até aprendermos sozinhos, pois, no OBEDUC, não ficamos com vergonha de perguntar, de expor nossas angústias, pois sabemos que o projeto é para nos ajudar e, sem ele, tínhamos que esconder nossas dificuldades por medo de perder o emprego, talvez, ou por ser motivo de chacota. (Diário de campo reflexivo, Professora Rita – Encontro, 29 mar.2016).

Fica evidente, na reflexão da professora iniciante, os desafios em enfrentar a profissão. Esta é uma característica muito presente na vida pessoal e profissional do professor iniciante, sentir que não está preparado totalmente para encarar os acontecimentos no ambiente de trabalho, reconhecendo a importância do OBEDUC e a contribuição da mediadora ao socializar o tema proposto.

A partir deste excerto, e apoiados em Dragone e Giovanni (2014), compreendemos que o professor iniciante precisa adquirir a capacidade de buscar e construir novos conhecimentos por toda sua carreira profissional e a importância de aprender a socializar com os alunos, tal é o caso das professoras sujeitos da pesquisa, que demonstram ter estes anseios, ao participar da formação do PPGEdu/UFMT/OBEDUC.

Vemos, na narrativa da professora Rita, por exemplo, uma reflexão do que é estar neste Projeto e em que ele contribui para sua prática docente. Ao narrar as suas indagações, a professora reconstrói sua prática, pelas palavras escritas, vai atribuindo-lhes significados (LARROSA, 2012). Há uma compreensão de que o texto de cada professora tem vida, tem movimento e expressões, talvez ocultas, porém trazidas à luz por meio das palavras, permitindo uma compreensão, ao seu interlocutor, ou seja, ao pesquisador.

Bakhtin (2006, p. 117), faz ainda uma ressalva de que, “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim em uma extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor”. Para o autor, “a palavra é o território comum do locutor e o interlocutor”.

É com este desejo de compreender com mais propriedade as narrativas, como um interlocutor, que apresento a seguir o registro da professora Rose:

Mais uma vez fomos agraciados com a instigante colaboração da querida Sol. O tema “descritores”, mesmo após várias e várias falas, ainda nos reserva muitas indagações. Hoje consegui entender a diferença entre uma informação implícita e inferência a uma palavra ou expressão. Parece pouco, porém, para mim, foi muito importante. A dinâmica de “faça você mesmo” funciona mesmo. Quando a Sol pediu para que respondêssemos as questões e identificássemos os descritores, nos levou a refletir e entender alguns critérios até então desconhecidos. (Diário de campo reflexivo, Professora Rose – Encontro, 29 mar.2016).

Nesta narrativa ficou perceptível sua expressão, por meio das anotações pertinentes que se manifestaram em seu registro.

Vejamos a proposta da realização dos trabalhos realizados em grupo, apresentada na fotografia 7, mediada pela Professora Mendes Solange Lemes da Silva.

Fotografia 7 – Atividade proposta pela mediadora Mendes Solange (Escola CAIC)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2016).

Ao observar a fotografia, podemos visualizá-las na realização da atividade proposta e também pelas narrativas transcritas no diário de campo, que acaba por contribuir para a organização do pensamento do sujeito, desencadeando os fatos e refletindo sobre o trabalho realizado em grupo. Sobre esta reflexividade, André e Darsie (1998) argumentam que o diário é o seu portador, como um processo de mobilização e reelaboração dos conhecimentos e aprendizagens. Esta dinâmica ficou clara para a professora Rose, quando expõe a significância do “faça você mesmo”. A afirmação demonstra que a formação assume o papel de construção de conhecimentos como, por exemplo, a atividade proposta, da qual também participei.

O resultado foi positivo, envolvendo todos os professores, tanto os iniciantes, como os mestrados e experientes. Realizamos as leituras em pequenos grupos, bem como as discussões sobre os descritores, e, logo após, apresentamos para o grupo presente.

Desta maneira, e para compreender os novos conhecimentos adquiridos por meio desta formação, apresento, neste **segundo momento** de coleta de dados, as entrevistas dialogadas para descobrir quais as impressões destes conhecimentos para suas práticas.

Início com a narrativa da professora Mari:

[...] vejo quanto está sendo útil na minha prática [aula particular com um estudante de nove anos escola privada]. Um desafio, porém, estou encantada, acreditando que consigo ir além, estudando muito, planejando e revisando conteúdos aprendidos no Ensino Fundamental. O encontro, citado na narrativa, possibilitou-me encorajar e assumir mais esse desafio. (Entrevista narrativa dialogada Professora – Mari, dez.2016).

Também as professoras Esmeralda, Rita e Rose se manifestam a seguir:

Quantas nomenclaturas para a mesma ideia! Quanto ainda tenho a aprender para ensinar. A formação sobre os descritores me levou a esta conclusão. Sei pouco perante as inúmeras possibilidades e também exigências postas. Contudo, ainda me pego a refletir sobre esta avaliação maior, que, a meu ver, desconsidera o ciclo de formação humana e também desconsidera o trabalho de cada estado, cidade e escola, pois, estabelece-se uma avaliação padrão para todo o país desconsiderando a autonomia da escola em trabalhar a cultura local. Vai contra ao ciclo porque desconsidera as especificidades da criança. Acredito que existem inúmeras identidades educacionais e criar um modelo de avaliação externa é muito complexo, tendo em vista que, de acordo com a região, não tem como trabalhar todo o conteúdo curricular da lei maior tendo em vista que o calendário escolar pode ser diferente de acordo com a necessidade da região, a exemplo da região norte, que seu calendário é determinado pelo período de chuvas. Claro que reconheço a importância dos descritores, de saber qual habilidade meu aluno preciso adquirir, mas, quem é mesmo o aluno em questão? Quem é o profissional que está inserido dentro deste ou daquele espaço educativo? Quais são os subsídios oferecidos para

que ele trabalhe e acima de tudo compreenda a importância do que ensina? Acredito que a palavra chave é “formação”. O professor precisa saber que precisa estar sempre em formação para realizar um trabalho à altura do que nossos cidadãos e cidadãs merecem. (Entrevista narrativa dialogada– Esmeralda, dez. Professora Esmeralda, dez,2016).

Como sou professora da Educação Infantil, este encontro serviu-me como estudo para o concurso público municipal, pois estou distante dessas discussões e o OBEDUC me proporcionou esses conhecimentos. (Entrevista narrativa dialogada – Professora Rita, dez. 2016).

Este encontro possibilitou uma maior reflexão acerca das atividades propostas em sala de aula. Passei a tomar mais cuidado na escolha dos exercícios pensando sempre sobre os descritores e as habilidades a serem desenvolvidas com os alunos. (Entrevista narrativa dialogada – Professora Rose, dez.2016).

Pela leitura desses registros fica evidente a utilização das narrativas como ferramenta para a verificação de aprimoramento pedagógico, as professoras apresentam uma tomada de consciência de que há atividades propostas na formação que impulsionam para o aprimoramento das práticas pedagógicas, tal como Zabalza (2004, p. 10) afirma, que “escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizar de nossos padrões de trabalho”.

O que se torna visivelmente concreto neste entendimento é que as autoras, professoras iniciantes, narram com fidedignidade ao seu ouvinte. Para Voloshinov e Bakhtin (1976, p. 16) “de especial característica e interesse para a análise é a percepção que o autor tem de seu ouvinte nas formas da confissão e da autobiografia”.

Realmente as narrativas contêm dados que nos impulsionam a analisar e são fontes riquíssimas de pesquisa, por isso são reais. Percebe que há um interesse de todo o grupo em colaborar com as narrativas, visto que registram temas sugeridos por eles, o que os leva a um aprimoramento de seus conhecimentos e um fortalecimento de seus saberes.

Quando as professoras narram sobre o tema descritores, há uma percepção de significação de abordar os saberes adquiridos na formação e, por isso, podemos concordar com Tardif (2014, p. 104) quando afirma que “os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes diversas (família, escola, universidade, etc) e são adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira...”.

São muitos os saberes que as professoras iniciantes relatam, como, por exemplo, a professora Mari, colocando em prática este conhecimento em suas aulas particulares,

Esmeralda se questionando a todo o momento, por ser coordenadora, preocupada em saber o que o professor está ensinando e para quem; Rita, para quem este dia de formação colaborou para seu concurso público municipal; e Rose que passou a preocupar-se mais com as escolhas das atividades para trabalhar com seus alunos.

De fato, estes estudos colaboraram para os trabalhos realizados nas escolas, tanto por eles como por mim, já que, apesar de contar com mais de vinte anos de docência, percebo que meus saberes se renovam a cada dia, com os estudos individuais, estudos com os licenciandos de Pedagogia e com o grupo de professores iniciantes e experientes. Como membro do grupo, revisito meus conhecimentos, teorias e as práticas pedagógicas desde quando estagiei no Magistério. Por isso, esta é uma formação que contribui para nosso desenvolvimento profissional, aprimorando nossos saberes docentes.

A fim de compreendermos estes saberes, transcrevo as narrativas das professoras referentes à formação do mês de maio de 2016, com o tema “Dificuldades de Aprendizagem”, cuja mediadora foi a vice-coordenadora do projeto, Profa. Dra. Rosana Maria Martins. Este tema foi solicitado pelo grupo e deu sequência à formação mediada pelo psicólogo e professor da UFMT, Dr. Nivaldo de Freitas, do Câmpus de Rondonópolis.

Para as professoras iniciantes foi relevante narrar:

Aprender é movimento que possibilita a troca/descoberta/construção e reconstrução. Conhecimento: relação e ação. A não construção de vínculos poderá acarretar problemas na aprendizagem. Criança que não consegue, é preciso propor e refletir sobre. [...] é necessário respeitar momento de aprendizado de cada ser. Importante não fazer imposição. Cada ser é único e se desenvolve de maneira diferente. “Aprendizagem é constante e infinita” (Professora Experiente, 2016). Para refletir: O que é dificuldade de aprendizagem? Qual o papel da escola diante da dificuldade de aprendizagem? [...] na epistemologia convergente tratamos as dificuldades para aprender como sintomas que podem estar revelando a existência de causas diferenciadas. (Diário de campo reflexivo, Professora Mari – Encontro, 03 mai.2016).

A narrativa e as observações que a professora Mari faz, mostram que participar da formação e, simultaneamente, registrar, transmitem conhecimentos novos.

Diante desta expectativa, a professora Mari narra algumas causas das dificuldades de aprendizagem elencadas pela mediadora.

Disgrafia possui vários indicadores [...] Dislexia, definida como um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e subtração. [...] “Afetividade – vínculo é fundamental no processo de ensino e aprendizagem

do aluno. (Diário de campo reflexivo, Professora Mari – Encontro, 03 mai.2016).

Este registro se assemelha a lembretes importantes para compreender este tema, tão comum na escola. Contudo, necessita de muitas leituras para compreendê-lo. Esta formação é o início de um importante percurso de estudo, principalmente para as professoras iniciantes na docência.

Moreira (2011, p. 10) colabora ao destacar que “as narrativas e os diários devem ser lugares de encontros críticos das próprias vozes”. É a soma das vozes, das palavras registradas que se somam às mais diversas narrativas aqui registradas pelas professoras.

Neste contexto, seguem as impressões da professora iniciante Esmeralda sobre este tema:

Como lidamos com o problema da aprendizagem. Como faz para o enfrentamento a estes desafios. A psicopedagogia trabalha com o não aprender. O não conhecer o aluno em alguns momentos favorece os rótulos colocados pelos professores. Que caminhos a educação deve tomar para “mudar” essa realidade? Enquanto coordenadora, como mediar estas questões de “problema” de aprendizagem? Em que momento a escola deve pensar em parcerias com outras instituições? Não patologizar o processo de escolarização. (Diário de campo reflexivo, Professora Esmeralda – Encontro, 03 mai.2016).

No excerto acima, a professora Esmeralda revela sua preocupação enquanto coordenadora, no tocante às suas ações na escola, questionando sobre o papel da escola frente aos desafios da aprendizagem e, ao mesmo tempo, descreve sua compreensão ao participar da formação sobre o processo de escolarização e a necessidade de estar atenta às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos e evitar a patologização sem diagnósticos médicos, ou seja, ter a responsabilidade de encaminhar o aluno para atendimento especializado, quando necessário.

A reflexão feita pela Esmeralda evidencia que ao participar desta formação e ter a oportunidade de aproximar-se de outros profissionais mais experientes, foi possível avançar na reflexão da prática pedagógica e no seu desenvolvimento profissional.

Day (2001, p. 57) afirma que a reflexão acerca da ação “constitui um meio de que os profissionais dispõem para operacionalizar o conceito de responsabilidade e de prestação de contas em relação às decisões que tomam sobre o ensino e para manter uma compreensão mais abrangente da inter-relação entre os propósitos e as práticas de ensino”.

Já a professora Rita destaca alguns apontamentos sobre as dificuldades, das crianças e, até mesmo, de sua dificuldade enquanto professora:

Qual nosso olhar para dificuldades? A que ponto temos dificuldade? Todos nós temos muitas dificuldades. Agora penso nas minhas crianças. Como estou trabalhando as diferentes dificuldades de cada um? Será que estou levando em conta? Eu, hein! (Diário de campo reflexivo, Professora Rita – Encontro 03 mai. 2016).

Imbuída destas incertezas, a professora Rita demonstra com clareza o processo de estar em início de carreira, sentindo-se desafiada sobre como agir com as dificuldades que aparecem na sala de aula.

A cada dia de formação, as professoras são convidadas a constituírem-se como docentes, a enfrentar estes desafios postos a elas, afinal, ser professor é estar aberto ao conhecimento, ao desenvolvimento, aos novos saberes profissionais.

Este desenvolvimento do saber profissional, pondera Tardif (2014, p. 68), “é associado tanto às suas fontes de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”. É neste contexto que o Projeto OBEDUC, como referenciado pela professora Rita, tem um papel significativo no desenvolvimento profissional, reforçando e colaborando para o aprimoramento da competência profissional de cada uma das participantes, juntando novos saberes aos saberes já experienciados em suas histórias de vida. Assim, compreendemos que elas vão se construindo para além do “chão da escola”, como declarou a professora iniciante Esmeralda.

Na sequência, temos a narrativa da professora Rose, da Escola do Campo:

Nível de aprendizagem começa no ventre materno com a protoaprendizagem, que é a aprendizagem formada biologicamente com a mãe e após o nascimento há pessoas que substituí o papel da mãe. Crianças criam vínculos e têm resistência para se desvencilhar devido uma carência afetiva, emotiva e social. A aprendizagem se dá na dificuldade de aprender. O aprender se dá pela provocação. Ação adequada gera resultados consistentes. Os obstáculos podem ser funcionais ou afetivos. Não basta ensinar em sala de aula é preciso conhecer e resgatar nosso aprendiz. (Diário de campo reflexivo, Professora Rose – Encontro, 03 mai.2016).

A professora iniciante Rose, na formação, é sempre muito atenciosa e narra com pormenores as discussões apresentadas. Das quatro professoras, é a que menos se pronuncia durante a formação, porém, suas narrativas são sempre muito pertinentes à pesquisa, trazendo uma sequência dos fatos.

Essa postura revela a dimensão sincrônica do aprendizado (ZABALZA, 2014), considerando que a professora narra o seu entendimento em tempo real, ou seja, sincrônico, pois o registro é feito ao mesmo tempo em que ocorre a formação, com detalhes de informação.

Esta qualidade nos provoca no sentido de obter as informações sobre o aprendizado que se estabelece durante a formação, evidenciada nas narrativas e, posteriormente, nas apresentações de seminários e nas discussões no grupo.

Por isso que o OBEDUC, já mencionado acima pelas professoras, faz a diferença na vida profissional de cada uma. É sempre um encontro com o outro. Nesse intuito, apresento as narrativas das professoras decorrentes do **segundo momento** de coleta de dados sobre o tema “Dificuldades de Aprendizagem”.

As discussões sobre o tema Dificuldades de aprendizagem foram, e continuam sendo, fundamentais na minha prática, pois acredito muito na aprendizagem como sendo um processo e cada ser aprende de maneira diferente, penso que essa forma de pensar é que me faz acreditar no desenvolvimento dos meus alunos do Atendimento Educacional Especializado. Em relação à “dificuldade de aprendizagem”, vejo como um fator crítico e que precisa ser visto com muito cuidado, pois podem estar relacionados a muitos fatores. (Entrevista narrativa dialogada – Professora Mari, dez.2016).

Primeiro esta formação me levou a refletir sobre o que é aprendizagem, como a sociedade e também a escola percebe a aprendizagem. Mas, aprendizagem de quem? É somente o aluno que precisa aprender, e aprender o quê e como? Estar no OBEDUC já responde uma das questões. O professor também aprende, somos sujeitos inseridos em um mundo que oportuniza aprendizagem todo o tempo, em todos os espaços, a forma como concebo esta aprendizagem é que define o meu fazer. Sei que existem muitos alunos que simplesmente passam pela escola e não aprendem a ler e escrever. Isso é angustiante, porque ler e escrever é o princípio da função escolar. Mas por que eles não aprendem é o que buscamos saber. Sabemos também que inúmeros fatores interferem diretamente no aprender, mas sei também que não aprender a ler e escrever não significa que a criança não aprende. Todavia, ensinar a cultura letrada é o que se espera da escola, logo, se a criança não aprende, a escola não tem razão de ser. Aí que buscamos, junto à família, razões para que se compreenda o não aprender. Por isso devemos ter cuidado, porque na ânsia para justificar o que não fomos capazes de realizar, incorreremos no risco de rotular uma criança com uma determinada patologia, é claro que sabemos que não podemos tudo e tem situações em que necessitaremos sim, de outro profissional. (Entrevista narrativa dialogada – Professora Esmeralda, dez.2016).

Sou professora da Educação Infantil e na minha turma tenho duas crianças especiais (autista) e ambas muito diferentes uma da outra e, neste encontro, me angustiei, porque não sei lidar com estas crianças e ensiná-las conforme elas aprendem, e, muitas vezes, deixo a desejar, porque tenho vinte crianças

com outras dificuldades e não sei o que fazer, acabo por deixar os especiais de lado, mas neste encontro aprendi que existem métodos que posso usar que podem contribuir com minha ação em sala de aula. Chegando em sala eu procurei a sala de recurso e propus um trabalho junto com a professora da sala de recurso, sentei com a estagiária, planejamos algo especial para eles e deu certo, eles se sentem mais felizes na turma. É claro que não são todos os dias que dá certo, mas está fluindo. (Entrevista narrativa dialogada – Professora Rita, dez.2016).

Percebi, através da temática, que dificuldades de aprendizagem não são necessariamente uma patologia e por isso decidi tentar novas abordagens com meus alunos que não estavam “aprendendo”. Procurei entender a minha prática e analisá-la, a partir da crítica a minha própria ação pude traçar metas para auxiliar meus alunos. (Entrevista narrativa dialogada – Professora Rose, dez.2016).

As narrativas das professoras Mari, Esmeralda, Rita e Rose apresentam elementos riquíssimos para compreender as inúmeras necessidades de formação que apresentam. Este tema, também sugerido por elas, foi conduzido pela professora Dra. Rosana Maria Martins, que também é psicopedagoga, e colaborou com o grupo, trazendo teorias e exemplos necessários para a compreensão do tema.

Além de apresentar autores relevantes para a discussão do tema, como Lapierre (1988), provocou os professores a repensar as concepções arraigadas no ambiente escolar. Como, por exemplo, “desconsiderar a evolução da criança, focando somente no problema” e compreender que “a dificuldade de aprendizagem é um elemento que faz parte do processo e não deve ser vista de forma estanque e desvinculada do mesmo, sem dificuldade não existe aprendizagem”. (Diário de campo reflexivo da pesquisadora – 03 mai.2016).

Estas e outras considerações, apontadas pelas professoras, permitiram considerar que o professor iniciante não tem a experiência suficiente para lidar com todas as dificuldades de aprendizagem que emergem em suas salas de aula.

Quando as professoras narram que a dificuldade de aprendizagem é um fator crítico, como argumenta Mari, que trabalha com alunos deficientes, é um desafio maior, no tocante a atender as individualidades de cada um. Porém, com a compreensão que construíram na formação, puderam pensar maneiras para minimizar as dificuldades de aprendizagem e buscaram a colaboração de outros parceiros, como os profissionais da Sala de Recurso e a família, que foi chamada ao diálogo, além de oferecer, aos alunos, atividades diferenciadas.

Para Lapierre e Auconturier (1988, p. 9), citados pela Professora Rosana Martins, “se a escola fabrica inadaptados, é porque, em vez de aceitar a dinâmica do desejo e ajudá-la a evoluir, ela recusa, culpabiliza, não deixando outra escolha às pulsões a não ser o sintoma”.

As professoras puderam, então, compreender sobre como buscar outras alternativas e parcerias para aprimorar a aprendizagem dos alunos. Tal é o caso de que o professor iniciante é desafiado a todo o momento, pelas marcas de “exposição a uma realidade da escola” (DRAGONE; GIOVANNI, 2014, p. 64).

Estas realidades que enfrentam têm trazido os professores iniciantes à formação com expectativas de aprender a lidar com elas e as narrativas, até aqui descritas, demonstraram relevância aos temas, permeados de questionamentos, aprendizagens e também um pouco mais de experiência em defrontar-se com os problemas na sala de aula.

Igualmente para observar e analisar este aprendizado apresento, a seguir, no **primeiro momento** de análise, as narrativas das quatro professoras com o tema “Constituição da Identidade Docente”, trabalhado no dia 24 de maio de 2016, na UFMT, tendo como mediadora, novamente, a Profa. Dra. Rosana Martins. Começamos pela narrativa de Mari:

Abertura dos estudos se deu com a fala da professora Simone sobre a constituição da identidade, deixando para o grupo uma colaboração reflexiva de que não pode considerar a identidade como algo pronto, pois esta estará em constante construção/formação. (Diário de campo reflexivo, Professora Mari – Encontro, 24 mai.2016).

Neste mesmo intuito, a professora Esmeralda, por sua vez, produz uma reflexão mais loquaz, assim transcrita:

O fazer docente passa por diferentes âmbitos, as diferentes relações travadas dentro da escola e fora dela. Constituo-me no espaço e nas relações [...] Entre os pares posso adquirir informações que auxiliem na minha profissionalização [...] ser docente é estar em ação e aberto ao novo. [...] acredito que toda ação é intencional mesmo sem intenção, penso que o fazer docente vai além do pedagógico, perpassa pelas relações, pela crença política [...], mas política da ação “justa”, não somente sindical. E neste sentido, entendo justiça como o se preocupar com o outro, por que também sou constituída pelo outro. (Diário de campo reflexivo, Professora Esmeralda – Encontro, 24 mai.2016).

É possível observar o quão presente se fazem as subjetividades das professoras, como quando a professora Esmeralda pontua aspectos inerentes da profissão, o “fazer docente”, “aberto ao novo”, “me constituo no espaço e nas relações”. Zabalza (2004) pontua que as narrativas descritas no diário revelam, com clareza, os dilemas que preocupam o professor e os processos de informação e decisões que se desenvolvem.

É perceptível, na escrita das professoras iniciantes, a relação com a escola. O diário o reflexivo tem esta característica, segundo Zabalza (2004, p. 24), pois, “de qualquer uma das

modalidades de uso do diário que empreguemos poderemos extrair uma espécie de radiografia de nossa docência”. A professora Esmeralda se permite fazer esta radiografia, como processo de construção de identidade, quando descreve:

Na formação, hoje, percebi que muitos conhecimentos eu já tinha em outrora, todavia, eu não tinha o conhecimento que se conhecia. Percebi que ao refletir sobre algumas experiências é possível identificar teorias que já estudei, porém, muitos conhecimentos não vieram da academia e sim do conhecimento popular. [...] compreendi que me constituo docente durante o processo; neste processo, acabo por “adotar” identidades diversas que auxiliam na minha profissionalização. (Diário de campo reflexivo, Professora Esmeralda – Encontro, 24 mai.2016).

Esmeralda evidencia, em sua escrita, os conhecimentos teóricos e outros adquiridos ao longo de sua carreira docente, ou seja, os conhecimentos tácitos, adquiridos ao longo das vivências particulares e passadas, que colaboram para sua constituição profissional. Clandinin e Connely (1995, p. 153), conceitua essas vivências passadas de “saber prático pessoal”.

Da mesma forma, e em busca de entender estes saberes, seguem as narrativas das professoras Rita e Rose:

Importância de escrever memorial, pois ele me faz refletir e até entender enquanto cidadã, como se dá o processo de compreender nossas ações de hoje. Dentro de nós existem vários Eu? Às vezes não compreendo quem realmente sou, eu me vejo como uma pessoa tímida, por que sinto meu rosto queimar quando falo em público e as pessoas não me veem assim, acham graça das coisas que falo, mas falo a verdade, aí, como é complicado entender a gente, prefiro entender os outros, falar do outro. Nossas vivências, experiência, nos tocam, nos mudam, transformam. Legal! (Diário de campo reflexivo, Professora Rita – Encontro, 03 mai.2016).

A professora Rita demonstra, em suas narrativas, um humor e uma positividade ímpares, sempre bem percebidos pelo grupo da formação, características que parecem amenizar os anseios e as dificuldades de estar em início de carreira.

Vejamos a seguir a narrativa da professora Rose:

[...] todos nós temos nossa história e a construção da nossa identidade docente perpassa nossas experiências vividas. As marcas deixadas pela família contribuem para a formação. Identidade é movimento/crescimento. Identidade é líquida (se move, se adapta, se expande). Placo e Souza (2010, p. 93-94), reflexão sobre o movimento da constituição da identidade. (Diário de campo reflexivo, Professora Rose – Encontro, 24 mai.2016).

Os registros têm características bem pessoais, uns regados de humor, uns de satisfação, e também são claros quanto aos dilemas que vivenciam, como o de Rita, ao descrever a dificuldade de compreender a si mesma, num movimento de constituição da identidade. Para compreender esta constituição de identidade, temos a contribuição de Marcelo (2009, p. 112), quando descreve que “é preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida”.

Esta evolução identitária das professoras iniciantes tem sido demonstrada nas narrativas nos diários. O diário, como já mencionado, é um instrumento singular, individual e particular, onde as professoras demonstram seus sentimentos, tanto positivos quanto negativos, vividos por elas, sinalizando os dilemas enfrentados.

Os dilemas aqui destacados, e já mencionados anteriormente, parecem ser um dos fatores vividos pelas professoras iniciantes, uma vez que, com frequência, têm destaque, nas suas narrativas, inquietações de que precisam aprender a lidar com estas situações no ambiente escolar, como bem afirma Nono (2011, p. 38), “parte-se do princípio de que, apesar de todas as adversidades que caracterizam o início na docência, a professora iniciante busca cumprir sua tarefa principal: ensinar”.

Estas inquietações são sinais de que precisam mudar, há uma compreensão de constituição de identidade profissional que se desenvolve a cada formação.

A fotografia 8 ilustra um momento de estudos e enriquecimento pedagógico, vivido pelas professoras iniciantes, no desejo de constituir-se profissionalmente e cumprir a tarefa de ensinar.

Fotografia 8 – Formação na UFMT com o tema “Constituição da identidade docente”



Fonte: Acervo da pesquisadora, (2016).

Ao observar e analisar as narrativas das professoras, no **segundo momento**, quando a entrevista se realiza, muitas reflexões são desveladas, contribuindo para uma aprendizagem pedagógica das professoras. Assim, seguem as narrativas sobre o tema: “Constituição da Identidade Docente”:

Posso afirmar que fiquei bastante entusiasmada com a fala da professora Simone, gostei muito das suas reflexões relacionadas à “Constituição da Identidade Docente”. A partir delas, compreendi a importância da busca por novos conhecimentos e a necessidade de estar sempre pronta para enfrentar novos desafios, pois tudo contribuirá para a formação da minha identidade enquanto professora iniciante. (Entrevista narrativa dialogada – Professora Mari, dez.2016).

Docência, há um tempo atrás, eu nem sabia o real sentido desta palavra. Mas a cada aula assistida, a cada planejamento, a cada diálogo com os meus pares, a cada aula dada, a cada brilhar de um olhinho ao descobrir uma nova palavra.... Trazia-me o orgulho da profissão escolhida, me dava à certeza do desafio aceito e da responsabilidade no caminho. A cada formação uma nova contribuição para uma nova descoberta, de um novo ser, de uma profissional diferente. Certezas e incertezas marcam a identidade da profissão, pois é na dúvida que buscamos mais saberes, é no parceiro de profissão ou em um livro que mergulho para buscar respostas. O OBEDUC tem extrapolado fronteiras, tem possibilitado um discurso amplo e trocas inigualáveis, e isto possibilita a todos os envolvidos um tecer de conhecimentos distintos, estou constituindo minha identidade e nela o OBEDUC tem grande contribuição. Nos encontros, em meio aos diálogos, posso perceber que ser professor vai além do saber letrado. Ser professor e ter atitude coerente com seu discurso é agir e mediar outras ações desde que estas auxiliem na construção de uma

sociedade mais justa. Professora militante? Não sei, mas sei que sou uma professora que observa e se constitui através do outro. (Entrevista narrativa dialogada – Professora Esmeralda, dez.2016).

Neste encontro relembrei os caminhos que trilhei para chegar até aqui e como é bom escrevermos sobre tudo isto, uma forma de desabafo com nós mesmos. (Entrevista narrativa dialogada – Professora Rita, dez.2016).

Falar sobre identidade faz pensar além do que é óbvio. A partir do momento que entendemos nossos valores e crenças passamos a respeitar o outro com suas particularidades. Dessa forma, em nossa sala de aula, é importante respeitar cada aluno como um ser único moldado por seu meio. (Entrevista narrativa dialogada – Professora Rose, dez.2016).

As reflexões que as professoras Mari, Esmeralda, Rita e Rose sinalizam, são verdadeiros encontros com elas mesmas e com o seu desenvolvimento profissional, reconhecendo que a formação continuada tem lhes permitido refletir e constituir-se professor, ao relatarem sobre a importância de respeitar o aluno, colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, ser professor militante e ainda estar pronta para enfrentar novos desafios, o que contribuirá para a formação da identidade enquanto professora iniciante.

As narrativas acima citadas não somente manifestam reflexões, mas são desejos de mudanças de suas práticas em sala de aula e no ambiente escolar. Constata-se, então, diante deste cenário, que constituir-se docente é um processo evolutivo e dinâmico, incluindo ainda a formação inicial e permanente.

Partindo destes pressupostos, Imbernón (2002, p. 55) discorre que a formação docente consiste em “descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir teoria”. Para o autor, a formação deve “propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores”. Além disso, estar aberto às novas estratégias e metodologias socializadas, as quais poderão colaborar para o enriquecimento de sua carreira docente, o que se tornou evidente quando a professora Esmeralda narra sobre este processo de constituição da identidade docente, assegurando que o projeto OBEDUC tem colaborado para isso, em meio ao diálogo e à interação que ocorre entre os pares.

Esta interação com os colegas, para Imbernón (2002, p. 69-70), representa um dos pilares da formação permanente, visto que, para ele, significa “aprender em um ambiente formativo de colaboração e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas”.

Como vemos, é importante este tema narrado pelas professoras e de relevância à sua constituição profissional e pessoal.

Com a mesma percepção deste tema, apresento a seguir os excertos que traduzem outro tema que também foi pauta de reivindicação do grupo e que os angustia na hora de descrever: Elaboração de Relatórios Descritivos.

O tema “Elaboração de Relatórios Descritivos” foi desenvolvido pela mestrandia Sueli de Oliveira Souza, na Escola Municipal CAIC, no dia 14 de junho de 2016. Transcrevo as narrativas das professoras Mari, Esmeralda e Rita, já que a professora Rose não esteve presente, por motivo da realização de projeto em sua escola. Então, seguem as narrativas do **primeiro momento** de Mari, Esmeralda e Rita.

Para a escrita dos relatórios é relatar o desempenho e crescimento dos alunos. Precisa dizer sobre as aprendizagens de forma objetiva. [...] com sequência cronológica e cuidar para não ser contraditório. Evitar o emprego dos adjetivos. A linguagem formal é fundamental. Buscar ajuda sempre que tiver dificuldade. Intervenções realizadas pelo professor. (Diário de campo reflexivo, Professora Mari – Encontro, 14 jun.2016).

Ao elaborar um relatório do meu aluno, acredito eu que estarei realizando uma avaliação não só da aprendizagem, mas também da minha ensinagem. Logo, fico pensando. Quais matérias e registros estou organizando para que eu possa escrever? Será que sem registros terei condições para lembrar como todos os alunos estavam e como estão agora? Como estão meus registros? Qual a qualidade destes registros? Como e quando fazer este registro? (Hoffmann, 2001, p. 202), Dossiê caderno de campo, tem significado pelas intenções de quem organiza. (Diário de campo reflexivo, Professora Esmeralda – Encontro, 14 jun.2016).

Interessante que a professora Esmeralda faz muitas indagações em seu diário, e, como participante, vai além de ser ouvinte, pois apresenta a relação de sua prática com as teorias que são sugeridas na formação. Na sequência, complementa registrando sobre os princípios básicos para produzir o relatório, como podemos verificar abaixo:

Princípios básicos de um relatório: Gênero textual, Documento Administrativo/Pedagógico, Instrumento metodológico de avaliação e coleta de dados. Seriedade dos registros, por que são provas judiciais. Relatório é processo e ensino, mediação, aprendizagem e conhecimento. (Diário de campo reflexivo, Professora Esmeralda – Encontro, 14 jun.2016).

Não é apenas uma descrição dos conteúdos trabalhados, a professora iniciante traz elementos importantes para se redigir um relatório de aluno. Um tema que provoca muitas dúvidas e que, a partir da formação, como ela demonstra na escrita, tem recebido um outro olhar, um conteúdo que se transforma em conhecimento.

Outra professora traz à tona as características de um relatório:

Relatório é um documento muito importante que, nos dias de hoje, será mais acessível para terceiros. Então devemos saber relatar. [...] é um processo. Quem era o aluno? Como ele estava? Como está? Relatório: caderno de campo, pensar no aluno, sintetiza as ideias, montar relatório, reler o relatório. [...] penso que o professor pode relatar em que ele interveio para que a criança alcance tal objetivo. (Diário de campo reflexivo, Professora Rita – Encontro, 14 jun.2016).

A professora Rita, assim como Esmeralda, relacionam, primeiramente, aquilo que precisa constar em um relatório e, logo após, as impressões sobre o tema discutido:

Características do relatório: objetivo, lógico, coerente, personalizado. Dica: Iniciar pelo positivo, após, o que precisa mudar [...], construir, desenvolver. (Diário de campo reflexivo, Professora Rita – Encontro, 14 jun.2016).

As escritas demonstram a subjetividade do ser professor iniciante e estar em constante reconstrução do seu papel como docente. É uma mistura de sentimentos e ansiedade em descrever um relatório com mais eficiência, demonstrados na fotografia a seguir:

Fotografia 9 – Momento da apresentação da oficina realizada no grupo



Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

Este trabalho foi realizado em grupo, contextualizando o tema desenvolvido na formação. As narrativas relatam esta ação, entendendo que não basta fazer relatório, mas fazê-lo de forma correta, com as características de um relatório. Recorremos a Cunha (1997, p. 127) para contextualizar esta prática reflexiva, quando afirma que enquanto organiza suas ideias para o relato, seja ele escrito ou oral, o sujeito “reconstrói sua experiência de forma

reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua prática”.

Esse movimento tornou-se perceptível quando, no **segundo momento**, entrevistei-as sobre em que sentido o tema “Elaboração de relatórios descritivos” foi relevante para sua prática pedagógica. Assim procederam:

[...] percebo o quanto o OBEDUC tem contribuído na formação inicial e agora na minha inserção à carreira docente, pois, como iniciante, fui privilegiada por ter recebido o acompanhamento de uma professora experiente no meu primeiro ano. Recordo-me que tive muita dificuldade e insegurança para escrever os relatórios dos meus alunos. Confesso que tive muito receio em solicitar ajuda da coordenação, mesmo sabendo que uma das coordenadoras era a professora experiente que tinha se colocado à disposição para ajudar-me nos momentos de dúvidas e dificuldades. Os primeiros relatórios que escrevi ficaram um pouco carregados de adjetivos e outros fatores que não são recomendados para a escrita de um bom relatório. Diante dessas confissões, consigo refletir e pedir ajuda quando necessito, pois compreendi que isso é crescimento. Hoje relato com bastante alegria, porém, tenho clareza de que preciso melhorar sempre, sou grata às aprendizagens no grupo de pesquisa OBEDUC, o apoio que recebi na minha inserção à docência foi e continua sendo bastante significativo, pois tem proporcionado-me novas conquistas. (Entrevista narrativa dialogada – Professora Mari, dez.2016).

Como é difícil escrever sobre o nosso trabalho, ao estudar sobre a escrita de relatórios, ficou claro o quanto registramos pouco sobre nosso fazer na sala de aula. É difícil refletir sobre a ação docente e posteriormente registrar. Quantos trabalhos desenvolvidos e tão pouco registrado. Como é complicado falar do outro. Enquanto coordenadora, tenho a visão da totalidade e da dificuldade do professor registrar seu trabalho para posteriormente escrever. Percebo a insegurança da escrita e da metodologia usada para escrever. Estudar novamente sobre relatórios possibilitou um olhar cuidadoso, principalmente sobre aquele professor que chega iniciante e necessitado de um acompanhamento mais próximo. A formação do OBEDUC me forneceu subsídios teóricos sobre a necessidade do caderno de campo e consequentemente possibilitou que eu tivesse mais argumentos ao falar ao professor da necessidade de se ter um caderno de campo. Alertou-nos sobre o relatório enquanto documento pedagógico e consequentemente sobre como escrever este documento. (Entrevista narrativa dialogada – Professora Esmeralda, dez.2016).

Este encontro rendeu muito, a escrita do relatório é e sempre será um bicho de sete cabeças, tenho medo de perder o medo da escrita do relatório, pois é um documento importantíssimo pelo qual nos comprometemos e por esta razão chegava a suar na hora de sentar para escrever. Com o encontro, muitas dúvidas foram sanadas, eu economizei meu tempo que gastava escrevendo coisas sem importância, e economizei tempo das coordenadoras, pois não tiveram tanto trabalho em corrigir, como de outras vezes, mas sinto que preciso aprender muito mais. (Entrevista narrativa dialogada – Professora Rita, dez.2016).

As narrativas das professoras sinalizam um momento charneira (JOSSO, 2010), ou seja, um momento de tomada de consciência ao refletir sobre o quanto elaborar relatórios descritivos tem sido um desafio para elas e como, a partir desta formação, deram um outro significado ao processo.

Rios e Reis (2016, p. 108 – grifos das autoras), apontam que “como possibilidade de conhecimento e formação, aqueles que estão sendo investigados, demonstram a partir de momento-chaves ou “momentos charneiras” um momento de conscientização [...]”. As autoras também apresentam estes momentos charneiras, citados por Josso (2010, p. 70), momentos em que o autor/ator entra em um processo de auto-reflexão, “o sujeito confronta-se consigo mesmo”. Para esta autora, nas interações, “interrogamos o que o sujeito fez consigo próprio ou o que de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança”.

Este interrogar-se foi uma prática muito presente nas narrativas, pois demonstraram, nas escritas, certas práticas equivocadas e vividas por elas, como o caso da professora Rita, apresentando o seu desconforto por ter escrito, nos seus relatórios, coisas insignificantes, porém, com as discussões e dicas desenvolvidas na formação, um novo olhar foi despontando para cada professora iniciante e novas perspectivas de estratégias de escrita de relatório foi se revelando.

A aprendizagem tem sido desenvolvida, portanto, em cada uma, de forma peculiar e expressiva, possibilitando a reflexão sobre sua ação no ambiente escolar, nas salas de aula, ou mesmo no papel de coordenadora, como é o caso da professora Esmeralda, quando descreve que a partir deste momento formativo, teve uma nova postura junto ao professor que está em início de carreira, sendo capaz de reconhecer a necessidade de lhe dedicar um acompanhamento mais próximo.

Este acompanhamento tem gerado discussões nas formações, pois o papel do experiente que acompanha o iniciante tem colaborado nos momentos de desafios como este de descrever relatórios. Como Esmeralda, que além de estar coordenadora, é iniciante e tem um papel importantíssimo na vida profissional dos professores iniciantes, no acompanhamento e nas discussões sobre as práticas do dia a dia na escola.

O experiente, no contexto do Projeto, se coloca como mediador entre a realidade concreta da escola e o professor iniciante, o que exige saberes e habilidades que vão além daqueles trabalhados pela formação inicial.

Neste entendimento, o professor experiente se torna o apoio e o mediador das professoras iniciantes, se estabelecendo nas escolas, para acompanhar e contribuir com o professor iniciante, para assim minimizar suas angústias decorrentes deste início de carreira.

Podemos, então, ser transformados pela experiência (TARDIF, 2014, p. 25), “de um dia para o outro ou no transcurso do tempo”, pode ler-se outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. Para o autor, “a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova.”

Então, pode-se entender que as professoras iniciantes, ao narrarem sobre estas experiências vividas no PPGEdu//UFMT/OBEDUC, manifestaram uma significação para seu desenvolvimento profissional ao buscarem apoio junto ao professor experiente. Os relatos das práticas pedagógicas vivenciadas por elas mostram resultados positivos e como as fizeram refletir e inovar o que já sabiam e colocar em prática os conhecimentos novos.

As narrativas da formação demonstraram, no diário de campo, descrições importantes para dar sentido à docência e à formação continuada, do mesmo modo que as quatro professoras demonstraram durante a pesquisa um amadurecimento de seu papel docente frente aos desafios por elas enfrentados, pode-se, então, afirmar que esta pesquisa é formativa, ao fazê-los refletir sobre a educação, formação, o papel docente e a pesquisa.

A pesquisa-formação, para Josso (2004, p. 113), tem esta característica, pois, para ela, “cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer”.

Ao constataremos esta experiência, vivida pelas professoras iniciantes, apresento a seguir as narrativas por elas registradas a partir de uma entrevista que realizei com as quatro professoras, sujeitos desta pesquisa, sobre a colaboração do diário de campo, como instrumento de reflexão e aprendizagem durante a formação do PPGEdu/UFMT/OBEDUC e se os mesmos foram significativos ao registrarem e revisitarem suas narrativas, quando solicitadas.

Partimos às narrativas de cada professora, com suas reflexões registradas a partir do que para elas foi significativo e relevante observar sobre o diário de campo reflexivo:

Acredito que preciso amadurecer muito, pois cada escrita é aprendizagem. Então, muita cautela, atenção, paciência, reflexão, ação, pesquisas. Minha reflexão se volta à necessidade de mais leituras, a formação de professores é sobrecarregada de desafios. (Professora Mari – Entrevista, 18 out.2016).

Penso assim, todas às vezes que consulto meu material no diário de campo, revejo os temas, reflito novamente sobre a escrita, porque escrevi, a concepção que eu tinha, em alguns momentos, percebo que já acrescentei mais informações a um determinado tema, em outros momentos, conforme estudamos, penso que aquilo que eu tinha como certo, já não é mais pertinente. Às vezes penso: nossa, aqui já tenho mais clareza, em outros, percebo que caminhei pouco. É uma busca constante, certezas, dúvidas; e revisitar os encontros me dá a possibilidade de continuar na busca. (Professora Esmeralda – Entrevista, 18 out.2016).

Minhas consultas às narrativas no diário, tenho-as como um dicionário que pesquisamos constantemente. Meu guia nas minhas indagações; com elas, eu converso, discuto e reflito a minha prática. (Professora Rita – Entrevista, 18 out.2016).

Quando escrevemos espontaneamente, no momento da formação, no diário de campo, a escrita tende a ser repleta de opiniões e sentimentos. Muitas vezes são frases soltas e nem sempre as escritas trazem toda essência do que pretendemos observar. A volta à narrativa faz com que seja repensado o porquê de cada palavra, faz com que se busque, através da recordação do momento em que foi escrita a narrativa, qual a intenção do que está posto. Voltar à narrativa no momento proposto através da indagação a um termo narrado, faz perceber que nem sempre há clareza nas narrativas espontâneas, pois são escritas pessoais, despreocupadas com o interlocutor, são apontamentos para recordar a formação e embasar minha prática. (Professora Rose – Entrevista, 18 out.2016).

As manifestações narradas, colaboram para revelar-nos o que as professoras iniciantes refletem a cada formação continuada da qual participam, num exercício de revisitar suas impressões sobre os temas discutidos na formação e re(construir) suas práticas pedagógicas.

Os registros no diário de campo colaboram para que manifestações como as narradas pelas professoras possam enriquecer suas práticas docentes em início de carreira, pois, como já mencionamos ao longo do texto, quando se trata dos desafios por elas vividos, cada dia é um novo dia de expectativas e surpresas. Os diários, então,

[...] contribuem de uma maneira notável para o estabelecimento dessa espécie de círculo de melhoria capaz de nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade como professores. Esse círculo começa pelo desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção de uma informação analítica e vai se sucedendo por meio de outra série de fases, a previsão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação. Como podemos constatar, ao abordar nossa experiência no uso dos diários, esse é o itinerário que muitos professores são capazes de seguir por meio da atividade narrativa e reflexiva que os diários proporcionam. (ZABALZA, 2004, p. 11).

Essas mudanças a que o autor se refere, foram sendo percebidas e estabelecidas durante o percurso da formação, quando as professoras experimentaram estudos individuais,

em grupos, formações nas escolas urbanas, nas escolas do campo e socializações de práticas. Este itinerário de formação e o diálogo que mantivemos durante os encontros e em outros momentos, também permitiram que as mesmas pudessem ter novas experiências e ao narrarem, deixaram suas marcas reflexivas e apontamentos relevantes para seu desenvolvimento profissional.

As narrativas acima revelam estas marcas, apontando que o diário é um instrumento onde elas revisitam e buscam apoio para enfrentar os desafios de ser professor iniciante, evidenciado por elas, como um material de apoio, sobre o qual se debruçam quando há necessidade e para que, com ele, possam refletir e continuar na busca de novos conhecimentos.

8 CONSIDERAÇÕES

As narrativas se entrelaçaram no caminho
 Umas mais objetivas, outras mais subjetivas, fizeram-me emocionar.
 Todas com um tom colorido, como o azul do céu,
 ou o azul do mar.
 Nossa viagem,
 Não teve hora marcada para chegar,
 Nem imposição para narrar
 Mas, enfim,
 nunca descolorirá.
 (Márcia Roza Lorenzzon, 2017)

Dou início à tessitura destas considerações ousando inspirar-me na “Aquarela” de Toquinho e Vinicius de Moraes, cujos versos ajudaram a alinhar esta dissertação, revelando o quão significativo foi, para mim, viver esta experiência de pesquisa e formação.

Nesta pesquisa, que teve como objetivo investigar as narrativas das professoras iniciantes, registradas no diário, apresentei escritas sobre temas relevantes do projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC, trabalhados em diferentes momentos e instituições, revelando o entendimento sobre a formação e as reflexões que as professoras foram descrevendo no diário de campo reflexivo.

O diário de campo reflexivo, que no primeiro momento apresentava narrativas descritivas, com reflexões sucintas, foi se tornando, ao longo da pesquisa e de cada formação, para as professoras, um instrumento de leitura, releitura e um revisitar de suas escritas.

Além das narrativas dos diários de campo reflexivos, trabalhamos também com os registros das entrevistas dialogadas, em que a fundamentação se deu nas narrativas (auto)biográficas.

O método (auto)biográfico, utilizado para colaborar nesta compreensão, nos permitiu acompanhar e compreender as individualidades representadas em cada escrita, e como a formação foi sendo por elas interpretada, ressignificada, assim como as contribuições para o seu desenvolvimento profissional.

Neste contexto apresentado e para compreender o que as narrativas revelavam, percebemos, no início da coleta dos dados, narrativas que não estavam respondendo às indagações propostas pela pesquisa com o objetivo de compreender como a formação auxilia para o aprimoramento do desenvolvimento profissional das professoras. Porém, ao longo deste processo, a metodologia de entrevistas dialogadas foi adequada para se estabelecer o diálogo, o que permitiu à professora o revelar da compreensão das professoras iniciantes sobre cada tema de formação, possibilitando, então, “expressar as próprias vivências em

termos de experiências de vida e de formação, com a inclusiva construção identitária” (ABRAHÃO, 2016, p. 42).

O método (auto)biográfico consiste neste movimento de investigação-formação contínuo, centrando-se nas narrativas das professoras (iniciantes participantes do projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC), destacando-se os estudos e atividades desenvolvidos pela formação.

Assim, ao adotar este método, as narrativas das professoras sobre seus percursos de formação nos diários de campo reflexivos contribuíram para compreender suas trajetórias. As narrativas dos diários passam a ser uma ferramenta de formação e autoformação, pois houve, no decurso da pesquisa, uma reflexão sobre a prática das professoras. Ao revisitarem suas escritas em seus diários, num movimento de releitura e busca de informações registradas, foi estabelecido um processo de reflexão e conhecimento.

As situações confrontadas foram, à maneira de cada uma, sendo evidenciadas nas narrativas e nas entrevistas dialogadas. O diálogo que se estabeleceu durante a pesquisa, sem imposições, oferecendo liberdade para transportarem para as narrativas estes vividos particulares de si, demonstraram, nos excertos selecionados, um refletir sobre as mudanças em suas práticas e um olhar significativo para se desenvolverem profissionalmente.

Nesta perspectiva, as professoras iniciantes que participaram desta formação continuada, realizada no âmbito do Projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC, apresentando suas narrativas (auto)biográficas de formação, nos diários de campo reflexivos, revelaram o entendimento sobre a formação, de modo que foi se delineando uma reflexividade mais intensa a cada registro.

As narrativas dialógicas, permitiram compreender as reflexões e as indagações que surgiram a cada diálogo, o que colaborou para a construção reflexiva crítica e colaborativa e na (re)construção da identidade profissional

Compreendi, então, à luz dos teóricos, que a inserção profissional na carreira docente e a (re)construção da identidade perpassam por fases diversas de desafios, dificuldades, vivenciados desde a formação inicial. Todavia, estes sentimentos foram, de forma gradativa amenizados, com a participação da formação continuada, pela colaboração do professor experiente e também com os estudos individuais e coletivos desenvolvidos na formação.

O trabalho em grupo que se estabeleceu nesta formação destaca-se também como uma das ações principais para que as professoras iniciantes pudessem se relacionar com outros professores, proporcionando novos saberes e novas compreensões a respeito dos temas sugeridos. Neste sentido, ficou evidente, nas narrativas analisadas e nas entrevistas narrativas

dialogadas, o entendimento das teorias estudadas e a reflexão registradas no diário de campo reflexivo pelas professoras, no que tange ao uso dos conteúdos apreendidos na formação e aplicados no cotidiano de suas práticas pedagógicas.

Estas competências profissionais apresentadas foram, de modo expressivo, se revelando nas ações de escritas, leituras, releituras das narrativas. As professoras iniciantes puderam, inclusive, como em um momento charneira, ou seja, como uma tomada de consciência, retomar e aprimorar suas práticas pedagógicas, muitas delas nunca revisitadas anteriormente, e, neste sentido, tiveram a oportunidade de conceber com mais propriedade a construção docente neste início de carreira (JOSSO, 2010).

Não há dúvida de que a formação continuada específica para professor iniciante é uma proposta de projeto que deve ser continuada, como projeto de apoio ao iniciante na inserção docente. Este contexto formativo se tornou realidade com a colaboração de todos os envolvidos, ou seja, a gestão da escola, professores, profissionais da escola como um todo, as secretarias municipais, estaduais e a Universidade, num trabalho de colaboração e efetivação na prática das teorias estudadas.

Já mencionado no decorrer do texto, o iniciante na profissão docente necessita desta colaboração das instituições e do grupo da escola, pois, o início da carreira é um período marcado por tensões, inseguranças e, ao mesmo tempo, em meio a estes sentimentos, é um momento em que o iniciante vai se constituindo docente.

Neste contexto, cito processos vivenciados por mim, que foram relevantes na formação continuada partilhada no projeto PPGEdu/OBEDUC/UMFT e que colaboraram significativamente para a minha própria constituição docente. Um dos processos de formação foi com os graduandos, que ficavam sob a responsabilidade das mestrandas, com supervisão e participação da coordenadora, outro processo ocorreu com os professores experientes e o expressivamente vivenciado foi com todo o grupo, junto às escolas. Todos estes encontros possibilitaram uma reconstrução do meu olhar sobre a formação.

Estas participações que partilhei no mestrado, foram sendo por mim compreendidas e aos poucos traçadas, orientadas como metas que eu teria que alcançar para meu trabalho como formadora do CEFAPRO/Primavera do Leste. Outro processo, que não foi relativo à formação do Projeto, mas ao regulamento das bolsas, uma vez que eu fui uma bolsista, foi o estágio de docência e a grande contribuição de ter participado das aulas, preparação, acompanhamento, também momentos em que assumi alguma atividade de grupo junto à experiência da professora regente Rosana Martins, então indescritíveis para a minha formação na docência do Ensino Superior. Registro, portanto, a importância do estágio Docência no

Mestrado, pelo qual deveriam participar todos os mestrandos. A trajetória de vivenciar a docência no Ensino Superior colaborou significativamente para meu desenvolvimento profissional, com oportunidades e experiências que promoveram o meu aprimoramento teórico-prático.

Sinto-me como um professor iniciante em construção e concluo o mestrado com o desejo de continuar participando das formações do PPGEdu/UFMT/OBEDUC e contribuir com o grupo no que tange às pesquisas, estudos. Situando-me na profissão e no espaço onde atuo na formação, no CEFAPRO em Primavera do Leste, conscientizo-me da necessidade de continuar a formação no Projeto e no grupo de pesquisa, como uma forma de, igualmente, colaborar com o grupo de professores na formação continuada de professores do polo e, principalmente, da formação do professor que está se inserindo na carreira docente.

Assim como na música de Toquinho e Vinicius de Moraes, sou como este menino que caminha, agora mais fortalecida, para pilotar esta astronave chamada futuro...

*Um menino caminha e caminhando chega no muro
E ali logo em frente, a esperar pela gente, o futuro está.
E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar,
Não tem tempo nem piedade, nem tem hora de chegar.
Sem pedir licença muda nossa vida...*

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. História da Educação. **ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

_____. Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação. In: BRAGANÇA, I. F. S., ABRAHÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M.S. (orgs). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016.

ALASZEWSKI, A. **Using diaries for social research**. London: Sage, 2006.

ALFERES, M. C.; MAINARDES, J. **A formação continuada de Professores no Brasil**. Seminário de pesquisa do PPG. Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf Acesso em: 19 out.2016.

ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C. Desafios enfrentados por professores iniciantes no processo de docência. **XVI ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas – 2012. Disponível em: www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos.../1524b.pdf > Acesso em: 20 fev. 2016.

ANDRÉ, M. (Org.). Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, Jan./Abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php> Acesso em: 20 fev.2016.

_____. DARSIE, M. M. P. O diário Reflexivo, Avaliação e Investigação Didática. **Revista Ensaio: Avaliação e Política Pública**, Rio de Janeiro, v.6, n.21. p.447-462, out/dez.1998.

AQUINO, O. F; BORGES, M. C. Políticas Públicas, Formação de Professores e Didática: Resultados de uma triangulação. In: AQUINO, O. F; BORGES, M. C. (org.). **A formação de professores para a educação básica: discussões teóricas e práticas**. Uberlândia: EDUFU, 2015.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, UNESP, 1990.

_____. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra – 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas de método sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira - 12. ed. – São Paulo: Hucitec, 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editora. LDA-1994. Porto Codex-Portugal.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei n.º 9.394, de 20/12/96

_____. Lei n.º 9.887, de 7 de dezembro de 1999. Altera a legislação federal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 dez. 1999. Disponível em: <http://www.in.gov.br/mp_leis/leis_texto.asp?ld=LEI%209887> Acesso em: 22 dez.1999.

_____. Lei n.º 9.887, de 7 de dezembro de 1999. Altera a legislação federal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 dez. 1999. Disponível em: <http://www.in.gov.br/mp_leis/leis_texto.asp?ld=LEI%209887> Acesso em: 12 out. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP1**, de 18 de fevereiro de 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura. Maio de 2006.

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução n.2**, de 1º de julho de 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Justiça. **Relatório de Atividades**. Brasília, DF, 1993. 28 p.

CABRAL, M. B. L. **Formação docente e pesquisa colaborativa**: Orientações teóricas e reflexões Práticas. Disponível em <http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo04_37/Marlucia%20Barros%20Lopes%20Cabal_int_GT4.pdf> Acesso em: 02 mai.2016.

CAPES. **Banco de dissertação e teses**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais. **Novamerica**. n. 122. Rio de Janeiro - RJ, 2003/2010. Disponível em <http://www.novamerica.org.br/revista_digital/L0122/rev_emrede02.asp> Acesso em: 18 out.2016.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: O tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

CEFAPRO. **Revista Saberes em Rede**. Cuiabá, ano 1, n.1, jul/dez. 2011

CHENÉ, A. A Narrativa de Formação e a Formação de Formadores. In: NÓVOA. A.; Finger, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa Experiências e História na Pesquisa Qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

_____. **Teachers' Professional Knowledge Landscapes**. New York: Teachers' College Press, 1995.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan L. **Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities**. *Review of Research in Education*. USA, 24, 1999, p. 249–305.

CONAE. **Conferência Nacional de Educação**: documento – referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013]. 96 p.: il.

CNE. **Conselho Pleno Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002.

CORRÊA, M. P.; PORTELLA, V. C. M. As pesquisas sobre professores iniciantes no brasil: uma revisão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 2012. Acesso em dez, 2016, Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/4287/3270>>

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade Educação**. Paulo, v.23, n.1/2, p.185-195, jan./dez. 1997. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010 Acesso em: 10 jun.2016.

DANNEMANN, A. C. (et al.). **Formação Continuada de Professores**: Uma Análise das Modalidades e das Práticas em Estados e Municípios Brasileiros. Fundação Carlos Chagas. **Relatório Final**. Jun. 2011.

DARLING-HAMMOND, L. **A importância da formação docente**. Cadernoscenpec. São Paulo. v.4 | n.2. p. 230-247.dez. 2014.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DRAGONE, M. L. S.; GIOVANNI, L.M. O Professor Iniciante e a Comunicação Oral em Sala de Aula: Algumas Reflexões em Direção a Políticas de Inserção Profissional Docente. In: GIOVANNI, L. M.; MARIN, A.J. **Professores Iniciantes**: Diferentes Necessidades em Diferentes Contextos. 1. Ed. Araraquara, SP. 144 p. 2014.

DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In: Nóvoa, A. Finfer, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010, p.81-85.

FAVRETTO, I. O. G.; ROCHA, S. A. **Políticas de formação Continuada a partir da escola**. In: ROCHA, S. A. (org.). Formação de Professores Licenciaturas em discussão. Cuiabá: EdUFMT, 2010. 159 p. il.

FEIMAN-Nemser, S. **Learning to teach**. In: SHULMAN, L.; SYKES, G. (Eds.). Handbook of teaching and policy. New York: Longman, 1983.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. In: **Educação & Sociedade**, vol. 23, n. 79, Agosto/2002, p. 257-272.

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

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

FRANÇA, M. S. dos S. **O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos da Pedagogia**: um estudo de caso. Rondonópolis, MT: UFMT/CUR, 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Rondonópolis.

FREITAS, D. de; GALVÃO, C. **O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professor**. Ciências & Cognição. 2007; Vol 12: 219 – 233. Disponível em < [http. Ciências&cognição.org](http://Ciencias&cognicao.org)> Acesso em: 07 mai.2016.

GATTI, B. A (Coord.); BARRETO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

_____. (et al.). **Atratividade da carreira docente**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Victor Civita, 2009. [Relatório de Pesquisa].

_____. ; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

_____. (et al.). **Por uma política nacional de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37, p. 57 – 70. jan./abr. 2008. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf> > Acesso em: nov.2015.

_____. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010 1355 Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf> > Acesso em: 12 jun.2016.

GIOVANNI, L. M. MARIN, A.J. (Orgs.). **Professores iniciantes**: Diferentes necessidades em diferentes contextos. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014.

GUARNIERI, M. R. (org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho suave da docência. 2 ed. Campinas, SP. Autores associados: Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. (org) **Vida de professores**. Porto Editora. 2013.

IMBERNÓN, F. **Formase para el cambio y la incertidumbre Francisco**. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

INVISTA EM RONDONÓPOLIS. Escola Municipal Professora Evânia Rodrigues da Silva é destaque na I Feciti de Rondonópolis, em 24 nov.2015. Disponível em <<http://www.invistaemrondonopolis.com.br/noticia/1424/escola-municipal-professora-evania-rodrigues-da-silva-e-de>> Acesso em: 10 mar.2017

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo Cortez, 2004.

_____. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010

LAPIERRE, A.; AUCOUTYRIER, B. **Psicomotricidade e Educação**, 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LEITE, Y. U. F. O desenvolvimento profissional docente e a formação inicial e contínua do professor. In: **Das Novelas de Formação à Autonomia Docente Entre Diversidades, Pesquisa e Descobertas**. NOGUEIRA, E.G.D.; LACERDA, L.T. (Org). São Carlos: Pedro & João Editores, 225p. São Carlos-SP, 2016.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/fev/mar/abr, 2012. N. 19. Universidade de Barcelona, Espanha.

LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experiência do diário digital. **Revista Textos e Contextos**: coletâneas em Serviço Social, Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 2. 2004, p. 115-130.
LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagem Qualitativa**. São Paulo: EPU; 1986.

MAFFIOLETTI, L. A. Reflexões sobre os fundamentos do método (auto)biográfico: inventando relações. In: BRAGANÇA, I. F. S., ABRAHÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M.S. (orgs). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016.

MANRIQUE, A. L. Professores formadores: trajetórias, saberes e desafios em um curso de licenciatura em matemática. In: ROCHA, S.A. da. (org.) **Formação de professores e práticas em discussão**. Cuiabá: EdUFMT; 2008, 224 p. il.

MARCELO, C. **Formação de professor para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p. 109-132.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em: mar. 2016.

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 7-2009. Consultado em [nov. 2016] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

MARIN, A. J. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos Cedes**, São Paulo: Papirus, n.36, p.13-20, 1995.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais.**/ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010. 308p.

MEIRELES, M. M.; SOUZA, C. E. “Biogeografias” e Travessias Docentes: Diálogos sobre Ensinar-Aprender Geografia em Contextos Rurais. In: **Das Novelas de Formação à Autonomia Docente Entre Diversidades, Pesquisa e Descobertas**. NOGUEIRA, E.G.D.; LACERDA, L.T. (Org). São Carlos: Pedro & João Editores, 225p. São Carlos-SP, 2016.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência. **X ANPED Sul**, Florianópolis, out. 2014.

MOREIRA, M. A. **Da narrativa (dialogada) na investigação, supervisão e formação de professores**. In: Porto: 2011. Cap. 1.

_____. **Professores iniciantes o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Meditação, 2011.

Nova Escola. Por que tão poucos querem ser professor. **Estudos e pesquisas**. Disponível em < <http://www.fvc.org.br/pdf/atratividade-carreira.pdf> > Acesso em: 12 jun.2016.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote, Portugal, 1992.

_____. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: Nóvoa, A (Org.). Vidas de professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013. 215p.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013. 215 p.

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

OCHOA, L. A. R. **Professores Principiantes e inserción a la docência**. Preocupaciones, problemas y desafios. Tese (Doctorado in didáctica y organización de la educación) - Universidad de Sevilla, Espanha, 2011.

OLIVEIRA, S. M. Os Novos Espaços da Formação Continuada e o Papel Mediador do Professor Formador. In: André, M. (org.) **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Papirus Editora. 2016.

OLIVEIRA, R. de C. (Entre) linhas de uma pesquisa: O diário de campo como dispositivo de (in) formação na/da abordagem (Auto) biográfica. **Revista Brasileira de Jovens e Adultos**, UNEB, Salvador, v. 2, n. 4, 2014. Disponível em: <www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/>. Acesso em: 20 fev.2016.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte [online], v. 26, n. 3, p. 39-56, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-469820100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 fev.2016.

_____. **O desenvolvimento profissional de professores iniciantes e as pesquisas brasileiras**. Disponível em:

< http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/860_637.pdf> Acesso em: dez. 2016.

PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, M. N. (Org.) **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2008.

_____.; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. (Org.) **Pesquisa (auto)biográfica**: Narrativas de si e formação. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

_____.; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. Prefácio. In: Nóvoa, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PASSOS, L. F. Práticas Formativas em Grupos Colaborativos: das Ações Compartilhadas à Construção de Novas Profissionalidades. In: André, M. (org.) **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Papirus Editora. 2016.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício. In: _____. **A prática reflexiva do ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-25.

PORTARIA nº 152, de 30 de outubro de 2012. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_152_30out12_Regulamento_OBEDUC.pdf>. Acesso em: ago.2016.

RIOS, J. A. V. P.; REIS, P.S. Estágio Supervisionado nas Turmas de EJA: Narrativas de Estudantes das Ciências Biológicas. In: **Das Novelas de Formação à Autonomia Docente Entre Diversidades, Pesquisa e Descobertas**. NOGUEIRA, E. G. D.; LACERDA, L. T. (Org). São Carlos: Pedro & João Editores, 225p. São Carlos-SP, 2016.

ROCHA, S. A. (Org.). **Formação de professores e práticas em discussão**. Cuiabá: EdUFMT; 2008: il.

_____. **Formação de Professores Licenciaturas em discussão**. Cuiabá: EdUFMT, 2010. 159 p. il.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Professores iniciantes**: Dialogando acerca dos conceitos, dos métodos e das práticas docentes. Rondonópolis, MT: SEMED, 2015.

SÃO PAULO, (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. **Diretrizes para a política ambiental do Estado de São Paulo**. São Paulo, 1993. 35 p.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em: 12 jun.2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SEMED. **Professores iniciantes**: Dialogando acerca dos conceitos, dos métodos e das práticas docentes. Rondonópolis/MT. 2015.

SHULMAN, L. S. **Those who understand**: knowledge growth in teaching. Educational Research, London, v. 15, n. 2, 1986.

_____. L. S. **Conocimiento y enseñanza**: fundamentos de la nueva reforma. Revista currículum e formación del profesorado. Granada-Es: UGr, v.9, n.2, p.1-30, 2005. Disponível em < <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>> Acesso em: jan. 2017.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (coordenação). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 1992.

SIGNORELLI, G. O Diário de Campo como Ferramenta de Apoio ao Processo de Aprender a Ser Professor. In: ANDRÉ, M. (org.) **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas. SP. Papirus Editora. 2016.

SIMÃO, A. M. V. Narrativas de formação: potencializar experiências críticas e autorregulatórias. In: MONTEIRO, F. A.; NACARATO, A. M.; FONTOURA, H. A. (orgs.) **Narrativas docentes, memórias e formação**. Curitiba: CRV, 2016. 312 p. (Pesquisa (auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos, Vol. 3)

SOUSA, R. M. **Professores iniciantes e professores experientes**: articulações possíveis para a formação e inserção na docência. Rondonópolis, MT: UFMT/CUR, 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso Câmpus Rondonópolis.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiência: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida e formação, **Revista Educação em questão**, v.25, n.11, p.22-39, jan./abr.2006.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____; LESSARD, C. **O trabalho Docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. RJ: Vozes, 2014.

TOQUINHO; MORAES, Vinicius de. **Aquarela**, 1983. Disponível em < <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/musica/cancoes/aquarela>> Acesso em: nov. 2017

UFMT. Graduação em Pedagogia – **Licenciatura**: Projeto Político Pedagógico (PPP). Rondonópolis, MT: UFMT/CUR 2009.

VILA, A.; CALLEJO, M. L. **Matemática para aprender a pensar**: o papel das crenças na resolução de problemas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. In: VOLOSHINOV, V. N. **Freudism**. New York: Academic Press, 1976.

YINGER, R. J.; CLARK, C. M. **Reflective Journal Writing**: theory and practice. Paper, Occasional serie, n. 50, IRT, Michigan State Univ., East Lansing, Michigan, 1981.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

_____. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K.M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.M.; FIORENTINI, D.& PEREIRA, E.m. (orgs) **Cartografia do trabalho docente**: professor (a) – pesquisador(a). Campinas, Mercado de Letras? Disponível em < http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B98038E0D-7F7F-4333-949E-24C07835A716%7D_Professor%20Pesquisador%20ZEICHNER.pdf> Acesso em: jun.2016.