

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Izilda Marques Lopez dos Santos

**ESTOU EM SALA DE AULA! E AGORA?
O PROFESSOR INICIANTE NA REDE MUNICIPAL DE
SÃO CAETANO DO SUL**

**São Caetano do Sul – SP
2024**

IZILDA MARQUES LOPEZ DOS SANTOS

**ESTOU EM SALA DE AULA! E AGORA?
O PROFESSOR INICIANTE NA REDE MUNICIPAL DE
SÃO CAETANO DO SUL**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

**São Caetano do Sul - SP
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA

Santos, Izilda Marques Lopez

Estou em sala de aula! E agora? O professor iniciante na rede municipal de São Caetano do Sul / Izilda Marques Lopez dos Santos – São Caetano do Sul: Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2024. 128 p.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Professores iniciantes. 2. Indução docente. 3. Educação – São Caetano do Sul (SP). 4. Ensino público – São Caetano do Sul (SP).

I. Aparício, Ana Sílvia Moço. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Dissertação de Mestrado defendida em 06/05/2024 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício (orientadora – Universidade Municipal de São Caetano do Sul)

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (Universidade Municipal de São Caetano do Sul)

Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Dedicatória

Dedico esta dissertação aos meus mestres: minha mãe, que despertou em mim a curiosidade e a vontade de aprender, me permitindo sonhar; minha irmã Marilene, companheira de vida e de docência; minha filha Danielle, que me ensinou a ser mãe e alegre e dá sentido a todos os dias da minha vida; Rita, menina professora que partilha comigo o caminhar docente e não me deixa desistir; e a todos aqueles que comigo trilham a jornada da docência e, principalmente, às “joias raras”, que se permitem lapidar nesse início de profissão.

AGRADECIMENTOS

Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu,
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu,
É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações.
E assim ter amigos contigo em todas as situações.¹

(Ana Vilela)

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a todos aqueles que contribuíram para a realização da pesquisa:

A minha orientadora, Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício, pela orientação experta, pela paciência e apoio inestimável ao longo do processo, sem ela eu não teria chegado até aqui.

À Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade, pela parceria, ensinamentos e bons momentos em nossas rodas de conversa.

À Prefeitura de São Caetano do Sul, especialmente, à Secretaria de Educação (SEEDUC), pela bolsa concedida, a qual foi crucial para a minha pesquisa.

Aos professores iniciantes que participaram da pesquisa (nosso tesouro), pois sem eles isso não teria o menor sentido.

Meus sinceros agradecimentos aos meus colegas e parceiros do Centro de Formação (CECAPE), especialmente a Rita, Marcos, Evelin, Erikinha, Viviane, Erica, Ana Paula, Virgílio, Lia, David, Fernando, Anete, Karine C., Karine, Renata, Vanessa e Thais, por todas as discussões estimulantes, por compartilharem suas ideias e conhecimentos e pela amizade ao longo da jornada.

A Denise Patini, por me convencer a fazer o mestrado e a não desistir dele.

Um agradecimento muito, mas muito especial a minha família. A minha mãe Nara, por sempre partilhar dos meus sonhos, e ao meu pai, Sr. Paco, que sempre se orgulhou das minhas conquistas. Aos meus irmãos Marilene e Frank, que estiveram ao meu lado em qualquer situação. Ao meu marido há quase quarenta anos, Ivo, por estar aqui (simples assim). Finalmente e principalmente, a Danielle, que veio para este “mundão de meu Deus” para ser minha parceira, companheira, aliada.... obrigada filha, pelo amor, encorajamento e apoio incondicional.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, meu mais sincero agradecimento.

¹VILELA, Ana. Trem Bala. [Intérprete: Ana Vilela]. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=ZJ9WXoJMEPs>. Acesso em: 10 out. 2023.

“Ser professor não é entrar numa profissão técnica ou mecânica, é construir um caminho que junta aquilo que somos como pessoas e aqueles que seremos como profissionais. Na docência trabalhamos com a humanidade dos outros, os nossos alunos, e nunca seremos capazes de o fazer se não nos dedicarmos também a cultivar a nossa própria humanidade. Nós somos como ensinamos e ensinamos aquilo que somos.” (Nóvoa, 2021, p. 89-90).

RESUMO

Este estudo aborda as contribuições de um Projeto de Indução Docente destinado a professores iniciantes, da rede municipal de ensino, que focaliza a importância de uma abordagem integral e adaptável, para o desenvolvimento profissional e pessoal desses educadores. Enfrentando os desafios dos primeiros anos de docência, a pesquisa visa identificar as necessidades formativas dos professores e analisar como o projeto facilita a transição para a prática docente e promove um desenvolvimento contínuo e profissional desse docente. Utilizando uma metodologia qualitativa e o método de pesquisa-formação, a investigação se baseia em questionários e rodas de conversa, para explorar as experiências e expectativas dos professores. Os resultados destacam a diversidade de visões dos educadores e a importância do apoio de colegas experientes e da formação contínua. Como produto, propõe-se um curso de formação de dois anos, para professores iniciantes, em parceria com a Universidade Municipal de São Caetano do Sul, o qual integra mentorias, comunidades de aprendizagem e disciplinas formativas, a fim de alcançar um desenvolvimento profissional contínuo e significativo.

Palavras-chave: indução docente; professores iniciantes; rodas de conversa; formação de professores; formação contínua.

Abstract

This study addresses the contributions of a Teacher Induction Project aimed at novice teachers in the municipal education network, focusing on the importance of a comprehensive and adaptable approach for the professional and personal development of these educators. Facing the challenges of the early years of teaching, the research aims to identify the formative needs of teachers and analyze how the project facilitates the transition to teaching practice and promotes continuous and professional development of these educators. Utilizing a qualitative methodology and the research-training method, the investigation is based on questionnaires and discussion circles to explore the experiences and expectations of teachers. The results highlight the diversity of educators' perspectives and the importance of support from experienced colleagues and continuous training. As a product, a two-year training course is proposed for novice teachers, in partnership with the Municipal University of São Caetano do Sul, which integrates mentoring, learning communities, and formative disciplines to achieve continuous and meaningful professional development.

Keywords: teacher induction; novice teachers; discussion circles; teacher training; continuous training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Rodas de Conversa.....	22
---------------------------------	----

GRÁFICOS

Gráfico 1 Faixa etária dos professores iniciantes.....	33
Gráfico 2 Tempo de Docência.....	33
Gráfico 3 Gênero.....	34
Gráfico 4 Magistério.....	34
Gráfico 5 Pedagogia.....	35
Gráfico 6 Modalidade.....	35
Gráfico 7 Ano de conclusão da Pedagogia.....	36
Gráfico 8 Estágio em Pedagogia.....	37
Gráfico 9 Estágio Pedagogia (Formato).....	37
Gráfico 10 Pós-Graduação <i>Latu Sensu</i>	38
Gráfico 11 Pós-Graduação <i>Latu Sensu</i> (Modalidade).....	39
Gráfico 12 Outra Graduação.....	40
Gráfico 13 Mestrado.....	41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC Santo André (A), São Bernardo do Campo (B) e São Caetano do Sul (C)

CECAPE Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação EAD

EAD Educação a Distância

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

MEC Ministério da Educação

OIA Outros Instrumentos de Avaliação

PIB Produto Interno Bruto

PUC/SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SEEDUC Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	CONSTITUINDO COMUNIDADES DE APRENDIZAGENS: CONVERSAS ENTRE PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS, PROFESSORA FORMADORA E PROFESSORES INICIANTES	18
	2.1 O percurso metodológico da pesquisa.....	18
	2.1.1 O processo de seleção dos participantes da pesquisa.....	21
	2.1.2 A realização das rodas de conversa.....	21
	2.1.3 Como foram nossas rodas de conversa?.....	23
	2.2 A pesquisadora: Quem é?.....	26
	2.3 A rede municipal de São Caetano do Sul.....	30
	2.4 Os professores iniciantes da rede municipal, entre 2017 a 2020, e os professores iniciantes participantes da pesquisa.....	32
	2.5 Os professores iniciantes participantes da pesquisa e seus memoriais...41	
3	PROFESSORES INICIANTES: A CAMINHADA	47
	3.1 O início: “Cheguei na sala aula, sou professor iniciante”	47
	3.2 E agora? A Indução.....	52
4	PROJETO DE INDUÇÃO DOCENTE E A COMPREENSÃO DE PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES INICIANTES?	55
	4.1 Expectativas dos professores no início do exercício da docência.....	57
	4.2 Dificuldades e formas de enfrentamento no início da docência.....	65
	4.3 Necessidades formativas de professores em início de carreira.....	68
5	PRODUTO EDUCACIONAL	71
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
	REFERÊNCIAS	76
	APÊNDICE	83
	ANEXOS	84

1 INTRODUÇÃO

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 58).

Para ser professor é necessário desenvolvimento profissional contínuo, que promova mudanças e considere o docente como um sujeito que aprende ao ensinar, ao observar, ao refletir sobre sua prática (Garcia, 2009). O exercício da docência exige que o professor passe por processos formativos.

Há alguns anos trabalho com formação de professores no Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação “Dra. Zilda Arns” – CECAPE, na rede municipal de São Caetano do Sul, município do estado de São Paulo. Neste centro, a formação é direcionada para a prática docente, tendo em vista os tópicos sugeridos, necessários ou solicitados pela Secretaria Municipal de Educação, com o intuito de melhorar a qualidade da atuação do professor em sala de aula e, assim, a qualidade do aprendizado discente.

São formações generalizadas, divididas em ciclos, séries (anos), áreas, especificidades do conhecimento a ser ministrado ao aluno, entre outros tópicos. No entanto, não há uma efetiva preocupação com quem recebe essa formação: se é um professor experiente, com prática estabelecida, vários aprofundamentos e anos de trabalho ou se é um professor iniciante, recém-egresso dos bancos da Universidade, com pouca experiência com os discentes e com o ato de ensinar etc. Enfim, não há uma preocupação se ele é, ou não, novato na profissão e, nesse sentido, não há no CECAPE uma formação específica para o professor iniciante. Este docente tem características particulares e muitos questionamentos, por exemplo: Como relacionar a prática à teoria? Como lidar com os alunos? Com as suas diferenças? Com os pais? Com os pares? Com as imposições da cultura escolar? Com as inúmeras siglas que aparecem na rotina dos docentes? Com a cobrança?

Os primeiros anos da carreira docente são de grande aprendizagem e de formação profissional e necessitam de cuidado especial, a fim de oferecerem aos professores um processo coletivo de desenvolvimento profissional. Nesta pesquisa, aborda-se a *indução* como um processo abrangente, consistente e detalhado de desenvolvimento profissional, organizado em rede e com a finalidade de formar e apoiar os novos professores, para que progredam em um programa de aprendizagem

ao longo da vida (Wong, 2020). O fato de atuar em uma rede pública de ensino voltada à instrução de seu corpo docente, com o objetivo de oferecer aos discentes a melhor qualidade de ensino possível, nos fez refletir sobre as formações oferecidas pelo CECAPE. Interessa-nos saber quem é o professor que frequenta os cursos e assimila os aprendizados oferecidos pelo Centro de Formação.

No caso do professor iniciante, que está aprendendo a ensinar, há estudos que evidenciam sua vulnerabilidade em relação aos problemas e dificuldades da rotina escolar. Por isso, em muitas redes há um período probatório, esperando-se que esse profissional se adapte às tarefas do ensinar e às diversas situações da realidade escolar, para as quais, muitas vezes, ele não se sente preparado. Dessa maneira, é preciso atenção a esse professor, a fim de conhecer suas dificuldades e de poder refletir sobre uma formação específica, que colabore para a sua profissionalização desde a entrada na rede e na sala de aula.

Tendo isso em vista, por meio de uma parceria de formação com a Universidade Municipal de São Caetano do Sul, no ano de 2019, começou um Projeto mais amplo de Formação de Professores Iniciantes, dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Esta formação era ministrada por duas professoras universitárias e tinha como objetivo possibilitar que os professores iniciantes refletissem sobre sua prática em sala de aula. O curso trouxe muitas surpresas para eles e para nós, pois, como formadora do CECAPE, tive a oportunidade de acompanhar essa formação e foi durante esse processo, que surgiu a pergunta de nossa pesquisa: Quais as contribuições de um Projeto de Indução Docente, para a compreensão de processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de professores iniciantes? A partir disso, estabelecemos o seguinte objetivo geral: Analisar contribuições de um Projeto de Indução Docente, para a compreensão de processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de professores iniciantes. Por fim, os objetivos específicos identificados foram:

- Identificar e analisar as expectativas desses professores no início do exercício da docência;
- Identificar e analisar, sob a ótica desses professores, as suas dificuldades e formas de enfrentamento no início da docência;
- Identificar necessidades formativas de professores em início de carreira;
- Elaborar uma proposta de Programa de Indução Docente.

A dissertação foi organizada em seis seções, incluindo esta Introdução. Na segunda seção, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, seguido da caracterização do contexto e dos participantes, incluindo a pesquisadora. Na terceira seção, abordamos o referencial teórico adotado para discutir os conceitos de desenvolvimento profissional docente, de aprendizagem da docência e de indução docente, tendo em vista a compreensão de aspectos e características do período inicial de inserção do professor na carreira docente. Na quarta seção, apresentamos algumas ponderações sobre a Indução Docente e os processos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, tendo em conta a fala dos professores sobre a elaboração de um produto educacional decorrente da pesquisa. Na quinta sessão, falamos da proposta de um produto educacional e, na seção seis, apresentamos as nossas considerações finais.

2 CONSTITUINDO COMUNIDADES DE APRENDIZAGENS: CONVERSAS ENTRE PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS, PROFESSORA FORMADORA E PROFESSORES INICIANTES

Nesta seção, detalha-se o percurso metodológico da pesquisa. Inicialmente, com o relato da pesquisadora, uma vez que, por atuar como docente e formadora, insiro-me no contexto examinado. Assim, por meio de um memorial, narro vivências e realizações pessoais e profissionais.

Descrevo, a seguir, o cenário do estudo em perspectiva: a rede municipal de ensino de São Caetano do Sul. Por fim, apresento as características dos professores iniciantes, principais atores desta investigação.

2.1 O percurso metodológico da pesquisa

Uma pesquisa científica, segundo Gil (1999), é um conjunto de procedimentos técnicos e intelectuais utilizados para alcançar o conhecimento ou para procurar uma resposta significativa, a uma dúvida ou problema. Nesse sentido, necessita-se de um processo de análise de dados e de uma ou de várias teorias, que a embasem. É fundamental explicitar os procedimentos metodológicos adotados, para que a articulação entre os dois campos (dados e teorias) se efetive. Os procedimentos foram escolhidos com o intuito de obter respostas às questões da pesquisa, como dissemos: Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes da rede municipal de São Caetano do Sul e de quais alternativas se valem para superá-las?

Para responder a essas perguntas e aos objetivos propostos, optou-se pela investigação com abordagem qualitativa e pelo método de pesquisa formação, com a intenção de examinar uma ação fundamentada em uma reflexão coletiva e colaborativa entre pesquisadora e pesquisados. A metodologia da pesquisa formação representa uma abordagem inovadora e transformadora no campo da educação, destacando-se por sua ênfase na colaboração e reflexão coletiva entre pesquisadores e participantes. Esta abordagem não somente reconhece que os professores são sujeitos ativos no processo de pesquisa, como também valoriza suas experiências e práticas pedagógicas, considerando-as essenciais ao desenvolvimento profissional e à transformação da prática educativa.

Historicamente, a pesquisa em educação, muitas vezes, posicionou os professores meramente como objetos de estudo, refletindo uma divisão entre teoria e

prática. No entanto, a pesquisa formação desafia essa divisão, promovendo uma integração entre a formação docente e a investigação científica, conforme discutido por Arroyo (2011) e Charlot (2000). A abordagem é fundamentada na ideia de que a pesquisa e a prática pedagógica são atividades interdependentes que, ao serem unidas, potencializam o desenvolvimento profissional dos educadores e aprimoram a qualidade da educação.

A pesquisa formação se apoia nos princípios de reflexão crítica, colaboração e interação dialógica, visando à construção conjunta de conhecimento e à transformação da realidade educacional. Alves (2012) destaca a importância dessa metodologia na promoção de uma parceria, na qual pesquisadores e participantes são coconstrutores do conhecimento. Esse processo colaborativo enriquece a pesquisa e empodera os professores, reconhecendo-os como agentes ativos de mudança em suas práticas pedagógicas. Além disso, a pesquisa formação é destacada por sua capacidade de responder às demandas específicas e contextuais da prática educativa, facilitando a identificação e a solução de problemas reais enfrentados por educadores e alunos.

A metodologia facilita a construção colaborativa de conhecimento, promove a reflexão crítica, responde às necessidades contextuais, fomenta uma cultura de pesquisa e empodera os professores, valorizando suas vozes e experiências. Enfim, a pesquisa formação é estratégia essencial para investigar e desenvolver uma ação educativa que, ao mesmo tempo, é reflexiva, colaborativa e fundamentada na realidade concreta das salas de aula. Tal abordagem, além de apoiar os professores no início de carreira, contribui para a construção de uma comunidade educativa mais colaborativa, reflexiva e adaptada às demandas contemporâneas da educação, promovendo uma transformação relevante nesse campo.

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário de identificação dos professores iniciantes, rodas de conversa e memoriais de formação elaborados pelos professores participantes das atividades dessas rodas. Segundo Gil (1999), o questionário pode ser definido

Como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (Gil, 1999, p. 128).

Em nosso estudo, o questionário teve a função de coletar informações da realidade e do perfil dos docentes, a fim de selecionar aqueles que poderiam fazer parte do grupo inicial de pesquisa. O questionário, neste caso, foi um instrumento objetivo, que permitiu conhecer detalhes sobre tempo de docência, idade, escolarização, graduação, estágio e pós-graduação (*stricto e lato sensu*). Munidos dessas informações específicas, convidamos os professores a participarem das rodas de conversa.

A roda de conversa, como destaca Paulo Freire (1968), é um método de diálogo e reflexão crítica em grupo, que permite a construção do conhecimento a partir das experiências e das vivências dos participantes, proporcionando uma aproximação maior do que a possibilitada por uma entrevista. Segundo Sampaio (2018), as rodas de conversa facilitam, por meio da reflexão com outras pessoas e consigo, a circulação de ideias, palavras e gestos sem a necessidade de algo sistematizado e estruturado, uma vez que a investigação não tem objetivos fechados, visando apenas pensar e aprender juntos.

Moura e Lima (2014), em seu artigo sobre rodas de conversa, dizem que, inicialmente, a expressão “roda de conversa” nos remete a conversas informais ao redor de uma mesa na cozinha, com cheirinho de café fresco, isto é, a um ambiente propício para a troca e o diálogo, onde todos se sentem à vontade para partilharem e escutarem, pois a conversa é relevante. Para as autoras, assim devem ser as rodas de conversa quando utilizadas como instrumento de pesquisa: um momento singular de partilha, proporcionado pelo exercício da escuta e da fala.

Nesse sentido, a roda de conversa se transforma em espaço de formação, de troca de ideias, de mudança de opinião e, como destaca Alessi (2014), trata-se de procedimento metodológico que proporciona um acervo de inúmeros significados. A interação entre os participantes produz reflexões que modificam as falas, seja para discordar, complementar ou concordar. As rodas promovem confronto de ideias, reverberam reflexões, constroem argumentos e transformam conceitos, por meio do diálogo e da escuta.

As rodas de conversa desta pesquisa saíram um pouco da formação “convencional”, pois não havia a mesa, o cheirinho do café e o círculo, propriamente dito. Nossos encontros aconteceram virtualmente em decorrência da situação que vivíamos no segundo semestre de 2020, em que estávamos isolados em nossas casas devido à pandemia da COVID-19. Contudo, o que conceitua uma roda de

conversa aconteceu nesses encontros, pois, mesmo por meio de câmeras, conversamos, trocamos pontos de vista e refletimos criticamente. Posso afirmar que os encontros virtuais foram momentos de diálogo e de escuta.

Vejamos, então, como esses instrumentos foram construídos e mobilizados no percurso metodológico da pesquisa.

2.1.1 O processo de seleção dos participantes da pesquisa

Para a identificação dos professores iniciantes, da rede municipal de educação de São Caetano do Sul, primeiro, optei por identificar aqueles que ingressaram via concurso público de 2017 até março de 2020, data do levantamento desses dados. Foram identificados 65 docentes ingressantes, atuando do 1º ao 5º ano. Considerando os objetivos da pesquisa, foram identificados 34 profissionais com até três anos de experiência docente.

Na sequência, a fim de coletar informações sobre a formação e a atuação profissional desses iniciantes, um questionário no *google forms* (Apêndice) foi enviado e respondido pelos 34 docentes. Depois, todos foram convidados a participar da pesquisa e das rodas de conversa e 31 aceitaram. Ao longo do segundo semestre de 2020, dos 31 participantes, dezesseis compareceram às sete rodas de conversa realizadas e escreveram seus memoriais, constituindo, desse modo, o Grupo Final de professores iniciantes participantes da pesquisa.








2.1.2 A realização das rodas de conversa

As rodas de conversa ocorreram de modo virtual, em meio à pandemia da COVID-19, por meio da plataforma *Google Meet*. Foram sete encontros, realizados a cada quinze dias, com duração de duas horas cada. Antes das rodas, havia uma reunião via *Google Meet* entre esta pesquisadora e as professoras formadoras da Universidade, na qual planejávamos os encontros, pensando nos recursos e estratégias que seriam utilizados, como, por exemplo, os textos enviados previamente ao grupo, por meio da sala de aula do *Google* ou lidos no momento da roda, estudos de casos de ensino, entre outros.

As rodas de conversa presenciais já faziam parte da rotina de alguns dos professores selecionados e compunham uma proposta de formação do CECAPE, que envolvia as professoras universitárias e a pesquisadora. Para melhor visualização e

compreensão das rodas de conversas realizadas, elaboramos um quadro resumo com a síntese do que foi trabalhado e em seguida descreveremos cada uma delas com mais detalhes.

Figura 1 - Rodas de Conversa

<h2 style="text-align: center;">RODAS de CONVERSA</h2>		
1 	16/09/2020	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos participantes - Leitura e discussão do caso “e... FOI ASSIM...” - Reflexão sobre ser professor iniciante - Discussão de expectativas
2 	30/09/2020	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos objetivos do projeto - Leitura e discussão de memoriais - Reflexão sobre a escolha da profissão docente - Solicitação da escrita de memoriais e leitura de artigo
3 	07/10/2020	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre o artigo “Como me Constitui Professora” - Reflexão sobre incidentes críticos e contribuição para a constituição docente - Registro de um incidente crítico
4 	21/10/2020	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da crônica “Um homem olhando uma mulher” - Discussão sobre registros descritivos e relatos reflexivos - Elaboração de um registro descritivo ou relato reflexivo
5 	04/11/2020	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do Projeto “Roda de Conversa” - Discussão sobre dificuldades e alternativas no início da carreira - Resumo das discussões e encaminhamentos
6 	18/11/2020	<ul style="list-style-type: none"> - Exibição do filme: Meu Adorável Professor - Discussão sobre relações do filme com temáticas dos encontros e desenvolvimento profissional
7 	02/12/2020	<ul style="list-style-type: none"> - Retomada dos encontros anteriores e divisão em grupos para discussão sobre aprendizagem dos alunos, questões didático-pedagógicas e gestão de sala de aula - Relato dos grupos sobre as discussões - Agradecimento e convite para novos encontros

2.1.3 Como foram nossas rodas de conversa?

A primeira roda, ocorrida no dia 16 de setembro de 2020, foi realizada da seguinte forma:

- Abertura: rápida apresentação das professoras universitárias e da pesquisadora, bem como dos participantes (nome, escola e ano escolar em que atuavam);

- 1º momento: Leitura de um caso de ensino sobre professor iniciante, intitulado “e... FOI ASSIM...” (Anexo 1), acompanhada das seguintes questões: “O que você achou do texto? Você se identificou com a situação narrada no texto? Quais reflexões o texto suscita, provoca em você?”

- 2º momento: Reconhecimento do grupo de iniciantes, por meio das seguintes indagações: “Vocês sabem por que estão aqui? O que vocês acham que este grupo tem em comum? O que significa, para você, ser professor iniciante? Já pensaram sobre isso?”

- 3º momento: Indagamos sobre as expectativas em relação às rodas de conversa: “Quais expectativas vocês têm em relação aos nossos encontros?”

- Finalização: apresentação do projeto de pesquisa de mestrado profissional da proponente.

A roda de conversa fluiu por duas horas, sem intervalo.

O segundo encontro ocorreu no dia 30 de setembro de 2020, pelo *Google Meet*, e foi planejado com a seguinte estrutura:

- Abertura: apresentação dos objetivos do Projeto de Formação de Professores Iniciantes, da Rede de São Caetano do Sul, e dos objetivos da primeira etapa: rodas de conversa.

- 1º Momento: Houve a leitura de memoriais de dois professores: “A escolha de Nicole”, de Nicole Alves Pereira (2018), e o “Memorial”, de Vinicius Carvalhaes (2019). As reflexões foram instigadas com as seguintes perguntas: “O que você achou dos textos? Quais reflexões os textos provocam em você? Como e por que você escolheu a profissão docente?”

- 2º momento: Refletimos sobre a escolha da profissão docente, a partir dos seguintes temas: “Em que medida a história de escolha da profissão interfere em sua formação e atuação docente? Qual a importância da escrita dessa trajetória: por que escrever é fazer história?”

- Finalização: solicitamos aos professores iniciantes a escrita de seus memoriais até o momento da escolha da profissão docente, os quais deveriam ser postados em nossa sala de aula virtual. Além disso, pedimos que realizassem a leitura do artigo “Como me constituí professora: explicitando o implícito”, de Laurinda Ramalho de Almeida (2014 - Anexo 4).

O terceiro encontro foi realizado no dia 7 de outubro de 2020 e teve a seguinte pauta planejada:

- 1º Momento: Percepções sobre a leitura do artigo “Como me constituí professora: explicitando o implícito”, de Laurinda Ramalho de Almeida (2014). Iniciamos com uma breve apresentação, aos iniciantes, da autora do artigo, Profa. Laurinda Ramalho de Almeida, e depois indagamos ao grupo: “A partir da leitura, o que foi mais significativo para você?” A questão aborda a ideia de incidentes críticos, que são

[...] momentos e episódios altamente significativos que têm enormes consequências para o desenvolvimento e mudanças pessoais. Não são planejados, antecipados ou controlados. São flashes que iluminam fortemente alguns pontos problemáticos. São essenciais na socialização de professores e do seu processo de desenvolvimento, dando lhes maior segurança em sala de aula (Woods, 1993, p. 3).

- 2º Momento: Os incidentes críticos. No artigo, a autora descreve incidentes críticos que embasaram alguns de seus saberes:

A) Incidente crítico 1: no início da docência, o desenho da professora como Odalisca. O que ela aprendeu com isso?.

B) Incidente crítico 2: como orientadora educacional, o caso de Marcos. O que ela aprendeu com isso?

C) Incidente crítico 3: como aluna de Ensino Médio, a leitura que impactou - “Eu sou eu e minha circunstância, e se não a salvo a ela, não me salvo a mim” (Ortega y Gasset, 1967). O que ela aprendeu com isso?

- 3º Momento: Comentamos que essas situações contribuíram para a constituição de Laurinda, como professora. Indagamos: “E você, professor, considerando suas experiências, descreva uma situação que contribuiu para o processo de sua constituição como docente. Qual o lugar do referencial teórico nesse processo? Quais as conclusões da autora?”

- Finalização: Solicitamos o registro de um incidente crítico do início da docência, que, na opinião dos participantes, contribuiu para a sua constituição como docente.

O encontro teve duas horas de duração. A maioria dos professores não leu o artigo proposto, prejudicando o planejamento. A leitura dos trechos mais importantes do artigo foi realizada no decorrer da roda de conversa e, no encerramento, sugerimos que os professores lessem ou relesem o artigo, para o próximo encontro.

O quarto encontro aconteceu no dia 21 de outubro de 2020. Para ele, articulamos a seguinte pauta:

- Abertura: Leitura da crônica “Um homem olhando uma mulher”, de Affonso Romano de Sant’Anna (1995 - Anexo 5).

- 1º momento: Leitura de cinco textos escritos por professores (Anexo 6), com o objetivo de reconhecer os registros descritivos dos relatos reflexivos. Após as leituras, para provocar reflexões sobre os tipos de registro, foi questionado: “O que acharam? Quais as semelhanças e diferenças entre eles? Quais são os registros descritivos e os relatos reflexivos? O que consideram um bom registro? Identifiquem as concepções que orientam as práticas dos professores. Quais elementos devem compor um bom registro?”

- 2º momento: Leitura de trechos para a reflexão.

- Finalização: Elaboração de um registro descritivo ou relato reflexivo de episódio de sala de aula, incluindo a situação de ensino remoto.

Não houve tempo de trabalharmos todos os textos, então, optamos por utilizá-los para o próximo encontro.

A quinta roda de conversa ocorreu no dia 4 de novembro de 2020. O planejamento propunha o seguinte:

- Abertura: Retomada dos temas do encontro anterior e apresentação, realizada pela pesquisadora, do projeto “Roda de conversa com professores iniciantes”, destacando a questão: “Quais foram as dificuldades e alternativas encontradas - pelos professores participantes da roda de conversa -, nesse início de carreira docente na rede municipal de São Caetano do Sul?” Depois, apresentamos as fases descritas por teóricos, como Garcia (1995) e Huberman (1995), do processo de formação docente. Os sentimentos invadem os professores iniciantes que se veem nas fases mencionadas pelos autores.

- 1º momento: Momento para a fala dos professores participantes, em resposta às questões: “Quais as dificuldades, que vocês estão enfrentando? Como as estão enfrentando? Como poderíamos contribuir para ajudá-los nessas questões?”

- Finalização: Resumo das discussões e encaminhamentos.

O sexto encontro aconteceu em 18 de novembro de 2020. A pauta foi a seguinte:

Abertura: Assistir ao filme *Mister Holland - Adorável Professor*¹.

1º Momento: Após assistirmos ao filme até o minuto 36, propusemos esses questionamentos: “Quais relações podemos fazer com as temáticas de nossos encontros? Quais aspectos você considera que foram importantes no desenvolvimento profissional do professor, no início da carreira? E no início da sua carreira, quais aspectos você considera importantes para o seu desenvolvimento profissional?”

Finalização: Encaminhamentos para o próximo e último encontro.

A roda terminou dentro do horário previsto. Combinamos a data do próximo e último encontro.

O sétimo encontro se deu no dia 2 de dezembro de 2020. Nesse dia, planejamos algo diferente:

- Abertura: Retomada dos encontros anteriores, divisão dos participantes em seis grupos que se reuniram em seis salas virtuais diferentes do *Google Meet*, para discutirem os seguintes temas: a aprendizagem dos alunos com foco nas questões didático-pedagógicas e na gestão da sala de aula; e os assuntos relativos ao ensinar e ao aprender. O tempo para a discussão foi de cinquenta minutos.

- 1º Momento: Cada grupo relatou os temas discutidos, as dificuldades e suas propostas. As falas de todos os grupos iam na direção de suas dificuldades, receios e de como seus pares foram essenciais para transpô-las.

Finalização: Este foi nosso encontro final e a despedida se fazia necessária. Vínculos foram criados nestas rodas. Agradecemos pela participação e um convite para novos encontros em 2021.

2.2 A pesquisadora: Quem é?

Izilda! Izilda Marques Lopez dos Santos, esse é meu nome completo. Izilda é fruto de uma promessa de minha mãe, muito tempo antes dela se casar. O pedido foi atendido e, assim, nasci “Izilda” Marques, por tradição da família materna formada por

² *Mister Holland - Adorável Professor*. Direção de Stephen Herek. Drama. 2h22min. 1995. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fec59TLfQUE>. Acesso em: 25/05/2024.

mulheres fortes e inteligentes, que desafiaram o seu tempo e, por serem mulheres, tiveram muitos de seus caminhos impedidos. O Lopez ganhei de meu pai, um espanhol que veio adolescente para o Brasil. Ele achava que em sua terra natal tudo era melhor do que aqui, mas nunca quis voltar para lá. Intrigante, não?

O “seu” Paco, meu pai, e a dona Nara, minha mãe, tiveram pouquíssimas oportunidades de estudo devido à classe social em que nasceram e cresceram, mas sonharam diferente, para seus filhos, e trabalharam muito por isso. Seus filhos iriam estudar! Seriam alguém na vida! Ah... faltou explicar o “dos Santos”, que adquiri com meu casamento, atualmente com quase quarenta anos, além dos dez anos de namoro. Quanto tempo! Eu só me casei depois de concluir a faculdade. Era a primeira da família a chegar lá. Essa é a história do meu nome. Minha primeira identidade.

Os ciclos da minha vida são um pouco estranhos, acontecem meio pelo avesso, do fim para o começo, como a história do meu nome: eu era Izilda muito antes de nascer. Minha origem é a tal classe operária. Meu pai era metalúrgico, minha mãe uma dona de casa, que muitas vezes costurava para ajudar nas despesas da casa. Nasci na cidade de São Paulo, mais precisamente no bairro Ipiranga. Aquele onde dizem que Dom Pedro I proclamou a Independência do Brasil.

Aos cinco anos tive um grave problema de saúde e fiquei internada em um hospital por seis meses; quase morri e, quando voltei para casa, estava bastante debilitada física e emocionalmente. Para me distraírem, os médicos sugeriram que eu fosse para a escola. Então, iniciei a 1ª série do Ensino Primário aos seis anos, algo incomum. O diretor da Escola Municipal do Jardim da Saúde, seu Ricardo, que morava na escola com sua esposa, dona Rosana, também professora, permitiu que eu frequentasse a escola antes da idade, condoído pela minha história de doença e fragilidade. E, assim, começou minha trajetória escolar.

Aluna dedicada e estudiosa, ganhei medalhas por me destacar nas disciplinas e nas séries. Caminhei tranquilamente pelo primário com as professoras Araci, Maria Aparecida, Olenca e Sesaltina, mas sempre com minha mãe como aliada, me ajudando nas tarefas, trabalhos e leituras. No ginásio, mudei de escola e precisei passar pelo exame de admissão, pois as vagas para as escolas públicas eram poucas e muito concorridas. Passei, nos primeiros lugares, na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau “Alexandre de Gusmão”. A escola era boa e seus professores eram considerados os melhores.

A quinta série foi uma decepção e um grande desafio. Não consegui me adaptar ao entra e sai de professores. Não soube me organizar e quase reprovei. Naquele ano, alguns professores fizeram muita diferença. Uma delas gritou alto e em bom som, que a pior nota da sala era a minha. Outra me deu um zero, porque respondi com um estalo de língua em vez de dizer “não”. Não foi fácil, mas concluí o ginásio apesar das professoras Zélia e Áurea. Na oitava série comecei a trabalhar em uma escolinha paroquial, que oferecia Educação Infantil. Fiz o Colegial (Normal) sem intercorrências, a não ser no último ano quando, novamente, tive problemas de saúde e fui internada por muitos meses. Perderia o ano letivo sem os professores, que confiaram na minha capacidade e nos meus esforços. Terminei minha caminhada pelo Ensino Básico com o apoio dos professores Clóvis, Miriam, Alice, Hildebrando, Alceu, Olegário entre muitos outros.

Faculdade? Foi difícil escolher. Eu tinha certeza de que não queria fazer Pedagogia, apesar de, naquele momento, estar há quase quatro anos trabalhando na escolinha paroquial. Lidava com crianças de dois a seis anos de idade. A sala era “multisseriada”, com crianças de diferentes idades. Eu recorria aos meus conhecimentos, estudava, pesquisava nas bibliotecas, falava com amigos e outros professores, para saber como lidar com aqueles pequenos. Ah, mas não queria ser pedagoga. Então, fui cursar Fonoaudiologia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP). Eu era a única, de cem alunos, que trabalhava. Se não o fizesse, não poderia manter a faculdade. Vocês não imaginam como a escolinha colaborou com minha formação! Não só no aspecto financeiro, mas como um lugar de experiência e aprendizado com conhecimento. Eu vivenciava cada ciclo no dia a dia de meu trabalho, com meus pequenos alunos. A faculdade terminou e novos professores passaram a fazer parte da minha história, só que de outro jeito. Professores que me propiciaram unir a prática, vivenciada desde os treze anos, com a teoria, que eu desconhecia: Norberto, Regina, Ivan, Thais, Mauro, Cecília, Orozimbo, Yeda, entre outros mestres.

Trabalhei um pouco como fonoaudióloga, mas nunca saí da escolinha, que nesse período era legalmente uma escola de Educação Infantil chamada “Sabidinho”, que pertencia a mim e à minha irmã. Finalmente, assumi que era professora. Nessa época, conheci novas vertentes de educação, que apareceram no final da década de 1980. Fiz cursos com professores que questionavam como as crianças aprendiam a linguagem escrita, a leitura, os números. Abri meus olhos para outras perspectivas.

Professores, mestres e doutores, inundavam meus saberes e minhas experiências com os seus conhecimentos: Vera Freitas, Constance Kami, Glória Seber, Emília Ferreiro, Telma Weiss.

Fui mantenedora e professora por muitos anos, mas devido à crise econômica do governo Collor de Mello, o maior acesso à Educação Infantil municipal, finalizei minha história na “Sabidinho”. Depois, fui proprietária da escola “Construir”, mas com as guinadas da vida, resolvi mudar a minha trajetória. Eu tinha presenciado, nesses muitos anos, o quanto os professores chegavam à escola com dificuldade de lecionarem, mesmo tendo passado pelo Magistério e depois de se formarem na faculdade de Pedagogia. Então, resolvi fazer uma complementação pedagógica para me preparar para o mestrado. Quem sabe eu daria aulas em uma faculdade?! Fui cursar Pedagogia integralmente, porque tinha apenas bacharelado em Fonoaudiologia.

Cada dia de cada ano foi vivenciado de uma maneira única e maravilhosa. Eu compreendia a fala dos professores, devido à minha experiência, então, aproveitei todos os momentos. Foi muito interessante discutir e dialogar com os professores e os estudantes da minha turma. Eu era a aluna mais velha (45 anos) e, talvez pela maturidade, pela experiência, minhas colegas de classe e os professores me respeitavam. Outros docentes passaram a fazer parte da minha história: Sérgio, Daniela, Luciana, Trindade, Valério. Mestres que abriram meus olhos para outras perspectivas, um aprendizado que me mostrou que devia continuar com o planejado: fazer o mestrado e, quem sabe, dar aulas em turmas de Pedagogia. Porém, como disse, minha vida é um tanto irregular, dá pulos estranhos e eu vou da prática para a teoria, do fim para o início, enfim, no último ano da faculdade, por insistência de uma amiga, prestei concurso público para professores, em São Caetano do Sul, e passei! Lá fui eu, pela primeira vez na vida, aos 47 anos de idade, dar aulas no Ensino Fundamental. E o mestrado? Ficou para depois.

Fui professora de muitas turmas de 1º ano, professora alfabetizadora, que utilizava em sala de aula o que havia aprendido desde o final da década de 1980. Fui professora de apoio e coordenadora. Passei por novas formações, muitos outros cursos, pós-graduação. Em 2018, começo a participar do Centro de Formação de São Caetano do Sul, o CECAPE. Era responsável, ao lado de grandes parceiros, pela formação de professores e coordenadores da rede. Esse espaço me deu a oportunidade de elaborar perguntas, que me levaram a querer ser pesquisadora e a

cursar o mestrado. Sabia o que gostaria de estudar: a alfabetização, lógico. Entretanto, como disse, minha vida caminha por estradas tortuosas, que me levam a outros trajetos. Na entrevista, dois doutores em Educação falaram comigo e me aprovaram sem dificuldade, mudando o rumo da proposta de minha pesquisa. Assim, o projeto passou a ser sobre Indução.

Começo a cursar o mestrado em 2020. Tivemos pouquíssimas aulas presenciais, então, veio a pandemia da COVID-19 e as aulas passaram a ser *on-line*. Eu, que sempre fui a favor do olho no olho, da troca em sala de aula, das conversas paralelas, realizei à distância as atividades, provas, discussões e até o meu grupo de pesquisa trabalhou virtualmente. Aproveitei cada leitura, discussão e aula. Acreditei que a pandemia daria conta dos “incidentes críticos” dessa passagem. Ledo engano! Foram muitos percalços: desde a falta da bolsa-auxílio, provocando o cancelamento do curso, até o retorno, o recomeço, problemas particulares e, para finalizar, um infarto. Pois é, ganhei alguns *Stent*, mas segui firme, embora não tão forte, rumo à finalização.

A minha pesquisa chegou ao final e eu aguardo os próximos capítulos dessa caminhada um tanto torta, me mantendo na Educação, que tanto me provoca e fascina.

2.3 A rede municipal de São Caetano do Sul

São Caetano do Sul é um município brasileiro situado no estado de São Paulo, na região do grande ABC Paulista. A cidade tem uma área total de 15,3 km² e está a uma altitude de 744 metros. Sua população é de aproximadamente 162.763 munícipes (IBGE, 2021), com densidade demográfica de 9.736 habitantes/km². Na origem do município há italianos, indígenas e brasileiros do nordeste. São Caetano do Sul foi fundado em 28 de julho de 1877 e emancipado em 24 de outubro de 1948; possui limites geográficos, ao norte, com a cidade de São Paulo, ao sul, com Santo André e São Bernardo do Campo, a Leste, com Santo André e, a oeste, com São Paulo e São Bernardo do Campo.

Em 2013, confirmou sua liderança em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), com índice de 0,862 (escala de 0 a 1) composto por indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. Em 2020, o PIB *per capita* era de 86,200,01 e a mortalidade infantil atingia o

índice de 7,21 óbitos por mil nascidos vivos. No IBGE de 2010, a taxa de escolarização era de 97,4%, para estudantes de seis a catorze anos.

Segundo a Secretaria de Educação de São Caetano do Sul (SEEDUC), a rede pública de ensino do município dispõe de:

16 Escolas Municipais Integradas (EMIs), que oferecem Educação Infantil em período integral; 30 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs); uma creche conveniada; 20 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), 9 delas oferecendo ensino em tempo integral [anos iniciais] e 11 meio-período [anos iniciais e finais]; e 1 com Ensino Fundamental [anos finais] e Médio² (acrécimo nosso).

Quanto ao número de discentes, na Educação Infantil há 5.366 alunos e cerca de quinhentos professores; no Ensino Fundamental (anos iniciais) há aproximadamente 7.635 estudantes e 270 docentes e nos anos finais, aproximadamente 6.350 alunos e 375 professores; no Ensino Médio existem em torno de 1.976 estudantes e 175 professores (SEEDUC-2023).

No que diz respeito à avaliação externa, o município de São Caetano do Sul apresenta o melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da região metropolitana. Esse marcador foi criado em 2007 pelo INEP, autarquia do Ministério da Educação (MEC). Em 2021, o IDEB do Ensino Fundamental, anos iniciais, depois de sucessivos aumentos, caiu para 7,0, mas ainda assim superou a meta estabelecida pelo INEP. Já nos anos finais, o índice de 6,1 (2021) apresentou crescimento.

Entre os anos 2018 e 2020, a partir de uma construção coletiva apoiada e organizada pelo CECAPE e SEEDUC e atendendo a um pressuposto legal, o currículo do município de São Caetano do Sul passa a preconizar uma Educação Integral de qualidade, com o pressuposto de garantir acesso e permanência na escola a todos os indivíduos entre quatro meses e dezessete anos, além dos que não puderam frequentá-la na idade exigida pela lei (Brasil, 1996). O documento determina que os estudantes sejam vistos como sujeitos da construção de seus saberes e, para tanto, apresenta princípios norteadores da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), do município. Os princípios que ajudam a realizar esse objetivo são: equidade, inclusão, integralidade, universalidade e territorialidade.

O CECAPE está ligado à SEEDUC de São Caetano do Sul e atua como um centro de desenvolvimento profissional incumbido, entre outras coisas, do

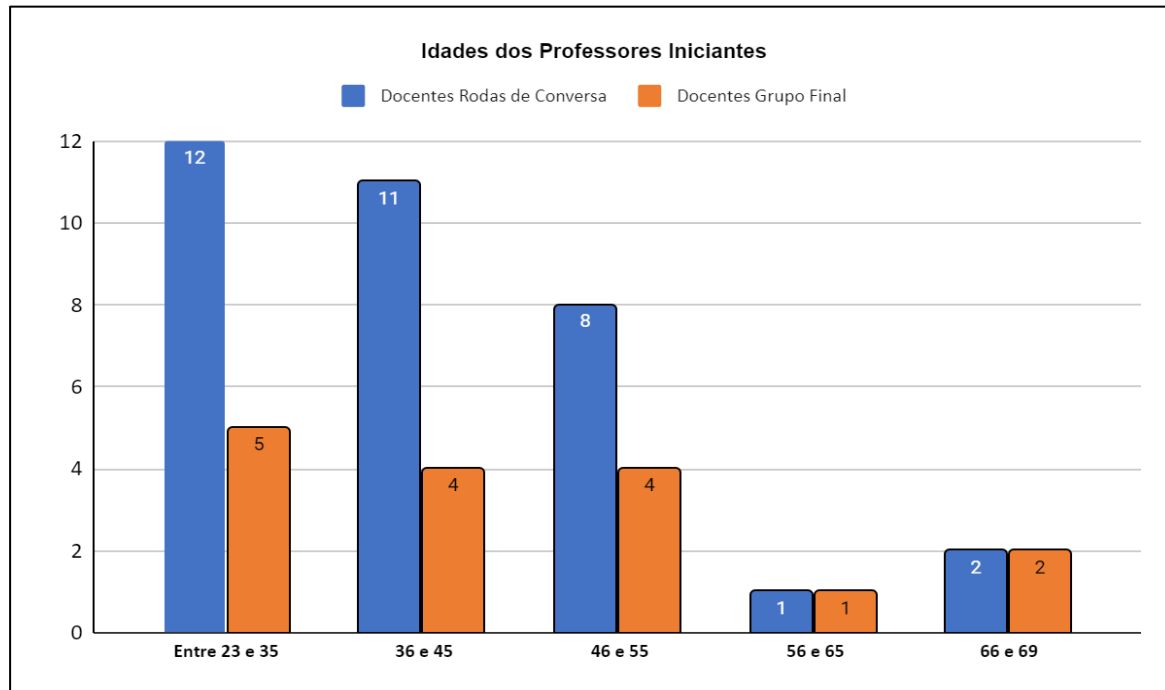
² SEEDUC – Secretaria de Educação. Disponível em: <https://www.saocaetanodosul.sp.gov.br/secretaria/4>. Acesso em: 25/05/2024.

aperfeiçoamento contínuo de gestores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores e demais funcionários atuantes na educação, a fim de contribuir para o desenvolvimento e a valorização do profissional da área.

2.4 Os professores iniciantes da rede municipal, entre 2017 a 2020, e os professores iniciantes participantes da pesquisa

Na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a rede municipal de ensino de São Caetano do Sul contava, em 2023, com 270 docentes (SEEDUC-2023). Identificamos, em nosso levantamento, que 65 docentes ingressaram na rede entre os anos 2017 e 2020 e, desses, 34 tinham até três anos de experiência docente. Os 34 professores foram convidados a participar das rodas de conversa, mas, ao final dos encontros, optamos por considerar como Grupo Final os dezesseis professores que participaram de todos os encontros e fizeram seus memoriais. Nos gráficos a seguir, apresentamos uma caracterização do perfil dos 34 docentes e, em paralelo, a dos participantes do Grupo Final.

Gráfico 1 - Faixa etária dos professores iniciantes

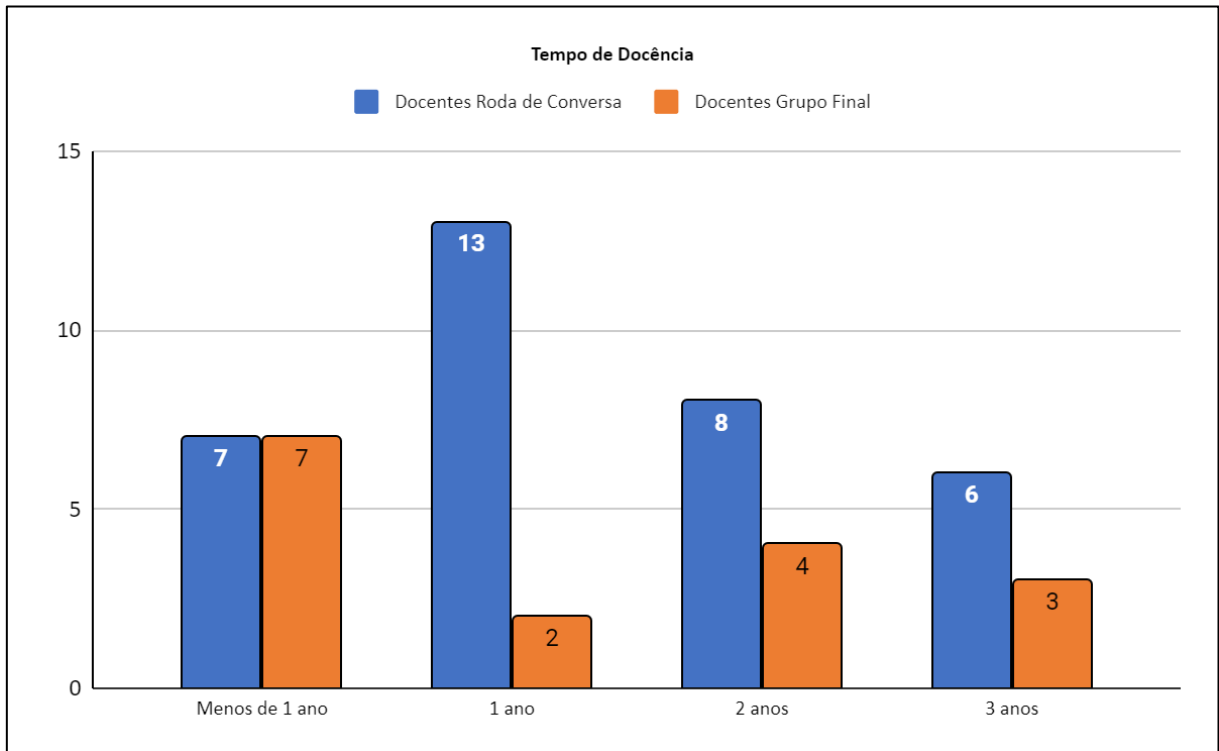


Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023 .

Como podemos observar, a maioria dos professores iniciantes, do grupo dos Docentes das Rodas de Conversa, possui entre 23 e 45 anos, no entanto, no Grupo

Final há grande variação de faixa etária, não constituindo uma maioria em determinado intervalo de idade.

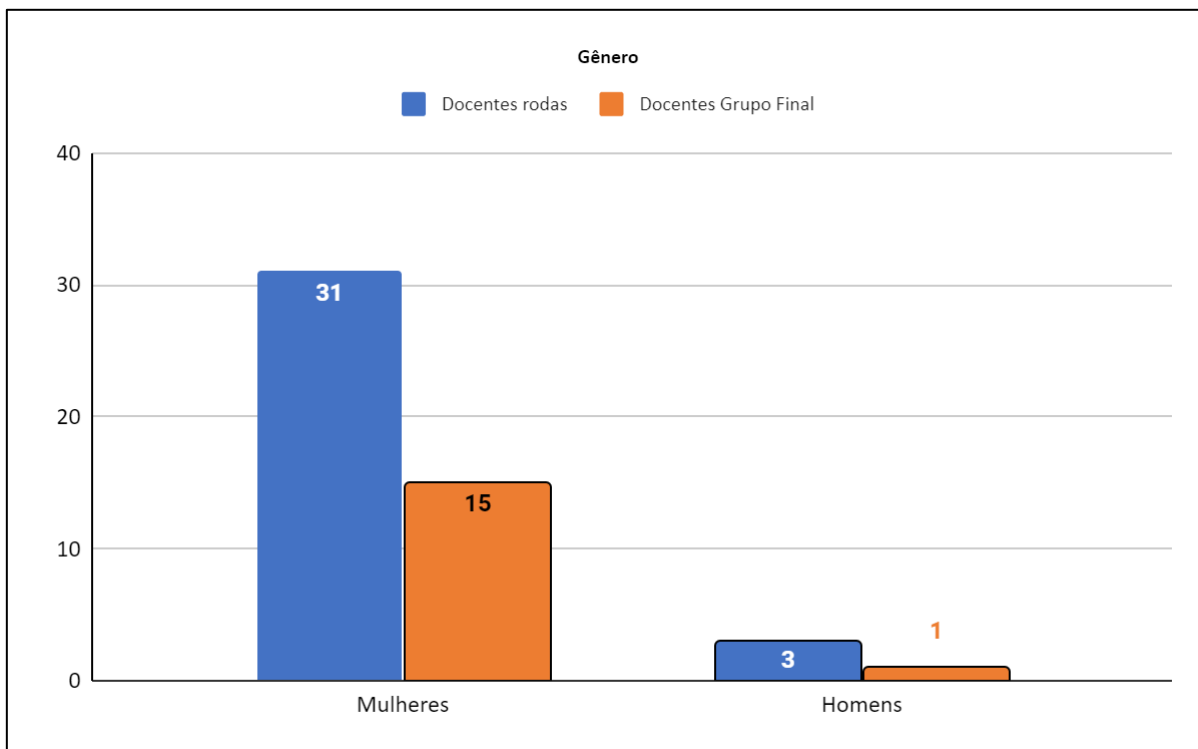
Gráfico 2 - Tempo de Docência



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

No Gráfico 2, observa-se que a maior parte dos docentes da roda de conversa possui um ano de experiência profissional e a maioria do Grupo Final possui menos de um ano de docência.

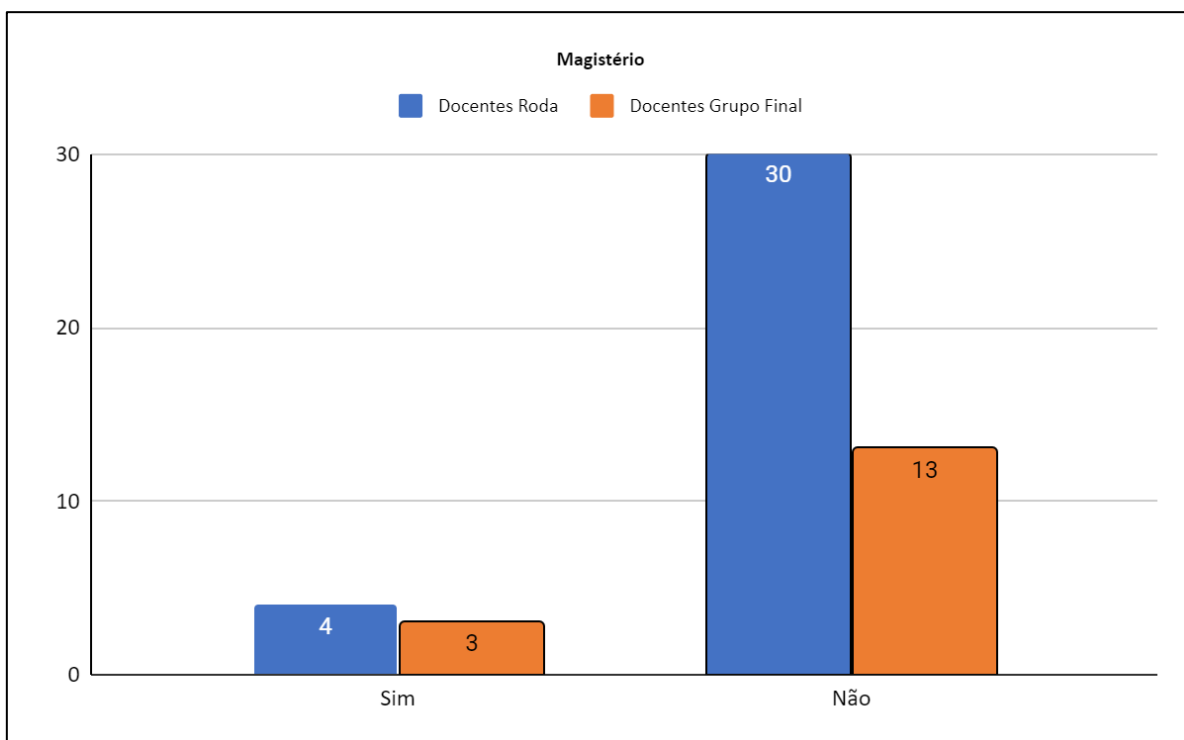
Gráfico 3 - Gênero



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Quanto ao gênero, em ambos os grupos, a maior parte é composta de mulheres.

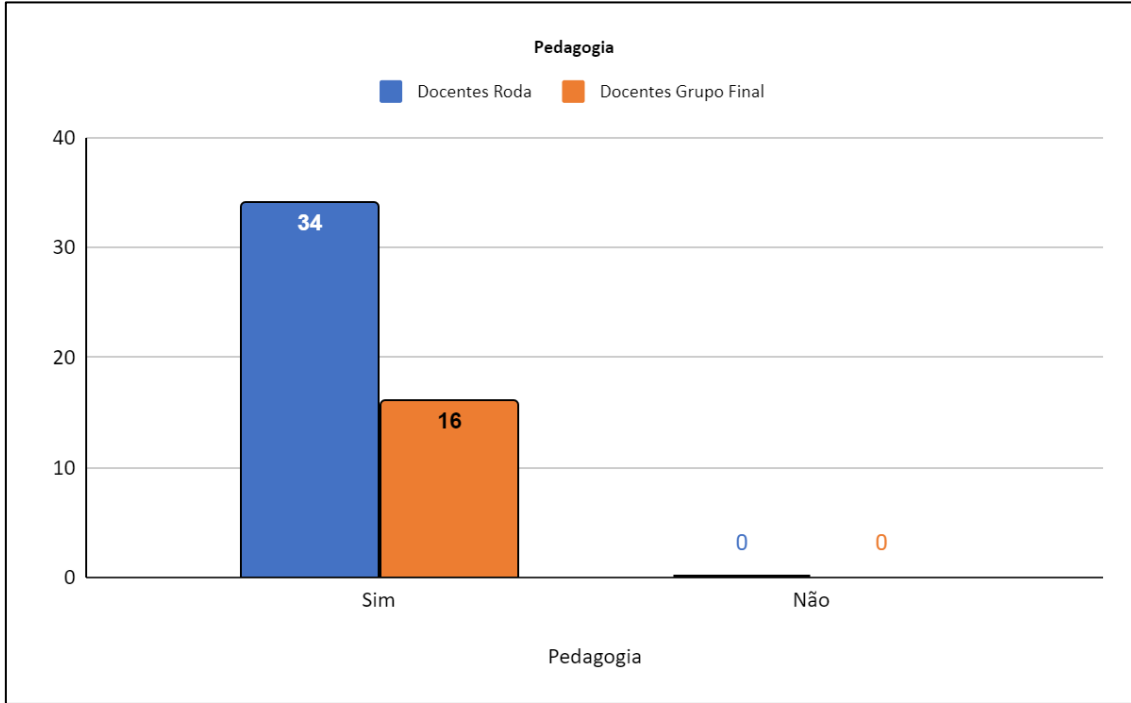
Gráfico 4 - Magistério



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

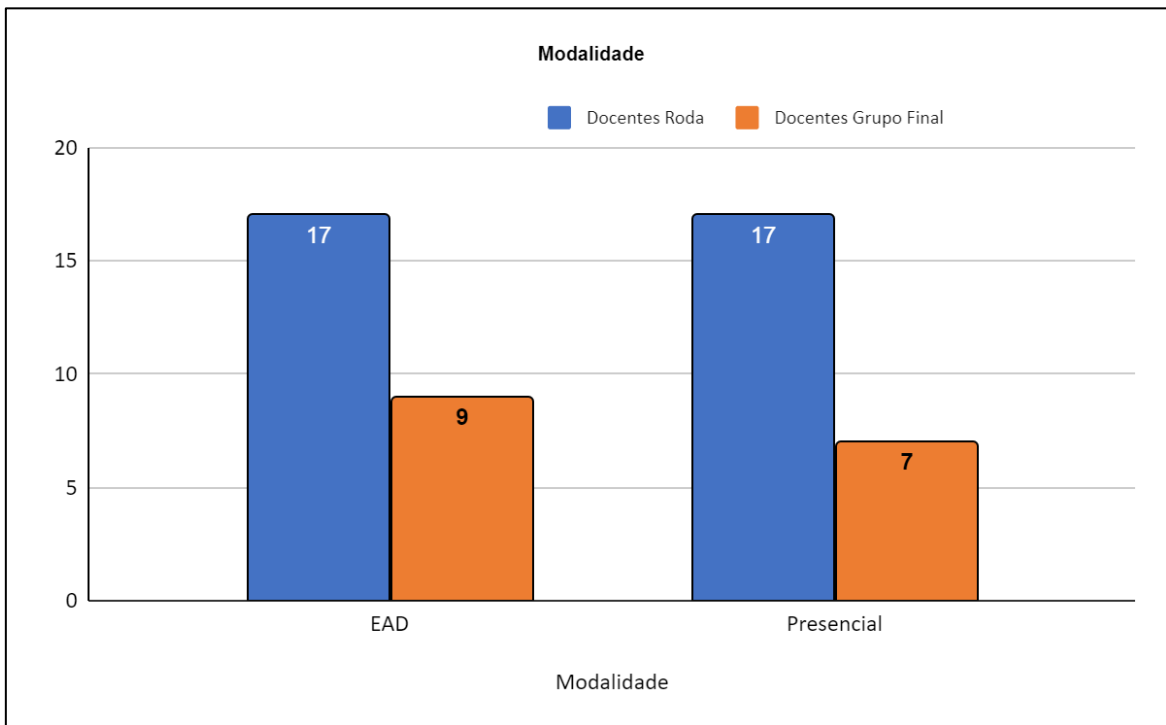
Em relação à formação, o Gráfico 4 mostra que apenas uma pequena parte dos professores iniciantes, de ambos os grupos, cursou Magistério, ou seja, como observamos no Gráfico 5, a maior parte tem a Pedagogia como formação principal.

Gráfico 5 - Pedagogia



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

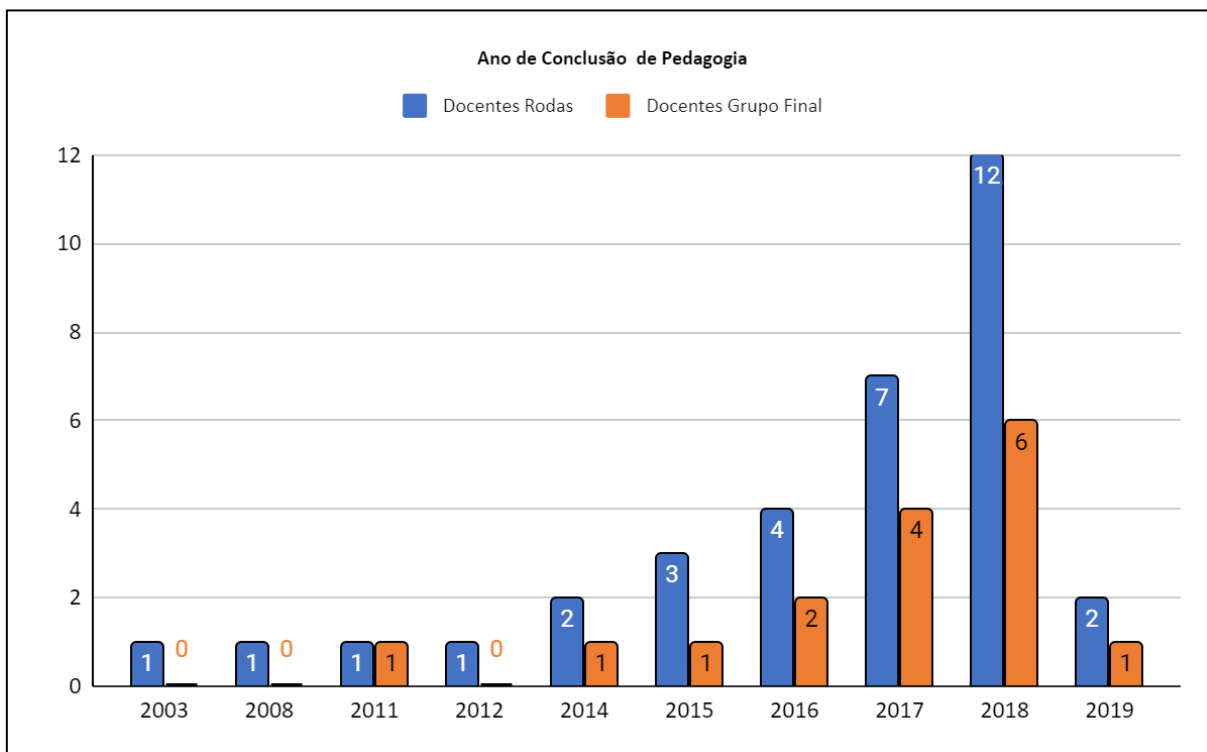
Gráfico 6 - Modalidade



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

O Gráfico 6 revela que as modalidades de ensino a distância (EAD) e presencial, do curso de Pedagogia, estão igualmente distribuídas entre os docentes da roda de conversa, com pequena variação entre os professores do Grupo Final.

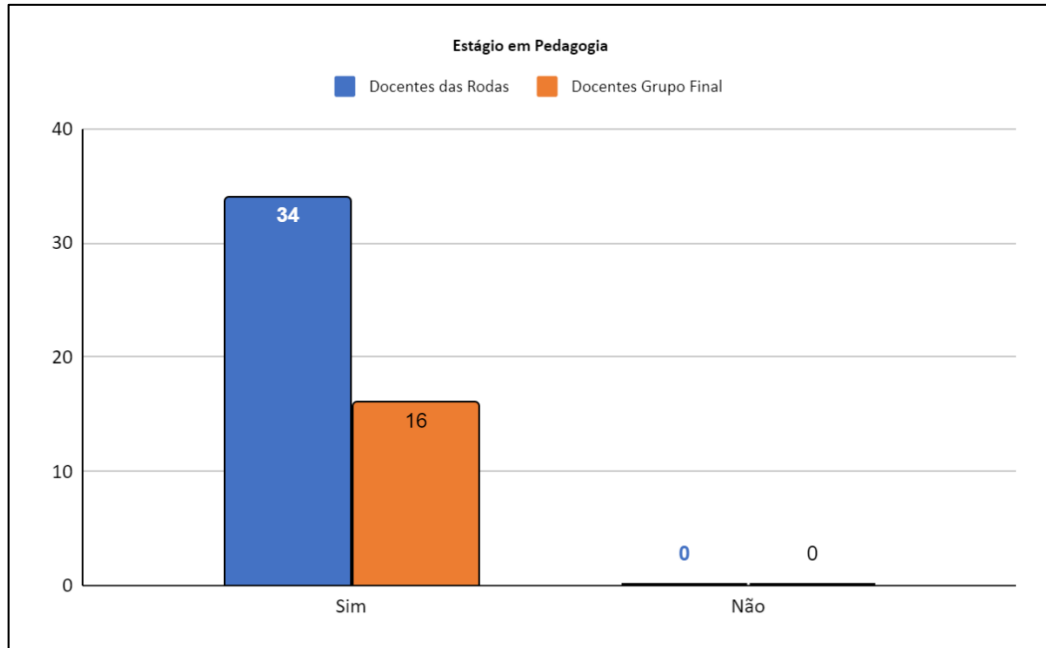
Gráfico 7 - Ano de conclusão de Pedagogia



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Quanto à conclusão da formação em Pedagogia, observamos no Gráfico 7, que a maioria dos docentes iniciantes se formou em 2018, em ambos os grupos.

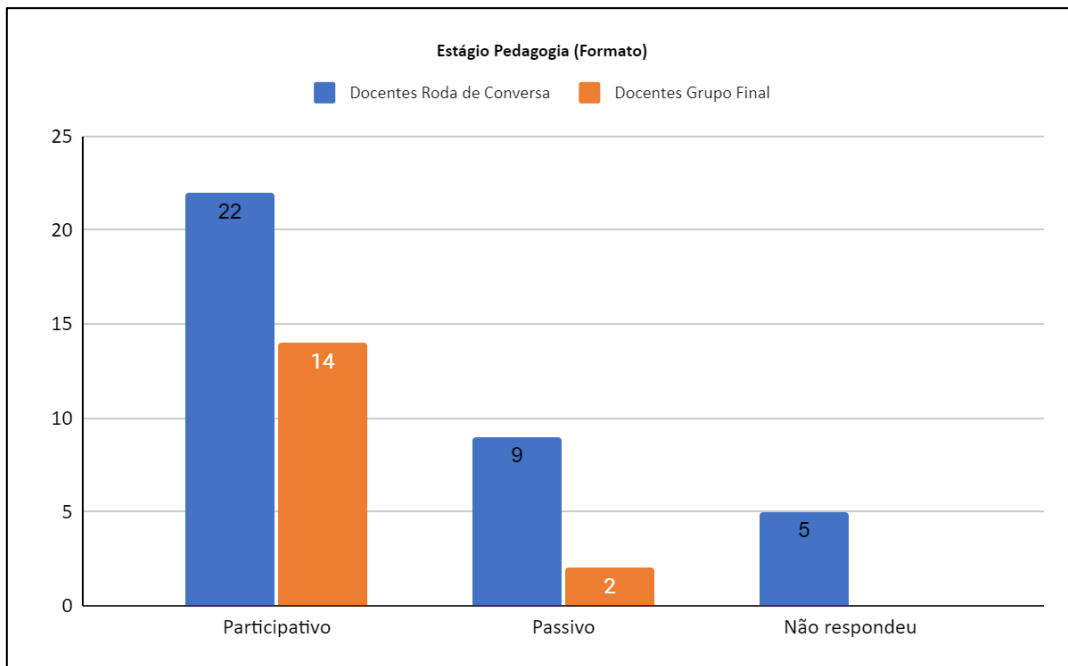
Gráfico 8 - Estágio em Pedagogia



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Perguntamos aos professores se haviam feito estágio docente quando cursaram a graduação em Pedagogia e todos responderam positivamente.

Gráfico 9 - Estágio Pedagogia (Formato)

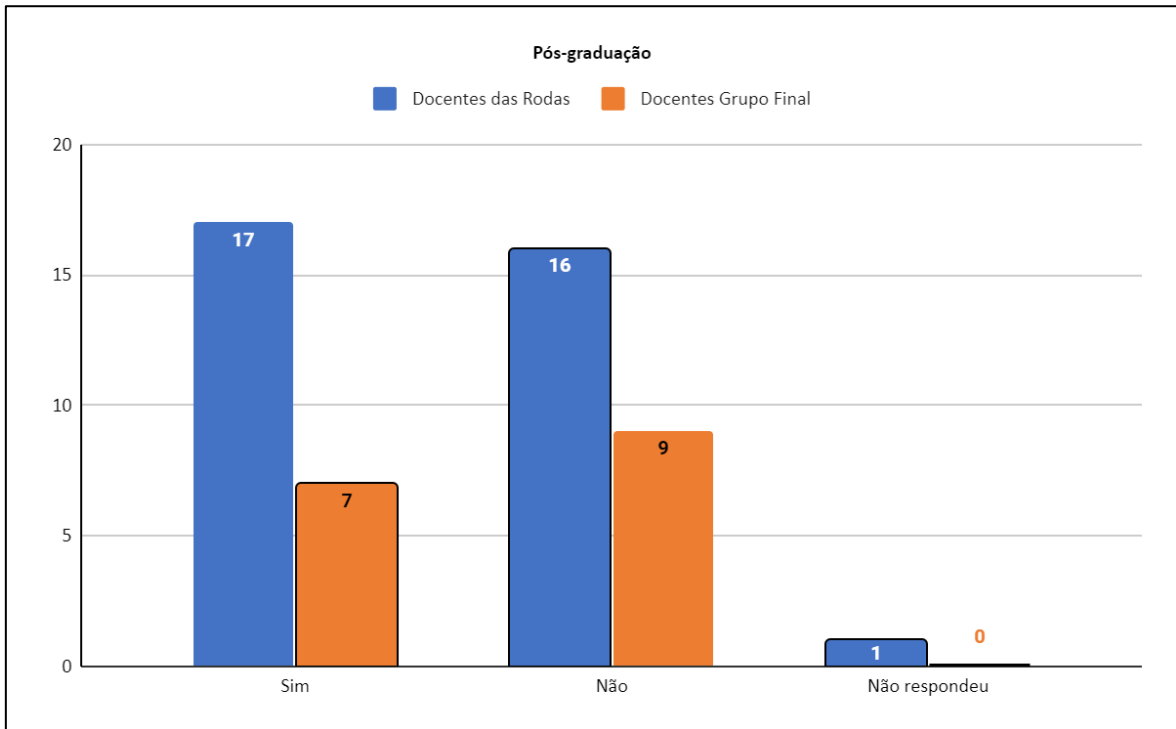


Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Questionamos, então, se o estágio foi participativo ou passivo e, como demonstra o Gráfico 9, em ambos os grupos de pesquisa, a maioria dos docentes fez

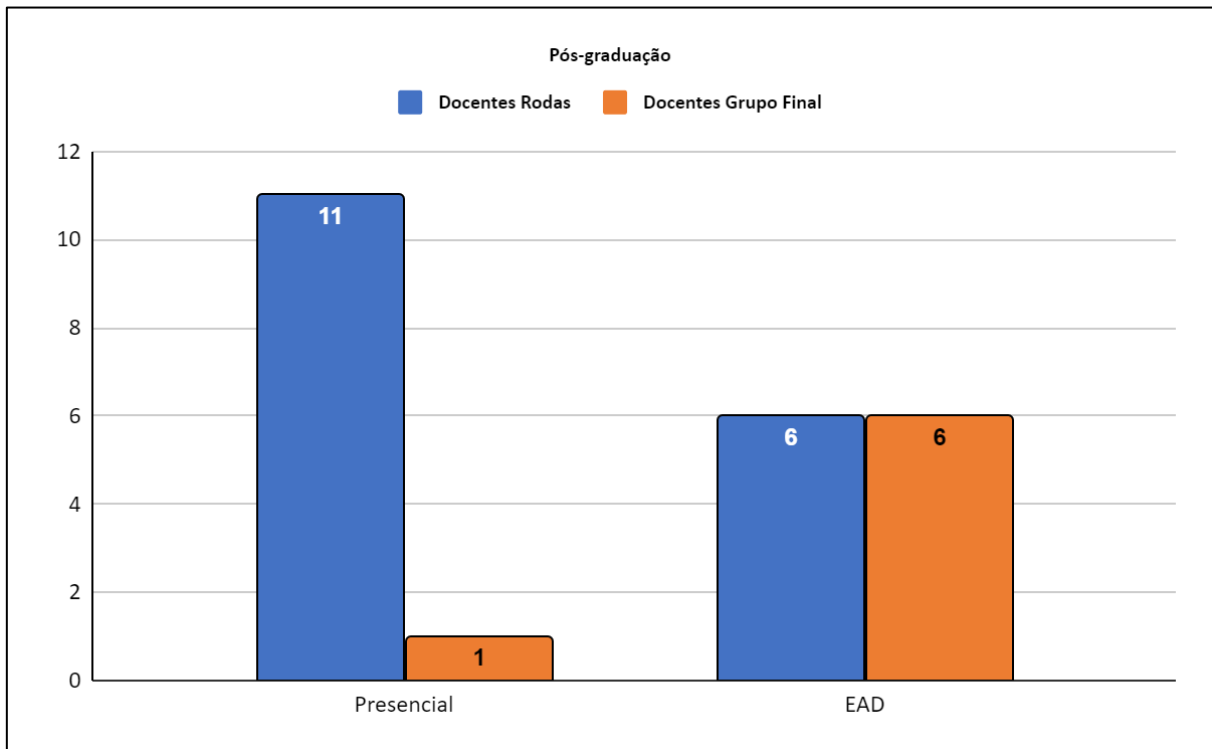
um estágio participativo. No entanto, nos chama atenção os cinco professores iniciantes da roda de conversa, que não responderam à pergunta.

Gráfico 10 - Pós-graduação *Lato Sensu*



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

O Gráfico 10 nos informa que, dezessete professores, ou 50% do grupo da roda de conversa, fizeram especialização, diferentemente do Grupo Final, em que a maioria não cursou uma pós-graduação *Lato Sensu*.

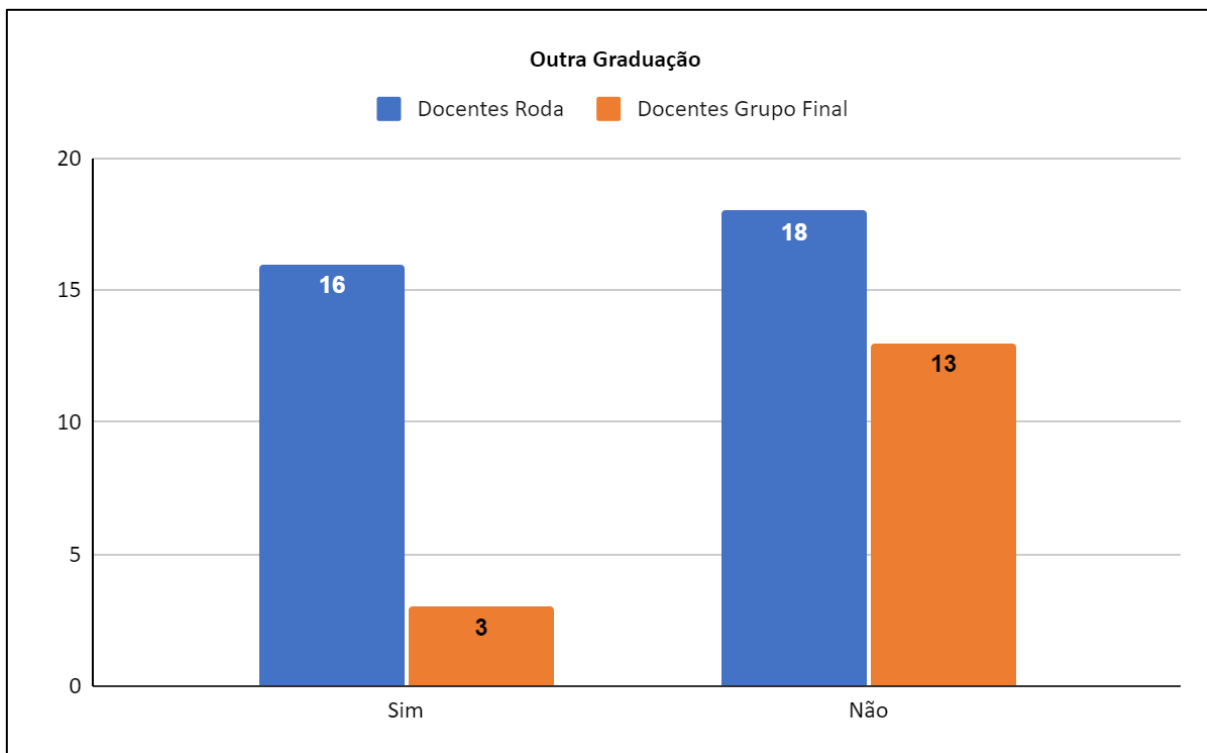
Gráfico 11 - Pós-graduação *Lato Sensu* (Modalidade)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

A maioria dos integrantes do grupo roda de conversa fez a especialização presencialmente, como mostra o Gráfico 11, divergindo do Grupo Final, em que a maioria cursou uma especialização na modalidade EAD.

Os professores também foram questionados sobre terem cursado outra graduação e as respostas nos levam ao seguinte cenário:

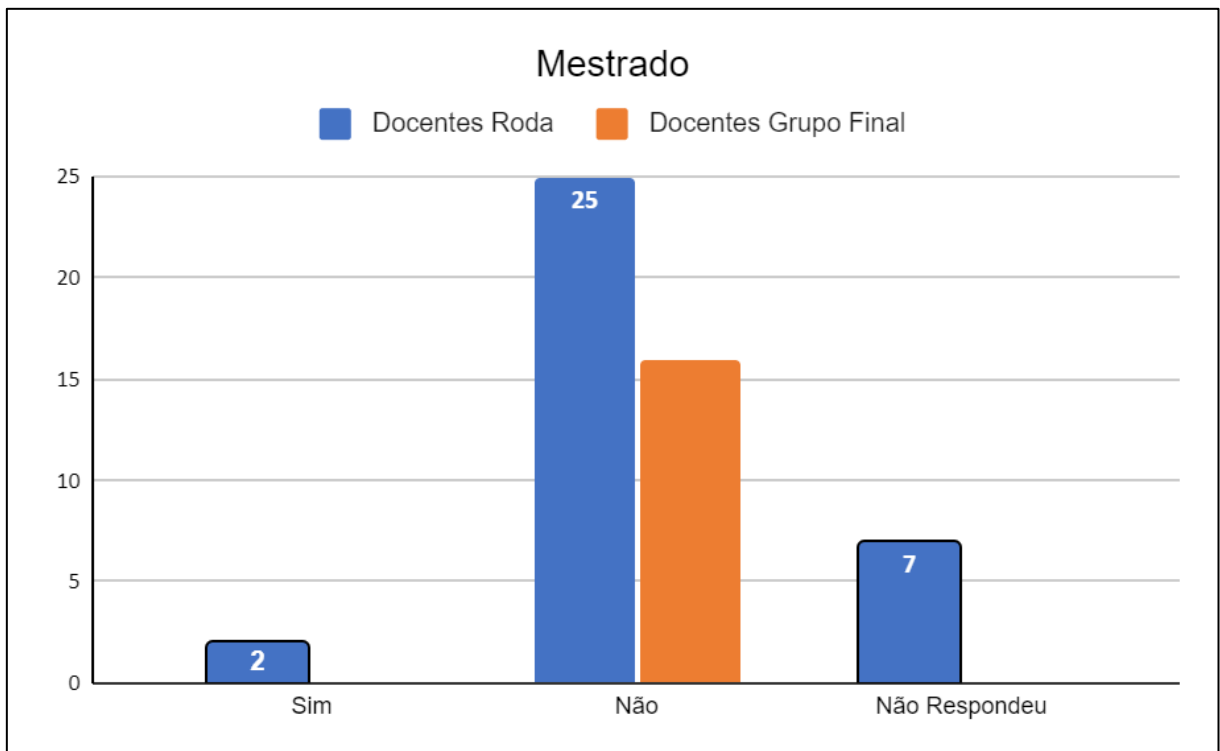
Gráfico 12 - Outra Graduação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Dezoito professores da roda de conversa não fizeram outra graduação, enquanto outros dezesseis responderam afirmativamente. Poucos professores do Grupo Final têm outra graduação, portanto, a maioria deles cursou somente Pedagogia.

Gráfico 13 - Mestrado



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Quanto à Pós-graduação (*Stricto Sensu*), apenas dois professores do grupo da roda de conversa possuem mestrado. Por fim, acrescentamos que o perfil dos professores, que participaram da Roda de Conversa e do Grupo final, é bastante heterogêneo quanto à idade, mas se assemelha muito em relação à formação. Há homogeneidade nos grupos no que diz respeito ao curso na modalidade presencial ou EAD, tanto na formação de Pedagogia quanto na especialização, portanto, não há preferência por uma ou outra modalidade. Quanto a ter ou não outra graduação, o grupo apresenta uma diferença maior, com professores que migraram para a Pedagogia.

2.5 Os professores iniciantes participantes da pesquisa e seus memoriais

O Grupo Final - professores que participaram de todas as rodas de conversa - possui quinze mulheres e um homem. Todos discutiram os textos propostos, expuseram suas fragilidades, dificuldades e conquistas e escreveram seu memorial. O memorial é relevante porque os professores têm uma história pessoal, que dá sentido ao trabalho que executam e à relação com seus pares e com os estudantes.

Em nossas rodas de conversa, destacamos a importância das experiências pessoais e profissionais, que levam o professor à escolha de sua profissão e que fazem parte do processo de constituição do docente. As leituras de outros memoriais junto às reflexões realizadas em grupo culminaram na elaboração dos memoriais dos participantes e foi a partir desse instrumento, que fizemos uma melhor identificação do grupo de pesquisa.

Segundo o dicionário Michaelis³ (*on-line*), pedra preciosa é um “Mineral de dureza, cor e brilho especiais, bastante valioso, que depois de lapidado se transforma em uma joia”. Utilizaremos esta definição, poeticamente, para identificar os professores participantes de nossa pesquisa. Assim, eles têm cor, brilho, pureza, resistência (resiliência) e a cada dia se lapidam na relação com seus alunos, com seus pares, com a comunidade, a gestão, os saberes e o conhecimento. São pedras preciosas encontradas no meio do caminho, como escreve o poeta: “No meio do caminho tinha uma pedra / tinha uma pedra no meio do caminho / tinha uma pedra / no meio do caminho tinha uma pedra.” (Carlos Drummond de Andrade, 1928).

Então, vamos conhecer nosso tesouro!

- **Âmbar:** Apesar da vida simples, foi cercada de brincadeiras, livros, primos e vizinhos e seus pais sempre estiveram presentes. Alfabetizou-se cedo. Era uma boa aluna até chegar à adolescência, quando problemas familiares prejudicaram seus estudos. Nesse período, ficou de recuperação em quatro disciplinas. A ajuda da mãe foi fundamental naquele ano, pois significava ter uma professora de Ciências, que confiava em sua capacidade de superar e de conseguir as notas que precisava. Naquela fase de sua vida, Âmbar decidiu que seria professora. Depois, um professor de Geografia do ensino médio colaborou para que ela conquistasse a tão almejada faculdade de Pedagogia.
- **Ametista:** Menina que gostava de *skate*, bicicleta e bola. O esporte sempre esteve presente em sua vida, principalmente, o vôlei. Sonhava ser professora de Educação Física, porém, grávida aos dezessete anos, precisou postergar o sonho. Foi mãe em tempo integral por alguns anos. Depois veio o trabalho como lactarista⁴, que fez com que se encantasse com a Educação, decidindo

³ Michaelis. Verbete Pedra. Expressão Pedra Preciosa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/pedra/>. Acesso em: 17/06/2023.

⁴ Michaelis. Verbete lactarista: “Profissional que atua especialmente em maternidades, ocupando-se da manipulação de mamadeiras, da rotina do banco de leite e dos horários de amamentação”. Disponível

cursar Pedagogia. Hoje, atua na Educação Infantil e nos Anos Iniciais da rede pública municipal de ensino.

- **Cristal:** Ela lembra de ser estudante desde os cinco anos. Sempre rodeada de papeis, canetas, cadernos. Gostava de aprender e de ensinar seus ursinhos. Sua vida acadêmica transcorreu com alguns percalços, mas Cristal chegou ao curso de Pedagogia e formou-se professora. Entretanto, antes da sala de aula, trabalhou em outra área, até que, finalmente, foi chamada no concurso, em que havia sido aprovada, e hoje tem sua sala de aula.
- **Esmeralda:** Aos dezesseis anos inicia o Magistério, porque sabia que seria professora, mas a vida e seus tropeços a fez desistir no segundo ano do curso. Depois, começou o curso de Psicologia, que também não concluiu, e cursou Administração de Empresas e Secretariado Bilingue, trabalhando na área por dez anos. Casou-se e teve uma filha. Acompanhou seu crescimento. Em 2014, retoma o desejo de fazer Pedagogia e, logo em seguida, passa no concurso em São Caetano do Sul.
- **Granada:** Mulher de vida simples, dedicada aos três filhos e ao marido. Fazia o trabalho de casa e ajudava os filhos nos deveres escolares. Estava sempre estudando para poder ajudá-los. Depois de 35 anos de casada, o marido adoeceu e faleceu. Sua nora, professora, a incentivou a prestar o concurso de Auxiliar de Primeira Infância. Ela passou, cursou Pedagogia e o concurso em São Caetano do Sul foi só uma consequência desse processo.
- **Rubi:** A vida a fez “dançar” conforme a música, que esteve presente na maior parte dela. Professora e mantenedora de uma academia de dança, com muitas alunas, realizou vários espetáculos, porém o tempo passou e essa atividade foi encerrada. Seu marido aposentou-se cedo, por motivos de saúde. Então, Rubi foi contratada como Auxiliar de Primeira Infância, estudou muito e conseguiu ser aprovada no concurso para docência. A Pedagogia veio depois e um novo concurso, que a torna professora dos anos iniciais da rede de ensino municipal.
- **Quartzo:** Filho de pai analfabeto e mãe semianalfabeta, ambos oriundos do campo. Seus pais acreditavam que o filho que ultrapassasse o Ensino Básico e conseguisse um emprego seria um vencedor e daria certo na vida. Trabalhou

em diversas áreas e empregos. Quartzó foi o primeiro da família a concluir o ensino superior, embora tardiamente. Formou-se em Letras e depois fez uma complementação pedagógica. Prestou vários concursos, passou em todos e o primeiro que o convocou foi atendido prontamente.

- **Jade:** Desde pequena Jade mostrava seus dons artístico, o sonho era ser atriz. Entretanto, a vida a levou para outros caminhos; ela até tentou fazer Licenciatura em Artes, mas desistiu. Trabalhou muitos anos como secretária. Casou-se, teve três filhos e se tornou “dona de casa”. Só voltou à vida profissional quando seus filhos eram adolescentes. Tenta ser secretária novamente, mas isso não a deixa feliz. Então, decide cursar Pedagogia e, formada, é aprovada em um concurso em São Caetano do Sul.
- **Safira:** Quando tinha apenas catorze anos sua mãe faleceu e Safira começou a trabalhar. Nesse percurso, alguns sonhos precisaram ser arquivados, pois, naquele momento, o foco era preencher o vazio. O trabalho colaborava para isso. O tempo passou. Safira prosperou na vida profissional. Já casada, mãe de duas crianças, uma com cinco e a outra com três anos, ingressa no curso de Pedagogia. Apoiada pela família, conclui a faculdade e passa em dois concursos na mesma época, então, decide trabalhar como professora dos anos iniciais na cidade onde mora.
- **Topázio:** Teve uma infância difícil. Seus pais se separaram devido aos maus tratos do pai. Foram mudanças constantes de moradia. No entanto, na escola, Topázio se saía bem e nunca foi reprovada. Aos quinze anos, chega ao ensino médio, entretanto, em decorrência de dificuldades financeiras, Topázio precisa desistir da escola. Depois, estuda Administração em uma escola técnica e é aprovada em um concurso para o cargo de Auxiliar Administrativo. Trabalha muito tempo em uma escola e, nesse convívio, sente vontade de fazer Pedagogia. Hoje, Topázio trabalha em duas redes de ensino.
- **Onix:** Nasceu no interior de São Paulo. Sua família é formada basicamente de professores: sua avó é nome de uma escola em uma pequena cidade e suas tias e mãe lecionam na rede pública. Mesmo inspirada pela família, Onix seguiu as Ciências Econômicas, área em que trabalhou por muitos anos. Casou-se, tornou-se mãe e se afastou da vida profissional. Com tempo para repensá-la, decide fazer licenciatura em Matemática e, depois, Pedagogia. Hoje é professora da rede de ensino nos anos iniciais.

- **Opala:** Ser professora sempre foi um sonho distante. Ensino superior não era algo considerado em sua classe econômica, no máximo o segundo grau (hoje anos finais). Fez cursos técnicos de alvenaria e prótese dentária e começou um curso superior de Administração, que precisou abandonar por falta de recursos financeiros. Em 2018, inicia o curso de Pedagogia, que conclui mesmo grávida. Demitiu-se do emprego para fazer os estágios necessários. Hoje, concursada, trabalha na rede municipal de ensino.
- **Madrepérola:** Moradora de São Caetano do Sul desde os cinco anos de idade. Foi nessa cidade que fez sua vida acadêmica, concluindo o curso de Administração de Empresas, na USCS, no final de 1985. Trabalhou 25 anos na área financeira, até a sua aposentadoria. Madrepérola não estava pronta para isso e nem condições financeiras possuía. Então, foi contratada como Auxiliar de Primeira Infância (API) e efetivada após ser aprovada no concurso. Madrepérola queria mais e decidiu cursar Pedagogia. Finalizada a graduação, foi efetivada na rede municipal de ensino após aprovação no concurso para professores dos anos iniciais e, depois, convocada.

Pérola: A menina Pérola, antes de nascer, já tinha um berço cheio de livros comprados por sua mãe, que dizia que sua filha realizaria grandes feitos e que um dia os livros seriam lidos. Filha única de sua mãe, com muitos irmãos por parte de seu pai. Sempre foi muito estimulada a dividir, quando sozinha, ficava cercada de tintas e lápis, para ser criativa. Ela queria ser artista, mas o falecimento precoce da mãe e a vida simples a impediram. Casou-se cedo. Anos depois, graduou-se em Pedagogia, foi Auxiliar eventual e, atualmente, trabalha na rede de ensino de São Caetano do Sul.
- **Turmalina:** Filha de professora, que saiu da sala de aula muito cedo, por motivos de saúde, embora tenha continuado a trabalhar como Auxiliar, e irmã de professora também. Turmalina sempre as acompanhava, fosse nas aulas ou nas festas, que as escolas ofereciam. Ser professora era natural para ela. Fez magistério tardiamente e foi trabalhar como Auxiliar de Primeira Infância. O sonho continuava vivo. Por fim, concluiu a Pedagogia e foi aprovada em um concurso. Hoje, tem sua sala de aula.
- **Turquesa:** Ela tem uma família grande, com oito irmãos. Pessoas humildes, que incentivavam e priorizavam os estudos. Turquesa sempre conciliou

trabalho e formação. Fez magistério e como não conseguiu uma vaga neste campo foi para outra área, onde permaneceu por 23 anos. Casou-se, teve uma filha. Separou-se e por muito tempo foi “mãe solo”. Encontra um novo companheiro, com quem teve um novo filho. Em 2015, retoma os estudos no curso de Pedagogia e presta um concurso. Hoje, atua na rede municipal de ensino nos anos iniciais.

Nosso pequeno “tesouro”, como escreveram em seus memoriais, possui diversidade de caminhos, de escolhas, alguns são jovens, outros nem tanto. Ser aprovado no concurso e pertencer à rede de ensino é motivo de alegria. Participaram de nossas rodas de conversa, expressando suas opiniões e complementando falas de seus colegas. No Grupo Final, todos estavam em momento de descoberta, de transição, de dúvidas, de conquistas.

3 PROFESSORES INICIANTE: A CAMINHADA

Nesta seção, apresentamos o referencial teórico utilizado para abordar aspectos e características do período inicial da inserção do professor na carreira docente, o qual, muitas vezes, corresponde à sua entrada no mundo do trabalho. Momento em que a apreensão e a ansiedade ocupam o mesmo lugar do entusiasmo, face às novas responsabilidades que assume. Sendo assim, primeiro trataremos das fases da caminhada de um professor, com ênfase na etapa inicial, nos primeiros passos nas salas de aula. Na sequência, refletimos com o conceito de indução as dificuldades e possibilidades de sua abordagem e, por fim, apresentamos uma proposta de projeto de indução para a rede municipal de São Caetano do Sul.

3.1 O início: “Cheguei na sala aula, sou professor iniciante”

Entendemos a formação do professor como um processo de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) (Crecci, Fiorentini, 2013), no qual se destaca uma contínua transformação, que constitui o sujeito ao longo do tempo, sobretudo, em uma comunidade profissional. Nessa perspectiva, acredita-se que o docente aprende e se fundamenta profissionalmente, participando de distintos processos, práticas e circunstâncias. André (2011), corroborando essa concepção, escreve:

[...] o conceito de desenvolvimento profissional docente em substituição à formação continuada (Nóvoa, 2008; Imbernón, 2009; Marcelo, 2009). A preferência pelo seu uso é justificada por Marcelo (2009) porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo “desenvolvimento” sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada (André, 2011, p. 26).

Marcelo Garcia (1999) apresenta o conceito de desenvolvimento profissional como fenômeno da formação humana, um “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência” (García Marcelo, 1999, p. 144). Nesse sentido, ser docente pressupõe ter de passar pelas fases de um processo de desenvolvimento profissional.

Huberman (1995) relata que o desenvolvimento profissional docente consiste em cinco fases, compondo um processo dinâmico e singular. A primeira fase, denominada “Entrada na carreira”, corresponde aos três anos iniciais da docência; a

segunda fase, “Estabilização”, entre quatro e seis anos de docência; a terceira fase, “Diversificação”, dos sete aos 25 anos de trabalho; a quarta, a da “Serenidade ou Conservadorismo”, de 25 a 35 anos; e a quinta e última fase, do “Desinvestimento”, dos 35 aos 40 anos de atuação docente. Essas fases podem ser afetadas por diversos motivos, por exemplo, a formação inicial, as condições de trabalho, a evolução e os apoios obtidos no início da carreira.

Tanto no começo como durante o percurso do professor em uma organização, há dois aspectos, apontados por Huberman (1995) como característicos desses momentos, que podem ou não coexistir: sobrevivência e descoberta. O primeiro decorre da insegurança gerada pela distância entre o que foi idealizado na imaginação e nos bancos da formação inicial e a situação real de trabalho, sua complexidade e desafios, especialmente, em relação ao processo de ensino e aprendizagem, às relações interpessoais, à fragmentação do trabalho e à responsabilidade pela própria prática pedagógica (Huberman, 1995). As descobertas envolvem encantamento, entusiasmo, alegria, exaltação e satisfação por ter a própria sala de aula, seus alunos, por sentir-se pertencente a um grupo de profissionais, além do compromisso com a prática docente. Sendo assim, descobertas e sobrevivência acontecem paralelamente na fase de Entrada e, segundo Huberman (1995), é a descoberta que propicia que o professor suporte o enfrentamento da realidade, servindo, muitas vezes, de apoio para sua persistência na profissão.

Marcelo Garcia (1999) também destaca as etapas pelas quais os professores passam no processo de aprender a ensinar. Segundo ele, há quatro etapas, sendo a primeira constituída pelas vivências que o docente teve como discente, seus desejos e influências. A segunda etapa, nomeada “Formação Inicial”, acontece na universidade. As duas primeiras etapas, denominadas “Pré-treino”, podem influenciar o docente no exercício de sua profissão. A terceira etapa, a “Iniciação”, ocorre nos primeiros anos da docência e é de grande importância na constituição do profissional como educador. Por fim, a quarta etapa, a “Formação Permanente”, inclui todas as atividades que permitem o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento de seu ensino. Segundo Marcelo Garcia (1995), essas etapas não são obrigatórias e cada professor as experimenta de maneira pessoal, além disso, as sensações e experiências vividas na Iniciação podem voltar a ocorrer quando o docente muda o ciclo de ensino, isto é, de rede.

Destacamos a importância da etapa de “iniciação”, apontada por Marcelo Garcia (1999) como fundamental e única na vida do professor, sendo imprescindível considerá-la em seu processo formativo, em função das tensões, das intensas aprendizagens na construção da identidade docente e da estruturação da prática profissional. Por isso, não se pode deixar de investir no período em que o iniciante começa a desenhar um modo pessoal de ser professor, que pode acompanhá-lo ao longo de sua vida profissional (Marcelo Garcia, 1999).

Muitos professores, entre eles Quartzzo, Turquesa, Rubi e Topázio, consideram a etapa de iniciação como difícil e complexa. Um exemplo disso é o espanto que sentem ao se verem frente a frente com os alunos, os pais, a diversidade de conhecimentos dos estudantes, os muitos planejamentos. Nesse momento, eles sofrem um choque entre o real e o idealizado ou teorizado.

Ao discutir as diversas concepções sobre as fases da carreira docente, Ferreira (2014) define a etapa da “Iniciação”:

Iniciação é o período de entrada na carreira docente, em que os professores experimentam os primeiros impactos com a realidade. As primeiras descobertas vão acontecendo e o professor percebe as contribuições da formação inicial, dos programas, dos diálogos e também das lacunas que estes deixaram (Ferreira, 2014, p. 49).

A iniciação é, portanto, um período repleto de contradições, choques, dilemas, solidão, apoio, descobertas, fracassos e sucessos. Mariano (2006) salienta que a etapa de iniciação à docência faz parte do processo de formação do professor, porém se diferencia das outras fases por suas características únicas. O início da docência, segundo Nóvoa (1992), é marcado pela solidão e pelo isolamento, que dificulta ainda mais esse momento de superação de desafios, muitas vezes, motivando a desistência do docente. Os professores Madrepérola e Ágata pensaram em desistir, como evidenciam as suas falas: “Eu tremia da cabeça aos pés, tinha vontade de sair e não retornar mais...” (Madrepérola) e “Tive que ser muito forte, senão tinha desistido” (Ágata). Elas não se sentiam confortáveis em questionar, em recorrer aos seus pares para dirimir dúvidas. É comum terem uma grande preocupação com o que pensam seus parceiros e sobre o próprio conhecimento. O dia a dia é muito desgastante e cheio de questionamentos. Rubi sente-se incapaz de lidar com tantas demandas ao mesmo tempo.

O professor iniciante percebe que, além de ensinar em uma sala, geralmente, com mais de trinta alunos e heterogênea, ele precisa preencher relatórios, acessar

sites e programas desconhecidos, preencher formulários e diários de classe *on-line*, participar de estudos e de reuniões pedagógicas e de pais, fazer planejamento, entre outras atribuições, ou seja, ele precisa desempenhar várias atividades para as quais não se sente preparado. Nosso grupo de iniciantes, nosso “Tesouro”, sugeriu a elaboração de um pequeno manual, para ajudá-los.

Nesse sentido, Pepe (2014) destaca:

[...] o início da carreira apresenta peculiaridades, dilemas e dificuldades, pois o professor iniciante geralmente está inseguro e ansioso, absorvido pelas inúmeras informações que lhe chegam, assim como pela visualização da escola e a relação com os alunos (assumindo, geralmente, as salas mais complicadas); o contato com os outros docentes (que normalmente se negam a colaborar e apoiar os professores menos experientes); tem que dar conta de questões burocráticas da sala de aula, como preencher o diário de classe ou planejar sua aula; dentre outras tantas tarefas (Pepe, 2014, p. 95).

Valli (1992), Veeman (1984), Tardif (2002; 2000) e Marcelo Garcia (1999) As experiências iniciais podem ser vivenciadas como muito difíceis ou mais fáceis. Destacam, como as principais dificuldades no início da carreira, a solidão, a hesitação em transferir o que aprendeu na formação inicial para uma realidade diversa, a manutenção da disciplina, as regras, a motivação dos alunos, a angústia e insegurança com a própria capacidade e competência profissional e o relacionamento com os pais e a comunidade escolar.

Lima (2007) destaca algumas “agruras” com as quais o professor se confronta nesse momento. A autora fala que a solidão é uma das causas do sofrimento do iniciante. O professor Quartzó salienta que não tem com quem falar, para esclarecer suas dúvidas, diz: “todos estão ocupados, a escola é uma loucura, não quero atrapalhar com uma pergunta ‘boba’”. Pérola, um pouco mais “corajosa”, questiona seus pares, mas não se aproxima do coordenador porque “não quer atrapalhar”. Há um sentimento intensificado ao enfrentarem o pouco retorno institucional, a vergonha de não saberem e de não conseguirem pedir ajuda, além de frustrarem as expectativas de outros sobre o seu trabalho.

Outra “agrura”, que chama atenção, está relacionada à aprendizagem dos alunos, que parece envolver uma diferença de ritmos. A tese de Silveira (2002) aborda a própria iniciação do pesquisador, que relata a “ansiedade” sentida diante do processo de aprendizagem dos alunos. Ele acreditava, inicialmente, que a aprendizagem ocorreria como consequência imediata do processo de ensinar. Só

depois compreendeu que há outros fatores, que interferem no aprendizado dos alunos.

Outro aspecto levantado pelos professores iniciantes diz das relações com os pais dos estudantes. Esses docentes preocupam-se em não corresponderem às exigências dos pais em relação a um professor. Além disso, a teoria que aprenderam entra em conflito com a realidade. Os pais precisam participar da escola, mas reclamando do professor? A falta de mediação entre gestão escolar e responsáveis, que esclareceria os papéis tanto da escola quanto dos pais, aumenta a insegurança do iniciante.

A indisciplina é outro fator desgastante, quando ela toma conta da turma e o docente perde o controle da situação, prejudicando o aprendizado dos discentes. O que fazer? Muitas das medidas tomadas, pelos iniciantes, são coercitivas, punitivas:

Inúmeras vezes, eu perdia totalmente o controle da situação e gritava, ameaçava, impunha castigos. Embora tivesse conhecimento de estudos que apontavam a ineficácia de tais estratégias, elas eram, frequentemente, os únicos recursos de que eu dispunha nos momentos de desespero (Vieira, 2002, p. 30-31).

Não são só dificuldades, há também as descobertas, que são bálsamos nesses momentos difíceis e que ajudam o profissional iniciante a continuar, a não desistir da docência. Estudos, como os de Mello (1998) e de Marcelo Garcia (1999), apontam que os "amigos críticos", nas descobertas, são pessoas da confiança dos iniciantes, das quais desejam receber ajuda. O professor iniciante, mesmo sem o respaldo da instituição, busca apoio em colegas mais experientes, ou não, e nessas trocas acontece outra revelação: a aprendizagem com os pares. Marcelo Garcia (1999) destaca a formação como mais uma descoberta, que mesmo não dialogando com a experiência atual do professor, o ajuda na reflexão teórica, nas avaliações e análises de seu trabalho, além da influência que recebem de educadores, com quem conviveram ao longo do processo.

O professor tem muitas responsabilidades e diversas funções: ensinar, desenvolver trabalhos, elaborar planejamentos e planos de ensino, preencher documentos, dominar os conteúdos a serem trabalhados com seus estudantes, saber gerir uma sala de aula diversa, saber agir com seus pares e com os gestores, participar de formações, que muitas vezes não condizem com o que ele necessita naquele momento, entre outros fatores, como mostram os estudos de Alarcão e Roldão (2014) e de Mizukami e Reali (2019).

Para contribuir com o professor iniciante é necessário investimento em formações, que vão muito além das iniciais e da continuada, como destaca Príncipe e André (2019). É necessário, portanto, traçar caminhos com diretrizes, para que esse processo aconteça verdadeiramente.

3.2 E agora? A Indução

Nossos professores têm passado por uma série de desafios, conflitos, medos, frustrações. Têm muitas dúvidas! Alguns são mais tímidos, como Onix, Safira e Rubi; quando estão com seus pares, na sala dos professores, se sentem inibidos para expressarem suas dúvidas, afinal, “O que pensarão de mim?”. Esses professores iniciantes passam por muitas dificuldades, porém também experimentam alegrias e o sentimento de descoberta, como dissemos.

Os desafios, entretanto, não podem ser considerados somente como responsabilidade deles, apesar de muitos acharem que são. O compromisso de ajudá-los a se constituírem professores, cooperando para isso, deveria ser de toda a comunidade escolar. Como, então, poderíamos colaborar? Nesse contexto, nasce a proposta de indução docente.

A indução docente é uma fase crítica na carreira dos professores iniciantes, marcada por desafios, aprendizagens e a necessidade de apoio estruturado, que visa facilitar a transição dos professores para a prática profissional efetiva, contribuindo para o seu desenvolvimento, bem-estar e retenção na profissão. Muitos autores discutem sobre o tema, destacando a complexidade da experiência de ingresso na carreira e a importância de programas de indução bem estruturados. A conceituação e a importância da indução docente são fundamentais para entendermos como os sistemas educacionais podem apoiar os professores no início da carreira, contribuindo para a sua eficácia, desenvolvimento profissional e bem-estar. O processo que constitui o apoio é crítico não apenas para os professores novatos, como também para a qualidade da educação, pois impacta diretamente na aprendizagem dos alunos e na estabilidade do corpo docente nas escolas.

A indução docente é um processo sistemático de apoio aos professores no início de sua carreira, que se estende por um período que pode variar de um a três anos, dependendo do contexto e da política educacional em vigor. Segundo Ingersoll e Smith (2004), programas de indução eficazes podem reduzir significativamente as taxas de desistência de professores novatos, além de aumentarem a satisfação

profissional e a eficácia no ensino. As atividades são projetadas para facilitar a transição de teorias aprendidas em programas de formação de professores para a prática pedagógica em sala de aula. A proposta vai além do simples treinamento inicial, uma vez que a indução é um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que visa fortalecer as competências dos professores novatos, integrá-los à cultura escolar e promover uma trajetória de crescimento contínuo.

A importância da indução reside em suas várias dimensões fundamentais para o sucesso e a sustentabilidade do sistema educacional:

- Retenção de Professores: A indução eficaz ajuda a reduzir a alta taxa de desistência de professores iniciantes, um problema crônico em muitos sistemas educacionais. Professores que recebem apoio adequado têm maior probabilidade de permanecerem na profissão (Ingersoll; Smith, 2004).

- Desenvolvimento Profissional: A indução proporciona um caminho estruturado para o desenvolvimento profissional contínuo, permitindo que os professores iniciantes aprimorem suas habilidades pedagógicas, compreendam melhor as necessidades de seus alunos e se adaptem às dinâmicas da sala de aula.

- Eficácia no Ensino: Programas de indução contribuem para a eficácia no ensino, preparando os docentes para o enfrentamento dos desafios da prática pedagógica. Isso tem impacto direto na qualidade da educação e na aprendizagem dos estudantes.

- Bem-estar e Resiliência Docente: A indução oferece suporte emocional e psicológico, essencial para a construção da resiliência docente. Professores que se sentem apoiados são mais qualificados para lidar com o estresse e os desafios da profissão.

- Cultura Escolar e Comunidade de Aprendizagens: A integração efetiva de professores iniciantes na cultura escolar e a promoção de uma comunidade de aprendizagem fortalecem o senso de pertencimento e a colaboração entre os professores, contribuindo para um ambiente escolar positivo.

A indução pode acontecer de diversas maneiras: associada ao acompanhamento informal, à mentoria, à política instituída de apoio e permanência na profissão e até ao estágio probatório (Alarcão, Roldão, 2014; André, 2012; Flores, 2021; Marcelo, Vaillant, 2017; Wong 2020).

Já existem alguns programas de indução eficazes, os quais compartilham certos elementos-chave, tais como:

Mentoria: Atribuição de um mentor experiente para oferecer orientação, apoio emocional e *feedback* prático (Ingersoll; Strong, 2011);

Desenvolvimento Profissional: Oportunidades de aprendizagem profissional alinhadas às necessidades específicas dos professores iniciantes (Feiman-Nemser, 2001);

Suporte Colaborativo: Fomento de uma cultura de colaboração entre professores novatos e experientes, promovendo o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem (Wenger, 1998);

Avaliação e *Feedback*: Implementação de sistemas de avaliação formativa, com *feedback* construtivo para o desenvolvimento profissional (Danielson, 2006).

A indução docente é essencial no apoio aos professores em começo de carreira, contribuindo para a sua eficácia, satisfação e retenção na profissão. Programas de indução com estrutura adequada incluem mentoria, desenvolvimento profissional contínuo, suporte colaborativo e avaliação formativa. Eles são fundamentais para que o profissional enfrente os desafios iniciais e promova uma carreira docente bem-sucedida. Tais programas devem seguir a evolução da educação, integrando novas pesquisas, tecnologias e práticas, para atenderem às necessidades dos professores iniciantes no século XXI. Em resumo, a indução docente é essencial para garantir que professores iniciantes sejam bem equipados, apoiados e motivados para os desafios da profissão.

4 PROJETO DE INDUÇÃO DOCENTE E A COMPREENSÃO DE PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES INICIANTES?

Várias pesquisas sobre indução revelam que a inserção de professores novatos no ambiente escolar, frequentemente, enfrenta desafios complexos. Vários fatores impactam o início e a continuidade da carreira docente, os quais abrangem desde a bagagem individual, como a formação acadêmica, até as percepções sobre o papel do professor. A cultura prevalecente nas escolas e a cultura específica dos professores desempenham papéis significativos, que podem tanto facilitar quanto complicar o processo de adaptação. A cultura escolar define e impõe regras, normas, valores e comportamentos, deixando aos novos professores a tarefa de se ajustarem a esses padrões. A adaptação envolve aprender e se conformar às estruturas organizacionais da instituição de ensino.

Durante a fase de indução, os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de professores são fundamentais para a transição bem-sucedida de novos educadores, da formação inicial para a prática docente efetiva em sala de aula. A indução envolve uma série de programas, práticas e apoios que ajudam os professores iniciantes a se adaptarem ao ambiente escolar, a desenvolverem suas habilidades pedagógicas e a construir sua identidade profissional. Vários teóricos e pesquisadores contribuíram com estudos sobre esses processos, destacando a importância do suporte estruturado durante o período.

Um projeto de indução docente bem como a compreensão de processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional podem ser estabelecidos através de várias conexões importantes. É complexa e desafiante a inserção de professores iniciantes no ambiente escolar, assim como os desafios associados ao desenvolvimento profissional inicial, dentre os quais podemos citar:

- Desafios da Adaptação à Cultura Escolar e Docente

A adaptação dos iniciantes não se limita ao aprendizado de práticas pedagógicas, pois envolve a navegação e, em alguns casos, a resistência à cultura escolar e docente estabelecida. Essa cultura, muitas vezes caracterizada por individualismo e negativismo, como apontado por Guarnieri (2005), pode criar barreiras significativas ao desenvolvimento profissional. Um projeto de indução docente eficaz reconheceria esses desafios e procuraria introduzir estratégias que

facilitassem a integração dos novatos, promovendo uma cultura escolar mais colaborativa e positiva.

- Importância do Trabalho Colaborativo

É muito relevante o trabalho colaborativo e de apoio entre pares para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes. Imbernón (2009, 2010) e Marcelo García (1999, 2009) enfatizam o valor do compartilhamento de experiências e do aprendizado mútuo. Um projeto de indução docente bem-sucedido incorporaria mecanismos para fomentar a colaboração entre professores, como mentoria, comunidades de prática e de aprendizagem e reuniões de reflexão conjunta, visando superar o isolamento e promover um desenvolvimento profissional contínuo.

- Estratégias para Romper com o Individualismo

É necessário ter estratégias para superar o individualismo prevalente nas práticas docentes. Fullan e Hargreaves (2000) assim como Imbernón (2010) argumentam favoravelmente à criação de espaços de partilha e colaboração. Projetos de indução docente poderiam incluir a formação de grupos de estudo, sessões de planejamento colaborativo e projetos de ensino compartilhado, incentivando a percepção dos professores de que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos coletivos e integrados à cultura escolar.

- Cultura de acolhimento e apoio aos docentes iniciantes

Marcelo Garcia (2009) e André (2010) destacam que o desenvolvimento profissional dos professores é um compromisso de longo prazo, que envolve experiências planejadas e espontâneas, com o objetivo de enriquecer a prática docente e de induzir mudanças positivas na sala de aula. Esse processo, que pode ser tanto individual como coletivo, incentiva a reflexão contínua sobre as atividades educacionais.

A importância do acolhimento, nesse contexto, é fundamental. As escolas devem criar um ambiente de suporte que integre os professores e desenvolva mecanismos de apoio para ajudá-los a navegar pelos desafios da profissão. O acolhimento é crucial para que os professores se sintam valorizados e motivados a se engajarem na própria jornada de desenvolvimento profissional. A formação contínua, vista como um aspecto essencial da carreira docente, deve ser promovida por toda a rede de ensino, incluindo os gestores escolares, através de reuniões e atividades reflexivas.

Portanto, a formação continuada precisa adotar uma abordagem sistêmica, que envolva a comunidade escolar inteira no desenvolvimento profissional dos professores, especialmente dos que estão em início de carreira. O acolhimento, neste sentido, não é apenas um gesto de boas-vindas, mas uma prática contínua que reconhece e valoriza o papel dos professores, assegurando que eles se sintam orientados, apoiados e parte integrante de um processo educativo coletivo e construtivo.

- Compreensão dos Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional

A compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional é central para a estruturação de projetos de indução docente. Esses projetos devem ser desenhados baseados em uma compreensão profunda de como os professores aprendem e se desenvolvem ao longo do tempo, considerando as complexidades da adaptação à cultura escolar, as necessidades individuais de aprendizagem e as condições contextuais da prática docente.

Em resumo, é importante conceber projetos de indução docente sensíveis às realidades enfrentadas pelos professores iniciantes, que promovam efetivamente o desenvolvimento profissional e o bem-estar dos docentes. Tais projetos devem ser holísticos, apoiando não apenas a aquisição de competências pedagógicas como também a integração cultural, o desenvolvimento de redes de apoio e a construção de uma identidade docente positiva.

Em nossas rodas de conversa, muitos desses aspectos foram abordados e discutidos. Os professores puderam refletir e se manifestar quanto às crenças, valores e expectativas do início de sua vida profissional, mas também sobre as dificuldades que estão vivendo, como as estão enfrentando e, por fim, as necessidades de formação no começo da docência. No próximo item, apresentamos suas falas sobre esses temas.

4.1 Expectativas dos professores no início do exercício da docência

Maurice Tardif e Claude Lessard (2005) argumentam que as expectativas dos professores são parte integrante do "saber docente", ou seja, de um conjunto complexo de conhecimentos, competências e experiências utilizadas e desenvolvidas pelos professores no exercício de sua profissão. Este saber é influenciado pela formação inicial e pelas experiências cotidianas em sala de aula, além de evidenciar

a importância de processos formativos, que promovam a reflexão e o desenvolvimento profissional contínuo. As expectativas podem variar, mas alguns temas emergem tanto na literatura quanto nas observações dos estudiosos sobre Educação. Em seguida, apontamos algumas delas e o parecer dos teóricos sobre os temas:

- Idealismo e desejo de fazer a diferença

Muitos professores iniciantes ingressam na profissão com um forte senso de idealismo e um desejo sincero de impactar positivamente a vida de seus alunos. Estes docentes valorizam a educação como ferramenta de transformação social e individual. Autores, como Sharon Feiman-Nemser (2001), destacam a importância de nutrir esse idealismo ao mesmo tempo em que os novos professores são preparados, para as realidades pragmáticas da sala de aula. Em nossas rodas de conversa, observamos despontar reflexões profundas sobre as expectativas que norteiam a jornada na educação. Destacamos a seguir as manifestações de alguns professores:

Madrepérola

Eu quero, assim, aproveitar e agradecer porque eu praticamente, eu fiz estágio de observação e eu quando eu entrei na prefeitura, eu tive que assumir uma sala de uma professora que saiu licença maternidade e já foi no primeiro dia, então, assim, é um desespero você fala: 'eu não vou dar conta eu não sei, não sei o que eu faço' e assim até a Granada, que está aqui com a gente. A Granada também era nova, nova de prefeitura, nem um ano, mas elas me deram um apoio e lá sem Granada e a e a outra nossa amiga, que, nossa, foi assim primordial, se não fosse as meninas, olha, não teria conseguido tudo, elas me ensinaram tudo, tudo e aí, assim, o desespero, né, foi aos poucos, era uma classe muito difícil (Depoimento Madrepérola 2020).

Madrepérola expressa gratidão pelo apoio recebido de colegas, refletindo seu idealismo na colaboração e no desejo de superar desafios juntos, para fazer a diferença na vida dos alunos.

A próxima professora, antes de ingressar na carreira, trabalhou na secretaria de uma escola da rede:

Topázio

E lá, a gente já tinha a direção do diretor e da assistente, na época já tinha isso assim bem na cabeça deles, né, porque se a gente não der oportunidade para os estagiários aprenderem a experiência, como que eles vão adquirir o conhecimento, para poder passar os futuros alunos? Então, isso era bem enraizado lá, então, chegou o estagiário, tem vaga entra, tem vaga é bem assim lá e aí teve época que tínhamos quinze estagiários lá... Lógico, dividiram em período integral, né E aí eles iam para o primeiro ano, depois para o segundo, eu passeava com eles pela escola mostrava a escola, mostrava como é que funcionava todos os espaços. Porque eu acho que é importante isso também, né, é um acolhimento que você dá, porque a

Unidade Escolar não é só o professor e o aluno, a Unidade Escolar são todos os envolvidos (Depoimento Topázio, 2020).

Topázio enfatiza a importância do acolhimento e da integração dos estagiários na comunidade escolar, demonstrando seu desejo de criar um ambiente educacional inclusivo e propício ao aprendizado.

Jade

Eu, sinceramente, eu não sei, eu não sei como vocês vão interpretar isso, mas eu sempre cheguei com bastante segurança, sabe? Eu estou aqui, eu sei o que eu vou fazer, eu faço até errar, eu vou errar. Com certeza, a gente tem confiança, sabe? A gente está aqui, porque a gente quer. A gente tem vontade, a gente pensa, a gente tem que ensinar, a gente quer que o outro aprenda, porque a gente tem capacidade, a gente tem disposição e eu sempre trouxe isso desde quando eu entrei na faculdade. E eu vi que era aquilo mesmo que eu queria fazer e eu descobri isso logo no primeiro semestre, tanto que eu deixei todos os meus empregos para trás e falei: “não vou trabalhar mais nada, eu vou focar na educação, porque é isso que eu quero, tardiamente, não importa, é isso que eu quero daqui para frente”. Então, acho que a gente tem que ter, sabe, tipo aquelas pessoas que chegam a largar uma coisa, bom, é esse leão que eu tenho, eu vou agarrar esse leão e eu vou enfrentar ele e eu vou tirar proveito dele de alguma forma. Então, eu cheguei em sala de aula, desde o primeiro dia, assim. Sabe, tudo bem? Eu estou aqui e ele também, mas assim estou aqui, sabe? Eu vou, eu vou mostrar que eu, que eu estou, sabe? Que eu estou confiante, que eu vou fazer acontecer [...] (Depoimento Jade, 2020).

Jade articula seu compromisso com a educação e sua esperança em sua capacidade de fazer a diferença, apesar dos desafios. Sua fala reflete um idealismo fundamentado na confiança e na determinação de contribuir positivamente com a educação.

As falas de Madrepérola, Jade e Topázio ilustram o idealismo e o desejo intrínseco dessas professoras de impactarem a educação, seja pelo apoio mútuo dos colegas, pela integração e formação de novos educadores ou pela aplicação de suas experiências de vida ao ensino. Elas compartilham a visão comum de que, apesar dos desafios, é possível e essencial fazer a diferença na vida dos alunos e na comunidade escolar.

- Expectativa na capacidade de todos os alunos aprenderem

Professores iniciantes, frequentemente, são otimistas em relação à capacidade dos alunos de aprenderem, independentemente de seus antecedentes ou dos desafios. Tanto Pimenta (2011) quanto Nóvoa (2009) destacam a importância dessa expectativa para a aprendizagem. Ela é fundamental para promover uma educação inclusiva e equitativa, em que cada aluno é visto como capacitado para desenvolver-

se e aprender, independentemente de suas características individuais ou de contextos sociais.

Nas rodas de conversa, os docentes iniciantes destacaram a importância de um olhar sensível e de uma escuta ativa, na educação. Através das suas experiências e reflexões, foi possível identificar como a esperança se manifesta na prática educativa e na interação com os alunos. Nas rodas de conversa, suas falas demonstram essa expectativa:

Ametista

Porque quando a gente fala de educação básica a gente vê uma criança que está preparada, mas ela não está preparada. Então, se tivermos o mesmo olhar que temos na educação infantil, uma perspectiva de criança, um olhar sensível, uma escuta ativa, podemos ler o nosso aluno (Depoimento Ametista, 2020).

Ametista enfatiza a necessidade de um olhar sensível e de uma escuta ativa para entendermos e atendermos as necessidades individuais dos alunos, reconhecendo que todos têm capacidade de aprender, cada um em seu tempo e à sua maneira.

Quartzo

“E aí o colega disse recentemente que vamos falhar, porque vamos deixar quem precisa avançar. Eu vou seguir em frente. Eu vou cuidar disso” (Depoimento Quartzo, 2020), disse o professor iniciante, ao expressar sua determinação em apoiar o avanço de todos os alunos. Sua fala reflete a crença na capacidade de aprender e de progredir de cada um, apesar dos desafios iniciais ou das expectativas externas.

Madrepérola

“Não há como escapar disso. Então, é complicado, mas acho que é só uma experiência, é o dia a dia e passar por situações para você aprender” (Depoimento Madrepérola, 2020). Madrepérola reconhece que, apesar das dificuldades, é possível aprender com as experiências diárias, sugerindo que os professores podem encontrar maneiras de alcançar e de ensinar todos os alunos, independentemente de suas histórias ou desafios pessoais.

Cristal

“Essa questão da valorização, do sentimento de aceitação na sala de aula, é muito importante para o aprendizado do aluno, a questão da afetividade” (Depoimento Cristal, 2020). A professora destaca a afetividade, a aceitação e a valorização dos estudantes como fundamentais para o aprendizado, indicando sua crença de que um

ambiente acolhedor e positivo pode melhorar a autoestima e o desempenho dos aprendizes.

Cada uma das falas, citadas acima, reflete a compreensão profunda de que o papel do professor vai além da simples transmissão de conhecimento, pois é também sobre criar um ambiente que reconheça e nutra o potencial de aprendizado de cada aluno, independentemente das circunstâncias individuais. Os professores iniciantes demonstram uma abordagem reflexiva e adaptativa em relação à educação, fundamentada na esperança e no desejo de que os alunos aprendam e prosperem.

- Preocupação com a justiça e a equidade

Professores no início da carreira, frequentemente, expressam sua preocupação com questões de justiça, equidade e inclusão na educação. Linda Darling-Hammond (2020) destaca a necessidade de programas de formação e de indução, que preparem os professores para trabalharem em diversos ambientes e para promoverem a equidade educacional. Vamos, então, observar alguns relatos dos professores participantes da pesquisa:

Granada

Mesmo sendo professora, posso ter dúvidas, assim como eles, os alunos. Então, quando eles percebem que eu também tenho dúvidas, eles ficam muito mais animados para perguntar alguma coisa e tirar uma dúvida disso, para perceber que estamos trabalhando nisso juntos, sabe? (Depoimento Granada, 2020).

A fala de Granada reflete conscientização sobre a importância de criar um ambiente de aprendizado inclusivo e equitativo, onde todos os alunos se sintam valorizados e capazes de expressar suas dúvidas e pensamentos. Quando o professor reconhece e compartilha as próprias vulnerabilidades, atua para construir relações de confiança e respeito mútuos, fundamentais para um ambiente educacional justo e inclusivo.

Jade

Mas isso aconteceu com a minha turma, aliás. Minha turma também está no segundo ano. Então, no dia da aula, eles já têm acesso ao *link* da aula e são muito espertos, muito mais que nós. Então, o que estava acontecendo? Eles chegavam bem antes da gente e ficavam conversando, brincando, falando do jogo, tipo, você jogou esse jogo e aquilo acabou se espalhando. Quando a gente entrava, e às vezes eu entrava e tinha, sei lá, dez pessoas na sala... Eles estão realmente com muita necessidade de ver o outro, porque imagina aquela criança que está sozinha em casa, os pais já estão trabalhando, por isso eu procuro, quando estou dando aula lá, proporcionar esta interação (Depoimento Jade, 2020).

Jade destaca a importância da interação social entre os alunos, especialmente em um contexto de ensino remoto ou híbrido. A menção ao fato de chegarem antecipadamente para interagirem uns com os outros, sublinha a necessidade deles de oportunidades para construir relações sociais - componente essencial para o bem-estar e desenvolvimento dos estudantes. Há uma preocupação com a equidade ao reconhecer que todos devem ter acesso a essas oportunidades de interação, independentemente das circunstâncias em casa.

Pérola

Semana passada, achei engraçado porque foi a primeira vez que vi esse movimento deles conversando [...] eu entrei e eles já estavam conversando, mas uma conversa bem tranquila, aí eu falei, qual é o tema? E eles disseram: estamos falando de Natal. Aí fui olhar no *chat* e [...] Estavam compartilhando lista de presentes no *chat*, mas falando de uma forma bem madura. E essa aula que eu fiz esse ano, no início do ano, uma característica muito forte deles é que eram muito imaturos. E aí percebi, que eles estão amadurecendo demais (Depoimento Pérola, 2020).

As ponderações de Pérola, Jade e Topázio, na Roda de Conversa, revelam preocupação com o impacto psicossocial da pandemia na maturidade e no desenvolvimento emocional dos estudantes. Essas observações destacam a complexidade do papel do educador em contextos adversos e a importância de abordagens pedagógicas, que reconheçam e respondam às necessidades emocionais e sociais dos alunos, alinhando-se à fala de Linda Darling-Hammond (2020) sobre a preparação de professores promover equidade educacional em ambientes diversos.

- Ansiedade sobre competência e eficácia

Apesar do idealismo, muitos professores iniciantes experimentam ansiedades sobre a própria competência e eficácia. Eles duvidam de sua capacidade de gerenciar a sala de aula, de engajar os alunos ou de ensinar o conteúdo de forma eficaz. Gatti (2010), refletindo sobre a formação de professores no Brasil, destaca as lacunas e desafios enfrentados pelos educadores, especialmente os iniciantes.

Korthagen (2017) destaca a importância da reflexão e do desenvolvimento de uma sólida identidade profissional, para superar essas inseguranças. Nóvoa (2017) argumenta que a função da formação de professores não é apenas a aquisição de conhecimentos e técnicas, mas também ajudar a construir uma identidade profissional. A identidade do professor se constitui através da reflexão sobre a prática pedagógica, das experiências do contexto educacional e da interação com alunos e

outros professores. Para o autor, entender e desenvolver essa identidade é crucial para a eficácia e satisfação na carreira docente, além de colaborar para a superação de medos e ansiedades.

Em nossos encontros, com os docentes iniciantes, algumas falas endossaram isso:

Opala

Entreí na escola e não tinha professor substituto... E quando cheguei me mandaram elaborar um OIA (o que é um OIA?), aplicar um OIA, como? As crianças ainda não tinham o conteúdo. [...] essa questão da disciplina foi o que mais me pegou, porque é por isso que eles não tinham. Eles não tinham referência de quem é o professor, então, cada vez que um chega, ele sai e vem outro. [...] me senti muito livre, como se tivesse um currículo próprio. Aqui você pode elaborar história, geografia, aqui você pode apenas ler, pesquisar, elaborar o relatório semanal sem uma referência ou explicação (Depoimento Opala, 2020).

Já Onix fala sobre a necessidade de diretrizes claras para os professores iniciantes, como informações sobre ferramentas de avaliação e preenchimento de diários. Ele também ressalta as ansiedades em relação à competência para lidar com as exigências administrativas e burocráticas da profissão.

Onix

[...] bom, partindo do que foi mencionado aqui, não precisa ser um manual grande, mas, por exemplo, digamos que eu sou professor novo, acabei de chegar, é minha primeira escola, a escola está ciente de que você acabou de entrar na rede. Então, teria que ter uma folhinha, uma ficha, para a escola imprimir e entregar para esse novo professor que acabou de chegar aqui. E que informações poderia ter? O que significa OIA? Outros instrumentos de avaliação. [...] Então, cada escola tem a sua particularidade [...]. Mas existe um certo padrão, então, dentro desse padrão existem essas pequenas diretrizes, esse pequeno suporte. Mas essa pequena orientação já vai te ajudar muito e vai te dar um pouco mais de segurança. Porque, como disse Quartzto, quando chegamos já somos novos. Não queremos incomodar, então, mesmo que a gente encontre uma pessoa que nos oriente, por exemplo, não quero ficar enchendo a pessoa de perguntas (Depoimento Onix, 2020).

Essas falas refletem os desafios multifacetados enfrentados pelos professores, especialmente nos estágios iniciais da carreira, desse modo, incluem a gestão de responsabilidades administrativas e burocráticas, a necessidade de apoio e orientação pedagógica, o manejo da indisciplina em sala de aula e a importância da colaboração e do desenvolvimento profissional contínuo.

- Valorização da aprendizagem contínua e desenvolvimento profissional

Entre professores iniciantes, valoriza-se a necessidade de aprendizagem contínua e o desenvolvimento profissional, pois reconhecem que a docência é uma jornada de crescimento constante. As falas de Madrepérola, Turmalina e Rubi refletem esse enfoque. Nesse sentido, Wong (2004) aborda a importância de o professor adotar continuamente uma postura de aprendiz, a fim de sempre melhorar suas práticas de ensino. Aprendizagem e desenvolvimento profissional contínuos são preocupações amplamente discutidas na literatura educacional e vários autores têm contribuído com perspectivas que corroboram as experiências compartilhadas por esses professores.

Madrepérola

Essa conversa deveria ter sido muito no começo, muito no começo, porque isso abre a mente, abre uma brecha, porque você tem que... Você fica aí, certo? Como vou fazer isso? Como vou chegar lá? É complicado. E mesmo que você tenha a ajuda dos seus parceiros, a gente discutiria, eu discutiria com o meu parceiro, mesmo assim houve momentos em que eu ficaria em dúvida. Então, aquele HTPC, essas instruções, deveriam ter sido... Teria ajudado muito. Teria ajudado muito (Depoimento Madrepérola,).

Madrepérola destaca a importância de receber orientações e instruções desde o início da carreira, sugerindo que uma introdução precoce às práticas reflexivas e estratégias pedagógicas poderia facilitar o desenvolvimento profissional. Schön (1983), argumenta em favor de um modelo de formação de professores baseado na reflexão sobre a prática, em que os educadores aprendam a refinar suas habilidades pedagógicas através da análise crítica de suas experiências em sala de aula.

Turmalina

Em maio, consegui uma sala. Vou colocar desta forma. Eu, como estudante, entrei na sala de aula e, pedagogicamente, já tínhamos como era desenvolvida a parte pedagógica da sala de aula, em sala de aula. Tivemos que reavaliar essa preocupação com o lado pedagógico, de como passar para essas crianças no computador, na *internet*, porque mudamos completamente a nossa forma de trabalhar, porque antigamente o pedagógico era ficar ao lado da criança, no primeiro ano, ajuda o movimento e faz essa pergunta cara a cara. E a *internet* era uma preocupação. Então, o nosso trabalho pedagógico teve que ser reformulado de uma hora para outra, e todos tivemos dificuldades (Depoimento Turmalina,2020).

Turmalina relata a dificuldade de se adaptar ao ensino remoto imposto pela pandemia da COVID-19, destacando a necessidade de reformular o trabalho pedagógico para atender as necessidades dos alunos em um ambiente virtual. A pandemia, de fato, nos impôs uma série de dificuldades. Teresa Cremin (2020) fala sobre a necessidade dos professores de se adaptarem e de serem criativos em suas

abordagens pedagógicas, especialmente em tempos de mudança, como foi durante a pandemia. A autora enfatiza a importância da aprendizagem contínua e do desenvolvimento profissional para enfrentar esses desafios.

Rubi destaca o valor do apoio colaborativo e da busca contínua por crescimento profissional, seja através da interação com coordenadores, colegas mais experientes ou por meio da pesquisa.

Rubi

Acredito que cabemos em cada discurso que aconteceu hoje em todos os grupos. Então, essas dificuldades, as facilidades, também com o apoio dos coordenadores, dos professores, fazem parte do nosso crescimento. Então, essa busca diária de nos construirmos como profissionais da educação vai depender muito da gente correr atrás disso, seja com a coordenação, seja com outros professores mais experientes, seja com a pesquisa. Então, acredito que todos nós somos um pedacinho de cada discurso (Depoimento Rubi, 2020).

A ideia de Comunidades de Aprendizagem, aplicada especificamente à indução de professores, é um tema que vem ganhando espaço na Educação e reflete uma tendência global de valorização da aprendizagem colaborativa e do desenvolvimento profissional continuado dos docentes

As experiências compartilhadas pelos docentes iniciantes ilustram a complexidade dos desafios que enfrentam, especialmente em momentos de transição e crise. A literatura educacional oferece suporte teórico, que valida suas preocupações, enfatizando a importância da formação constante, do apoio colaborativo e da capacidade de adaptação, como componentes cruciais para o desenvolvimento e o bem-estar dos professores, ao longo de suas carreiras.

Essas expectativas são fundamentais para a formação da identidade profissional dos professores e influenciam diretamente sua abordagem da docência. Os teóricos da educação argumentam que reconhecer, refletir e, às vezes, desafiar essas crenças e valores iniciais são passos importantes para o desenvolvimento profissional dos docentes, ajudando-os a alinharem suas práticas a princípios pedagógicos eficazes e equitativos.

4.2 Dificuldades e formas de enfrentamento no início da docência

O início da docência é um período marcado por desafios significativos, mas também por oportunidades de aprendizado e de crescimento profissional. Professores

iniciantes frequentemente se deparam com diversas dificuldades, as quais variam desde a gestão de sala de aula até a adaptação às culturas institucionais.

Em nossos encontros, muitas dificuldades foram mencionadas pelo nosso pequeno tesouro. Algumas delas foram:

Âmbar

Aprendemos um pouco sobre a gestão da sala de aula. Conversamos sobre a organização dos horários e da rotina. Quando entramos na sala de aula, percebemos como funciona a rotina. E a organização de horários, na questão da gestão do passado, poderia ser uma coisa muito simples para eles, mas para nós não. A questão da hora do almoço, hora de sair, hora de entrar e tudo mais. A organização dos conteúdos na gestão da sala de aula, que é o planejamento *versus* a realidade. Então, o que planejamos fazer e a realidade do que acontece na sala de aula eles são muito diferentes. Então, às vezes a gente planeja “vou dar aula de português, vou fazer isso, aquilo, não vou fazer isso, aquilo” e, na verdade, eu não faço nem metade disso (Depoimento Âmbar,2020).

Ametista

Acredito que todo mundo já passou por isso em sala de aula, ainda agora no começo, aquele aluno que dá mais trabalho, aquele aluno que, entre aspas, acha que tem limitações. Na verdade, ele não tem limitações. É a forma como vemos o aluno e como apresentamos o conteúdo para ele. Não será igual para todos. E isso remonta à educação infantil também. A criança tem seu próprio tempo de aprendizagem, inclusive no básico. Isso não fica claro em nossa formação na faculdade (Depoimento Ametista, 2020).

Esmeralda

Sobre os aspectos didático-pedagógicos, falamos sobre o planejamento das disciplinas. Então, eu acho que é um pouco do que algumas meninas conversaram no grupo sobre cada uma. Eu trabalho em uma escola grande, então, cada professor planeja uma disciplina diferente. E isso foi um problema para mim, porque você planeja pensando na sua aula. Então, no ano passado, eu estava fazendo matemática, mas estava fazendo matemática pensando na minha turma do quarto ano. E aí você tem outro professor que tem uma turma com um aspecto de aluno diferente, com conhecimentos diferentes. E isso foi um problema. E discutimos o que acontece com os outros professores, com os outros amigos. Falamos do conteúdo colocado, então, tem bastante... tem um planejamento, tem um currículo, mas às vezes é muito fechado (Depoimento Esmeralda,2020).

Madrepérola

Oi, posso falar só um minutinho? Eu quero, assim, aproveitar e agradecer porque eu praticamente eu fiz estágio de observação, eu quando eu entrei na prefeitura, eu tive que assumir uma sala de uma professora que saiu de licença maternidade e já foi no primeiro dia, então, assim, é um desespero você fala “eu não vou dar conta, eu não sei o que eu faço, e agora?” [...] Era uma classe muito difícil, a professora saiu de licença, eles ficaram um tempo sem professora, assim constante, né, então estavam alvoroçados. Não foi fácil não gente, não foi fácil mesmo (Depoimento Madrepérola, 2020).

Topázio

Então, como a colega falou, eu tive muita gente me apoiando por estar trabalhando já na educação, facilitou meu trabalho, mas não deixa de eu ter ficado assustada, porque quando eu entrei simplesmente eu peguei uma sala que já tinha passado cinco professoras nessa sala. Então, imagina o susto, gente! Mesmo com toda essa ajuda, todo esse conhecimento de pessoas apoiando você, cheguei assustada, né? “O que eu vou fazer com essas crianças?” 28 alunos, dentre eles uma criança também com necessidades especiais, então, foi um susto (Depoimento Topázio, 2020).

O início da jornada docente, frequentemente, é permeado por desafios significativos, no que tange à gestão de sala de aula, incluindo a manutenção da disciplina, o engajamento dos alunos e a mediação de conflitos e saberes distintos. Autores como Harry K. Wong e Michael Huberman discutem essas dificuldades, oferecendo perspectivas e estratégias, que auxiliam os professores iniciantes a navegarem por esses desafios.

Wong (2004) comenta que, ao estabelecerem expectativas claras desde o início e construindo relacionamentos sólidos com os alunos, os professores podem minimizar problemas de disciplina e aumentarem o engajamento dos estudantes. Huberman (1995) sugere que o apoio contínuo através de mentorias, a colaboração de colegas mais experientes e as oportunidades de desenvolvimento profissional são decisivos para auxiliar os professores iniciantes na superação desses desafios do começo da carreira e para evoluírem em suas práticas pedagógicas.

As dificuldades foram apresentadas e debatidas em nossas rodas de conversa, possibilitando que outro tema surgisse nas discussões: como estavam enfrentando as dificuldades.

- Estratégias de Enfrentamento - Apoio de seus pares

Madrepérola

[...] a minha parceira era nova também de prefeitura, nem um ano, mas elas me deram um apoio lá, que sem minha parceira e a outra nossa amiga que, nossa, foi assim primordial. Se não fosse as meninas, olha, não teria conseguido, tudo elas me ensinaram tudo, tudo e aí, assim, o desespero, né, foi aos poucos diminuindo (Depoimento Madrepérola, 2020).

Topázio

[...], mas tive muita ajuda, muito apoio dos outros professores, da equipe gestora, e isso fez com que eu continuasse e continuarei, porque eu acho que eu tenho muito a oferecer para todos, então, já era entrar na minha sala e pode ter certeza que eu vou ajudar no melhor possível, tá bom! (Depoimento Topázio, 2020).

- Formação e Desenvolvimento Profissional

Engajar-se em oportunidades de desenvolvimento profissional, como *workshops*, cursos *on-line* e grupos de estudo.

Ametista

[...] às vezes, mesmo tendo uma atividade adaptada, a gente quer melhorar o nosso desempenho com o aluno e não deixar aquela coisa de só o professor especialista, sabe? Porque ela não está na sala de aula todos os dias, quem está na sala de aula todos os dias somos nós. Então, por mais que a escola tente ajudar, eles nem sempre terão todas as informações. Então, acho que é por isso que estávamos comentando, certo? Que cada um até falou: um curso, eu procurei com um colega ou fui procurar um jogo, fui procurar uma informação assim. Porque, às vezes, até a própria escola não tem informações suficientes sobre esse aluno, sabe? (Depoimento Ametista, 2020).

Âmbar

O que me ajudou, o que me salvou muito foi o relacionamento com os outros professores, o intercâmbio, e o que eu acho que seria uma sugestão, né, para esse ponto, para os iniciantes terem um treinamento para explicar o currículo, para entender as habilidades que até a Turquesa colocou, para entender como trabalhar as habilidades nas nossas atividades. Este foi um grande desafio (Depoimento Âmbar, 2020).

Além do apoio de seus pares, poucas foram as estratégias utilizadas pelos docentes.

Opala

Então, essa pandemia, ao mesmo tempo me fez crescer muito, porque tivemos a colaboração, nós três trabalhando juntos e o nosso coordenador estava sempre lá, marcando tudo que a gente fazia e se a gente fazia alguma coisa, que estava fora do normal. Ela dizia “foco”, ela dizia “não, vem aqui, é assim, está assado”. E foi ótimo! Não posso reclamar disso. Eu cresci com ele. Ele é o coordenador, dizemos a ele (Depoimento Opala, 2020).

Ao enfrentarem essas dificuldades com estratégias eficazes, os professores, no início de carreira, podem não apenas superar os desafios dessa etapa, como estabelecer uma base sólida para o aprendizado e a satisfação profissional a longo prazo. É importante lembrar que o início da docência é um período de intenso aprendizado e crescimento e que buscar apoio e recursos pode significar uma grande diferença na experiência de cada professor.

4.3 3 Necessidades formativas de professores em início de carreira

As necessidades formativas de professores em início de carreira constituem tema central da discussão sobre a qualidade da Educação e o desenvolvimento

profissional. No Brasil, a reflexão sobre essa temática tem sido enriquecida pela contribuição de diversos teóricos, que se debruçam sobre os desafios enfrentados pelos professores novatos, propondo estratégias mais eficazes para o apoio e a formação continuada. Pesquisadores como Nóvoa (1992), Tardif (2002), Pimenta (1999), Gatti (2010) e Libâneo (2004) têm feito contribuições valiosas para a compreensão das necessidades formativas desses profissionais, entre elas:

- Base Teórica e Conteúdo Disciplinar

A necessidade de uma sólida formação inicial, que combine o domínio do conteúdo disciplinar e o conhecimento pedagógico, é amplamente reconhecida. Libâneo (2004) enfatiza a importância da didática e da pedagogia na preparação dos professores, para que consigam enfrentar os desafios da prática educativa. Para ele, a compreensão dos processos de ensino e da aprendizagem é fundamental, para que o professor inicie sua carreira com bases sólidas.

- Práticas de Ensino e Gestão de Sala de Aula

A gestão de sala de aula e o desenvolvimento de práticas de ensino eficazes são aspectos críticos para o exercício do professor iniciante. Pimenta (1999) argumenta que a reflexão sobre a prática é essencial para a formação do professor, permitindo a ele uma compreensão maior de sua atuação e do contexto educacional em que está inserido. A autora defende que a prática docente deve ser constantemente revisitada e analisada, possibilitando um processo contínuo de aprendizagem e aprimoramento.

- Desenvolvimento Profissional Contínuo

Gatti (2010) destaca a complexidade da docência e a necessidade de um sistema de apoio abrangente que reconheça as diversas necessidades dos professores iniciantes, promovendo seu crescimento profissional e impactando positivamente na qualidade da educação. Ela enfatiza que a transição do ambiente de formação inicial para a prática profissional é um período crítico para os professores iniciantes e argumenta que programas de indução bem estruturados podem facilitar essa transição, oferecendo apoio e orientação fundamentais para o desenvolvimento profissional e pessoal dos novos educadores.

Antônio Nóvoa (1992) salienta a importância da formação contínua, destacando que a profissão docente exige atualização e desenvolvimento constantes, tanto no

que se refere ao conhecimento específico da área de ensino quanto às metodologias pedagógicas.

- Apoio Emocional e Institucional

Maurice Tardif (2002) aborda o saber experiencial como dimensão do trabalho docente, ressaltando a importância do apoio, emocional e institucional, aos professores em início de carreira. A inserção em comunidades de aprendizagem, o acompanhamento por mentores experientes e o acesso a redes de apoio são fundamentais para que os novos professores se sintam acolhidos em suas trajetórias.

Esses teóricos concordam que as necessidades formativas dos professores em início de carreira são múltiplas e complexas, demandando desde a aquisição de conhecimentos específicos até o desenvolvimento de competências emocionais e sociais. A formação continuada, a reflexão sobre a prática, o apoio emocional e a inserção em comunidades de aprendizagem são aspectos bastante importantes, que devem ser considerados pelos sistemas de ensino ao planejarem programas de indução e desenvolvimento profissional, para esses educadores. Assim, fica evidente a necessidade de políticas públicas e de práticas institucionais que reconheçam e atendam as diversas demandas dos professores no início de sua jornada profissional, assegurando-lhes desenvolvimento integral e continuado.

Pesquisadores como Candau (1996) e García (1999) destacam que os docentes manifestam várias necessidades, interesses, inquietações e expectativas, que se alteram ao longo da trajetória profissional. Portanto, cada etapa do desenvolvimento profissional exige abordagens formativas distintas. Especificamente, no que tange à fase inicial da carreira docente, com suas inerentes dificuldades e desafios, torna-se evidente a necessidade de uma formação continuada direcionada, capaz de fornecer o suporte que os novos professores precisam, para superarem os obstáculos típicos desse período. A relevância de um processo de iniciação docente bem estruturado é reafirmada, minimizando a possibilidade de desistência precoce da carreira. Pesquisas apontam que o apoio e a orientação de colegas experientes e da gestão escolar são fundamentais para que o docente em início de carreira progrida em seu aprendizado e desenvolvimento profissional.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

A necessidade de um projeto de indução docente para professores iniciantes é claramente justificada pela ampla gama de desafios e dificuldades enfrentados por esses profissionais no início da carreira, conforme destacamos nas falas e experiências compartilhadas pelos professores iniciantes participantes da pesquisa, “nosso tesouro”, nas rodas de conversa. Desafios que incluem a gestão de sala de aula, adaptação às culturas institucionais, planejamento e realidade, diferenciação pedagógica e o desenvolvimento de práticas de ensino eficazes. A transição da formação inicial para a prática docente é um período crítico, marcado por idealismo, expectativas elevadas, ansiedade sobre competência e eficácia e um forte desejo de contribuir positivamente para a aprendizagem dos alunos.

As rodas de conversa foram de grande valia na obtenção dos resultados da pesquisa e para propormos um projeto de indução como produto educacional. Nessa proposta, pretende-se elaborar um curso de formação para professores iniciantes em nível de extensão, com duração de dois anos (360 horas) e, se possível, em parceria com a SEEDUC e a Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Propomos que esse produto se torne uma política pública, para que todo o docente iniciante do município tenha acesso a essa estrutura tão importante, que o ajudará em seus primeiros passos em sala de aula.

Para desenvolver um produto educacional voltado à indução docente, que possa se tornar uma política pública, é preciso estruturar o projeto de forma a atender as necessidades específicas dos professores iniciantes, promovendo o desenvolvimento profissional contínuo e a integração efetiva na rede de ensino. A parceria entre a rede municipal de educação e uma universidade municipal potencializa a qualidade e a relevância do programa, alinhando a teoria à prática educativa. A seguir, delinheio o esboço do projeto, considerando que sua duração seja de dois anos.

Estrutura do Programa de Indução Docente

Objetivos Gerais:

Facilitar a transição de professores iniciantes para a prática docente efetiva.

Promover o desenvolvimento profissional contínuo através de abordagem colaborativa e reflexiva.

Integrar teoria e prática, fortalecendo as competências pedagógicas dos professores iniciantes.

Componentes do Programa:

Disciplinas Formativas:

- Como o professor aprende e se desenvolve profissionalmente?
- Como o professor percebe que seus estudantes aprenderam?
- Currículo e documentos na educação;
- Pedagogia, Práticas de Ensino e Didática, das diversas áreas do conhecimento;
- Psicologia da Educação: Desenvolvimento infantil, estratégias de aprendizagem e convivência socioemocional;
- Tecnologias Educacionais: Uso de tecnologias na educação e ensino híbrido;
- Gestão da Sala de Aula: Estratégias de gestão e disciplina em ambientes de aprendizagem;
- Diversidade na sala de aula: Eliminando barreiras;
- Avaliação Educacional: Métodos de avaliação formativa e somativa;

Comunidades de Aprendizagem:

No contexto da proposta do projeto de indução docente, as comunidades de aprendizagem referem-se a grupos colaborativos de professores, que podem incluir novatos e veteranos, engajados em um processo contínuo de desenvolvimento profissional, por meio da partilha de experiências, conhecimentos, práticas pedagógicas e reflexões críticas. Essas comunidades são fundamentais para apoiar a transição dos professores iniciantes para a prática docente, oferecendo um espaço seguro de aprendizado, troca de ideias e apoio mútuo. Ao promover uma cultura de aprendizado colaborativo, reflexão crítica e inovação pedagógica, essas comunidades ajudam a assegurar uma transição bem-sucedida, contribuindo para a retenção de professores e a melhoria da qualidade educacional.

Mentoria:

Parceria com professores experientes, que atuarão como mentores, oferecendo orientação e suporte contínuo.

Rodas de Conversa:

Encontros mensais para discussão de casos, troca de experiências e reflexões sobre a prática docente.

Avaliação e Devolutivas:

Avaliações periódicas para monitorar o progresso e ajustar estratégias, conforme necessário.

Sessões de devolutivas construtivas, com coordenadores do programa e mentores.

Implementação:

Ano 1: Foco em disciplinas formativas e integração nas comunidades de aprendizagem, com o estabelecimento das relações de mentoria.

Ano 2: Continuação das atividades de formação com ênfase na aplicação prática em sala de aula. Desenvolvimento de um projeto final, que integre os conhecimentos adquiridos, com apresentação à comunidade escolar.

Parcerias:

Estabelecimento de convênios com universidades, institutos de pesquisa e outras entidades, visando enriquecer o programa com *workshops*, palestras e recursos adicionais.

Avaliação do Programa:

Implementação de sistema de avaliação contínua, para medir a eficácia do programa, que envolva *feedback* dos participantes, análise de desempenho docente e impacto no aprendizado dos alunos.

Conclusão e Política Pública:

Para que o programa se torne política pública, é essencial documentar os resultados, demonstrando o impacto positivo na qualidade da educação, na retenção de professores e no desempenho dos alunos. A colaboração entre rede municipal e universidade municipal deve ser formalizada, garantindo a sustentabilidade e a expansão do programa. A apresentação dos resultados a gestores educacionais e tomadores de decisão é fundamental para a adoção do programa como política pública permanente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi investigar quais as possíveis contribuições de um Projeto de Indução Docente para a compreensão de processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de professores iniciantes. A escolha por essa etapa profissional se deu por considerar que os anos iniciais são decisivos para a definição, positiva ou negativa, da carreira nessa área. Como vimos, o início na docência constitui uma das principais fases do processo de desenvolvimento profissional do professor (Garcia, 1999; Mizukami, 2004; Lima, 2004). Assim, estabelecemos como objetivo geral: analisar contribuições de um Projeto de Indução Docente, para a compreensão de processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de professores iniciantes. E, como objetivos específicos: identificar e analisar crenças, valores e expectativas desses professores, no início do exercício da docência.

Foi possível conviver com alguns docentes iniciantes da rede municipal, no grupo selecionado. Foram sete encontros realizados em formato de rodas de conversa *on-line*. Os docentes iniciantes compartilharam suas expectativas, angústias, alegrias e crenças, como o desejo de 'fazer a diferença', o idealismo em criar um ambiente educacional inclusivo e propício ao aprendizado, a crença de que todos têm capacidade de aprender no próprio tempo e maneira. Crenças vistas como um conjunto complexo de conhecimentos, competências e experiências, que os professores utilizam e desenvolvem no exercício da carreira e que começam a despontar no início da vida profissional.

- Identificar e analisar, sob a ótica desses professores, suas dificuldades e formas de enfrentamento no início da docência

Nas Rodas, os professores expuseram suas dificuldades: não saber fazer; não compreender documentos, diários, avaliações; não conhecer o significado das siglas utilizadas pela comunidade escolar; não conseguir interpretar o currículo municipal; não saber como lidar com a indisciplina. Estes foram os impedimentos e dificuldades mais citados nas falas dos professores iniciantes participantes da pesquisa. Ao indagarmos como enfrentavam esses percalços, quase de forma unânime responderam que recorrem aos seus pares, aos professores que atuam no mesmo segmento; alguns disseram que buscam professores mais experientes e outros que conversam com iniciantes, como eles. O restante da equipe escolar quase não foi mencionado, embora os docentes afirmem terem sido bem recebidos e que, no dia a

dia, eles não recorrem a outros profissionais. Poucos iniciantes se referem ao coordenador pedagógico como recurso usado para auxiliá-los em suas dificuldades; declaram que esse profissional tem muitos afazeres e que preferem não o incomodar.

- Identificar necessidades formativas de professores em início de carreira:

Os professores iniciantes, desde as primeiras Rodas, mostraram as dificuldades que tinha com alguns procedimentos do fazer cotidiano. Por exemplo, o preenchimento do diário, o acesso às plataformas, o manejo do currículo, entre outros. Sugerem, para sanar esses problemas, que, ao ingressarem na rede, os professores recebam um “manual”, com as indicações necessárias.

Nas falas, percebemos a existência de dificuldades pedagógicas, de gestão de sala de aula, de como lidar com a diversidade, entretanto, não houve sugestão explícita de formação neste sentido. Fica nítido que as trocas nas rodas de conversa aprimoraram seus saberes, por meio dos textos lidos, dos questionamentos realizados pelas professoras universitárias, que os impeliram a refletir sobre suas práticas e sobre como chegaram na posição de docente iniciante.

Como formadora, do centro de formação da rede municipal, pude observar o quanto precisamos pensar e agir em relação aos professores iniciantes, oferecendo formações que colaborem para minimizar as dificuldades específicas do início da carreira. Não qualquer formação, não uma oficina, mas algo que colabore para que esse professor desenvolva sua identidade profissional, que tenha conhecimentos e saberes para utilizar da melhor forma o currículo da rede municipal, que saiba lidar com a diversidade da sala de aula, que construa comunidades de aprendizagem com seus pares, para enfrentarem as diversidades da profissão.

A formação standard aplicada à formação docente tenta dar respostas a todos de forma igual mediante a solução de problemas genéricos..., mas na formação continuada não há problemas genéricos, mas, sim, situações problemáticas. Passar de uma para outra nos dará uma nova perspectiva de formação (Imbernón, 2010, p. 9).

Com esta citação de Imbernón encerramos um primeiro passo para este importante trabalho de Indução Docente.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 109–126, 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/108>. Acesso em: 18/06/2023.
- ALESSI, Viviane Maria. **Rodas de conversa**: uma análise das vozes infantis no perspectivado círculo de Bakhtin. Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2014.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Como me constituí professora: explicitando o implícito. **Revista Ciências Humanas** – UNITAU, Taubaté, SP, v. 7, n. 1, p. 4-26, jan./jun. 2014.
- ALVES, Nilda; LEITE, Regina Garcia. **Decifrando o pergaminho**: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.
- ANDRADE, Carlos Drumont de. No Meio do Caminho. **Revista de Antropofagia de São Paulo**. 1. ed., 1928. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm-ext/1304>. Acesso em: 18/06/2023.
- ANDRÉ, Marli . Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre [on-line]. 2010, vol.33, n.03, pp.174-181.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa sobre Formação de Professores: tensões e perspectivas do Campo. In: FONTOURA, Helena Amaral da.; SILVA, Marco (orgs.). **Formação de Professores, Culturas**: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED, Coleção ANPED Sudeste 2011, livro 2, p. 24-36, 2011.
- ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZsNkyQs8gSbvqGgPGmKQrFz/?lang=pt>. Acesso em: 18/06/2023.
- ARROYO, Miguel González. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases - LDB. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 27/05/24.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Dados do Censo Escolar - 2017. Disponível em: <<http://INEP.gov.br/microdados>>. Acesso em 13 de maio de 2023.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M; MIZUKAMI, Ma. da G. N. (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Edufscar, 1996.

CARVALAHES, Vinicius Leite da Silva. **O desenvolvimento de competências textuais multiletradas na área de geografia**: (re)formulando práticas. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2019.

CHARLOT, Bernard Jean Étienne. **Da Relação com o saber**: elementos para uma Teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CRECCI, Vanessa; FIORENTINI, Dário. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.] v. 5, n. 8, p. 11–23, 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/74>. Acesso em: 23/06/2023.

CREMIN, Teresa. **Teaching English Creatively**. 2. ed. London: Routledge, 2020.

DANIELSON, Charlotte. **Teacher leadership that strengthens professional practice**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2006.

DARLING-HAMMOND, Linda; FLOOK Lisa; COOK-HARVEY, Channa; BARRON, Brigid; OSHER, David. Implications for educational practice of the science of learning and development (Implicações para a prática educacional da ciência da aprendizagem e do desenvolvimento). **Applied Developmental Science**, v. 24, n. 2, p. 97-140, 2020.

DENZIM, Norman K. Interpretando as vidas das pessoas comuns: Sartre, Heidegger e Faulkner. **Dados** - Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 29-43, 1984.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Edições Melhoramento, 1978.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. **From preparation to practice**: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teacher College Record*, v. 103, n. 6, p. 1013-1055, ago. 2001.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professores da zona rural em início de carreira**: narrativas de si e desenvolvimento profissional. 2014. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2014.

FLORES, Maria Assunção. Necessary but non-existent: The paradox of teacher induction in Portugal. **Professorado**: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, v. 25, n. 2, p. 123 -144, jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Fac-símile digitalizado. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1968. (Manuscritos).

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A Escola que Aprendemos: Um Guia para o Desenvolvimento Organizacional**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GATTI, Bernardete A. **Formação de Professores no Brasil: Políticas e Processos**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, José. Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. *In*: NÓVOA, António (ed.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1992,

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. *In*: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. p.05-24.

Hargreaves, Andy. e Fullan, Michael. **Mentoria no Novo Milênio. Teoria em Prática**,39, 50–56. 2000 Disponível em: https://doi.org/10.1207/s15430421tip3901_8
Acesso em: 11 de fev. 2024.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (ed.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Censo Demográfico 2010.Resultados do Município de São Caetano do Sul. São Paulo:. <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Dados do Censo Demográfico 2021. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 junho. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2019. Brasília. Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 12 junho 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança**

e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

INGERSOLL, Richard M.; SMITH, Thomas M. Do teacher induction and mentoring matter? **NASSP Bulletin**, v. 88, n. 638, p. 28-40, mar. 2004.

KORTHAGEN, F. A. J. Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, London, v. 23, n. 4, p. 387-405, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523> Acesso em: 18/09/2023.

LIBÂNEO, José. Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Editora Cortez, 2004.

LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, jul./dez. 2004.

LIMA, Emília Freitas de (org.). **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Líber Livro, 2006.

LIMA, Emília Freitas de. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 15, p. 138-160, 2007.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995,

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

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo** – Revista das Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos.; VAILLANT, Denise. Políticas e programas de indução na docência na América Latina. **Cadernos De Pesquisa**, 47(166), 1224–1249. Disponível em <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4322> (2017).

MARTINS, Rosa Maria. **Aprendendo a ensinar:** as narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professora. 2015. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MELLO, Tiago de. **Canto Geral.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (on-line).** São Paulo: Melhoramentos, 2023.

MIZUKAMI, Maria Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Aprender a ser mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1 p. 113-133, jan./abr. 2019.

MIZUKAMI, Maria Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de Lee Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

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

NÓVOA, António Sampaio da. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António Sampaio da. **Professores Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António Sampaio da. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António Sampaio da. Conversas pedagógicas: formar(-se) para a docência nas licenciaturas. *In*: ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MEDEIROS, Emerson Augusto de; FORTUNATO, Ivan (orgs.). **Nossa Arte é a DOCÊNCIA**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2021, p. 89-91.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro: Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 18/06/2023.

PAPI, Silmara de Oliveira G.; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação Revista**. (*on-line*), v. 26, n. 3, p. 39-56, 2010. ISSN 0102-4698. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/QbJB85vQGCRY6s56Nz9dQdP/?lang=pt>. Acesso em: 18/06/2023.

PEPE, Cristiane Marcela. Professores iniciantes: seu ingresso na profissão e suas aprendizagens. *In*: GIOVANI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (orgs.). **Professores Iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014, p. 93-105.

PEREIRA, Nicole Alves. **“De criança para criança tem história todo dia”**: contribuições para o desenvolvimento do letramento literário. 2018. 145p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul - Programa de Mestrado Profissional em Educação, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido.(Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA. Selma Garrido. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011

PITTON, Debra Eckerman. **E foi assim...** (Stories of Student Teaching: a case approach to the Student Teaching Experience. New Jersey: Prentice Hall, 1998). Tradução não publicada de Maria da Graça Nicoletti Mizukami, s.d. (Manuscrito).

PRADO, Guilherme Do Val T.; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, Guilherme Do Val; SOLIGO, Rosaura. (orgs). **Porque escrever é fazer história**. Revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf, 2005, p. 1-10.

PRÍNCEPE, Lisandra; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 60-80, jan./abr. 2019.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de (orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayyu, 2018.

SANT'ANA, Affonso Romano de. Porta do colégio e outras crônicas. In: **Para gostar de ler**, v. 16, São Paulo: Ática, 1995.

SANTOS, Sérgio Oliveira dos; UGLIARA, Milene Valentir; CORREA, Raquel Romano; DAVID, Patrícia. O direito às culturas da infância: indicadores no Currículo Municipal de São Caetano do Sul. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 182–196, 2021. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/13729>. Acesso em: 18/06/2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO CAETANO DO SUL - SEEDUC. **Currículos**. Educação Municipal de São Caetano do Sul, 2020. Disponível em: <https://sites.google.com/scseduca.com.br/curriculoscs>. Acesso em: 18/06/2023.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. New York : Basic Books, 1983

SILVA, Adriane Pereira da. **Professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia e o abandono da carreira docente no município de Rondonópolis/MT**. 2018. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, Mato Grosso, 2018.

SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da. **Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública**.

2002. 168f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2002.

TANCREDI, Regian Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009. (Coleção UAB-UFSCar).

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. (*on-line*), n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 27/05/2024.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VALLI, Linda. **Reflective education cases and critiques**. New York: State University of New Press, 1992.

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of beginning teachers. *In: Review of Educational Research Summer*, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/i249696>. Acesso em: 27/05/2024.

VIEIRA, Hilda Maria Monteiro. **Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura**: análise do tornar-se professora na prática da docência. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos, 2002.

WENGER, Etienne. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Wong, Hong Kong. Programas de indução que mantêm novos professores ensinando e melhorando. **Boletim NASSP**, 88, 2004. P 41-58. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/019263650408863804> Acesso em: 30/03/2024.

WONG, Harry K. Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando (Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving, 2004). Tradução de Adriana Teixeira Reis. Dossiê Formação e Inserção Profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p.1-19, jan./dez. 2020.

WOODS, Peter. **Critical Events in Teaching & Learning**. Londres: Routledge, 1993.

APÊNDICE

PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR INGRESSANTE NA REDE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL (ANOS INICIAIS)

1- QUESTIONÁRIO

IDENTIFICAÇÃO:

NOME COMPLETO: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____

IDADE: _____

ESCOLA ONDE ATUA: _____

FORMAÇÃO INICIAL:

MAGISTÉRIO:

() SIM () NÃO

SE FEZ MAGISTÉRIO, QUAL FOI A INSTITUIÇÃO?

ANO DE CONCLUSÃO DO MAGISTÉRIO: _____

PEDAGOGIA:

() PRESENCIAL () EAD () NÃO

SE FEZ PEDAGOGIA, ANO DE CONCLUSÃO: _____

FEZ ESTÁGIO? () SIM () NÃO

VOCÊ CONSIDERA SEUS ESTÁGIOS:

() PASSIVOS () PARTICIPATIVOS

POSSUI OUTRA GRADUAÇÃO? () SIM () NÃO

EM CASO AFIRMATIVO, QUAL É A SUA OUTRA GRADUAÇÃO?

FORMAÇÃO CONTINUADA

PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU: () SIM () NÃO

SE SIM, QUE TIPO? () PRESENCIAL () EAD

QUAL A FORMAÇÃO? _____

ANO DE CONCLUSÃO: _____

MESTRADO: () SIM () NÃO

ANEXOS

ANEXO 1

e

FOI ASSIM...⁵

Nesse semestre que passou, eu tive um estagiário em minha classe de quarta série, e isso me fez realmente parar e pensar sobre minhas experiências iniciais realizadas há 15 anos. Naquele tempo, eu sabia que eu queria ensinar, mas não via realmente conexões entre o que nós fazíamos em nossos cursos e o que estava acontecendo em minhas experiências de prática de ensino nas escolas. Eu era muito confiante e talvez meus anos de experiência de campo como conselheiro/consultor e instrutor de natação tenham me oferecido aprendizagem experiencial que me possibilitou enfrentar bem minha preparação para ser professor. Ou isso, ou tive muita sorte. Eu realmente não tive muito apoio ou muito encorajamento do professor com o qual estagiei. Por conta de minhas experiências anteriores ou por conta de minha crença de que trabalhando com futuros professores é possível configurar o futuro de nossa profissão, eu considero meu papel de professor supervisor de futuros professores muito seriamente. Eu estabeleço um plano para interação com meu estagiário baseado no que eu não quero que ocorra – ou seja, a repetição do que aconteceu comigo quando eu estava me preparando para ser professor.

Eu escolhi a escola que ia estagiar pela localização. Penso que os estagiários, atualmente, deveriam ser colocados em ambientes onde eles tivessem apoio. Eu soube que vários outros estudantes de minha escola estariam trabalhando naquela escola e eles tinham carro. Posteriormente, eu soube que minha colocação foi feita pelo diretor, que procurava voluntários. Parece que um professor daquela escola, o Prof. X, usualmente se oferecia para ter e assessorar um estagiário em suas classes todo segundo semestre de cada ano. Ele era técnico desportivo do time local e apreciava uma ajuda extra no segundo semestre, durante a temporada de futebol. Eu fui designado para a 4^a série. Eu ensinei várias outras séries desde então, mas eu

⁵ PITTON, Debra Eckerman. **E foi assim...** (Stories of Student Teaching: a case approach to the Student Teaching Experience. New Jersey: Prentice Hall, 1998). Tradução não publicada de Maria da Graça Nicoletti Mizukami, s.d.

realmente gosto de crianças mais velhas e me encontrei, dessa forma, de volta ao ponto que havia começado.

Eu não tive uma experiência ruim de prática de ensino. Apenas não aprendi muito. Eu usei o tempo para fazer o que eu sabia que eu poderia fazer bem, mais do que em procurar o que eu precisava melhorar. Eu descobri quando eu assumi uma classe, no ano seguinte, que eu realmente não organizei minhas aulas muito eficientemente. Ninguém havia me apontado isso durante o estágio, embora as pilhas de materiais que eu deixei para o Prof. X, durante o semestre, pudessem ter dado a ele pistas sobre minha desorganização. Como era possível esperar de mim que eu desse conta do controle da frequência, dinheiro do lanche, informações gerais sobre as atividades de campo, sendo que me era deixado todo o trabalho com os alunos durante o ano letivo? Eu não tinha a menor ideia de como lidar com isso tudo, e durante o tempo em que eu estagiava, parecia que eu dava conta. Havia um fim à vista, e se eu deixei uma confusão para trás, isso não caiu sobre as minhas costas. Eu pude manter essa situação durante dez semanas e mesmo quando eu não conseguia achar meu plano de aula para aquele Quando eu terminei meu estágio, eu tinha um sentimento falso sobre minhas próprias habilidades. Eu estava despreparado para a intensidade das rotinas diárias e dos planejamentos que fazem parte do ritmo do ano escolar.

O Prof. X era professor da 4ª série por mais de dez anos e eu suponho que ele tinha muitas ideias sobre minhas aulas. Ao invés disso, eu passei todo o tempo fazendo anotações que ninguém lia. Meu professor supervisor da universidade veio até a escola. Coincidiu que os alunos estavam fazendo uma demonstração esportiva e, é claro, eu não tinha um plano de aula para mostrar a ele. Ninguém me perguntou sobre o que eu estava pensando. Ninguém me perguntou sobre se eu gostava do que eu estava fazendo. Ninguém me disse se o que eu fiz eu tinha feito bem ou ofereceu sugestões para minhas aulas. Eu estava por minha própria conta.

Eu gostei da liberdade de ter a minha própria classe. Após a primeira semana, quando Prof. X viu que eu podia me virar razoavelmente bem na classe, ele se retirou e passou a se dedicar ao campeonato de futebol. Isso não me aborreceu, de maneira alguma. Eu tinha uma boa experiência em acampamentos e com nadadores com fobia em relação à água. Eu sabia que estava fazendo bem e gostei que ninguém questionou meu trabalho. Parecia a mim uma confirmação de minhas próprias habilidades. No entanto, a questão que agora se me apresenta é a de como muito

melhor eu poderia ter sido e quão melhor eu seria AGORA, se eu tivesse tido alguma direção durante aquele primeiro ano de experiência formativa.

Eu me lembro que a classe onde estagiava estava lendo biografias de personagens históricos e eu pensei em realizar uma peça sobre algum deles. Isso me parecia uma boa forma de ter as crianças envolvidas com o que elas estavam lendo. Eu procurei por um drama simples e assinalei as partes para tantas crianças quanto eu pude. O que eu não esperava era que algumas crianças não quisessem participar em frente a seus amigos. Algumas crianças, pois, participaram e eu ignorei as demais. Afinal de contas, havia mais partes para meninos do que para meninas, de forma que muitas delas ficaram no fundo do palco. O tempo que usei para ensaios invadiu o tempo das aulas de ciências e de matemática.

Ninguém me perguntou sobre essas outras matérias. A peça foi muito bem-sucedida e eu consegui que a maioria das crianças lessem suas linhas alto o suficiente para serem ouvidas e que outras ficassem a cargo das roupas e do cenário. As perucas de algodão e os chapéus de papelão não ficaram muito bons, mas eu penso que a tarefa de confecção dos mesmos fez com que todos ficassem ocupados. Meu supervisor da universidade, convidado para ver a peça, ficou muito entusiasmado com minha disposição de envolver as crianças na aprendizagem. Eu havia apenas pensado que usando uma peça seria mais prazeroso do que ler todo o tempo na classe.

Eu realmente queria que as crianças tivessem prazer enquanto estivessem aprendendo. Dessa forma, bolei alguns jogos de conhecimentos gerais que envolvessem os conteúdos dos vários componentes curriculares, para revisar conhecimentos para as provas. Isso me parecia, no entanto, ir contra ao que professores sérios faziam, de forma que eu passei a minimizar as atividades prazerosas.

Ainda eu tinha meus grupos de habilidade de leitura e de matemática e continuava a deixar os demais alunos ocupados com fichas de trabalho enquanto lidava com alguns alunos em particular sobre assuntos que ainda não dominavam bem. Alguns dos materiais disponíveis me pareciam enfadonhos, mas eu sabia que tinha que deixar as crianças preparadas para as provas. Eu ficava muito orgulhoso dos testes que eu próprio criava. Alguns eram muito difíceis, e certamente somente aqueles estudantes que realmente sabiam a matéria iriam acertá-los. Eu usei meus

textos da universidade para construir boas questões e pensava que um teste de múltipla escolha era a melhor forma para avaliar todas as matérias.

Algumas vezes, escrevia opções engraçadas nos itens dos testes, mas não mostrava a ninguém essas questões. Eu não queria parecer frívolo ou superficial em meu trabalho.

Quando eu penso no meu tempo de estágio, eu vejo que meu currículo era pouco estruturado e que meus alunos eram ensinados da forma como eu havia sido ensinado. Nunca me foi dado um guia curricular para me ajudar a focalizar no meu ensino. Mesmo embora gostasse de aulas mais ativas, eu conhecia as regras: conservar as crianças quietas em seus lugares. Não tinha com quem falar sobre minhas questões e queria dar boa impressão. Dessa forma, eu fechava a porta de minha sala e fazia o melhor que podia. Eu obtive avaliações muito boas do professor X, que de vez em quando reaparecia e me dizia sobre o trabalho fabuloso que eu estava fazendo, assim como do professor supervisor de estágio da universidade, que amou a peça que eu dirigi. Nenhum deles me desafiou a explicar como minha prática se relacionava com teoria educacional. Ninguém questionou meus pressupostos ou me perguntou: por que você está fazendo isso? Como resultado, eu nunca pensei sobre o ensino. Eu o fazia.

Quando eu comecei meu primeiro emprego, no ano seguinte, eu continuei fazendo o que estava fazendo anteriormente. Minha falta de organização, no entanto, pegou-me. Eu perdi formulários importantes que tinham que ser devolvidos e a administração reclamou. Eu deixava minhas crianças gritarem respostas durante nossos jogos e os outros professores me pediram para deixar minha classe quieta. Os pais reclamavam quando eu usava o tempo de matemática para dedicar à dramatização de nosso texto de leitura. De repente, tudo o que eu achava que tinha feito certo durante o tempo que era estagiário me parecia estar errado.

Passei a tentar me organizar melhor. Comprei um outro arquivo e passei a arrumar melhor minha escrivania. Eu passei a escrever os planejamentos diários de forma que eu não gastasse o tempo da aula com a matéria que mais gostasse. Eu confeccionei cartões coloridos para que as crianças utilizassem nos jogos de forma que elas não precisassem mais gritar. Eu sobrevivi e procurei me tornar um professor mais eficiente. Quando comecei com o meu trabalho de mestrado, as aulas que eu assistia eram mais focalizadas na metodologia e descobri aprendizagem cooperativa e comecei a envolver mais os alunos em minhas aulas. Agora eu sei por que eu quero

que as crianças tenham um engajamento com a vida real com o que elas leem, e agora eu uso abordagens mais pertinentes e livros mais apropriados.

Nós cortamos pizza quando estudamos frações e meus testes agora pedem que as crianças expliquem como elas sabem que algo é certo ou porque algo aconteceu. Quando eu olho para trás, eu vejo quanto mais eu poderia ter aprendido se alguém tivesse me perguntado sobre meu ensino quando estava no curso de formação básica. Talvez não fosse tão difícil fazer mudanças e talvez eu tivesse um primeiro ano de ensino menos estressado. Com ninguém com quem falar ou partilhar minhas ideias foi um milagre que eu não tivesse desistido!

Hoje eu trabalho com um time de professores de quartas séries e nós planejamos todas as nossas aulas conjuntamente. Essas mudanças têm ocorrido devagar, mas estou mais comprometido com a aprendizagem dos alunos e não apenas preocupado com o que quero fazer em sala de aula. Nosso time trabalha no sentido de relacionar as temáticas através das disciplinas e nosso método básico de ensino implica aprendizagem ativa. Quando eu tenho um estagiário em classe, eu realmente fico muito ligado.

Eles podem ficar aborrecidos quando eu peço para ver suas aulas e faço sugestões, mas eu quero que eles observem e tentem múltiplas abordagens que apoiem a aprendizagem dos alunos. Eu gostaria de não ter aprendido tudo isso por mim mesmo.

É difícil acreditar, algumas vezes, que estou trabalhando com ensino há 15 anos. Eu realmente gosto de ensinar. Eu quero que meus estagiários fiquem seguros de que essa vida – o planejamento constante, processos criativos e reflexivos, a dedicação que assegure com que cada criança aprenda – é parte do que eles veem em seu futuro. Eu não quero que eles tenham uma falsa ideia do que é o ensino.

Eu quero também que eles se sintam à vontade ao interagirem com seus colegas. Eu pensei que teria que fazer tudo isso sozinho. Eu não percebi, por um longo tempo, o valor de trabalhar em times com outros professores. Nossas conversas sobre ensino e prática efetiva ajudam-me: eu passo a ouvir sobre novas inovações, a discutir minha filosofia e a ver outras ideias para ajudar alunos a aprenderem.

Estagiários necessitam desempenhar todas as atividades de ensino, e da forma mais realista possível lidar com elas. No entanto, eu não sou desses de sair pela porta e deixá-los por si sós. Por modelagem, explicações e oferecendo apoio e empatia

espero poder ajudar esses futuros professores a começarem suas carreiras com uma visão realista de seus futuros como educadores.

Anexo 2

MEMORIAL⁶

Antes de descrever minha atuação profissional como professor é necessário voltar ao término do meu ensino médio (momento em que decidimos a profissão que seguiremos no futuro). Com a minha maturidade de agora posso afirmar com absoluta certeza de que eu sempre quis ser professor. Não só a influência dos meus mestres na escola justifica isso, mas minha mãe e meu padrinho (também professores) me inspiravam. A paixão com a qual eles atuavam profissionalmente com certeza interferiu na minha decisão. Mas nas conversas familiares e entre amigos cujo tema era “o que você quer ser quando crescer?”, sempre existia uma pressão para que eu escolhesse as profissões ditas mais “importantes” como Medicina, Engenharia ou Direito. Quando eu dizia que gostava de ajudar os colegas e ensinar as matérias do colégio, o que eu sempre escutava era: “Não vai dizer que você quer ser professor”. E é óbvio que no auge dos meus 17 anos não fui forte o suficiente para enfrentar essa batalha. Resolvi então procurar um curso que tratava da matéria que eu mais gostava (Geografia) e ao mesmo tempo tivesse algum tipo de “status social”. Prestei naquela época vestibular para os seguintes cursos: Engenharia Ambiental, Engenharia Cartográfica, Tecnologia em Saneamento Ambiental e Meteorologia. Pela diversidade de cursos é possível perceber que eu estava completamente perdido e inseguro. Fiz o seguinte planejamento: vou fazer o curso em que for aprovado. O plano perfeito só não deu certo porque fui aprovado em todas as opções. Resolvi então escolher o curso que se localizava o mais próximo da minha residência.

E então, no ano de 2010, ingressei no curso de Tecnologia em Saneamento Ambiental na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), campus de Limeira – SP. Foi um dos melhores momentos da minha vida até a presente data (e não digo isso porque vivi apenas experiências boas). Também enfrentei problemas e dificuldades, mas que só agora eu sei que foram excelentes e contribuíram muito para o meu amadurecimento. Para não me alongar resumirei este momento da seguinte maneira: fiz muitos amigos, ampliei conhecimento e ao término do 1o semestre já estava certo de que não era isso que eu queria para a minha vida profissional.

⁶ CARVALAHES, Vinicius Leite da Silva. **O desenvolvimento de competências textuais multiletradas na área de geografia: (re)formulando práticas**. 2019. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2019.

Trabalhar com tratamento de água e esgoto não era um cenário em que eu me enxergava no futuro. Logo, um pouco mais maduro pela saída de casa, distância dos pais etc. comecei a procurar um plano “B”. Entrei no site da FUVEST (organizadora do vestibular da Universidade de São Paulo – USP) apenas por curiosidade e descobri que estavam abertas as inscrições para prova de transferência de cursos. Esse poderia ser o momento em que eu entraria num curso de licenciatura para realizar o sonho de ser professor, mas minha maturidade ainda não estava tão desenvolvida assim. Logo, pesquisei um curso que fosse parecido com o que eu estava matriculado, mas ao mesmo tempo tivesse uma abordagem mais abrangente. Então, fiz inscrição para o curso de Gestão Ambiental, passei por todas as fases de seleção (provas e entrevistas) e no ano de 2011 comecei a estudar na Universidade de São Paulo. Ao término do 1o semestre aquele mesmo sentimento de não estar no lugar correto me acometia novamente, mas ao mesmo tempo não gostaria de desistir de mais um curso. Assim, antes de tomar qualquer decisão comecei a refletir sobre o porquê deste descontentamento. Na verdade, resolvi assumir que o que eu queria mesmo era ser professor (e de Geografia). Mas para não desperdiçar a oportunidade de estar matriculado num curso da USP, resolvi levá-lo adiante. Entretanto, também decidi me matricular em paralelo na Licenciatura em Geografia. Tive o seguinte raciocínio: a Gestão Ambiental contribuirá para a minha formação de professor de Geografia. Sendo assim, por que não fazer as duas faculdades?

Hoje sei que essa decisão (embora na época tenha me custado anos de exaustão e cansaço por fazer as duas faculdades ao mesmo tempo) foi a melhor a ser tomada. A Universidade de São Paulo abriu um edital de bolsas de estudo no exterior (o que era um dos meus maiores sonhos naquela altura: estudar fora do país por um período). Eu não tinha condições financeiras de custear uma experiência dessas, logo, quando fiquei sabendo desta oportunidade procurei me informar sobre o assunto. Aqui cabe ressaltar novamente a importância dos nossos professores. Uma das exigências que o edital fazia era ter uma carta de referência de um professor da graduação (dentre outros entraves burocráticos).

Fiz tudo o que dependia exclusivamente de mim (desde entrar em contato com a Universidade estrangeira que me interessava, até pesquisar sobre as burocracias de documentação como o visto). E antes mesmo de entrar em contato com os meus docentes, fui abençoado com a ajuda de um dos meus professores que se ofereceu a fazer a minha carta de referência. Serei eternamente grato a ele por isso.

Entreguei a documentação exigida e para a minha enorme surpresa, fui aprovado com uma das bolsas. No ano de 2013, interrompi meus estudos na Gestão Ambiental e Geografia para passar um semestre no Instituto Politécnico de Coimbra em Portugal. Embarquei em janeiro e retornei em julho daquele referido ano. Essa, sem dúvidas, foi a minha melhor experiência de vida até o momento. Não só pelos conhecimentos adquiridos nas disciplinas cursadas lá, mas pelos contatos estabelecidos com os estudantes (alguns deles convertidos em amigos até os dias atuais) e acima de tudo pelo ganho cultural em visitar não só Portugal, mas diversos países europeus e até uma visita ao Marrocos, na África. O Vinícius enquanto ser humano valoriza esse contato com o diferente, admira a diversidade cultural do planeta e sempre que pode investe nestes momentos (eu viajo muito e me esforço para estar sempre ampliando minha bagagem cultural). Mas o Vinícius professor também precisa deste conhecimento que os livros não podem nos fornecer. Discutir sobre uma região, povo ou cultura quando se teve a oportunidade de pessoalmente conhecê-los é muito mais legítimo, verdadeiro. O planeta é muito grande e por isso não tenho a pretensão de visitá-lo na íntegra (embora fosse o meu desejo), mas já tive a oportunidade de estar (pelo menos em parte) do continente europeu, África e Ásia. Em uma dessas viagens visitei o Camboja e a Tailândia, no sudeste asiático. Conviver com pessoas destes países foi maravilhoso. Mas o que mais gostei foi de estar com os jovens adolescentes.

Visitei escolas em ambos os países e pude perceber semelhanças e diferenças com a situação educacional brasileira. Chamou-me atenção o quanto eles valorizavam a escola, o quanto aquele ambiente tinha relevância dentro das sociedades em questão. Isso contribuiu para as minhas reflexões sobre como mudar minha atuação profissional a fim de conseguir cada vez melhores resultados (não no sentido quantitativo, mas sim qualitativo).

Ao falar destas experiências internacionais me empolguei e acabei não explicando o que houve ao término do meu intercâmbio em Portugal. Voltemos para a ordem cronológica dos fatos.

Voltei do intercâmbio em julho de 2013 (com outra concepção de mundo) e retomei os meus estudos nos cursos de Gestão Ambiental e Geografia. Desde então, sinto que minha trajetória vem em uma ascendente no sentido de que tudo o que foi vivido contribuiu para que novas experiências surgissem e que as mesmas fossem aproveitadas da melhor maneira possível.

Mais uma vez a palavra maturidade tem que aparecer. Amadurecer sempre e criar resiliência. Percebo que trabalho para alcançar este cenário dia após dia.

Terminei primeiro o curso de Licenciatura em Geografia, no início de 2014 (ano em que também iniciei minha atuação profissional como professor da educação básica). O término do Bacharelado em Gestão Ambiental só ocorreria em 2015 (embora nunca tenha atuado na área propriamente dita, reforço que não seria o professor que sou sem a referida graduação).

Em 2014 fui contratado por três escolas de educação básica privadas de pequeno porte no município de Osasco-SP. (...)

ANEXO 3

A ESCOLHA DE NICOLE⁷

Era uma vez uma menina chamada Nicole, que sempre amou livros. Desde pequena, ela tem o hábito de não sair de casa sem a companhia de um livro, afinal, qualquer minutinho livre é tempo o suficiente para mergulhar em mais um capítulo.

Tudo começou quando, aos seis anos, ela aprendeu a ler. Desde então, Nicole tem mania de ler tudo o que vê. Isso mesmo, desde as placas na rua até o cardápio de um restaurante. Há quem diga que isso é bobagem, mas, para ela, não é. É, na verdade, um prazer, pois é nas palavras que ela encontra o sentido das coisas. E quando as palavras estão juntas dentro de um livro, contando sobre um lugar que ela nunca iria, ou sobre uma pessoa que ela nunca conheceria se não fosse lendo, ela encontra uma das sensações que ela mais ama: a de liberdade. Liberdade por poder imaginar o personagem como quiser, viajar para longe sem ter de sair de casa ou até mesmo encontrar príncipes e princesas que só existem dentro daquele objeto que chamam de obra.

Essa relação com livros sempre foi muito incentivada por seus pais e tias, que sempre tiveram um combinado: o de comprar livros e trocá-los para que pudessem conversar e trocar ideias sobre as histórias lidas. O incentivo também vinha pela parte das escolas em que estudou. A menina, nascida em São Bernardo do Campo, em junho de 1991, mas que sempre morou em Santo André, em uma casa onde ela e a irmã mais velha tinham espaço o suficiente para colocar em ação todas as mais diversas e impensadas brincadeiras, desde o futebol no gramado até a casa de madeira feita propriamente para as duas irmãs, estudou em duas escolas particulares. A primeira, dos três aos sete anos, foi onde teve contato com seu primeiro projeto de leitura, que durou anos e teve início nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Nele, as crianças tinham um livro e mergulhavam dentro da história, fazia atividades relacionadas ao que tinham visto no livro e até foram ao teatro assistir a uma peça

⁷ PEREIRA, Nicole Alves. “**De criança pra criança tem história todo dia**”: contribuições para o desenvolvimento do letramento literário. 2018. Dissertação (mestrado). Universidade Municipal de São Caetano do Sul - Programa de Mestrado Profissional em Educação, 2018.

inspirada na obra. Mas a menina foi crescendo e mudou de escola. Fique calmo, querido leitor, os momentos com livros só aumentaram, pois, na nova escola, ela tinha aulas de literatura, e a professora levava livros ainda mais cheios de páginas e com histórias ainda mais confusas, essas que recebem o nome de “cânones”. Conhece?

O tempo passou e, em 2008, ela, com 18 anos, teve a oportunidade de ir morar em uma pequena cidade de um país chamado Bélgica, onde os moradores gostavam muito de ir à biblioteca. Pois é, os livros perseguiram Nicole. E, é claro, o amor pelos livros cresceu ainda mais. Lá, as pessoas falavam outra língua, e como a menina tinha de aprender essa língua, nada mais prazeroso do que aprender lendo.

Quando voltou para sua casa, após um ano, já estava com idade o suficiente para trabalhar e decidir qual seria sua profissão. Pensou, então, em sua infância, e em sua família: a mãe, dentista vinda de Minas Gerais, estava sempre muito atarefada com seu consultório, mas era ainda mais compromissada com a vida pessoal e educacional de suas filhas, sempre participou das atividades e eventos promovidos pelas escolas. E o pai assistia de perto as meninas em seus momentos escolares, não só por ser o pai, mas também por trabalhar nas escolas em que elas estudaram, sempre muito querido por todos. Assim, a menina cresceu vendo como era possível ser bem-sucedido na vida pessoal e profissional sendo um educador. Acredito que isso possa ter influenciado em sua escolha profissional, pois, em 2012, ela decidiu que queria trabalhar com crianças. E foi trabalhando em uma escola particular de ensino infantil, que concluiu que era isso que queria fazer de sua vida: trabalhar ensinando crianças.

Foi então que Nicole se matriculou na faculdade, em um curso de Pedagogia, e lá que começou a estudar sobre aquele hábito que ela tinha desde pequena, lembra? O hábito de ler? De conhecer outros mundos por meio das palavras? Pois bem, lá ela conseguiu aprender mais sobre como ser uma professora, das possíveis situações que viria a encontrar quando tivesse concluído o curso. E, até mesmo conseguiu, por dois, anos participar, durante a graduação, de um programa oferecido pela própria universidade, chamado Bolsa Alfabetização, onde pôde conhecer a realidade de uma escola estadual e fazer uma ponte entre o que era aprendido na teoria e o que acontecia na prática.

Em 2015, ela se formou e, logo em seguida, começou a trabalhar como professora em uma escola estadual. Lá, conheceu uma turma que tinha muito interesse no que ela amava: histórias. (...)

ANEXO 4

Como me Constituí Professora: Explicitando o Implícito⁸

Laurinda Ramalho de Almeida

Resumo

Partindo do pressuposto que ser professor é uma constituição ao longo do tempo, na trajetória pessoal e profissional, e que sua atuação traz as marcas dessa trajetória, a autora identifica algumas situações que contribuíram para sua constituição como professora. Descreve, também, alguns incidentes críticos que embasaram alguns de seus saberes. Esses saberes passaram a fazer parte de sua identidade profissional, na apropriação dos requisitos básicos necessários para a atuação docente, no refinamento das habilidades de relacionamento interpessoal e da capacidade de avaliar criticamente suas experiências pessoais e profissionais. Para incidente crítico é aceita a conceituação de Peter Woods (1993, p. 3): “[...] momentos e episódios altamente significativos que têm enormes consequências para o desenvolvimento e mudanças pessoais. Não são planejados, antecipados ou controlados. São flashes que iluminam fortemente alguns pontos problemáticos [...]. São essenciais na socialização de professores e do seu processo de desenvolvimento, dando-lhes maior segurança em sala de aula.” A abordagem teórica que articulou a interpretação sobre os episódios identificados foi principalmente a teoria psicogenética de Henri Wallon (1872-1962), por ser este um autor que propõe a integração organismo-meio (meio entendido como social e cultural) e entre os domínios funcionais da pessoa (afetividade, cognição e ato motor). Conclui a autora que a rede de relações que se estabelecem nos diferentes meios pelos quais transitou constituiu seu modo de ser professora.

Palavras-chave: Identidade Profissional. Incidente Crítico. Psicogenética Walloniana.

⁸ ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Como me Constituí Professora: Explicitando o Implícito. **Revista Ciências Humanas** – UNITAU, Taubaté, SP, v. 7, n. 1, p. 4-26, jan.-jun. 2014.

How I formed myself as a teacher: making the explicit implicit

Abstract

Assuming that being a teacher is a long term construction, in personal and professional life, and that performance bears the marks of this path, the author identifies some situations that contributed to her establishment as a teacher. It describes some critical incidents that supported some of her knowledge. This knowledge became part of her professional identity, ownership of the basic requirements for the teaching profession, the refinement of interpersonal skills and the ability to critically evaluate personal and professional experiences. Critical incident is to accept the concept of Peter Woods (1993, p. 3): "[...] highly significant moments and episodes that have enormous consequences for personal development and change. They are not planned, anticipated, or controlled. They are flashes that strongly illuminate some problematic points [...]. They are essential in the socialization of teachers and their development process, giving them greater security in the classroom." The theoretical approach that articulated the interpretation of the episodes was identified mainly by the psychogenic theory of Henri Wallon (1879-1962), an author who proposes integrating body-medium (body understood as social and cultural) and between functional domains of the person (affection, cognition and motor action). The author concludes that the network of relationships that are established in the various means carved her path as a teacher.

Keywords: Professional Identity. Critical Incidents. Wallonian Psychogenetic.

Introdução

No sítio onde nasci, nas proximidades de Avaré, não havia luz elétrica. Ao cair da noite, terminada a labuta do dia, à luz de lampiões, a família se reunia para conversar, comentar os acontecimentos do dia, brincar de “o que é, o que é?” e outras coisas tão ingênuas quanto prazerosas. Às vezes, ficava ao ar livre para observar as estrelas e pegar vagalumes. Mas o que eu gostava mesmo era de sentar ao lado de minha avó, também Laurinda, que ficava lendo um grande livro preto – a Bíblia da Família. Cada capítulo (um conjunto de versículos) começava com uma bonita letra (letra gótica, aprendi mais tarde) cercada de pequenas flores coloridas. Minha avó mostrava o início dos capítulos, ensinava o nome das letras e as palavras que formavam e depois contava as histórias: de Daniel na cova dos leões, de José

revelando os sonhos do faraó do Egito, dos tesouros do rei Salomão, de Davi vencendo o gigante Golias. E a avó ensinou à neta algo muito importante: que todos deveriam ter um ofício, e que o ofício das letras era formar palavras.

Começava assim meu processo de alfabetização, mediado pela afetividade. Esse processo foi continuado e sistematizado pela professora da escola rural, Dona Rosa, que dava aula pela manhã, mas tinha que ficar em minha casa para esperar a jardineira que passava no final da tarde, para regressar à cidade. Nesse espaço, completei meu processo de alfabetização, também mediado pela afetividade. De sorte que, quando mudamos para a cidade, fui matriculada no segundo ano primário do Grupo Escolar, e por influência dela. Na ocasião, Dona Rosa, que já completara os pontos para efetivar-se, era professora do Grupo, e, ao saber que eu fora matriculada no primeiro ano, exasperou-se: “Mas ela já está alfabetizada!”. E foi falar com o diretor. Ele, austero, íntegro, conhecedor e cumpridor de leis, retrucou: “Ela sabe ler e escrever. Mas e o resto que as meninas aprendem no primeiro ano – Matemática, Ciências, História? Não pode ir para o 2º ano!”. Dona Rosa, enérgica: “O resto fica por minha conta. Nesse mês de férias ela vai para. minha casa às tardes e ensino o que for preciso. Daí o senhor faz uma avaliação e resolve!”.

Com a disponibilidade desinteressada de Dona Rosa, com sua energia afetuosa, com seu apostar em mim, aprendi tudo e fui matriculada no segundo ano.

Vida Escolar

Pulo agora para o quarto ano. Como esse era o ano da formatura (o curso primário, de quatro anos completos, dava direito a um diploma) havia o hábito de se pedir aos professores e colegas que escrevessem, no diário de cada formando, uma “lembrança”. Entreguei o meu ao diretor (o mesmo que permitiu minha matrícula no segundo ano); esse nunca se recusava a escrever para seus alunos.

E no meu diário, escreveu uma poesia:

Ó louro imigrante

Que trazes a enxada ao ombro

E, nos remendos da roupa,
O mapa de todas as pátrias.
Sobe comigo a este píncaro
e olha a manhã brasileira,
lá dentro da serra,
nascida da própria terra.
Homens filhos do sol (os índios)
homens filhos do mar (os lusos)
homens filhos da noite (os pretos)
aqui vieram sofrer, sonhar.

O fato de que a poesia não era só um texto escrito, mas também podia ser um grande prazer, me foi revelado naquele momento, ao ler Cassiano Ricardo, um dos mais importantes representantes da literatura brasileira contemporânea, nascido no Vale do Paraíba. A poesia foi uma experiência nova para mim, que não preenchia só meu intelecto, mas todo o meu ser – era cognição e emoção, pensar-sentir, sentir-pensar-falar.

Sabia Exortação de cor. Certo dia, a professora, falando sobre o povo brasileiro, perguntou se alguém sabia sobre isso. Declamei Exortação. Ao final do ano, ganhei de Dona Maria Eugênia Martim Cererê (1928/2006).

* * *

Por que comecei contando esses fatos?

Primeiro, porque decidi que me colocaria como pessoa, no contexto de minhas aprendizagens e experiências pessoais. Falar das experiências que tive na infância,

das relações que mantive com o meio físico e social, das relações professor-aluno ilumina meu jeito de ser professora, ilumina meu processo de tornar-me formadora.

Minhas memórias afetivas ajudam-me a mostrar quem sou. Afinal, a afetividade, tudo o que nos atinge positiva ou negativamente, faz parte da nossa constituição.

A leitura do mundo precede a leitura das palavras, afirmava Paulo Freire. Minha leitura do mundo, que precedeu a leitura das palavras foi mediada pela afetividade das pessoas com as quais convivi na infância. Li um mundo que me oferecia estrelas para olhar e sonhar, rios de águas límpidas, frutas com diferentes sabores e cores, dias para ficar ao sol ou dançar na chuva, família amorosa que me ensinou que somos parte da natureza, que formamos uma unidade. Lembro que tinha uma brincadeira predileta, só minha: “brincar de ser outra coisa”. Deitava na grama, ao lado do riacho (eu o considerava um grande rio na época), ouvia o murmurar da água correndo e brincava de ser água do rio.

Deitava, esperava um pouco e sentia que pés e mãos se encompridavam, na sequência do rio; sentia o contato das pedras no fundo do leito e até o fisgar dos peixinhos. Ou então, olhando as estrelas, brincava de ser uma delas e conseguia enxergar as pessoas, as árvores, os rios como pontos pequeninos, iluminados pela luz da lua, que acreditava ser minha amiga.

Uma tristeza sinto ao narrar esses fatos: não tenho mais a capacidade de sentir-me um rio, nem grama, nem estrela, porque não cultivei essa capacidade. Hoje, sou só uma pessoa cheia de ter o que fazer. Mas confio que posso desaprender algumas coisas e reaprender outras.

Minha leitura do mundo, na infância, também abrange a aprendizagem da solidariedade: quantas vezes assisti ao planejamento e execução de mutirões. Tenho vívida a lembrança da construção de um galpão no sítio de meu pai, onde passei os sete primeiros anos de vida. Tão logo anunciou que pretendia construir um galpão coberto para abrigar o retireiro e as vacas que seriam ordenhadas, apareceram os vizinhos, oferecendo seu trabalho e instrumentos de carpintaria. Comprado o material necessário em função do tamanho e das baias necessárias para acomodar o gado,

combinou-se o dia do mutirão: um sábado, para não atrapalhar a lida da semana. Trabalharam o dia todo, com um intervalo para o almoço, preparado pelas mulheres dos trabalhadores, que vieram ajudar nessa tarefa.

Fim de tarde: onde de manhã era um terreno de terra batida, agora se erguia, imponente, um galpão, com baias e telhado. Havia, no ar puro do campo, misturado com o cheiro do mato, um perfume inexplicável de sucesso, de obra terminada, de trabalho coletivo. Os mutirões me ensinaram o valor, a força e o prazer da produção conjunta, do fazer coletivo.

* * *

Registro um segundo motivo para recordar momentos de minha trajetória. Os pesquisadores da área da formação de professores, área que está se consolidando, enfatizam que o professor se constitui no meio social, isto é, não se nasce com o “dom” de ser professor. Ser professor é uma constituição que se faz ao longo do tempo, na trajetória pessoal e profissional. Sua atuação traz as marcas dessa trajetória, das memórias afetivas da infância, do ser aluno, da entrada na profissão, das representações que tem sobre a docência, das expectativas suas e dos outros, de suas realizações e frustrações. São as apropriações do que vivenciou – apropriações simbólicas e culturais do seu entorno – que dão a ele o jeito de ser professor. Nas relações que mantive no meio rural, com os familiares, com os professores dos vários segmentos de ensino, recebi acolhimento, escuta, respeito, como recursos para chegar aos saberes que tenho hoje.

A professora que sou hoje, o respeito que tenho por meus alunos, a preocupação com a construção de uma escola que acolha seus alunos não só no espaço físico, mas que lhes ofereça possibilidades de aprender e seguir em frente, o gosto pelo que faço, o gosto pelo estudo e pela literatura constituíram-se nessas relações. Aprendi muito também, é certo, com meus parceiros de profissão e com os alunos.

* * *

As relações que mantive com os meios sociais nos quais passei a infância e a adolescência, as relações professor-aluno que vivenciei, me direcionaram para estudar, a fundo, a questão da afetividade.

Primeiro li e estudei as obras de Rogers, (1961; 1964/1975; 1967/1987) principal representante da Abordagem Centrada na Pessoa, que desenvolveu uma teoria das Relações Interpessoais. Nos anos 1970, esse autor deu aos educadores uma contribuição importante; trouxe a discussão da afetividade e das relações interpessoais para a sala de aula, o que era novidade na época. Suas condições facilitadoras: autenticidade, empatia, consideração positiva foram uma chave para estudos, pesquisas e questionamentos sobre a prática pedagógica.

Mas Rogers não dava subsídios para compreender e trabalhar com a dimensão cognitiva para promover um bom ensino. Entrei em contato com Ausubel (1968) e sua teoria de aprendizagem significativa.

No final da década de 1980, ao tomar contato mais a fundo com a teoria de Henri Wallon (1934/1995; 1941/2007; 1942/2008; 1945/1989; 1973/1975), percebi nela uma resposta bastante lúcida para superar a dicotomia cognição/afetividade. A base de sua teoria era a integração afetiva cognitiva-motora, o que possibilitou uma reconceituação do papel da afetividade no processo da vida psíquica e de como se expressa e como interfere no processo ensino-aprendizagem. Além disso, por ter Wallon se apoiado no materialismo dialético, falava sempre de um indivíduo concreto, situado, inserido em seu meio cultural, o que levava a compreender não apenas o aluno, mas o par aluno – meio social; com isso, o professor teria condições de tornar mais produtivo o processo ensino-aprendizagem.

Os conjuntos afetividade, cognição, ato motor e pessoa constituem o psiquismo humano. A afetividade é, pois, constitutiva do ser humano. Pode ser estudada separadamente apenas para efeito de descrição, pois está imbricada nos outros conjuntos. Qualquer atividade dirigida a um dos conjuntos afeta os demais.

Afetividade, então, refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações agradáveis e desagradáveis. A teoria walloniana apresenta três momentos sucessivos na evolução

de afetividade: emoção, sentimento e paixão, resultantes de fatores orgânicos e sociais. A emoção é a exteriorização da afetividade; é sua expressão corporal, motora. É ela que estabelece os primeiros laços do bebê com o mundo humano. O sentimento é a expressão representacional da afetividade. Não implica relações instantâneas e diretas como na emoção e tende a impor controles que quebrem a potência das emoções. A paixão revela o aparecimento do autocontrole como condição para dominar uma situação, autocontrole a serviço de atingir um objetivo.

* * *

A teoria walloniana ofereceu-me uma rica contribuição para atuar no processo ensino-aprendizagem; foi uma lente potente para ir mais a fundo nas questões educacionais, mas não entrou sozinha na constituição dos meus saberes. As fontes às quais recorri para resolver meus dilemas cotidianos não foram só teóricas, dessa e de outras teorias, ou lembranças dos bons professores que tive. Outros elementos entraram para embasar minha atuação, e esses vieram da reflexão, da problematização sobre minha própria experiência.

Tomo aqui saber na acepção de Beillerot (apud ALTET, 2001, p. 27) “Saber é aquilo que, para um determinado sujeito, é adquirido, construído, elaborado, através do estudo ou da experiência”. E tomo experiência na acepção de Larossa (2002): a experiência é o que nos acontece e nos toca.

Portanto, o professor reelabora seu saber em um processo contínuo de construção e reconstrução, em função das diferentes experiências pelas quais passa, da reflexão e problematização delas, da apropriação das teorias que fazem sentido para ele.

Para explicitar como me fiz professora, preciso entrar então na questão dos saberes advindos da minha própria experiência. Tendo trabalhado na rede pública estadual por 31 anos como professora primária, secundária, orientadora educacional e em órgãos centrais da Secretaria Estadual de Educação, ou seja, tendo vários começos na carreira do magistério, antes de ingressar no ensino superior, que também foi um novo começo, decidi revisitar minha trajetória e identificar alguns incidentes críticos que levaram à construção de alguns saberes e práticas voltadas

para o cognitivo, o afetivo e o social. Esses saberes passaram a fazer parte de minha identidade profissional, na apropriação de requisitos que considero básicos e necessários para a atuação docente, além do conhecimento de minha área: o refinamento das habilidades de relacionamento interpessoal e a capacidade de avaliar criticamente minhas experiências pessoais e profissionais.

Por incidente crítico aceito a conceituação de Peter Woods (1993):

[...] momentos e episódios altamente significativos que têm enormes consequências para o desenvolvimento e mudanças pessoais. Não são planejados, antecipados ou controlados. São flashes que iluminam fortemente alguns pontos problemáticos. São essenciais na socialização de professores e do seu processo de desenvolvimento, dando lhes maior segurança em sala de aula (WOODS, 1993, p. 3).

Escolhi três situações que considero incidentes críticos para minha formação profissional.

Incidente crítico 1

Agosto de 1960. Chego à escola para assumir meu cargo como professora efetiva, recém-formada em Instituto de Educação do interior, com o vigor dos 20 anos. Escolhera classe na Capital porque havia ingressado no curso de Pedagogia da USP.

A diretora me recebe e vai logo avisando: “Sua classe é um 3º ano. Tome cuidado com a disciplina. É a pior classe da escola; tem uma turma de repetentes que só quer fazer bagunça. Não vão aprender nada mesmo, mas não deixe que atrapalhem os outros!”. Vou para a sala dos professores e algumas novas colegas, bem-intencionadas, repetem o mesmo. Mas eu penso: comigo vai ser diferente!

Vou para a classe – 1º dia, 2º dia, 3º dia... e o que falaram se confirmando. A turma das últimas carteiras (eram alunos maiores, alguns com três anos de repetência, se ficassem na frente atrapalhariam a visão dos demais) não se interessava por nada, e tudo era motivo para risadas e deboches. A diretora, muito enérgica, mais uma vez me aconselha a mandar os alunos para sua sala se não conseguisse controlar a disciplina, mas me recuso. Mas também perco o sono. Não consigo estabelecer contato com o “grupo do fundo”.

Essa cena revela de forma bastante clara a fase inicial do ciclo de vida profissional que Huberman (apud BOLIVAR, 2002) caracteriza por sobrevivência e descoberta. Segundo o autor, nos três primeiros anos de docência, ocorre o “choque com a realidade” dos professores iniciantes, consequência do questionamento consigo mesmo: conseguirei dar conta? Mas junto a essa preocupação, chegam as descobertas: o orgulho de ter uma classe sua, a possibilidade de elaborar seu próprio plano de trabalho, o convívio com um coletivo profissional.

Sobrevivência e descoberta constituem essa fase de exploração, que é seguida pela fase de estabilização (4 a 6 anos) que se caracteriza pela consolidação de um repertório de habilidades práticas, que traz segurança no trabalho.

Ou seja, a confrontação inicial com a complexidade do exercício profissional revela a distância entre os ideais trazidos da formação inicial e a realidade cotidiana, que apresenta dificuldades com alunos que causam problemas, e os desafios de dar conta de gerir a classe e o conteúdo; isso tanto pode levar a frustrações e desistências como pode ser fonte de reflexão, mudança, novas descobertas, que vão preparar para a fase da estabilização na carreira.

No meu caso, meu sentimento de frustração, de incapacidade de lidar com alguns alunos provocou-me a refletir sobre o que estava acontecendo. E fui procurar ajuda com uma colega do curso de Pedagogia, que, ao ouvir meu problema, sentenciou: “Quando você conseguir a confiança deles, tudo vai mudar”. Conseguir como? Não atinei com a solução do enigma proposto. De qualquer forma, falar com ela sobre o problema ajudou-me a acalmar o sentimento de impotência, e raiva, algumas vezes. E intuir o que vim a confirmar com Wallon: toda vez que as emoções tomam conta, a razão diminui.

Então, certa manhã, percebo um burburinho no “grupo do fundo”. Redobro a atenção e percebo o grupo olhando para uma folha de papel nas mãos de Pedro, em seguida para mim, e muitas risadas. Vou até eles, que imediatamente param as risadas, e Pedro, o que sempre liderava as confusões, esconde rapidamente a folha, sob a carteira. Peço para ver, ele reluta, os outros atentos, esperando o que viria. Finalmente, acreditando que se não entregasse eu faria o que outros professores faziam – mandar para a diretoria, o que significava chamar os pais, Pedro entrega o

papel. Olho, receosa, a folha. E vejo... um desenho primoroso, da professora – eu! vestida de odalisca, com todos os requintes: roupa vaporosa, insinuando o corpo, pingentes, véus etc. Fico com a folha na mão, segundos que me pareceram horas.

Tardif (2002) lembra que as pesquisas atuais focam mais os aspectos fluídos da docência, apontando-a como um trabalho fortemente contextualizado, marcado por situações concretas, por contextos de urgência que levam o professor a refletir na urgência e agir na incerteza. Foi o que aconteceu comigo.

Então escolho a alternativa que me parece a mais apropriada para aquela circunstância. Falo ao menino, olhando o desenho: “Ninguém até hoje fez um retrato tão bonito de mim. Posso ficar com seu desenho?”. Pedro, com desconfiança: “É para que a senhora mesmo? Não é para levar para a diretora?”. Eu: “É para guardar de lembrança”.

Os dias se passaram... O grupo silencioso, aguardando. Nada aconteceu, porque eu guardei mesmo o desenho, por um bom tempo, porque aquele foi para mim um incidente crítico, que alimentou meu repertório para a docência. Foi um flash que iluminou um ponto importante de minha atuação profissional. Interpretei-o como crítico por suas consequências, e pelo que aprendi com ele.

Uma manhã, no começo da aula, Pedro chegou à minha mesa e disse, com muita seriedade: “Professora, não vai ter mais bagunça em sua aula. Vou tomar conta. Deixa comigo”. Aproveitei para estabelecer com ele alguns combinados: o importante não era só não fazer bagunça, mas prestar atenção às explicações, fazer as lições, perguntar quando não estava entendendo, não parar quando encontrava alguma dificuldade. E passei a me aproximar mais do “grupo de trás”, para acompanhar seu desenvolvimento. Às vezes não sabia equilibrar a atenção para todos, pois cheguei a receber uma reclamação dos “da frente”: “Professora, a senhora fica muito mais tempo lá atrás!”.

Para encerrar, no final do ano, Pedro e a maior parte do seu grupo foram aprovados, e no último dia de aula quiseram tirar uma foto com a professora.

A teoria walloniana permite uma boa interpretação para esse incidente: postula que a emoção, expressão da afetividade, tem um poder plástico, expressivo e contagioso. Por essas características, é um bom instrumento para o professor “ler” o seu aluno. Eu “li” o desinteresse dos “alunos do fundo” pelo ensino que lhes oferecia. Mas me deixei contagiar pela situação e não enxerguei os pontos nos quais poderia me apoiar, pois os contornos de uma imagem mais clara que resultasse de comparações, de previsões, de reflexões só poderiam nascer com a redução da emoção. O conversar com outro mais experiente, no meu caso, ajudou-me a reduzir o poder da emoção e ampliar o uso da razão.

Por sua vez – pensando agora nos alunos – como a afetividade é um lastro para o cognitivo e vice-versa, quando Pedro sentiu-se aceito, valorizado, percebeu-se sem pressões, ficou à vontade para revelar suas dificuldades e erros, e aprendeu o que lhe faltava para avançar. As energias que gastava com as pressões, repreensões, provocações, medo das consequências, passaram a ser gastas para aprendizagem. E passou a contagiar os colegas, agora de forma positiva.

Outro ponto do incidente crítico Pedro que foi muito importante para meu desenvolvimento profissional: não me deixar levar pelas informações que recebi da diretora e das colegas, mas valer-me de minhas próprias observações. O ensino não está isento de tensões e contradições; mas o que deve guiar a ação é a minha percepção da situação, o sentido que dou a ela. Posso aceitar a visão do outro a princípio, mas confrontá-la levando em conta o aluno em contexto, o par aluno-meio social.

Incidente crítico 2

Agora como orientadora educacional. Era constantemente procurada na sala de orientação por um aluno da 7ª série. Marcos vinha relatar seus problemas com a professora de Arte, considerada excelente pelos colegas e alunos. Passo a observar a aula, converso com outros alunos e constato o que Marcos falara: “Ela aceita tudo o que os outros fazem, mas é só eu fazer uma coisinha, e lá vem bronca”. Ocorre que Marcos passara a ficar desatento em outras aulas.

Converso com a professora, que primeiro tenta justificar seu procedimento porque “ele é mesmo desatento, não se esforça; ele me deixa com raiva, algumas vezes”.

Eu: “Mas outros alunos agem como Marcos e você os aceita. Por que a diferença? Você não quer refletir sobre isso? Conversamos sobre o assunto outro dia, quando você estiver disposta a discutir o caso”.

Na outra semana, fui procurada por ela: “Fiz o que você sugeriu. Confesso que não sei como lidar com ele e ao pensar sobre o que acontece, provocada por você, acho que descobri o porquê dos nossos atritos. Marcos se parece muito, nos comportamentos e até no físico, com meu irmão mais novo, com quem tenho desavenças sérias. Isso gerou em mim um sentimento, não sei bem qual, de ir contra tudo o que Marcos faz. Mas acho que agora posso reverter a situação”.

A literatura pedagógica mostra que ao experimentar um sentimento de frustração, de incapacidade para lidar com os alunos, o professor precisa ser provocado a pensar sobre o que está ocorrendo. Esse pensar pode ser disparado por um colega mais experiente, que o ouça com respeito, que dialogue com ele. Engolido pelas exigências do cotidiano, frequentemente não tem tempo para questionar, para problematizar. Um colega mais experiente pode atuar como “amigo crítico” e levá-lo a tomar consciência de suas dificuldades e possibilidades.

Por que considerei esse um incidente crítico? Porque me mostrou a importância de se levar em conta tanto os sentimentos do aluno, como do professor, porque ao fazê-lo, podemos perceber as necessidades que estão subjacentes a eles e pensar em intervenções adequadas para formação.

A afetividade – tudo aquilo que nos afeta, positiva ou negativamente – nos constitui como pessoa, portanto como aluno e como profissional. Ensinou-me também que é a biografia de cada um, como foi afetado e é afetado por sua trajetória pessoal, que dá sentido às ocorrências.

Wallon (1975) ressalta a importância do ato de observar e a importância da análise das observações: “Observar é registrar o que pode ser verificado. Mas registrar é ainda analisar, é ordenar o real em fórmulas, é fazer-lhe perguntas”

(WALLON, 1975, p. 16). Observar exige sagacidade do professor para “ler” seu aluno e a si próprio, e a partir daí fazer perguntas ao real, para o porquê da situação e interpretar o papel que está desempenhando como professor; foi o que Enedina – a professora de Arte fez – e deu certo.

Incidente crítico 3

Volto agora para minha formação. Aula de Filosofia, terceiro Científico (hoje Ensino Médio). O professor chega e coloca na lousa: “Eu sou eu e minha circunstância” – Ortega y Gasset. Como sabido, Ortega y Gasset foi um filósofo espanhol, um dos mais importantes pensadores modernos. Na verdade, a frase completa é: “Eu sou eu e minha circunstância, e se não salvo a ela, não me salvo a mim” (ORTEGA Y GASSET, 1967).

Aquela frase – “Eu sou eu e minha circunstância” – foi um flash que mudou minha visão de mundo. Nos meus 17 anos de vida, eu sempre conhecera o “eu sou”. A grande novidade foi “e minha circunstância”. Foi uma frase que situou para mim a influência do meio social e cultural no qual estamos inseridos. Fez-me perceber que eu sou não é só decorrente de meu pacote de heranças biológicas, mas também do contexto dos significados culturais que foram e são estabelecidos ao longo de minha história. A discussão que nós 11 fizemos (começamos 51 alunos no 1º científico, e chegamos 11 no 3º) está nítida em minha memória. Vejo esse grupo, o professor e a frase escrita no quadro (e lá se vão mais de 50 anos!). Muitos deles já se foram, mas a situação ficou comigo.

Mas por que nós nos empolgamos tanto naquela discussão? Porque ela atendia às nossas necessidades de adolescentes que éramos: a adolescência, segundo Wallon é a fase na qual vai aparecer a exploração de si mesmo, a busca de uma identidade autônoma, os questionamentos e confrontos para se autoafirmar. Como a dimensão temporal ganha relevo, o adolescente vê o passado e o presente principalmente como pontes para seus projetos futuros. Algumas perguntas ficam candentes: “Quem sou eu? Qual o meu lugar no mundo?”.

Por que considero crítico esse incidente? Porque iluminou minha percepção sobre a importância de um conhecimento adequado sobre desenvolvimento humano.

A atuação em qualquer segmento de ensino exige o conhecimento das etapas do desenvolvimento e de suas características.

A discussão sobre “eu e minha circunstância” (e a aula de Filosofia não era a preferida do grupo) possibilitou isso, porque atendeu às demandas da fase de desenvolvimento que os 11 alunos vivenciavam.

Iluminou, também, fortemente, que o professor se relaciona sempre com um grupo de alunos, e se não utiliza a força do grupo, dificilmente atinge seus objetivos, mesmo que sejam valiosos.

* * *

O que aprendi com meus professores da educação formal e informal, com os incidentes críticos que marcaram minha trajetória de aluna e professora, aprendizagem que foi burilada pela literatura sobre educação, ensino, aprendizagem, teorias de desenvolvimento, formação de professores:

1. Aprender a ensinar e tornar-se professor é processo contínuo, que começa antes da preparação formal, passa pela formação inicial e continua pela vida inteira;
2. O processo ensino-aprendizagem tem maiores chances de ser produtivo quanto tento compreender e respeitar o modo próprio de agir, sentir, pensar do aluno – seu jeito de ser no mundo – porque é ele, aluno, quem vai atribuir significados e sentidos às situações vividas e não eu. Posso ajudá-lo, mas os sentidos são dele;
3. Numa escola para todos – que é aquilo que queremos – tem que haver a prática da hospitalidade, isto é, uma escola que trate seus alunos como hóspedes desejados; com cuidados e respeito;
4. O eixo em torno do qual o movimento da escola se dá é o relacionamento interpessoal. Quanto mais esse relacionamento se afina e abre espaço para que todos expressem seus medos, anseios, alegrias, frustrações – sua “gentitude”, como dizia Paulo Freire – maior a possibilidade de a escola atingir seus objetivos;
5. Quando faço da afetividade um lastro para o cognitivo, e vice-versa, quando tenho cuidado com a cultura que os outros nos deixaram e cuidado para transmiti-la,

quando encorajo meus alunos a aprender e ganhar orgulho e respeito por si mesmos e pela comunidade escolar da qual fazem parte, tenho maiores chances de promover o desenvolvimento de meus alunos, e o meu próprio.

Nos meus acertos e erros nas escolas por onde passei, escolas que ofereciam diferentes segmentos de ensino, errei menos quando levei em conta dois fatores, e recorro a dois poetas para explicar o que tentei fazer quando as relações professor-aluno se tornavam tensas. Ambos se referem a cuidar, cuidar como verbo, como ação.

Uma afirmação é de Yeats, poeta irlandês, prêmio Nobel de Literatura em 1923: “[...] tenho apenas os meus sonhos. Espalhei-os, então, a teus pés. Caminha com cuidado, pois pisas sobre os meus sonhos”.

Sempre que tentei não pisar nos sonhos de meus alunos, mas ofereci pistas para ajudá-los a concretizar, mesmo que numa pequena parcela – e essa ajuda foi o acesso ao conhecimento – obtive melhores resultados.

Outra afirmação é do nosso poeta Mario Quintana (2005): “O que mata um jardim é esse olhar vazio de quem passa por ele indiferente”. Nosso jardim é a escola. Não lhe ser indiferente, cuidar bem dele, é oferecer condições para que os alunos se sintam acolhidos e aprendam.

* * *

Ao chegar neste ponto de minhas considerações, uma pergunta me perturbou: Falei de coisas defasadas em relação aos dias de hoje? Estou falando de coisas fora de moda?

Isso me levou a procurar pesquisas atuais sobre o ensino e quero relatar alguns achados de várias pesquisas que respondiam à indagação: o que é um bom professor, a partir da indicação de seus alunos:

- Todos conheciam muito bem suas áreas de conhecimento e usavam esse conhecimento para desenvolver modos adequados para comunicá-las aos seus alunos, isto é, sabiam transformar seu conhecimento em ensino;

- Criavam uma ambiência de aprendizagem que envolvia o cognitivo e o afetivo, um ambiente onde os alunos ficavam à vontade para experimentar, para errar, para partilhar dúvidas, para envolver-se em questões que os intrigavam;
- Infundiam uma forte confiança em seus alunos. Acreditavam que todos podiam aprender. Apostavam neles;
- Esperavam sempre mais de seus alunos; mais, sempre mais.
- Tinham uma capacidade que podemos chamar de “desaprender” – desaprender algumas coisas para incorporar os novos conhecimentos que esta nova sociedade, em movimento constante, está oferecendo, enfim, incorporar o social e o cultural em suas aulas. Isso nos lembra Ravel, mais conhecido por seu Bolero. Ele foi também o compositor de um Concerto para mão esquerda, destinado ao repertório de um amigo pianista, que perdera a mão direita durante a 1ª Grande Guerra. Os bons professores, segundo seus alunos, tinham a disponibilidade para “compor concertos como a mão esquerda”, quando isso era necessário.

* * *

Antes de encerrar, algumas confissões:

Confissão 1:

Ao tentar explicitar porque os professores que citei me marcaram (e muitos outros que o espaço desta comunicação não permitiu relacionar) e por que considerei alguns incidentes de minha trajetória como críticos, ficou-me claro que cada professor ensina de um modo específico, reflete sobre sua prática de modo diferente, tem um jeito de ser professor que é fortemente influenciado por sua trajetória de vida. Ao lidar constantemente com as incertezas, dúvidas e contradições presentes tanto no aprender como no ensinar, traz as marcas dessa trajetória que lhe dá o jeito de ser professor e estar na profissão.

Ficou-me claro, também, ao lembrar todos os professores que tive no Primário, Ginásio, Científico, Normal, Graduação, Pós-Graduação que não é o uso deste ou daquele referencial teórico que o torna mais ou menos competente. As características

intrínsecas à atuação docente não dependem da teoria adotada. Essas características se referem ao compromisso pelo ensinar e o respeito por si e pelo outro. Por isso, ao enfatizar a importância da afetividade na relação pedagógica – tanto nas suas tonalidades positivas como negativas – esclareço, uma vez mais, que entendo a afetividade a serviço do conhecimento, como porta de entrada para o acesso ao conhecimento, pois afetividade, cognição e motricidade estão imbricadas uma na outra.

Confissão 2:

Quando me foi solicitado o título para este encontro, eu o dei num repente, mas ao começar a pensar no que comunicar, percebi que cometi um lapso: o título deveria ser: “Como me constituí professora e pesquisadora”, pois afinal, iria me dirigir a uma nova safra de pesquisadores que está iniciando sua formação na pesquisa. Refleti, então, que embora esse título fosse mais apropriado para a ocasião, porque poderia falar sobre o significado da pós-graduação, do valor da pesquisa e das várias fases pelas quais passou no Brasil, dos desafios que nós, educadores e pesquisadores vivemos neste momento histórico, eu fora fiel a mim mesma: é que minha constituição identitária está centrada na docência. Se desejei fazer pesquisas em educação é porque pretendia que essas se prestassem à melhoria do processo ensino aprendizagem, que fossem úteis para que alunos e professores habitassem a escola com maior envolvimento, com mais prazer, que sua relação com o conhecimento fosse de esforço sim, mas com alegria.

Confissão 3:

Estou consciente de que, com a idade, temos a tendência de idealizar o passado. Tentei evitar isso fazendo a mim mesma uma questão: se fosse uma jovem de 20 anos, escolheria a educação como campo para uma carreira? Retomo a resposta que dei em outra comunicação (ALMEIDA, 2012).

A resposta é Sim.

Minha visão de 50 anos de trajetória na educação é uma mistura de entusiasmo e pessimismo, com alguns lances de desespero e esperança. Mas o entusiasmo e a

esperança predominam. Provavelmente porque minha carreira envolve uma série de eventos de sorte, como diria o psicólogo Marc Richelle (1930-).

Tive bons professores, vivenciei cursos de inegável qualidade. Trabalhei em escolas que ofereciam um ensino de qualidade, onde pude exercitar o trabalho coletivo. Trabalhei em órgãos centrais da Secretaria Estadual de Educação e, no contato com a rede de ensino, pude constatar que há muitos professores competentes na escola pública, e há em todos muita vontade de acertar. Portanto, a nota de entusiasmo é dominante.

Mas é forçoso lembrar que hoje tem se evidenciado com muita frequência sofrimento nos professores em decorrência de divergências com as diretrizes do sistema, de conflitos que se instalam em todas as instâncias educacionais, o que ocasiona nos professores uma imagem depreciativa de sua profissão e, conseqüentemente, de si mesmos. Mas continuo esperançosa de que esse quadro seja modificado.

Confissão 4:

Optei por explicitar como me fiz professora não por egocentrismo, embora tenha mesmo orgulho de minha trajetória, mas porque entendo que nós, educadores, ao nos conhecermos melhor, também nos tornamos melhores formadores; para mostrar que toda aprendizagem, intencional ou não, é um processo socialmente situado e construído; e finalmente porque acredito, com Delory-Momberger (2012) que temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida, e não o contrário.

Numa tentativa de justificar porque falei tanto de minha trajetória, recorro a Ecléa Bosi (2003): “O passado reconstruído não é um refúgio, mas uma fonte, um manancial de razões para lutar. A memória deixa de ter um caráter de restauração e passa a ser geradora de futuro” (BOSI, 2003, p. 66).

E por gostar de poesia, justifico com Thiago de Mello (1966/1984), em:

Faz escuro, mas eu canto:

O que passou não conta? Indagarão

as bocas desprovidas.

Não deixa de valer nunca.

O que passou ensina

Com sua garra e seu mel.

Referências

ALMEIDA, L. R. Das relações entre educação e psicologia na perspectiva de uma educadora. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 16, n. 2, jul.-dez., 2012.

BOLIVAR, A. (org.). **Profissão professor: O itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, SP: Edusc, 2002.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

RICARDO, C. **Martim Cererê**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1928/2006.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. São Paulo: EDUFRRN/Paulus, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982/2001.

ORTEGA Y GASSET, J. **Meditação do Quixote**. São Paulo: Ibero americana, 1967.

QUINTANA, M. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. Santos, SP: Livraria Martins Fontes, 1961.

ROGERS, C. R. **De pessoa para pessoa**. São Paulo: Pioneira, 1967/1987.

ROGERS, C. R. **Sobre o poder pessoal**. São Paulo: Martins Fontes, 1977/1978.

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

MELLO, T. **Canto Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1934/1995.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1941/2007.

WALLON, H. **Do Ato ao Pensamento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1942/2008.

WALLON, H. **As Origens do Pensamento na Criança**. São Paulo: Manole, 1945/1989.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1973/1975.

ANEXO 5

HOMEM OLHANDO UMA MULHER⁹

A cena foi rápida. Estou parado de carro num sinal em Copacabana. No passeio irrompe uma linda mulher, tipo bailarina espanhola ou bailarina mesmo do Municipal. Tem os cabelos penteados lisamente para trás fazendo um coque e o salto alto desenha ainda mais lindamente suas pernas. E saia é curta. E a blusa transparece desejos visões.

Vejo-a como uma aparição que ameniza o dia de qualquer incréu. Vejo-a no passeio a esperar majestaticamente um táxi. Isto tudo deve ter durado cinco segundos.

Olho para outro lado e vejo mais: dois criouloões furando e cavando o asfalto. Um deles, simpaticão, acabou de ver a beleza ao mesmo tempo que eu. Foi vê-la e cessou toda tarefa muscular. Agora sua tarefa é apenas visual.

Eu penso ter sido discreto, discretíssimo. Ele também se esforça para ser discreto, discretíssimo. E está tentando. Mas não sabe que o estou vendo.

Aliás, sabe. Sem nos falarmos um acordo ancestral entre os machos se desenha: ele me olha cúmplice e sorri balançando a cabeça, como a dizer.

Que monumento, compadre, que monumento acabamos de ver, hein?"

Percebo pelo retrovisor que ela entrou no táxi atrás de mim. O operário a olha irremissivelmente. Acabou de ver aquilo que Orlando Silva e Silvio Calda sem suas músicas chamavam de "deusa", uma revelação no árduo dia ensolarado. Se ele tivesse lido Drummond diria, como naquele poema, que uma flor nasceu no asfalto. O que se passou entre ele e a linda mulher também deve ter durado cinco segundos, e eu sei que ele ficou imantado o resto do dia, e que num bar, tomando uma cerveja às seis da tarde, de repente, exclamou.

"Cara, hoje eu vi uma mulher que eu vou te contar...", e assim dizendo não sabia como a descrever, senão apenas repetir "eu vou te contar" ...

Mas agora ele está, por enquanto, vivendo os cinco segundos de discreto encantamento. Afinal, ele é operário, e preto, e se olhar ostensivamente vai ser ainda pior interpretado que eu, que finjo ser branco e olhei o que tinha que olhar, espero, sem testemunhas, confortavelmente no meu carro.

⁹ SANTANA, Affonso Romano de. Porta do colégio e outras crônicas. In. **Para gostar de ler**, v. 16, São Paulo: Ática. 1995, p. 65.

Ela acabou de ocupar o assento de trás do táxi e sei disto olhando o retrovisor e o rosto do operário, que tudo reflete. Percebo que ele lança um olhar para ela. mas o reco lhe atues que ela o veja. Meu carro vai arrancar. O táxi vai com ela não sei para onde. Vejo o negão simpático levantar a cabeça e seguir com os olhos a visão que enriqueceu cinco segundos de sua vida.

Há uma maneira universal de os homens olharem as mulheres. Era assim que eu pensava em começar esta crônica e só depois, num parágrafo apenas, sintetizar aquela linda cena. Não foi desse jeito. O olhar dele com o meu exigiram mais.

Homem olhar mulher que passa é o mesmo ritual em Roma, Salvador ou Istambul. Sobretudo nos países latinos. Já os saxões e nórdicos são bem mais discretos. São capazes de passar pelas mais interessantes mulheres como se elas fossem transparentes. Por isso as mulheres latinas estranham e até reclamam. Não estão acostumadas a essa indiferença. Tenho uma amiga que me disse que quando está com o ego muito baixo, costuma ir passear pelo centro da cidade. Aí os homens a olham com mais interesse. Então, volta para casa mais gratificada.

Há toda uma literatura sobre o homem olhando a mulher que passa.

Nosso Vinicius de Moraes radicalizou de vez a questão dizendo: “Meu Deus. quero a mulher que passa! Que fica e passa, que pacifica”. Era natural que um dia ele iria fazer a Garota de Ipanema, exercitando voyerismo poético-musical.

E as mulheres? Olham os homens? Dizem algumas amigas que sim. que estão cada vez mais desinibindo olhos e fantasias. É uma situação estranha esta.

Pois se uma mulher olha um homem com a insistência que os homens têm no olhar, acontece uma coisa curiosa: o homem olhado vai virando mulher, ou seja, vai ficando timidamente feminino. Um amigo me contou que certa vez uma mulher o olhou com tal aderência que ele foi encolhendo sua macheza, sentindo-se acuado como uma fêmea e acabou por baixar os olhos, recatado como se fosse uma donzela. Um pouco mais e sairia dali pundonorosamente de salto alto e consertando a imaginária maquiagem.

Agora estou no restaurante deste hotel onde há dezenas de executivos engravatados comendo em suas mesas. Mas acabou de entrar uma charmosa mulher sozinha. É o bastante. Tudo já se modificou. Os machos começam a se eriçar. Cada um, é claro, olha ao seu modo. E todos a estão olhando. Até mesmo os já não discretos alemães naquela mesa perto da piscina.

Eu olho os que olham. Portanto, não olho ingenuamente. Quem olha, vê e esquece. Mas quem olha e escreve o que olhou, na verdade, está olhando duplamente.

ANEXO 6

EXEMPLOS: ESCRITA DE SITUAÇÕES DE SALA DE AULA¹⁰

TEXTO 1

Em uma classe de primeiro ano, quatro alunos foram escolhidos pela professora para fazer a leitura em voz alta do texto “A tacada de Dona Pêra”.

O primeiro aluno (L), considerado com um dos que apresentam facilidade na alfabetização, leu soletrando e devagar, demonstrando um pouco de dificuldade. A professora disse:

-Muito bem!

A professora surpreendeu-se com a leitura feita pela aluna (P), do grupo que apresenta dificuldade no aprendizado. Ela disse:

- "Não acredito P . Nossa você leu ou decorou?"

A aluna balançou a cabeça (como se dissesse que tinha decorado). A professora comentou com toda classe.

- "Ah bom, ela tinha decorado, mas já é um grande passo".

Este fato fez com que alguns meninos sentados à frente da sala batessem palmas para a menina.

Quando chegou a vez de outra menina (C), do grupo dos alunos com dificuldades de ler, a professora disse:

- "É C... , sobrou a parte maior do livro para você !

A aluna não conseguia ler nada. Assim, a docente ia perguntando:

- "Que letra é essa?"

C não conseguia dizer. Com a ajuda da professora ela identificava com grande dificuldade. A professora ia fazendo a junção das sílabas e solicitando que a aluna repetisse. A professora ficou o tempo todo ao lado de C ajudando em sua leitura. O trecho lido pela aluna correspondia a um parágrafo de três linhas.

O mesmo aconteceu com J, porém como o parágrafo era menor, a leitura não ocupou tanto tempo.

- "Vá ajuntando as letras" - dizia a professora à J .

A aluna também encontrou grande dificuldade. O comentário da docente foi:

⁹ Autoria de diversos professores em registro de estágios

- "*Precisa melhorar mais!*"

Após essa atividade de leitura em voz alta, a professora distribuiu folhas aos alunos para que escrevessem aquilo que ela já havia dado instrução no início da aula: que eles iriam ler o texto e depois escrever a história.

Na hora de escrever a história lida, como o livro estava aberto na lousa (para ajudar as crianças na ilustração), o aluno P ia a todo o momento até lá, virava a página do livro, voltava a sua mesa e copiava na folha o que estava escrito na história.

Alguns alunos começaram a perguntar como poderiam começar a historinha. A professora não gostou da pergunta, indagando se eles não tinham entendido nada do que leram. A aluna B disse oralmente o que tinha compreendido de "A tacada de Dona Pêra". Os alunos não mais perguntaram à professora.

TEXTO 2

O professor começa a aula escrevendo no quadro primeiro um cabeçalho e depois as seguintes atividades:

A telha - lha - lhe - lhi - lho - lhu - lhão

Olhe essa telha

Ela é feita de barro cozido

O velho colocou a telha no telhado

1. Forme pensamentos com as palavras

Palhaço

Milho

Palha

Bilhete

2. Descubra novas palavras

T

E

L

H

A

S

3. Quantas palavras têm no texto:

4. Para que serve a telha?
5. De onde é tirado o barro?

As crianças fizeram a atividade das 8 horas às 10 horas da manhã. Cada um fazia individualmente. O professor passava no quadro e sentava na sua mesa. De tempos em tempos corrigia o que passava no quadro pedindo que algumas crianças respondessem. No exercício de fazer frases as crianças fizeram e leram as seguintes frases:

“O Ivo é palhaço”.

“O palhaço está no circo”.

“O cavalo come palha”.

“Eu gosto de comer milho”.

“O milho está no cacho”

Após o intervalo as crianças tiveram aula de Ed. Física. Na volta o professor fez um ditado. Ditava as palavras e depois mostrava.

Telha Alho Velho Recolhe Palha Colhe Folha Bilhete Galho

Após o ditado, pediu que o grupo lesse coletivamente em voz alta o texto da “Telha” e depois pedia para os alunos lerem em voz alta individualmente.

TEXTO 3

A aluna havia começado a escrever com o alfabeto móvel alguns nomes, quando a professora faz a intervenção:

Professora: Vamos ler?

Aluna: GABRI

Professora: Está sobrando ou faltando letrinhas?

Aluna: Está faltando?

Professora: Qual?

Aluna: A letra **E** e a letra **L**

Professora: Agora leia para ver se está correto

A aluna leu corretamente **GABRIEL**.

Professora: Leia a próxima palavra

Aluna: Alex, Sumaya, Elis e Jho

No momento em que a aluna foi ler a palavra **Jhonathan** ela sentiu dificuldades.

A professora, ao perceber a dificuldade da aluna de ler, retirou a letra **H** da palavra **Jhonathan**, explicou para ela que a letra **H** não tem som e assim a aluna conseguiu

escrever o nome **Jonata** sem a letra **H**. Depois a professora voltou a explicar que o nome dele também tem outra letra **H** que não tem valor sonoro, ela é como se fosse um enfeite para o nome ficar bonito e não tem efeito na pronúncia.

Dando continuidade a atividade, a mesma aluna formou com o alfabeto móvel a palavra **TASIA** para escrever **TAIS**.

Professora: Leia

Aluna: É a letra **S** e a letra **I**

Professora: Agora leia novamente

Aluna: Tirou a letra **I** e depois tirou a letra **A**

A aluna percebeu que estava faltando uma letrinha e colocou a letra **A** no final.

Aluna: Ficou **TASA**.

A aluna leu **TASA** e disse que no final é a letra **S**

Professora: O que está faltando então?

Aluna: A letra **I**.

Então a aluna formou a palavra **TASI**. Quando colocou a letra **I** ela ainda ficou procurando outra letra e tirou a letra **S**.

A professora então pediu para ela ler para elas verem como ficou.

A aluna não leu e quando ela tirou a letra **S**, ela sentiu que estava faltando uma letra e percebeu que o nome tinha a letra **S** e a letra **I**, só não sabia onde colocá-las.

Então, para que ela percebesse a professora perguntou:

Professora: Qual letra vem primeiro, a letra **I** ou a letra **S**?

Foi então que a aluna percebeu que a letra **I** vinha antes da letra **S**. E então escreveu **TAIS**.

A professora então pediu para que ela lesse. A aluna leu **TAIS**.

Com o passar do dia, a professora teve a curiosidade de saber se a menina havia mesmo aprendido, foi então que a professora pediu novamente que ela escrevesse **TAIS**.

A menina escreveu **TASI** e a professora pediu novamente para que ela escrevesse **TAIS**.

A menina continuou escrevendo **TASI** e a professora pediu novamente para que ela escrevesse **TAIS** e dessa vez ela escreveu certinho.

TEXTO 4

O trabalho com as fichas de nome tem interessado bastante as crianças. Cada um tem uma ficha na qual está escrito o seu nome. Essas fichas são utilizadas para fazermos a chamada, sortearmos o ajudante do dia e levantamos questões a respeito da língua escrita. É por meio do contato com a escrita em situações contextualizadas, neste caso em atividades que são necessárias as fichas de nome, que as crianças vão ter a oportunidade de interessar-se pela forma como as letras se organizam para formar as palavras.

Por exemplo, o nome da Lais foi o primeiro que todo mundo sabia qual era, pois era o menor.

Essa descoberta demonstra que as crianças começavam a pensar a respeito do tamanho das palavras. Outras estratégias usadas pelas crianças que explicitavam os conhecimentos que iam construindo sobre a língua escrita foram a identificação da primeira e da última letra e o aparecimento de alguma letra conhecida na leitura dos nomes.

As crianças logo perceberam que tinham três nomes que começavam com a letra M (Murilo, Matheus e Micilene) e que no nome da Cilene aparecia duas vezes a letra E e no do Mú não tinha a letra A.

Chegamos ao final do semestre com todas as crianças já lendo o seu nome. Ao experienciarem constantes atividades nas quais são convidados a ler seu nome e de seus colegas, as crianças se apropriam de alguns conhecimentos que as permitem refletir sobre a lógica interna da escrita alfabética. Minha atuação neste processo é a de estar constantemente socializando entre as crianças as estratégias utilizadas para lerem seus nomes. Dessa forma favoreço a construção interna deste aprendizado de cada uma delas, procedimento imprescindível no processo de alfabetização.

Por exemplo, quando notei que todos confundiam os nomes que começavam com a mesma letra, comecei a levantar questões do que poderia nos ajudar a saber se aquele nome era do Felipe ou meu (Fernanda).

Descobriram logo então que o meu nome e o do Felipe começavam com F, mas acabavam com letras diferentes.

O mesmo aconteceu com os nomes que começavam com a letra M. Os outros nomes eram fáceis, pois começava um com cada letra, Vitoria, André e Eduardo. Nestes momentos, tinha a possibilidade de socializar para o grupo as estratégias que algumas crianças já usavam e conhecer as hipóteses das crianças que são sempre muito interessantes e me serviam de guia para futuras intervenções. Fiz aqui um apanhado geral das estratégias que mais apareceram, mas muitas outras foram surgindo até que chegassem nas que lhes pareceram as mais eficientes. Minhas intervenções nestas conversas eram sempre na perspectiva de fazer colocações que colocassem problemas para as crianças pensarem sobre a eficiência daquela estratégia que estavam usando e pudessem avançar em suas hipóteses.

Para este trabalho são utilizados os nomes próprios, pois sabemos que é um instrumento que favorece o envolvimento das crianças por ser algo bastante significativo e que tem uma função, já que nos observam inúmeras vezes colocando nome nos desenhos, pinturas, brinquedos trazidos de casa etc. Os nomes das crianças também representam o primeiro conjunto de palavras estáveis para as crianças e, depois de dominados por elas, funcionam como fonte de informação e ampliação de repertório de letras com correspondências sonoras. Estes conhecimentos ajudam as crianças a se aventurarem pelo universo da escrita e da leitura mesmo não sabendo ler e escrever convencionalmente.

Quando começamos a conversar sobre letras iguais no nome de um e de outro, era muito engraçado como as crianças ficavam felizes que tinham a mesma letra no nome ou ficavam tristes porque seu nome não começava com a mesma letra de seu amigo. Isso demonstra o quanto o aprendizado para estes pequeninos é intimamente relacionado com questões afetivas.

Foram muitos os aprendizados a respeito da leitura dos nomes da turma, quase todos já leem o seu nome e do resto do grupo, sabem o nome de algumas letras e, o que é mais importante neste momento do aprendizado, demonstram muito interesse e curiosidade em participar das rodas de chamada e sorteio do ajudante. Acima de tudo, ter prazer em ter as fichas nas mãos, observar a escrita de seu nome, comparar

com o nome dos colegas, encontrar alguma letra de seu nome em outros textos (histórias, poesias expostas na sala, painéis etc.) é o que mais vale para estes pequenos aprendizes!

Estas são apenas algumas temáticas que podem ser contempladas neste instrumento. Tantas outras podem imergir segundo o interesse, necessidade e desejo do professor. O importante é não perder de vista que a sua escrita revela-se como uma forma de aprendizagem e construção de conhecimentos sobre a prática e, nesta perspectiva é importante que seja respeitada e valorizada enquanto tal.

TEXTO 5

Ao longo do 1º mês, tive a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento da turma do 2º. ano, em que grande parte das crianças vieram de escolas de educação infantil, portanto já trouxeram consigo uma bagagem de conhecimento.

No período da tarde as aulas sempre começam com a oração e, em seguida, com a leitura de um texto pela professora. Antes da leitura, a professora fala um pouco sobre o autor do livro. Geralmente, a leitura não é total e sim parcial, a cada dia é lido um pedaço do texto. Sempre antes da leitura de uma parte do texto, alunos e professora relembra o que já foi lido no dia anterior.

Todos os dias os alunos escrevem e leem a rotina do dia que a professora escreve na lousa. O que nas minhas observações pude notar é que a leitura da rotina auxilia os alunos a compreenderem melhor o som das palavras e por consequência facilitar no momento da escrita.

Outro instrumento estimulador da leitura é o cartaz que fica exposto na sala com o nome de todos os alunos, cada dia há um ajudante, e eles mesmos procuram na sequência quem será o ajudante do dia.

No trabalho com o alfabeto, destaco uma atividade em que juntos, professora e alunos, construíram uma tabela com a quantidade de alunos que têm na sala com cada letra do alfabeto.

Os alunos também fazem bastante atividades com acrósticos, atividades estas relacionadas, por exemplo, com datas comemorativas.

As atividades iniciais focaram bastante o reconhecimento das letras, principalmente as letras do nome de cada um.

Em uma conversa com a professora regente fiquei sabendo que o foco para as turmas de 2º. ano da escola é a leitura e a escrita de palavras e o ensino da matemática, as outras disciplinas não são trabalhadas.

Os alunos interagem muito bem nas atividades propostas, são crianças muito espertas, cada um com um ritmo. Elas também apresentam características típicas desta fase de alfabetização, confundem o som das letras (por exemplo, ao invés de escrever gato, alguns ainda escrevem hto, para casa, escrevem kza), trocam as letras, relacionam letras a nome de pessoas próximas a eles, etc, porém, são questões que gradativamente são resolvidas de modo natural ao processo de alfabetizar.

Os alunos também fazem bastante palavras cruzadas e caça palavras. Percebi que essas atividades estão sempre relacionadas com coisas que fazem parte da vida dos alunos, como brinquedos, brincadeiras, objetos da escola etc. e algumas vezes são divididas em “cruzadinha do A”, “cruzadinha do B” e assim por diante.

Observando um grupo de crianças fazendo cruzadinha, notei que eles utilizavam como estratégias contar a quantidade de letras que contém a palavra e recitando-a várias vezes para depois escrevê-la. Acredito ser uma maneira da criança assimilar melhor o processo de escrita das palavras.

As crianças utilizam três livros didáticos, o livro de textos do Ler e Escrever, o livro de alfabetização e um livro de matemática. Estou vendo na prática o trabalho com os gêneros textuais, a professora sempre explica sobre o gênero antes de realizar as atividades com as crianças. Eles começaram com o gênero biografia e autobiografia, depois com parlendas, canções e trava-línguas e receitas. As atividades são compostas de produção de pequenos textos e atividades de leitura compreensão de textos.

Dentre elas destaco uma com canções, em que junto com a professora os alunos cantaram a canção do “Boi da Cara Preta” e depois reescreveram a música dando ao boi outras características e modificando o que seria o medo da menina. A princípio eles foram falando palavras sem sentido, mas aos poucos, sem deixar explícito, a professora foi conduzindo a atividade e as crianças foram falando palavras que rimavam.

Percebi também que, gradativamente, as crianças já estão lendo sozinhas, elas levam livrinhos infantis para lerem (do modo delas) enquanto esperam a hora da saída.

Na escola, há um projeto de leitura, que consiste em uma sala de leitura feita para os alunos de 1ª a 4ª série, então todas as quintas a classe em que estou vai até a sala de leitura (isso quando não há imprevistos). Na primeira ida os alunos receberam instruções de como manusear um livro. Nas visitas posteriores, eles escutaram histórias em CD e nas demais folhearam gibis. O espaço é bem convidativo e bem agradável, pena que é aproveitado de forma não muito significativa para os alunos.

Quanto à minha atuação como aluna pesquisadora, continuo fazendo intervenções pontuais, seguindo as orientações da professora, junto aos alunos que têm um pouco mais de dificuldade de aprendizagem. Também junto com a professora regente tenho a liberdade de levar sugestões de atividades para esses alunos, sugestões estas que são recebidas muito bem pela professora. Sei que as alunas pesquisadoras não podem ficar com os alunos com dificuldades, mas vejo como um momento de grande aprendizagem para mim, me sinto super bem em poder participar desse momento tão importante na vida dos alunos

