

Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: tensões experienciadas no contexto da escola pública

Deusodete Rita da Silva Aimi^{I,II}

Filomena Maria Arruda Monteiro^{III,IV}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.4913>

Resumo

Este texto reflete sobre uma investigação cuja questão central é como professores iniciantes constroem sua profissionalidade docente diante de tensões vividas no contexto da escola pública. O objetivo principal é compreender, por meio de narrativas, como eles vão produzindo sentidos e significados acerca das experiências docentes. A investigação pautou-se na metodologia da pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly e envolveu quatro participantes de três escolas públicas. Foram utilizados entrevista, memorial, conversas, textos de *blog*, caderno de registro e notas de campo da pesquisadora. Os sentidos construídos foram sistematizados com base em reflexões sobre: espaço físico, solidão e outros sentimentos, ambiente hostil, indisciplina, falta de apoio e acompanhamento. As análises destacaram o complexo processo de tornar-se professor no contexto da escola pública, dialogando com as questões formativas, experienciadas na transição entre deixar de ser aluno para tornar-se professor. É vivenciando as tensões desse período de iniciação que as aprendizagens possibilitam a construção de novos conhecimentos.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional; escola pública; experiência.

^I Secretaria Municipal de Educação de Vilhena (RO). Vilhena, Rondônia, Brasil. E-mail: <deusodetersa@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-7861-8834>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

^{III} Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Guiabá, Mato Grosso, Brasil. E-mail: <filarruda@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-2991-7416>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, São Paulo, Brasil.

Abstract

Professional development of beginner teachers: tensions experienced in the context of the public school

This text reflects on an investigation about the central question of how beginner teachers develop their professionalism in the face of tensions experienced in the context of the public school. The main objective is to comprehend, through narratives, how beginner teachers construct meaning related to teaching experiences. This investigation is based on Clandinin and Connelly's methodology of narrative research and involved four participants from three public schools. An interview, memorial, conversations, blog posts, and the researcher's record notebook and field notes were used to compose the field texts. The meanings constructed were systematized with basis on reflections about: physical space, loneliness and other feelings, hostile environment, indiscipline, lack of support and follow-up. The analysis highlights the complex process of becoming a teacher in the context of the public school, dialoguing with formative issues, that one lives through in the transition between no longer being a student and becoming a teacher. It is in the face of the tensions of this period that learning enables the construction of new knowledge.

Keywords: experience; professional development; public school.

Resumen

Desarrollo profesional de profesores principiantes: tensiones vivenciadas en el contexto de la escuela pública

Este texto reflexiona sobre una investigación cuya pregunta central es cómo los docentes principiantes construyen su profesionalismo docente frente a las tensiones vividas en el contexto de la escuela pública. El objetivo principal es comprender, por medio de las narrativas, cómo producen sentidos y significados sobre las experiencias docentes. La investigación se basó en la metodología de investigación narrativa de Clandinin y Connelly e involucró a cuatro participantes de tres escuelas públicas. Se utilizaron entrevista, memorial, conversaciones, textos de blog, cuaderno de registro y notas de campo de la investigadora. Los significados construidos fueron sistematizados a partir de reflexiones sobre: espacio físico, soledad y otros sentimientos, ambiente hostil, indisciplina, falta de apoyo y seguimiento. Los análisis destacaron el complejo proceso de convertirse en docente en el contexto de la escuela pública, dialogando con las cuestiones formativas, vividas en la transición de estudiante a docente. Es experimentando las tensiones de este período iniciático que los aprendizajes posibilitan la construcción de nuevos conocimientos.

Palabras clave: desarrollo profesional; escuela pública; experiencia.

Introdução

El proceso de inserción a la docencia ha sido caracterizado en reiteradas oportunidades con la metáfora del aviador (“aterriza como puedas”) o la del nadador (“nada o ahógate”). (Zidán, 2016).

Tomando a epígrafe citada como inspiração, e na busca por compreender como os professores se constituem no período de iniciação à docência, apresentamos neste artigo resultados de uma investigação realizada entre os anos de 2017 e 2019, durante o percurso de doutoramento de uma das autoras do texto¹. Tendo como paisagem três escolas públicas de ensino fundamental situadas na capital de um dos estados brasileiros e adotando como referencial teórico o desenvolvimento profissional docente, buscamos elucidar a seguinte questão: como professores em início da docência vão construindo a profissionalidade docente diante das tensões experienciadas no contexto da escola pública?

Para isso, definimos como objetivo geral da pesquisa: compreender, por meio das narrativas, como os professores iniciantes vão produzindo sentidos, apropriando-se e compartilhando significados sobre as experiências da docência; e como objetivos específicos: a) identificar as aprendizagens na docência no contexto da escola pública; e b) conhecer as experiências profissionais vivenciadas pelos professores no contexto escolar.

Uma das justificativas para a escolha da temática está relacionada às experiências vivenciadas pela autora principal do texto em seu contexto de trabalho, sobretudo no período em que atuou como coordenadora pedagógica, acompanhando outras professoras em uma escola pública de educação infantil e percebendo de perto as dores, as angústias e os desafios de um grupo de professoras iniciantes.

A pesquisa foi desenvolvida com a colaboração de quatro participantes, sendo todos professores egressos do curso de Pedagogia de uma universidade pública que iniciaram sua atuação após realizarem um concurso e serem efetivados como docentes dos anos iniciais na rede pública municipal. O presente texto foi construído com base nas contribuições de autores como: Contreras Domingo (2012), Day (2001), Dewey (1976; 1979; 2010), García (1998; 1999; 2009; 2010), Mizukami *et al.* (2002), Mizukami (2010), Nóvoa (2009) e Shulman (2005; 2014), entre outros que possibilitaram um aprofundamento em torno das questões que circundam essa temática e ajudam a ampliar o olhar para esse período da constituição profissional.

Os resultados obtidos com a investigação e os sentidos construídos com base na leitura e na análise dos textos de campo produzidos com os participantes serão apresentados em torno das *tensões experienciadas no contexto da escola*: espaço físico, solidão e outros sentimentos, ambiente hostil, indisciplina, falta de apoio e acompanhamento. Vale destacar que as tensões elencadas foram assim intituladas em virtude do processo de construção dos textos de campo e do modo como emergiram durante os diálogos entre participantes e pesquisadora. Dessa maneira, ao longo da realização da investigação, confirmamos que os professores e as professoras

¹ O texto apresenta dados de uma investigação realizada durante o percurso do doutorado de AIMI, Deusodete Rita da Silva. *Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: narrativas de experiências no contexto da escola pública*, 2019. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2019. A investigação contou com a aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa.

têm muito a falar sobre seu processo de desenvolvimento profissional, principalmente quando consideramos o que diz respeito aos sentimentos que lhes acometem nesse período.

Dialogando com os sentidos sobre o início da docência

Ao iniciarmos as reflexões a respeito de como compomos sentidos sobre o início da docência, notamos que esse não é um assunto superado. Autores como García (1998), Imbernón (2010) e Nono (2011) vêm, nos últimos anos, discutindo questões que envolvem os diversos problemas, desafios, expectativas, necessidades e dilemas que ocorrem durante os diferentes momentos da carreira profissional. O conhecimento que os professores vão desenvolvendo ao longo desse período é dinâmico e não estático.

As leituras e reflexões realizadas até a escrita deste texto nos proporcionaram muitos modos de olhar para a trajetória em que o professor se constitui ao longo da vida e dos processos de formação dos quais escolhe participar. Ainda no início da investigação, com base na leitura de um texto de Diniz-Pereira (2015), percebemos que, desde quando pisamos na escola pela primeira vez, começamos um processo de formação e constituição profissional, pois temos o privilégio de vivenciar experiências nesse espaço muito cedo, espaço que mais tarde se constituirá nosso ambiente de trabalho.

As leituras de autores como Alarcão (2005; 2007), García (1999, 2009), Day (2001), Mizukami (2006), Monteiro (2017) e Zeichner (1993; 1995; 2008), entre outros, trouxeram possibilidades de refletir sobre o importante papel da formação inicial, pois é nessa fase que o professor toma conhecimento de todo o arcabouço teórico necessário ao fazer docente; por isso, é preciso ter clareza de que no período da formação inicial os professores não devem receber conhecimentos em forma de produtos acabados e suficientes, para que simplesmente os possam colocar em prática.

Diante da reflexão sobre como os professores aprendem a ser professores, encontramos nos textos de Contreras Domingo, Quiles-Fernández e Paredes Santín (2019) uma descrição que chama a atenção, pois, para eles, tornar-se professor é um modo de vida, baseado em quem somos e em quem vamos nos tornando nesse processo. Sendo assim, ao nos constituirmos professores, procuramos dar sentido à nossa vida, não basta ter conhecimentos profissionais dissociados do sentido e da composição da própria vida, visto que não se trata apenas de misturar os aspectos que são do campo pessoal e das competências profissionais. Podemos dizer que é mais o modo como conduzimos nossas vidas, como elaboramos e reelaboramos nossas histórias pessoais para reunir compromissos da profissão docente que abraçamos e convertê-los em ações e decisões no exercício da profissão (Contreras Domingo; Quiles-Fernández; Paredes Santín, 2019).

Os autores citados nos ajudam a pensar a formação dos professores, ainda durante a graduação, considerando que a vida daqueles que ali se

preparam para a docência deve ser cuidada e acolhida com escuta respeitosa para que depois possam reconhecer e cuidar da vida que acontece na escola. É preciso buscar uma formação docente mais humana, acolhedora e, acima de tudo, preocupada em escutar, em acompanhar os que se encontram em formação, pois assim poderão começar a ouvir, acolher e escutar seus alunos e a criar novas histórias com eles (Contreras Domingo; Quiles-Fernández; Paredes Santín, 2019).

É preciso compreender que esse é um processo que acontece de forma gradativa, “no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o desenvolvimento profissional docente” (García, 2009, p. 7).

Em um de seus livros, Day (2001, p. 21) destaca que o “desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto e indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola”, e acrescenta que estas contribuirão para melhorar a qualidade da educação executada em sala de aula.

Assim, é possível dizer que o desenvolvimento profissional envolve todas as experiências de aprendizagem, incluindo as vivenciadas em vários momentos de formação, abrangendo, ainda, situações vivenciadas como alunos em suas quase 12 mil horas com os professores ao longo da vida (Diniz-Pereira, 2015).

A realização da pesquisa com fundamento nas narrativas dos professores participantes levou-nos a levantar questões relacionadas ao conhecimento necessário para a docência, pois, mesmo sabendo que a formação para a docência se dá ao longo de toda uma vida, sentimos necessidade de entender melhor qual a natureza desses saberes. Buscamos, em autores como Shulman (2014), reflexões que possibilitassem compreender melhor as proposições de que os professores precisam adquirir uma “base de conhecimentos” para o exercício da docência.

Além de refletir sobre as questões colocadas por esse autor, procuramos compreender em que contextos e em quais condições ele chega a essa base de conhecimentos. Shulman (2014, p. 205) incita-nos a pensar: “Há mesmo muita coisa que é preciso saber para ensinar?” Em vez disso, a pergunta deveria expressar nosso espanto: “Como é possível aprender tudo que é preciso saber sobre o ensino durante o breve período destinado à formação de professores?”.

Shulman aponta que o conhecimento pedagógico do conteúdo é muito provavelmente o que melhor distingue a compreensão de um professor especialista. Mizukami (2004, p. 39), ao escrever sobre a base de conhecimento para o exercício da docência, também destaca que o conhecimento pedagógico do conteúdo é um tipo de conhecimento que é “construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e que é enriquecido e melhorado quando se amalgamam os outros tipos de conhecimentos explicitados na base”. A autora diz, ainda, que isso é uma forma de conhecimento específico do conteúdo e que inclui a compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica, assim como os princípios e as técnicas necessárias para tal ensino.

Ao discorrer sobre tais questões, percebemos que essa base de conhecimentos é entendida com apoio na ideia de desenvolvimento profissional e vai construindo-se no decorrer da carreira, evidenciando que, na formação inicial, ela não poderá ser percebida de forma plenamente desenvolvida, mas apenas em seus processos iniciais de desenvolvimento, em um movimento processual que a levará ao aprofundamento, à diversificação e à flexibilização a partir da experiência profissional refletida e objetivada ao longo da carreira (Mariani; Monteiro, 2016).

As experiências vivenciadas nesta investigação nos desafiaram a olhar para esse momento do desenvolvimento profissional docente – a iniciação à docência – com muito mais cuidado do que se fazia antes, até mesmo porque o tema tem se constituído uma preocupação crescente entre pesquisadores que investigam a formação de professores, como Cunha, Braccini e Feldkercher (2015), García (1999; 2009; 2010), Mizukami (2004), Nono (2011), Nóvoa (2008; 2009; 2011), Papi e Martins (2010), Reali, Tancredi e Mizukami (2010) e Zidán (2016), entre outros, os quais afirmam ser essa uma questão suscitada em vários países da América Latina, Canadá, França e outros, há mais de 50 anos.

García (2010) enfatiza que o período de iniciação à docência representa o ritual que deve permitir que a cultura docente seja transmitida ao professor iniciante – conhecimentos, modelos, símbolos da profissão –, bem como a adaptação dele ao ambiente social em que realiza sua atividade profissional. As experiências vivenciadas nos possibilitam inferir que nem sempre é fácil, principalmente quando o ambiente não coincide com as características desse professor (García, 2010).

Assim, compreendemos que é preciso pensar as questões que envolvem as tensões em torno da oferta da formação inicial e as primeiras experiências dos professores, pois em muitos momentos foi possível perceber que o problema é tratado como se fosse um “divórcio entre a teoria e a prática” e que, principalmente, tem sido acentuado por “uma excessiva fragmentação do conhecimento ensinado, um vínculo tênue com as escolas” (García, 2009, p. 13), entre outros aspectos.

O desenvolvimento do estudo tem como base as discussões sobre a metodologia de *pesquisa narrativa* e as questões que envolvem seu desenvolvimento, pois o modo como a investigação foi realizada também diz muito sobre as experiências vivenciadas com os seus participantes.

Percurso metodológico: considerações sobre pesquisa narrativa

A escolha pela metodologia de pesquisa se deu em virtude do interesse e da busca por uma modalidade que, “não negligenciando o rigor e a profundidade da produção do conhecimento, seja capaz de romper com a perspectiva mais formalista de pesquisa”, possibilitando a construção de novos conhecimentos baseada na experiência vivenciada com os professores em seu local de atuação, a escola, considerando “a subjetividade das relações e das percepções daqueles que vivem as contradições cotidianas

que envolvem o processo ensino-aprendizagem” (Mariani; Monteiro, 2016, p. 113).

Ainda sobre a escolha da metodologia, uma das questões que trouxeram inquietações durante o percurso foi considerar a narrativa como método e como fenômeno. Inicialmente, buscando sempre obras que ajudassem a confirmar a escolha, encontramos os autores Telles (1999) e Mello (2004), que, como Clandinin e Connelly, (2015, p. 48) dizem que o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo. Assim, ele é o “fenômeno e, também, o método das ciências sociais”.

Um aspecto que nos chamou a atenção nessa proposta é o destaque que esses autores dão às pessoas nesse modo de investigar, para eles uma das “tensões mais fortes e sempre presentes”. Por isso, precisamos ter clareza de como concebemos “o lugar das pessoas na pesquisa”, salientando que “na pesquisa narrativa, as pessoas são vistas como corporificação de histórias vividas” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 77).

Tomamos também como referência as contribuições de Dewey (1976) sobre o conceito de “experiência”, pois, ao seguir as contribuições de Clandinin e Connelly (2015), observamos que a teoria de Dewey é fundacional para a pesquisa narrativa. Encontramos nesse autor a definição do termo “experiência” e seu “*continuum* experiencial”. Com fundamento nos termos posição, continuidade e interação, apresentados por Dewey, Clandinin e Connelly definem um novo termo, o “espaço tridimensional”, que é para a pesquisa narrativa uma base para pensar o contexto, as pessoas e o tempo no desenvolvimento de uma investigação.

Compreender o que Dewey nos apresenta como “experiência” é uma das ações primeiras de pesquisadores narrativos, pois é mediante essa compreensão que fomos também tecendo novos significados para o que nos foi revelado pelos professores participantes do estudo.

Clandinin e Connelly (2015) assumem que um dos critérios da experiência é a continuidade, nomeadamente a noção de que a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de que experiências levam a outras experiências. Ainda citando Dewey, destacamos que nesse processo é possível perceber que há situações de experiências que despertam a “curiosidade, fortalecem a iniciativa e suscitam desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa onde for preciso no futuro”. Assim sendo, “a continuidade funciona de modo bem diverso. Cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de para que e para onde ela se move” (Dewey, 1976, p. 79).

Assim, inspirados pelas contribuições de Clandinin e Connelly (2015) e pelo conceito de experiência de Dewey (1976), entre outros, realizamos a investigação com quatro professores, aqui nomeados Carlos, Luiz, Rosa e Suze, que são iniciantes no exercício da docência. Eles concluíram seus estudos entre os anos de 2015 e 2016 e imediatamente foram aprovados em um concurso para atuar em escolas públicas de uma rede municipal de educação. Uma das justificativas para a escolha desses professores está relacionada ao fato de que todos concluíram o curso na mesma universidade pública e na mesma turma.

Carlos e Rosa são os mais velhos e já vivenciaram outras profissões antes da docência, enquanto Luiz e Suze são os mais jovens e encontraram na docência sua principal experiência profissional. Um fato importante a ser destacado é que Carlos e Luiz atuam na mesma escola. Os quatro participantes, mais do que estarem juntos durante a pesquisa, fazem parte da escrita das narrativas, sendo nomeados de modo a manter o sigilo da identidade.

Quanto aos textos de campo, ou às narrativas dos participantes, foram construídos desde o início de março de 2017 até dezembro de 2018. Para a composição deles, que, tomados em seu conjunto, constroem a narrativa de cada participante, foram utilizados: entrevista narrativa, memorial elaborado no curso de graduação, conversas informais, textos e áudios produzidos e enviados pela plataforma *WhatsApp* e textos produzidos pelos professores: publicações em *blog*, caderno de registro e notas de campo da pesquisadora. Destacamos que, no momento em que esses textos foram produzidos, uma nova etapa da investigação foi iniciada, a leitura e a análise dos textos, num constante ir e vir entre as narrativas dos professores e as contribuições dos teóricos mencionados aqui.

Quanto à questão da "paisagem" da pesquisa, ressaltamos que as três escolas frequentadas, denominadas aqui como "Escola da rua Caldas Novas", "Escola da rua Dourada" e "Escola da rua Atalaia", não foram selecionadas previamente, figurando como local de trabalho dos participantes. Um pouco mais dessa paisagem será mostrado juntamente com as narrativas dos professores.

Apresentamos, a seguir, as análises dos textos de campo ou, como vemos em Clandinin e Connelly (2015), os sentidos construídos da e na pesquisa, bem como as percepções ao longo desse caminho. Decidimos por apresentar as narrativas dos professores considerando cada participante com suas peculiaridades e os sentidos construídos, de modo que possamos compreender o caminho percorrido por eles.

Compondo sentidos sobre as experiências: tensões evidenciadas no percurso da investigação

Compor sentidos sobre as experiências dos professores foi, desde o início da investigação, um ponto de tensão, principalmente pela identificação com o que Clandinin e Connelly (2015, p. 176) destacam sobre apaixonar-se pelos participantes e, assim sendo, por estarmos tão apaixonadas, não poderíamos perder nada dos textos de campo.

Com o amparo desses autores, percebemos, então, que uma pesquisadora narrativa tem de ter a clareza, a compreensão, de que é preciso:

[...] escrever sobre pessoas, lugares e coisas "em transformação" mais do que "estáticos". [...] O texto de pesquisa narrativo é fundamentalmente um texto temporal – a respeito do que tem sido o que é agora, e o que está se tornando. O escritor precisa encontrar formas de escrever um texto que está "em um lugar", não abstrato, mas situado. (Clandinin; Connelly, 2015, p. 194).

Ao longo do percurso, foi possível buscar os suportes para a construção dessa grande narrativa que aqui se materializa. Com eles, elaboramos o entendimento sobre vários aspectos e peculiaridades da escrita, sempre considerando as preocupações quanto à questão da forma para os textos de pesquisa narrativa, e, nesse movimento de a todo momento voltar à teoria para nos entendermos nesse processo, apresentamos as tensões evidenciadas na investigação.

Tensões experienciadas no contexto da escola

Fui para minha sala de aula com meu novelo de linha verde e os formulários de avaliação diagnóstica e muita, muita fé, mas fé não dá aula, então, nesse caso, eu teria que resolver isso. A professora Carla acompanhou-me até a sala, apresentou-me aos alunos e saiu. Pronto, agora, eram eles e eu (Carlos).

Inspiradas por esse trecho da narrativa de Carlos, um dos participantes, apresentamos os sentidos construídos durante a investigação. As narrativas foram organizadas considerando estes aspectos, que em uma pesquisa formalista são intitulados categorias de análise: *espaço físico; solidão e outros sentimentos; ambiente hostil; indisciplina; falta de apoio e acompanhamento*. Tais aspectos foram selecionados por emergirem de forma expressiva nas narrativas de todos os participantes e, por isso, foram considerados verdadeiras “tensões” no processo de constituição profissional. Destacamos, ainda, que as narrativas não estão apresentadas cronologicamente: elas se deslocam num espaço-tempo de acordo com a organização realizada segundo os temas da pesquisa.

- Espaço físico

As narrativas que envolvem reflexões sobre as tensões relacionadas ao espaço físico da escola perpassam todos os textos de campo, pois, sempre que os professores se sentiam à vontade para falar dos desafios que vinham vivenciando, logo os relatos sobre os espaços físicos da escola acabavam tomando toda a conversa. Vale destacar que para Rosa e Suze essas questões foram mais latentes do que para Carlos e Luiz.

Ao iniciar os diálogos com a professora Suze, identificamos em seu relato que os desafios do contexto foram se intensificando com o passar dos dias, ou ela foi se sentindo mais afetada com a questão da inexistência de espaços adequados para realizar suas atividades, principalmente por se tratar de uma escola muito antiga, construída em um tempo no qual não se exigia muito das construções públicas.

Além de ter que dar conta de todos os desafios de ser professora iniciante da educação básica em uma escola com vários problemas relacionados às concepções pedagógicas para a educação infantil, Suze ainda se via desafiada a lidar com a ausência de espaços adequados. Os espaços

de uma escola não são simples arranjos físicos, são também arranjos conceituais e carregados de símbolos; assim sendo, constituem-se campos nos quais e com os quais aqueles que os habitam estabelecem determinados tipos de relações, emoções, atitudes. Se uma escola possui espaços duros, fechados, vai receber dos alunos que são atendidos o mesmo: emoções duras, fechadas e pesadas como o concreto que cobre o chão. Como qualquer outra linguagem, o espaço é um elemento constitutivo do pensamento e, portanto, converte-se em ação pedagógica indireta, requerendo atenção (Cunha, 2005).

As narrativas envolvendo reflexões sobre o espaço de trabalho também foram temas invocados por Rosa. Em uma das primeiras vezes em que nos falamos, levou-nos até sua nova sala de aula, pois como a escola em que trabalha estava interditada pela vigilância sanitária, o local onde exercia sua ação docente não era propriamente uma sala de aula, mas uma espécie de varanda em uma área externa. Bem próxima à sala dela, ficava a quadra de esportes, que naquele momento cumpria outra função, uma vez que foram construídas nela quatro salas provisórias para atender aos alunos do 6º ao 9º ano.

As salas de Rosa e de outra professora do 1º ano eram as mais frágeis, no sentido estrutural: sem muitas opções, foi escolhido para alojar a sala de Rosa um espaço que antes era usado para atividades recreativas, o qual foi separado por uma parede que só é totalmente fechada até a altura do quadro branco; do quadro para cima, a parede foi construída com espaços entre os tijolos, o que fazia com que o barulho das duas salas fosse compartilhado. Rosa e outros professores vivem às voltas com os problemas originados por essa situação e não conseguem concentrar a atenção nas atividades pertinentes ao currículo da turma.

Rosa, em nossos primeiros encontros, demonstrava sempre ser uma fortaleza, sem reclamar das difíceis condições de trabalho, mas, como já estivemos em seu lugar, sabemos que as dificuldades existentes nesse espaço afetam muito o professor; na verdade, afetam todos os professores, mas os iniciantes são, de fato, os que experimentam esses problemas com uma dose maior de incertezas porque têm menos referências e mecanismos para lidar com essas situações (Vaillant, 2009).

Para além dos problemas com os espaços na escola, os participantes da pesquisa passam por vários desafios, visto que a iniciação à docência é realmente um período diferenciado no caminho de transformação de um docente. "Não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação continuada, mas tem um caráter distintivo e determinante" (Vaillant; García, 2012, p. 125).

- Solidão, isolamento e outros sentimentos

A solidão foi um dos sentimentos que mais apareceu nas narrativas dos professores. São as mulheres, Rosa e Suze, que apresentaram as narrativas mais carregadas desses desafios. Rosa demonstrou muita segurança e,

durante o decorrer da pesquisa, começou a falar de forma muito discreta sobre suas dificuldades: "O que angustia a gente é saber se está indo no caminho certo ou não, porque a gente tem uma grande responsabilidade". É interessante perceber que, mesmo diante de todos os saberes que já trazia consigo nesse período de iniciação à docência, ela sentiu falta desse apoio, pois possui clareza de que tem ainda muito mais a aprender (Roldão, 2007).

Rosa, como Suze, sofre com o isolamento, que, conforme apontam Fullan e Hargreaves (2001), além de instituído historicamente no cotidiano do professor, é sempre revigorado com uma sobrecarga de trabalho e, no caso de Rosa, a forma como se configurou a sua chegada nessa unidade escolar.

Como Rosa, Carlos, que trabalha na Escola da rua Caldas Novas, também trouxe o sentimento de estar sozinho diante dos desafios e até mesmo das alegrias da profissão.

A gente fez a avaliação diagnóstica por causa do final do bimestre, é uma avaliação insuficiente, mas não vem ao caso. E assim, quando você vira a página assim do caderno, né? Aí você vê o avanço do menino, né? Não adianta você chamar o colega para mostrar... Não adianta falar em casa também, porque não adianta. Ninguém está interessado nisso, se o menino está aprendendo, ele tem que aprender mesmo, as pessoas pensam assim, né?, mas eles não sabem o que a gente está fazendo aqui, eles não entendem e aí fica assim, é coisa sua, é um momento seu. (Carlos).

A narrativa de Carlos nos faz viajar no tempo e nos possibilita reviver as primeiras experiências de docência, em um movimento introspectivo e, simultaneamente, extrospectivo que nos faz voltar no tempo e reviver as experiências da primeira sala de aula (Clandinin; Connelly, 2015).

- Ambiente hostil

Suze foi a participante que primeiro falou sobre as relações no ambiente de trabalho. Assim que assinou os termos de efetivação do concurso, sentiu-se emocionada; primeiro, porque precisava trabalhar e, segundo, por ser essa uma experiência pela qual esperava muito. Entretanto, ao chegar à escola escolhida, não foi bem recebida. Disseram que não tinha vaga e, mesmo ela tendo certeza de que existia uma vaga naquela instituição, eles a devolveram para uma nova lotação.

Ela conta da frustração e do sentimento de rejeição, pois quando voltou ao órgão responsável confirmou novamente a existência da vaga, mas nesse momento não desejava mais insistir em permanecer num local onde não tinha sido bem recepcionada. Ela relata que se sentiu rejeitada e ficou sem saber para onde ir, porque as outras escolas não estavam situadas nas proximidades de sua residência. Ao contar, retoma toda a angústia daquele dia e se emociona. Ao se emocionar, envergonha-se e pede desculpas, dizendo que não deveria se expor tanto, mas que esse episódio marcou o seu início na docência.

A professora Rosa, talvez a iniciante mais experiente entre os quatro participantes, quando sentiu segurança para falar sobre sua chegada à escola, contou que a primeira impressão que teve de alguns colegas foi tão atemorizante que decidiu se isolar, não interagir com os colegas mais antigos da escola, tendo recebido tanta hostilidade que tinha medo até de cumprimentar as pessoas. Novamente recorremos a García que, ao escrever sobre os desafios vivenciados pelo professor iniciante, pontua que este mais parece um estrangeiro que muitas vezes não está familiarizado com as regras e normas internas aceitas no ambiente escolar, o imigrante que deixou uma cultura familiar para se mudar para outra que lhe pareceu atraente, mas descobre-se repellido pelos integrantes dessa nova cultura (García, 2010).

Analisar os relatos de Rosa nos faz retomar os textos de Nono (2011, p. 32), principalmente quando a autora aborda os desafios vivenciados pelos professores iniciantes e entre eles destaca "o constrangimento institucional" a que são submetidos nesse período e as consequências que trarão para esse profissional. Freitas (2000) concebe tal situação como perversa, pois os colegas de trabalho impingem ao iniciante um sofrimento desnecessário.

Aos poucos, percebemos que Rosa vai ficando mais segura e desabafa: "Foi uma etapa muito difícil". Em outra ocasião, diz: "Ficou um clima tão ruim que alguns professores não nos respondiam nem um bom dia", algo bem complicado, pois "se não quisessem ser gentis, que fossem educados pelo menos, né?". Em seguida, ela fala sobre os momentos em que precisou de ajuda e chegou a procurar suporte para a elaboração dos planos de aula, percebendo que necessitava de alguma orientação, uma vez que cada escola tem seu jeito de fazer, porém, quando ia falar com a coordenadora, ouvia: "Mas vocês já não viram isso na faculdade?" ou "Perguntando de novo? Mas você não passou no concurso?".

O que mais chama a atenção no relato de Rosa, e do não acolhimento, é que em vez de a escola ganhar com a presença de uma profissional que tem bagagem e pode contribuir, e até complementar, ajudar outros colegas, por não se sentir acolhida nesse espaço, a professora coloca-se em posição de defesa, de alerta, pois teme receber críticas e, com isso, o tempo todo se mantém nessa vigilância, de ser aquela que tem que apresentar os melhores resultados.

- Indisciplina

As reflexões referentes à ocorrência da indisciplina dos alunos também figuraram como um assunto recorrente em nossas narrativas: todos eles trouxeram questões relacionadas a essa temática, alguns mais, outros menos, mas todos teceram reflexões sobre como lidaram ou não conseguiram lidar com esse fenômeno que acomete muitos professores na escola.

Carlos foi, talvez, quem menos trouxe queixas sobre a indisciplina dos alunos, apenas no início da investigação, quando relatou algumas de suas pesquisas sobre o assunto:

Então eu descobri isso, há sim crianças muito indisciplinadas, com muita dificuldade para ouvir, com muita dificuldade para cumprir regras, o que fazer, né? Eu já não estava mais aqui para pegar os dois mil lá da prefeitura, eu estava aqui para aprender a ser professor, entende? Então, como fazer? (Carlos).

Ao apresentar as perguntas, Carlos começa a narrar suas desventuras buscando descobrir como lidar com a indisciplina dos alunos:

Aí eu me lembro bem de uma menina chamada Elena, estava assim, na minha mesa, aqui assim, aqui no cantinho, a menina entrou naquele cantinho e ninguém tirava dali, não saía de lá, por mais que você tentasse, falei duro, falei, falei com amor, falei com carinho, falei sem carinho e ela não saía, aí aquele negócio dessa garotinha me deu assim uma ideia sabe. Eu pensei: rapaz, eu vou resolver o problema dessa aluna hoje. (Carlos).

Carlos conta que, assim que a aula terminou, esperou que todos fossem embora, depois, pegou sua moto e o endereço da menina Elena e foi à casa dela: "Quando eu cheguei na porta da casa da Elena e bati palma... assim, quando ela me viu, ela levou um susto muito grande. Como se dissesse: 'No meu território? No meu espaço?'".

A narrativa de Carlos sinaliza algo que não demoraríamos mesmo para identificar: o quanto se envolve com os assuntos relacionados aos seus alunos e o quanto ele sofre com situações de descaso com a educação:

A mãe veio também, aí eu falei assim: bom dia, a senhora me conhece? Ela falou assim: não, eu não o conheço. Mas a senhora devia me conhecer porque já tem três meses que eu sou professor da sua filha. Ah, você é professor da Elena? E, a partir da minha afirmação, me convidou para entrar. Me sentei num lugar, e aí fui tomar um café, a Elena ficou por ali, né? Aí a Elena ficou esperando a hora em que eu iria fazer o relato da indisciplina, eu acho que ela esperava aquilo com muita aflição. Que horas ele vai falar? E eu já estava preparado para não falar, pois na minha cabeça eu já tinha formado isso: não vou falar. (Carlos).

Enquanto vai contando, vai criando esse suspense que é típico de alguém que já entende como prender a atenção quando se conta um caso. "A senhora tem livros em casa? Tem livros de histórias infantis, de literatura infantil para ela?" Carlos conta que a mãe respondeu que não tinha, mas ele não se deu por satisfeito, perguntou para a menina também e, diante da negativa das duas: "abri a mochila e peguei uma coleção de livros Contos Clássicos: 'Este livro aqui é pra você e estes outros você entrega para o professor só quando você cansar deles, eles não são seus, eles são meus, mas eles vão ficar com você'".

Foi como tirar a indisciplina da aluna com a mão, foi como se tivesse feito assim um trabalho, assim um parafuso apertado e tirado. Ela ficou comigo até o final do ano assim, ela ficava pertinho de mim. E aí eu fiquei quieto, né? Não sabia se podia visitar as crianças, então eu comecei fazer minhas visitas clandestinas, sozinho, fui pegando os endereços e as crianças falavam: o senhor ainda não foi lá em casa... e lá em casa e não foi... e eu comecei a andar no bairro, pegava a moto e saía andando, ia lá para poder saber por que não apareceram na escola. (Carlos)

Carlos nos fez retomar as contribuições de Roldão, porque, como essa autora destaca, ele demonstra dominar um saber:

[...] que integra e mobiliza, operando a convergência que permite ajustá-lo a cada situação, é sim alguma coisa de específico, que se afasta do mero domínio dos conteúdos como da simples ação relacional e interpessoal. (Roldão, 2007, p. 101).

- Falta de apoio e acompanhamento

Uma das maiores queixas não verbalizadas nas narrativas está relacionada a esse tão necessário apoio e acompanhamento no período da iniciação à docência. Suze começa nossa primeira narrativa com a seguinte frase: "Você quer ouvir sobre choque de realidade? Eu vou te dizer o que é choque de realidade", fazendo relação com os desafios que vivenciou ao assumir a sala de aula do 1º ano do ensino fundamental. Ao utilizar o termo "choque de realidade", Suze demonstra que, de algum modo, sabe que o início da docência é esse momento de se encontrar com o novo, que, para muitos, é mesmo assustador. Assim como Nono (2011), que, inspirada em Veenman (1984), afirma que a "transição da formação inicial dos professores para o primeiro trabalho de docente pode ser dramática e traumática" (Nono, 2011, p. 21). Suze segue seu relato que mais se parece com uma denúncia:

Eu passei no concurso, em uma semana eu estava na faculdade e pronto, vamos lá assumir o concurso, no outro dia, assinei o papelzinho numa segunda à tarde e na terça eu estava na escola, sem atividades, sem nada, não conhecia a outra professora nem ninguém. (Suze).

E segue dizendo, quase sem respirar: "Eu lembro que fui improvisando porque não conhecia a proposta da escola nem os projetos que estavam trabalhando. [...] tive muita resistência das crianças no começo". Suze fala e logo nos olha como se estivesse preocupada com o julgamento. Em vários momentos de nossas conversas, pedimos para Suze comentar como era a sua relação com a coordenadora:

Olha, sobre o suporte pedagógico, é assim: a coordenadora me auxilia naquilo que preciso, não temos muito tempo para conversar, pois é tudo muito corrido. Durante a hora de atividade, sempre tem alguma coisa, ou é uma formação, ou é uma reunião. (Suze)

Ao dizer isso, muda de assunto. Percebemos que, desde que começamos a conversar, ela vem evitando falar sobre a atuação da coordenadora e decide não explicitar muito para não comprometer a relação que elas vêm construindo. Mas Suze não precisa falar. O comentário que faz sobre a ajuda que recebe nos leva a refletir sobre as contribuições de Zidán (2016), o qual diz que é preciso criar formas de ofertar suportes aos professores iniciantes, pois começar a carreira docente sem um apoio, sem ter com quem contar nessas condições, longe de "começar com o pé direito", é uma experiência que força os professores iniciantes a nadarem em águas profundas.

Em determinado momento de nossa conversa, ainda em meados de 2017, Suze conta as dificuldades que vem tendo com o que para ela é de extrema importância: os materiais para o trabalho com os alunos, na verdade, a falta de materiais.

Nem sempre a escola tem recursos, eu vejo que pode ser uma questão de prioridades. Eu estava fazendo a massinha de modelar caseira para eles, mas era sempre só com os meus ingredientes, não dá e ainda por cima o tempo de vida útil da massinha é um tempo inferior ao da massinha industrializada [...]. As vezes, eu faço ainda para eles, peço os ingredientes, ou faço com as minhas coisas mesmo. (Suze).

Suze apresenta características do que Zeichner (1993) aponta como características do bom professor, aquele que, de posse de certo grau de autonomia, não necessita que lhe digam o que é preciso fazer, que não descarta que precisa aprender os saberes técnicos e com outros, mas que não espera que lhe mostrem o que fazer, vai sempre em busca.

No fim de 2018 e, conseqüentemente, encerrando nossas narrativas, Suze, em determinado momento, retoma as experiências que vivenciou no início de 2017 e destaca: "Na verdade, eu não sabia que a realidade era tão cruel assim, agora eu sei, né? Tipo assim, metade da turma do 1º ano não sabe escrever o nome ou mais da metade não reconhece as letras do alfabeto". Então, ela olha, como se quisesse ter certeza de que estávamos vendo, ouvindo o que dizia, pois, como para ela essa informação era assustadora, acreditamos que queria confirmar se estava equivocando-se.

Nesse mesmo período, estivemos com Carlos em um dia muito tenso; ele, que havia participado da segunda reunião consecutiva de planejamento de ações e projetos para o ano de 2019, tinha vivenciado uma situação de conflito e, ao terminar a reunião, iniciamos um diálogo. Conversamos sobre o ocorrido e era visível que ele estava um pouco abalado, pois havia passado por uma situação de incompreensão. Começamos a conversar na tentativa de encerrar nosso período de construção de narrativas, mas o episódio ainda estava em sua cabeça, e ele o relata novamente, destacando alguns acontecimentos na reunião. Diz que foi acusado de "atropelar" a reunião com muitas propostas, que está planejando muito para a equipe. Percebemos que se sente rejeitado, que temem sua ascensão, e a coordenadora chega a verbalizar que ele está querendo tomar seu lugar.

Essas conversas, que ocorreram em nosso último encontro de construção de narrativas, possibilitaram-nos notar que a escola, a equipe gestora de modo geral, ainda não consegue aproveitar todas as possibilidades de contribuições de seus professores; ainda não consegue se desvencilhar dessa forma de excluir ou minar as iniciativas que vão em sentido contrário àquilo que tem sido seu único modo de gestão. Novamente, vemos a necessidade de refletir sobre as influências que ainda perduram de um período no qual as ações da escola eram pautadas nos pressupostos da racionalidade técnica (Diniz-Pereira, 2014).

Naquele dia, a conversa ficou muito marcada pelos sabores que Carlos vivenciou nessa reunião, que deveria ser um momento de partilha

de contribuição e de retorno à comunidade, pois ele sabe o quanto pode colaborar, o quanto consegue enxergar dos desafios que a escola vem enfrentando.

Em certo momento, questionamo-nos: Será que a universidade, ou melhor, a formação inicial poderia ter nos ajudado com isso? Será que os professores da graduação teriam como alertar Carlos e outros sobre essa possibilidade de a escola não os aceitar ou não abrir as portas e, nesse caso, os professores precisariam passar por esse processo de enfrentamento? Em meio aos nossos devaneios sobre a relação necessária da universidade com as escolas de educação básica, onde estão os alunos que são preparados na universidade, pensamos sobre a falta dos representantes da universidade nos espaços escolares. Assim, encerramos nossos diálogos com algumas certezas e muitas outras perguntas.

Considerações finais

A investigação cujos resultados são aqui apresentados possibilitou grandes reflexões e, conseqüentemente, aprendizagens. Uma dessas reflexões está relacionada às práticas de formação continuada realizada na escola, pois, mesmo ocorrendo na instituição, esta também necessita ser revista; a escola precisa considerar melhor o que é escolhido e ofertado com o título de formação continuada, visto que, a exemplo do que narram os professores, as formações nem sempre apresentam boas possibilidades de reflexão, principalmente por desconsiderarem as reais necessidades deles, por não possibilitarem espaços de fala e partilha. Ao que tudo indica, o planejamento para essa formação ainda tem se apoiado em um modelo baseado na racionalidade técnica: alguém, na maioria das vezes de fora da escola, vem ensinar algo aos professores.

Ao retornar aos objetivos deste trabalho, podemos dizer que foi possível identificar as narrativas de aprendizagens na docência, no contexto da escola pública de Cuiabá, dos professores participantes e compreendemos que as narrativas dessas aprendizagens nem sempre são identificadas por alguns desses professores como sendo aprendizagens, mas elas existem e estão encharcadas de experiências educativas, como nos ensinou John Dewey. Percebemos, ainda, que muitas dessas narrativas estão carregadas de fortes sentimentos em decorrência dos desafios vivenciados. Notamos que é diante das tensões desse período que as aprendizagens vão ocorrendo em torno de planejar, agir, refletir e planejar novamente, e assim novamente agir, enquanto vão sendo construídos novos conhecimentos.

Perante esse cenário, é possível afirmar que as experiências vivenciadas com os professores durante a investigação nos possibilitaram perceber que eles aprenderam muito uns com os outros e são essas aprendizagens, geradas em situações conflituosas, que provocarão outras experiências futuras, aumentando o repertório de conhecimentos que os professores vão, a exemplo do que nos aponta Shulman (2014), amalgamando durante os primeiros anos de profissão.

Referências

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALARCÃO, I. (Org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa*. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores Ileel/Ufu. Uberlândia: EdUfu, 2015.
- CONTRERAS DOMINGO, J. *Autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CONTRERAS DOMINGO, J.; QUILES-FERNÁNDEZ, E.; PAREDES SANTÍN, A. Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, Málaga, v. 0, p. 58-75, 2019. Disponible en: <<https://revistas.uma.es/index.php/mgn/issue/view/510/272>>. Acceso en: 26 jul. 2022.
- CUNHA, S. R. V. "Um pouco além das decorações das salas de aula". *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 133-149, jan.-jun. 2005.
- CUNHA, M. I.; BRACCINI, M. L.; FELDKERCHER, N. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. *Avaliação*, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 73-86, mar. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2166>>. Acesso em: 30 jun. 2022.
- DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Portugal: Porto Editora, 2001.
- DEWEY, J. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1976.
- DEWEY, J. *Como pensamos como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. Tradução e notas de Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- DEWEY, J. *Arte como experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspectiva em diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 143-152, set./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9457/6750>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

FREITAS, M. N. C. *O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional*. 2000. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2000.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipe na escola*. Tradução de Jorge Avila de Lima. Porto: Porto Editora, 2001.

GARCÍA, C. M. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 9, p. 51-75, set./dez. 1998.

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

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abril 2009. Disponível em: <<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130/217>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

GARCÍA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/issue/view/3>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARIANI, F.; MONTEIRO, F. M. A. A pesquisa narrativa na formação de professores: aproximações que se potencializam. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 109-134, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/8878>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

MELLO, D. M. *Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do Curso de Letras*. 2004. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MELLO, D. M.; MURPHY, S.; CLANDININ, D. J. Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 1, n. 3, p. 565-583, set./dez. 2016.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-50, jul./dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, jul. 2006. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106>>. Acesso em: 30 jul. 2022.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUfscar, 2002.

MONTEIRO F. M. A. De ensinantes a aprendizes: investigação narrativa nos anos iniciais. In: MONTEIRO, F. M. A.; FONTOURA, H. A. (Org.) *Pesquisa, formação e docência: processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente em diálogo*. Cuiabá: Editora Sustentável, 2017.

NONO, M. A. *Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. In: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, 2007, Lisboa. *Comunicações...* Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p. 21-28. Disponível em: <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida_3.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

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

NÓVOA, A. *Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2022.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de Mentoria *Online* para professores iniciantes: fases de um processo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 479-506, maio/ ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200009> Acesso em: 30 jul. 2022.

ROLDÃO, M. C. A formação de professores como objeto de pesquisa: contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Reveduc: Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 1 n. 1, p. 50-118, set. 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5>>. Acesso em: 30 jul. 2022.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada, v. 9, n. 2, 2005. Disponible en: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2022.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para uma nova reforma. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>>. Acesso em: 30 jul. 2022.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 34, p. 79-92, jul./dez. 1999.

VAILLANT, D. *Estudios en profundidad sobre políticas estatales y otras iniciativas que atienden a problemáticas de reingreso para estudiantes de educación básica en Colombia, México y Uruguay*. Madrid: OEI, 2009. Informe final.

VAILLANT, D.; GARCÍA, C. M. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, v. 54, n. 2, p. 143-178, Summer, 1984.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZIDÁN, C. E. R. Profesores principiantes en escuelas vulnerabilizadas: experiencias, políticas y desafíos para el desarrollo profesional docente. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE EL PROFESORADO PRINCIPIANTE Y LA INDUCCIÓN A LA DOCENCIA, 5., 2016,

Santo Domingo. *Anales...* Santo Domingo: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016.
Disponível em: <<https://www.ort.edu.uy/ie/articulos/profesores-visitantes-en-escuelas-vulnerabilizadas.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2022.

Recebido em 11 de junho de 2021.

Aprovado em 5 de abril de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.