

Professores em início de carreira docente: contribuições de um acompanhamento durante um curso de formação

Teachers at the beginning of their teaching career: contributions form monitoring during a training course

Profesores en el inicio de su carrera docente: aportes del acompañamiento durante un curso de formación

Letícia Costa de Macedo  

Laura Noemi Chaluh  

Gabriela Caritá  

Carla Andréa Brande  

Resumo

O presente artigo trata da articulação da temática sobre professores em início de carreira e um curso de formação. Essa produção centrou-se na experiência das professoras participantes do curso. Objetiva-se compreender, neste artigo, de que forma as práticas formativas instituídas pelas formadoras do curso potencializam uma aprendizagem coletiva da docência. Tomamos como objeto de estudo a pesquisa de mestrado de uma das professoras, referente ao seu processo formativo. Sustentadas na perspectiva bakhtiniana de fazer ciência, buscando desvendar a verdade-*pravda* do singular, são apresentadas as propostas produzidas no curso. Considerando as lacunas existentes nas políticas públicas de formação no Brasil, a participação destas professoras em início de carreira em um curso de formação direcionado a esta fase da docência, foi fundamental para auxiliá-las a enfrentar os desafios presentes no cotidiano escolar. Concluimos pela urgência de criar espaços formativos que atendam às necessidades dos professores em início de carreira.

Palavras-chave: formação de professores; professor em início de carreira; inserção profissional.

Abstract

This article deals with the articulation of the theme of teachers at the beginning of their careers and a training course. This production focused on the experience of the teachers participating in the course. The aim of this article is to understand how the training practices instituted by the course trainers enhance collective teaching learning. We took as the object of study the master's research of one of the teachers, regarding her training process. Based on the Bakhtinian perspective of doing science, seeking to uncover the truth-*pravda* of the singular, the proposals produced in the course are presented. Considering the gaps in public training policies in Brazil, the participation of these teachers at the beginning of their careers in a training course aimed at this stage of teaching was fundamental in helping them face the challenges present in everyday school life. We conclude by the urgency of creating training spaces that meet the needs of teachers at the beginning of their careers.

Keywords: teacher training; early career teacher; professional insertion.

Resumen

Este artículo aborda la articulación del tema de los docentes en el inicio de sus carreras y un curso de formación. Esta producción se centró en la experiencia de los docentes participantes del curso. El objetivo de este artículo es comprender cómo las prácticas formativas instituidas por los formadores del curso potencian un aprendizaje colectivo de la enseñanza. Tomamos como objeto de estudio la investigación de maestría de una de las profesoras, referida a su proceso formativo. Apoyados en la perspectiva bajtiniana de hacer ciencia, buscando develar la verdad-*pravda* de lo singular, se presentan

las propuestas producidas en el curso. Considerando la falta que existe en las políticas públicas de formación en Brasil, la participación de estas profesoras que inician sus carreras en un curso de formación dirigido a esta etapa de la enseñanza fue fundamental para ayudarlas a enfrentar los desafíos presentes en la rutina escolar. Concluimos por la urgencia de crear espacios de formación que atiendan las necesidades de los profesores que inician la carrera docente.

Palabras clave: formación del profesorado; profesor en los inicios de su carrera; inserción profesional.

Introdução

O presente trabalho tematiza o processo formativo de professoras em início da carreira docente inseridas em um curso de formação específico para docentes em inserção profissional. Letícia e Gabriela eram professoras em processo de inserção profissional e ao longo de um período de três anos, de 2017 a 2019, tiveram a oportunidade de compartilhar um espaço de formação no contexto de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, na cidade de Rio Claro. Laura e Carla foram coordenadoras do referido curso intitulado “Professores iniciantes: partilha de dilemas e saberes”, oferecido para professores em início de carreira vinculados à rede municipal de educação daquele município. Desta forma, as quatro autoras deste artigo foram participantes do curso de formação docente, onde duas eram participantes e duas eram formadoras.

Diante de estudos já realizados (Corsi, 2005; Lima *et al.*, 2007; Mariano, 2012; Papi, 2014; Santos, 2017), sabemos que o professor em início da carreira docente possui inseguranças e medos, frente às novas responsabilidades e novidades da profissão, muitos se sentem “perdidos” ao ingressar na realidade escolar, ao se encontrarem diante de tantos desafios. São recorrentes os relatos da presença do sentimento de solidão e de angústia, sentimentos expressados também pelos professores que participaram do referido curso.

O objetivo deste trabalho é o de compreender de que forma as práticas formativas instituídas pelas formadoras do curso potencializaram uma aprendizagem coletiva da docência. Assim, tomamos o curso como um objeto de estudo e a pesquisa que Macedo (2023) desenvolveu, como objeto de discussão, por considerar a força que este processo formativo teve no exercício da sua atuação.

A referida pesquisa tratou-se de uma pesquisa narrativa da experiência do vivido¹, ou seja, narrativas de experiências educativas que, segundo Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 26) “só passam a existir porque, havendo uma experiência significativa na vida do sujeito pesquisador, este a toma como objeto de compreensão. Essas pesquisas decorrem de uma situação não experimental, mas vivencial”. Enquanto sujeito da experiência, Macedo (2023) as narrou na busca por compreender o próprio vivido, do qual buscou “extrair lições que valham como conhecimentos produzidos *a posteriori*, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada” (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 27). Tais experiências presentes em seu trabalho estão ancoradas numa perspectiva benjaminiana e, por isso, enfatizam a importância do resgate de nossas narrativas porque são elas que materializam e deixam em evidência nossas experiências.

¹ Esta perspectiva de pesquisa está ancorada em Bakhtin (1986), Benjamin (1994) e Ginzburg (1989).

O material da pesquisa de Macedo (2023), foi utilizado em um processo de cotejamento das temáticas, onde foram problematizadas com outros textos e outras vozes. Como afirma Geraldi (2012), o objetivo do cotejo de textos é a construção de uma compreensão profunda. Trata-se de um processo dialógico com o conhecimento que já se encontra disponível, onde vamos problematizando as temáticas em outros patamares, aprofundando as discussões, expondo os diferentes pontos de vista, apresentando argumentos e ampliando assim a compreensão. Segundo Geraldi (2012):

Dar contextos a um texto é cotejá-lo com outros textos recuperando parcialmente a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe, com quem concorda, com quem polemiza, que vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento da origem (Geraldi, 2012, p. 33).

É importante destacar que antes do cotejo dos textos, fazemos um movimento para arquitetar a obra, inspiradas no método interpretativo de Ginzburg (1989), que surgiu nos anos finais do século XIX como um paradigma de construção do conhecimento nas Ciências Humanas. Fazendo uma analogia entre os métodos de Morelli, de Sherlock e de Freud, o autor afirma que “minúsculos detalhes proporcionam a chave para uma realidade mais profunda, inacessível por outros métodos” (Ginzburg, 1989, p. 98). Detalhes que, em um primeiro momento, podem se apresentar como secundários, são fundamentais para termos uma compreensão mais aprofundada, já que ao olharmos de uma maneira mais sensível, conseguimos observar pistas e indícios carregados de significados.

Nos armamos de um olhar indiciário para que possamos nos debruçar sobre o material empírico, na tentativa de buscar elementos, situações e marcas – que saltam aos olhos porque se reiteram ou porque chamam a nossa atenção pela sua singularidade – que nos permitem costurar a obra, ou seja, buscamos por pistas/detalhes que nos permitam pensar em como organizar esteticamente a obra, que nos permitam delinear o nosso projeto de dizer.

Em relação à questão teórico metodológica que assumimos neste artigo, em que procuramos a compreensão de como as práticas formativas instituídas pelas formadoras durante o curso potencializaram uma aprendizagem coletiva da docência nos participantes, afirmamos nosso posicionamento a partir da perspectiva bakhtiniana de fazer ciência. Para Geraldi (2012), a heterocientificidade pretende desvendar a verdade-*pravda* do singular. *Pravda* implica considerar o acontecimento particular, desconsiderando a verdade que pretende a generalização, ou a objetividade e neutralidade.

Geraldi (2012, p. 33) afirma a importância da compreensão ativo-dialógica. Esta compreensão está longe da submissão à palavra do outro, pelo contrário, neste momento o pesquisador “[...] toma distância para dar espaço às contrapalavras necessárias à compreensão e à análise”. O pesquisador assume a sua posição, seu pensamento. Segundo Geraldi (2012, p. 33), “[...] Interpretar é construir um sentido para um discurso, para um texto, e a validade desta interpretação se mede por sua profundidade e pela consistência e coerência de seus argumentos”. Importa dizer que a interpretação construída não se generaliza “[...] permanece particular. Mas os conceitos elaborados na caminhada é

que se tornam cognitivamente produtivos e podem ser reaplicados na construção de interpretações de outros discursos/textos” (Geraldi, 2012, p. 34).

Assim, com um olhar indiciário, procuramos pistas, no material que dá sustento a este trabalho para mostrar de que forma as práticas das formadoras daquele curso potencializaram na primeira autora deste trabalho mudanças no pensar e no fazer a docência.

O curso de formação

A partir do ano de 2017, as professoras Letícia e Gabriela, estiveram imersas nessas dificuldades provenientes do início da carreira, em que era evidente a busca por apoio e acompanhamento. Foi possível encontrar um espaço para essa necessidade, entretanto, fora do espaço escolar. Este amparo ocorreu no curso de formação denominado “Professores Iniciantes: Partilha de Dilemas e Saberes”, oferecido na Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro, em São Paulo. O curso ocorria em encontros presenciais mensais, totalizando uma carga horária de 40 horas. Nesse primeiro momento, no ano de 2017, como pré-requisito para inscrição, os integrantes deveriam ter formação na universidade acima citada e experiência como professores de no máximo cinco anos na rede municipal de ensino de Rio Claro. O grupo era composto por duas formadoras do Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade (GREEFA) vinculado a essa universidade, sendo uma professora do Departamento de Educação – Laura – e sua orientanda de doutorado – Carla –, além das demais autoras deste trabalho e outros seis participantes, professores de diferentes etapas da educação pública municipal, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), que lecionavam em escolas de diferentes bairros e com diferentes formações iniciais, ou seja, que também preenchiam os pré-requisitos para a participação. Todos os participantes do curso, passaram a encontrar um espaço para compartilharem os seus sentimentos, pois o grupo estava aberto ao diálogo, para que os participantes pudessem refletir sobre as próprias práticas e concepções.

Naquele momento, no ano de 2017, as autoras e participantes passaram a enxergar a possibilidade de terem finalmente encontrado um espaço de fala, pois, como professoras em inserção à carreira docente, não enxergavam essa possibilidade de participação nas escolas. Era difícil encontrar alguém que pudesse ouvi-las, segundo seus próprios relatos nas propostas de atividades que o grupo produzia.

Letícia e Gabriela frequentaram o curso durante o ano de 2017 e, também, continuaram acompanhando os encontros nos dois anos seguintes, 2018 e 2019, demonstrando que encontraram um espaço importante para compartilharem seus sentimentos, angústias e dilemas.

Nos anos seguintes, com novos colegas em situação de inserção profissional, o sentimento expressado ainda era o mesmo: o de solidão no ambiente de trabalho. Também demonstravam insegurança em relatar dificuldades da prática no espaço escolar, entretanto, ao estarem num ambiente propício para esse fim e ao ouvirem colegas que se

encontravam em situações semelhantes e em outro contexto que não o da escola, puderam sentir-se mais seguras e encontrar caminhos. E, principalmente, fez os participantes enxergarem o quanto podiam ir além da visão que possuíam sobre suas possibilidades e limites.

Diante desse processo formativo, muitas dificuldades foram externalizadas, potencializando um processo de crescimento coletivo, marcado pela alteridade (Bakhtin, 1986), em que nos constituímos na relação com os outros. A formação surgiu a partir da relação, como destaca a Chaluh (2008, p. 42): “Ao pensar na alteridade como porto principal, aponto que, como pesquisadora e professora, nós nos constituímos na relação com os outros, e que o diálogo e a palavra são aspectos que carregam muita força na nossa constituição”, ou seja, a formação como provoca-ção, porque os outros nos fazem entrar num movimento que só é possível devido a esses outros estarem em um lugar privilegiado, um lugar exterior no qual conseguem enxergar coisas a nosso respeito que não conseguimos ver. A formação estava baseada na relação entre os pares, no espaço entre nós e o outro, na provocação que o outro nos faz e assim mutuamente (Bakhtin, 1986).

A inserção na carreira docente

O professor em início da carreira docente se sente abandonado, apresenta diversos receios e, mesmo já tendo passado pela etapa dos estágios supervisionados durante a graduação, se sente “perdido” ao ingressar na realidade escolar e se encontrar diante de tantos desafios.

Esse período inicial da docência é frequentemente referenciado, no Brasil, pelo termo “professor iniciante”, indicando os professores que ingressam nos sistemas de ensino. Mesmo sendo considerada uma etapa conturbada da carreira, até pouco tempo atrás a inserção de professores na carreira não era estudada como uma fase da docência, como apontou pesquisa elaborada por Romanowski e Martins (2013), por meio de consulta ao banco de teses e dissertações da Capes. Os estudos analisados não focalizavam o professor iniciante como fase de desenvolvimento profissional, apresentando maior interesse em elaborar diagnóstico para referência na reformulação de cursos de formação inicial.

Entretanto, estudo mais recente realizado por Almeida *et al.* (2020, p. 13), analisando artigos, dissertações, teses e trabalhos apresentados na ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), apontou que as temáticas dos estudos que compõem a “[...] a subcategoria do desenvolvimento profissional do professor iniciante são uma tendência contínua nas produções desde os anos 2000 e, no conjunto, essas produções abordam os fatores e aspectos que incidem, positiva ou negativamente, sobre o desenvolvimento profissional do docente iniciante [...]”.

Ao nos debruçarmos nesta temática da formação de professores em início de carreira, consideramos que os mesmos vivenciam a “[...] etapa de inserção como o período obrigatório de transição entre a formação inicial do docente e sua incorporação ao mundo

trabalhista como um profissional plenamente qualificado” (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 123). Isso nos remete ao conceito de inserção profissional na docência, o qual

[...] refere-se justamente a entrada na vida profissional docente, ao ingressar na carreira, [...] ou ainda, à fase do começar a “aprender a ensinar” (Marcelo Garcia, 1993). A aprendizagem da docência representa um *continuum* profissional, de investimento individual e coletivo, que acompanha o professor ao longo da vida. Esse *continuum* permeia a trajetória do professor, que tem na etapa da formação inicial e, especialmente, no momento da inserção na carreira o esteio de seu desenvolvimento profissional (Cruz *et al.*, 2020, p. 3).

Diante das características apresentadas por diversos estudiosos acerca da temática do processo de inserção à carreira docente, são recorrentes os relatos da presença do sentimento de solidão, da insegurança e da angústia (Cassão, 2013; Ruy, 2018; Brande, 2021).

Letícia e Gabriela, como participantes deste curso de formação voltado para a professores em início de carreira docente, estavam em busca de apoio, acompanhamento e amparo. Finalmente este espaço passava a ser encontrado, entretanto, fora do ambiente escolar. Os encontros serviram para fomentar diálogos em torno de práticas pedagógicas e, especialmente, dos problemas que enfrentavam. Coletivamente, passaram a tecer soluções diante de dúvidas que as perseguiam, participando e se fortalecendo através do diálogo, entre fala e escuta. No grupo havia a possibilidade de compartilhar angústias e dilemas, de serem escutadas e compreendidas. Tal fato ampliou-lhes horizontes e possibilidades.

Com a inexperiência, surgiu a insegurança... Diante dessa realidade, as professoras em início de carreira chegaram a buscar respostas em teorias, porém sem sucesso, já que nem todas elas eram encontradas prontamente, pois não haviam cursos específicos para professores iniciantes ou voltados às dúvidas que possuíam sobre a prática docente.

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

Letícia e Gabriela analisam o fato acontecido com elas nesta fase com o que Huberman (2000) chama de “choque do real”, uma realidade que nas discussões teóricas na Universidade não aparecia, desconheciam, justamente porque não havia experiências com a prática. A realidade do estágio supervisionado vivida por elas havia sido diferente, já que é um curto período de tempo em que se tem muita coisa para aprender, mas não se chega em questões tão profundas do âmbito escolar, como o fato de ser a docente responsável por tantas demandas.

Lüdke (1996), em seu estudo sobre a socialização profissional de professores, constatou que essa questão recebe pouca atenção. Nos resultados de sua pesquisa com

professores iniciantes apareceram diversos relatos sobre o chamado choque de realidade que sofrem e sobre a importância da acolhida.

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

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

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

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

Freitas (2002) considera que o processo de socialização profissional dos professores iniciantes constitui-se como um momento de aprendizagem de valores, crenças e formas de compreensão de um mundo próprio da cultura ocupacional, ou seja, da dinâmica do trabalho docente para qual o aluno/futuro professor não fora preparado, daí a dificuldade nas relações humanas. Neste sentido, estudos apontam a importância das marcas de alteridade presentes na constituição do sujeito professor, portanto existe uma intensa relação entre profissionalidade e alteridade.

As tarefas

Durante o período do curso, mediante as discussões que iam surgindo nos encontros, diversas tarefas foram sendo propostas para serem realizadas por todos os participantes. Essas tarefas tinham o intuito de dar continuidade à reflexão que já havia surgido e movimentado o encontro, desafiando os participantes e professores em início de carreira. Elas eram definidas no final de cada encontro em função das discussões que surgiam, dos incômodos, das preocupações e inquietações.

Diante das reflexões que eram propostas, havia um movimento de compartilhamento individual, quando as atividades eram entregues somente às formadoras

e um compartilhamento coletivo, em que os participantes socializavam suas tarefas para serem lidas e discutidas pelo grupo, aumentando assim o fortalecimento da parceria entre os pares.

Aquelas tarefas não apresentavam um caráter obrigatório, apenas para o simples cumprimento de algo forçado, mas sim um caráter reflexivo para os participantes. Letícia e Gabriela percebiam como as escritas geralmente estavam carregadas de sentimentos intensos e verdadeiros, movimentando a análise profissional delas e daqueles docentes. Desta forma, compreendemos que a proposta de tarefas dentro do curso afastava-se da concepção escolarizante, apresentando um objetivo de forma-ação, tendo como intuito fomentar naqueles professores em inserção profissional docente uma ação reflexiva, formativa, desafiadora, mobilizadora e convidativa ao grupo para pensar, refletir, agir e reagir.

Macedo (2023), em sua dissertação de mestrado, realizou um levantamento de todas as tarefas realizadas por ela no período de sua participação no curso de formação, decidindo utilizar as tarefas como material empírico. Assim, revisitou suas tarefas após quase seis anos da realização das mesmas.

Para compreender os registros realizados foi preciso que Macedo (2023) exercesse um estranhamento, sendo necessário se distanciar, olhar as escritas como um objeto de estudo e se atentando aos detalhes, agora na postura de pesquisadora e utilizando um olhar indiciário, que trouxe os seguintes questionamentos: “Por qual motivo havia escrito aquilo? Era assim que pensava naquela época? Quais pontos se ligam/articulavam/entrelaçavam, mesmo algumas tarefas tendo sido escritas em tempos e momentos tão diferentes? Qual era o fio que entrelaçava toda a minha história neste curso formativo e nestas tarefas? O que esses grifos poderiam dizer sobre mim e sobre o percurso que estava vivendo?” (Macedo, 2023, p. 36).

A seguir apresentamos a sistematização realizada por Macedo (2023) a partir da qual é possível observar a diversidade de temáticas abordadas nas escritas produzidas no curso.

Quadro: Título das tarefas propostas durante o curso

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

Fonte: Macedo, 2023.

As escritas demonstraram como Macedo (2023), enquanto professora em início de carreira docente, se enxergava e se sentia nesses anos iniciais de sua formação. E partindo de grifos em suas falas e inquietações, identificou temáticas recorrentes que expressavam conexões/articulações para um maior aprofundamento. Essas conexões fizeram com que as tarefas fossem agrupadas em 3 temáticas, sendo elas: O trabalho na Educação Infantil; Apoio ao professor em início de carreira; O sentido da formação. A seguir, a sistematização das tarefas agrupadas por temáticas em sua pesquisa.

Quadro: Divisão das tarefas por temáticas

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

Fonte: Macedo (2023)

Observando os dois quadros é possível perceber que nem todas as tarefas feitas durante os anos de curso foram contempladas nas temáticas a serem aprofundadas. Diante

do levantamento de todas as atividades realizadas durante o percurso do curso e após o aprofundamento deste material empírico, em que a pesquisadora leu todos os registros e buscou realizar um estranhamento das escritas observando suas indagações e questões na posição de professora em inserção profissional, algumas tarefas apontavam temáticas semelhantes, sendo assim selecionadas para serem aprofundadas. Esse mergulho nas tarefas como pesquisadora fez a autora refletir sobre as relações que eram estabelecidas no curso, buscando compreender os detalhes trazidos nas atividades, trazendo à tona alguns sentimentos externalizados naquelas atividades.

A seguir compartilhamos fragmentos das tarefas produzidas por Macedo (2023) a partir da temática “Apoio ao professor em início de carreira”.

Uma das tarefas propostas foi uma produção narrativa pelos participantes do curso, onde os mesmos pudessem refletir sobre o percurso que estava sendo vivido como professores iniciantes. A escrita foi intitulada por Macedo (2023) como “Por que todo fim tem um começo...”. Nesse texto, ela argumenta de que forma foi se constituindo como professora desde sua formação inicial, passando pelo estágio e chega a relacionar o período de estagiária com o de uma professora em início de carreira no sentido de que ambos apresentavam semelhanças. Macedo (2023) registrou assim:

[...] Digamos que o estágio se pareça (E MUITO) com os anos iniciais do professor recém-formado. O acolhimento e apoio trazem segurança e confiança. O sentimento é de insegurança constante achamos que não sabemos nada, temos dúvidas com tudo e queremos esclarecê-las, porém nem sempre conseguimos. Em quem podemos confiar? Professores, coordenador, diretor, monitores mais experientes têm muito a nos acrescentar. Mas é preciso que queiram somar e não subtrair. É preciso que queiram nos ver crescendo e não nos diminuam por não termos experiência ou “idade” (Macedo, 2023, p. 94).

Macedo (2023) afirma a necessidade de ter alguém mais experiente, da importância do acompanhamento, de alguém que dê suporte, oriente. Isto porque, por momentos, a insegurança aparece, e dúvidas em relação a quais são os melhores caminhos a percorrer diante da complexidade do cotidiano escolar angustiam.

Ao argumentar acerca do paralelismo entre o estágio e o professor em início de carreira, ela afirma que o professor regente da sala é o responsável por dar segurança e apoio. E questiona: quem fica com esta responsabilidade quando se inicia na carreira docente? Quem teria a responsabilidade na escola?

Demonstro acreditar que ter alguém que te acolhe, que te ensina, quem te auxilia, que te explica que existe um caminho mais fácil, é essencial. No estágio temos isso, pois o professor responsável da sala deve cumprir com esse papel (Macedo, 2023, p. 96).

Quem cuida do professor em início de carreira na escola? Brande (2021) aponta que é urgente que a escola se organize para acolher os professores em início de carreira oferecendo suporte:

Entretanto, tal suporte não pode ficar restrito somente a uma pessoa, seja a figura do professor coordenador ou a direção; os professores que se iniciam na carreira necessitam de apoio, suporte e orientação de todos os profissionais da escola: da direção,

coordenação pedagógica, professores com quem trabalham e os demais funcionários – limpeza e cozinha –, criando um ambiente acolhedor e encorajador, fruto de uma cultura escolar de recepção e orientação de professores em período de inserção na carreira. (Brande, 2021, p. 137)

Na mesma linha Ruy (2018) questiona até que ponto as escolas estão preparadas para receber esses professores em início de carreira e coloca em destaque que a gestão fique responsável por esse acolhimento, no sentido de que o professor possa ter espaço para colocar em prática seus saberes anteriormente conquistados, que possa dizer daquilo que não sabe sem ter medo dos julgamentos e que fundamentalmente tenha apoio para aprender.

Brande (2021) sugere a importância da figura do mentor, este que não necessariamente está na escola e que, de todas as formas pode auxiliar os professores em período de inserção profissional. A figura do mentor pode estar representada por uma companheira de série, uma professora da universidade com quem ainda tem contato, uma amiga professora de outra escola. Segundo Brande (2021, p. 136) “Esses mentores ouvem as angústias, orientam, dão dicas e acabam sendo o suporte necessário para que estes professores floresçam, prossigam na profissão”.

Dando continuidade à escrita da Letícia, ela deixou registrado um outro fragmento que consideramos muito importante apresentar,

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

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

Eu espero que esperem menos e ajudem mais! E seguirei neste princípio com cada professor mais inexperiente que eu cruzar meu caminho! (Macedo, 2023, p. 91)

Ainda com os desafios enfrentados ao longo do ano, Macedo (2023) percebe que foi possível ter avanços, mudar, se sentir empoderada, se tornar mais confiante com o trabalho desenvolvido junto com as crianças. Porém insiste na necessidade de que os outros, os experientes sejam pacientes uma vez que nenhum professor chega em seu período inicial já dominando a arte de ensinar.

A segunda tarefa que apresentamos foi proposta no final de 2017. A proposta de escrita foi a elaboração de uma carta que argumentasse em relação aos dilemas e desafios que os professores em processo de inserção profissional enfrentam. Porém, era necessário, também, propor sugestões para que as mudanças pudessem acontecer.

No e-mail, Carla, na época formadora, explicou a tarefa:

[...] A proposta é escrever uma carta para o secretário da Educação, ou para a coordenação da escola, ou para uma professora, colega de trabalho, falando sobre as

necessidades, desafios, dilemas de professores iniciantes e propondo uma forma/sugestão de “melhoria” ou ajuda nas dificuldades (Trecho do e-mail da formadora Carla, em 2017). (*apud* Macedo, 2023, p. 96).

O destinatário da carta poderia ser algum colega professor, alguém da gestão da escola (professor coordenador ou diretor) e/ou, também, para o secretário da educação. Macedo (2023) endereçou sua carta para o secretário da educação. Na carta solicitava que, nas escolas, houvesse momentos de trocas entre professores em início de carreira e professores mais experientes, legitimando, assim, a escola como *lócus* de formação. Segue a carta:

Troca de experiências

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

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

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

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

Conhecimentos: que possam enriquecer nossas práticas...

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

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

Críticas construtivas: que não apontem apenas nossos erros, mas sim que nos façam entendê-los, talvez consertá-los e que assim possam servir de progresso [...] (Macedo, 2023, p. 101).

Macedo (2023) pensava nas possibilidades formativas abertas para professores em início de carreira quando acolhidos por professores com mais anos na profissão, num movimento que afirmasse o compartilhamento da vida docente. Um compartilhamento que contemplasse ajudar, apoiar, mediar, fazer e pensar junto.

Davini (1995, *apud* Chaluh, 2008) afirma que estudos têm demonstrado que a docência se desenvolve com laços frágeis entre os professores. Talvez, por esse motivo Macedo (2023) tenha registrado que participantes do curso de formação encontraram apoio, escuta e trocas em um ambiente longe do contexto escolar. Segundo Davini (1995 *apud* Chaluh, 2008), ao se pensar tanto em programas como em políticas de formação em continuidade teria que se priorizar o trabalho coletivo, os espaços de aprendizagens comuns e a construção do conhecimento compartilhado.

Brande (2021) considera que se as escolas tivessem uma política de acolhimento aos professores em início de carreira, algumas dificuldades, como a organização das rotinas e da documentação do trabalho docente, poderiam ser superadas.

Para Ruy (2018), a falta de acolhimento dos professores por parte da equipe gestora e a ausência de momentos de reflexão nos espaços formativos instituídos nas escolas têm implicações no desenvolvimento do trabalho desses docentes no contexto da sala de aula. Assim, a autora destaca a importância da figura do professor coordenador e da equipe gestora no acolhimento e aproximação da realidade escolar e da comunidade.

Brande (2021), a partir das práticas que delinearam o curso de formação de que trata este artigo, explicita uma concepção do que seria o acompanhamento docente. Segundo a autora, são práticas que têm a intencionalidade de apoiar os professores em período de inserção na carreira, possibilitando um avanço no seu processo de constituição docente, o que implica que os formadores tenham um olhar e uma escuta atentos e, ao mesmo tempo, definam propostas com textos, filmes e outros materiais que levem os professores a se interrogarem sobre as relações educativas nas quais estão envolvidos, potencializando as análises de práticas pedagógicas, propiciando o compartilhamento de problemas e a produção coletiva de conhecimento. Mas, também, esse acolhimento tem que estar sustentado no estabelecimento da confiança entre os pares, de sentir que esse espaço de formação é um lugar seguro, no qual é possível dizer o que acontece com cada um dos que integram o curso.

A terceira escrita que, aqui, compartilhamos foi intitulada “De que forma o curso contribuiu na minha formação/transformação me provocando a pensar sobre mim e meu fazer?”. No final de 2018, as participantes do curso foram convidadas a mergulhar no processo vivido no curso ao longo deste ano para identificar de que forma estar no curso tinha contribuído com a formação delas. A ideia surgiu como forma de avaliar o curso e ver as possibilidades de sua continuidade no ano de 2019. Segue a escrita,

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

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

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

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

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

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

Gratidão é a palavra que define os momentos que construímos juntas! (Macedo, 2023, p. 107).

Macedo (2023) justifica a importância do curso por se tratar de um espaço possível para compartilhar sentimentos, um lugar de fala e de escuta ampliando os horizontes e possibilidades.

Ao deixar registrada a importância da reflexão em conjunto, explicita a importância dos encontros nos quais era possível dialogar a partir das práticas pedagógicas, dos problemas enfrentados na complexidade da sala e da escola e da busca coletiva por soluções aos desafios enfrentados.

Macedo (2023) afirma que o curso, ao apoiar e acolher às participantes, a fazia se sentir acompanhada e, por isso, não teve a ideia de desistir. Isto porque se tratava de um grupo de professoras que experienciavam situações semelhantes no cotidiano escolar.

Segundo Chaluh (2010), a importância do trabalho coletivo de professores, sustentada no diálogo e na interlocução, potencializa a promoção da autonomia profissional, a tomada de consciência de seus problemas, a união a partir dos conflitos, a organização de sua própria aprendizagem e a busca conjunta de mudanças (Chaluh, 2010). Este movimento coletivo permite, ainda, perceber que as dificuldades não são particulares ou individuais. Assim, entendemos o que aconteceu com as participantes do grupo: foram tendo consciência dos problemas que enfrentavam e, coletivamente, buscaram melhor compreender as contradições e, assim, poder superar e propor ações outras em suas próprias práticas.

Foram muitas as instâncias nas quais foi possível a troca de saberes e experiências entre as participantes do grupo, o que possibilitou ampliar os horizontes e perspectivas. Pensamos que nesse movimento dialógico, as professoras foram se fortalecendo diante da visão das colegas, na medida em que a palavra da colega era acolhida, na busca por melhor compreender os acontecimentos que eram levados para discussão.

Dialogamos com Freire (2022) para afirmar a nossa incompletude, entendendo que somos sujeitos inacabados e, por isso, a busca por ser mais. Freire (2022) afirma que

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

Segundo afirma Macedo (2023), perante os acontecimentos de nossas vidas e da incompletude que temos diante destes acontecimentos, estamos sempre em busca, tendo que fazer escolhas, tendo que nos abrir para novas situações:

Se o ser humano é um ser inacabado, está em processo constante de humanização e de educação, ao passo que tomamos consciência de nossos processos de inacabamento, podemos intervir em nossas realidades, assim como fazíamos durante o curso (Macedo, 2023, p. 112).

Acompanhamento ao professor em início de carreira

Com a finalidade de aprofundar a temática sobre professores em fase de inserção profissional, Brande (2021), durante sua pesquisa de doutoramento, realizou um levantamento teórico de pesquisas sobre a referida temática com uma busca de teses no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Foi utilizado o termo de busca “professor iniciante” e os filtros: Tese Doutorado; Ano: 2013 a 2017; Grande Área de Conhecimento: Humanas; Área de Conhecimento: Educação; Área de Avaliação: Educação; Área de Concentração: Educação e Formação de Professores.

Foram encontradas 699 teses e, após a leitura e análise dos resumos, quatro teses se relacionavam à temática em questão. A primeira delas, a tese “Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades” (Bandeira, 2014), tinha como questão norteadora identificar qual a relação entre as necessidades formativas de professores iniciantes e o desenvolvimento da práxis. A pesquisa de Bandeira (2014) trouxe como contribuição as descobertas sobre os encontros colaborativos realizados entre pesquisadora e professoras que desencadearam condições para que as professoras compreendessem melhor suas necessidades.

Outra tese encontrada foi “Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar” (Marcato, 2016), cujo problema a ser investigado foi identificar que indicadores os relatos de professoras experientes e iniciantes apontavam em relação a um acompanhamento da inserção e iniciação à docência na Educação Básica considerando a diversidade na perspectiva da Educação Inclusiva. A conclusão sobre a iniciação à docência a que chega a autora aponta para a necessidade de programas de acompanhamento destes professores:

O professor iniciante poderia ser acompanhado por meio de participação em programas de mentoria, que podem ser de iniciativa do governo ou outros órgãos, como Universidades, em esfera micro. Essa iniciativa precisaria ser atrelada às políticas que permitissem ao professor iniciante participar desse tipo de programa sem uma sobrecarga de atividades e trabalhos ainda maior do que as demandas que tem que atender no início da profissão (Marcato, 2016, p. 143).

A tese “Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo” (Ciríaco, 2016) investigou sobre a colaboração como forma de superação das dificuldades didático-pedagógicas no ensino dos conteúdos matemáticos. Para Ciríaco (2016), a vivência colaborativa instituída durante a pesquisa contribuiu muito para a superação dos problemas que os professores iniciantes enfrentavam no cotidiano das suas respectivas salas de aula. A prática colaborativa possibilitada pelas trocas de experiências profissionais gerou um movimento de confiança e autonomia nas suas ações, contribuindo na construção do conhecimento necessário para o ensino.

A quarta tese, “Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação online de mentores” (Malheiro, 2017), teve como foco as necessidades formativas dos formadores de professores, os quais atuavam como mentores no Programa de Formação Online de Mentores (PFOM), no acompanhando aos professores iniciantes com o propósito de ajudá-los a superar suas dificuldades. A autora considerou que as propostas de intervenção desenvolvidas no âmbito desses processos e as demandas diversas apresentadas pelos professores iniciantes indicam que “difícilmente, nas redes/sistemas de ensino ou nas próprias escolas, um único profissional dará conta de atuar sozinho na formação de professores” (Malheiro, 2017, p. 205).

A partir deste levantamento teórico de teses publicadas no período de 2013 a 2017 é possível concluir que é bem pequeno o número de pesquisas que se debruçam sobre a temática da inserção na carreira. As quatro teses selecionadas indicaram que propostas de acompanhamento de professores que estão em processo de inserção na carreira são fundamentais para o fortalecimento da confiança nas ações que desenvolvem, minimizando

os impactos das dificuldades presentes no início da carreira e oferecendo condições e suporte para que estes professores não desistam da profissão.

Macedo (2023), durante sua pesquisa de Mestrado, também realizou um levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES, mas abrangendo o período de 2017 a 2021 e utilizando as palavras-chave “professores em início da carreira docente” e “acompanhamento de professores iniciantes”. Esperava-se que os estudos trouxessem mais elementos para melhor compreender em sua pesquisa o processo de início na carreira docente, porém foram encontrados somente quatro trabalhos envolvendo a temática “acompanhamento de professores em início de carreira docente”.

A primeira pesquisa encontrada “Desenvolvimento Profissional do Professor Experiente no Projeto Colaborativo Universidade/Escolas: Desafios e Necessidades Formativas” (Souza, 2017), aborda a inserção na docência do professor iniciante e o papel do professor mais experiente nesse início, no caso o coordenador pedagógico. A pesquisa discute o papel do professor coordenador, sendo visto como essencial no acolhimento às demandas dos professores iniciantes, que tiveram possibilidade de abrir suas dificuldades durante os encontros, sendo essas dificuldades posteriormente exploradas pelos professores coordenadores na escola onde o educador lecionava.

A segunda pesquisa “O papel do acompanhamento pedagógico para o docente da educação básica em estágio probatório” (Jesus, 2018), demonstrou um estudo realizado em cinco escolas públicas da cidade de Valparaíso de Goiás, em Goiás. Abordou a importância do acompanhamento pedagógico ao docente em inserção profissional, concluindo que raramente esse professor recebe um olhar cuidadoso e atento durante o processo de inserção na carreira, necessitando de formações que possam auxiliar na compreensão da articulação da teoria e prática no fazer pedagógico, pois a formação inicial não dá conta da demanda que será enfrentada ao longo de uma carreira.

A terceira pesquisa, intitulada “A formação do professor experiente no projeto Obeduc e os reflexos em suas práticas a partir das percepções dos professores iniciantes” (Oliveira, 2019), procurou fazer uma análise de como professores iniciantes e professores experientes (professores coordenadores pedagógicos) que participaram de uma formação continuada ressignificam suas compreensões acerca do acompanhamento ao professor iniciante. De acordo com os dados, os professores coordenadores apresentam dificuldades para o atendimento das demandas dos professores iniciantes, apesar de serem considerados experientes na profissão.

A quarta pesquisa, “Professores em período de inserção na carreira: contribuições de uma proposta de acompanhamento” (Brande, 2021), apresentou a temática da formação de professores em período de inserção na carreira docente, onde foi oferecido um curso de formação, denominado “Professores iniciantes: a partilha de dilemas e saberes”. Através dos registros dos participantes, a autora concluiu que o curso trouxe importância na formação dos sujeitos, onde o processo de constituição docente foi fortalecido, já que foram oferecidas condições para que os professores em inserção profissional docente pudessem superar as dificuldades através da coletividade dos pares. Além da importância do curso de

formação para os participantes, Brande (2021) analisou a relevância que o curso também teve para seu processo formativo como professora-formadora.

Macedo (2023) percebeu que dos quatro trabalhos encontrados, três se tratavam de um programa específico de acolhimento aos professores em início de carreira, enquanto um era relacionado a entrevistas de professores abordando essa fase de iniciação profissional. Os trabalhos que se apoiaram na realização de cursos formativos procuraram analisar esse processo formativo. Dois desses três apontaram uma esperança de acolhimento por via da formação do professor coordenador na escola, enquanto um dos trabalhos verificou a importância de um coletivo que legitimasse reflexão e diálogo.

Considerações finais

Foi possível compreender o processo de constituição docente que se deu num contexto que valorizou a fala, a escrita e a coletividade. Isto porque, compartilhar esse espaço formativo junto com colegas na mesma condição, tendo o apoio de duas docentes/formadoras favoreceu a ampliação dos horizontes, superando os desafios vividos nos anos iniciais da carreira. Desafios em relação à escola, à gestão, à criança, à família, à burocracia e aos funcionários, mostrando assim a complexidade da docência.

O que espera um professor em início de carreira ao entrar na escola? Considerando parte do percurso vivido por uma das participantes daquele espaço de formação no contexto de uma universidade, foi possível afirmar a necessidade do outro, da equipe de gestão (diretora, vice-diretora, professora coordenadora), de uma docente experiente, dos agentes educacionais, dos funcionários. Um outro que lhe dê a mão, alguém que lhe acompanhe neste caminho desconhecido, alguém que sugira, acolha, escute, ensine, tenha disponibilidade para fazer parte da vida desta profissional.

Para isso, é necessário um ambiente que ofereça confiança e segurança profissional, numa constante interlocução. Isto importa, visto que, segundo Macedo (2023),

Estar inserida em um contexto de acolhimento, apoio, compartilhamento, diálogo, acolhida das demandas e de esclarecimentos trouxeram sabedoria. Essa sabedoria me fez mais forte. Fez com que eu não desistisse. Fez com que a aprendizagem da docência se tornasse mais leve. Fez com que houvesse mudanças, fez com que me sentisse incentivada a refletir, a enxergar além (Macedo, 2023, p. 126).

Destacamos a importância de que os professores que participaram do curso não tenham desistido da profissão, e pelo contrário, nesse contexto formativo conseguiram tematizar a docência com leveza, compartilhando os desafios, em busca constante por melhor compreender o fazer docente.

Esse compartilhar a docência é a possibilidade de aprender coletivamente a partir de situações semelhantes. E, nesse compartilhamento da palavra, as participantes encontravam novas possibilidades de atuação, afirmando que podiam ir mais longe.

Finalmente gostaríamos de afirmar alguns modos possíveis de acompanhamento docente sustentado: no diálogo, a partir do compartilhamento das práticas docentes, nas trocas de experiências, ou seja, socialização de práticas que podem ser analisadas sob

diferentes pontos de vista pelo grupo todo, no esclarecimento de dúvidas e aprofundamento sobre aspectos burocráticos do fazer pedagógico, na promoção da reflexão sobre a própria prática na articulação com textos, filmes e outras linguagens, na exteriorização de dificuldades, sem medo do julgamento, na busca por transformar angústias em mudanças, ao enxergar os aspectos positivos da profissão docente que, por um momento, pode ser apagado perante a complexidade da vida escolar.

Referências

ALMEIDA, P. C. A. de; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas". **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-20, e4152113, jan./dez. 2020.

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

BANDEIRA, H. M. M. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis [manuscrito]**: realidade e possibilidades. Orientadora: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Federal do Piauí, 2014.

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

BRANDE, C. A. **Professores em período de inserção na carreira**: contribuições de uma proposta de acompanhamento. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2021.

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

CHALUH, L. N. **Formação e alteridade**: pesquisa na e com a escola. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CHALUH, L. N. Do trabalho coletivo na escola: encontros na diferença. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 207-223, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/kqtpkd3QpjNtZZXLyv3FnSz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 nov. 2024.

CIRÍACO, K. T. **Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo**. Orientadora: Maria Raquel Miotto Morelatti. 2016. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, 2016.

CORSI, A. M. Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental. *In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 2005, Caxambu. **Anais**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt0866int.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas". **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-15, e4149114, jan./dez. 2020.

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

FREITAS, M. N. de C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 155-172, mar. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2024.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1993. (Coleção Ciências da Educação – século XXI)

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe – UFSCar. Palavras e contrapalavras*: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

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

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

JESUS, M. do S. da S. **O papel do acompanhamento pedagógico para o docente da educação básica em estágio probatório**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

LUDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.

LIMA, E. F. *et al.* 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, Jan.-Jun. 2007.

LIMA, M. E. C. de C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, v. 31, n. 1, p. 17-44, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Acesso em: 28 mar. 2024.

MACEDO, L. C. de. **Professora da educação infantil em processo de inserção na docência**: a vida docente compartilhada em um curso de formação. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2023.

MALHEIRO, C. A. L. **Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuantes no programa de formação online de mentores.** Orientadora: Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2017.

MARCATO, D. C. B. de S. **Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar.** Orientadora: Elisa Tomoe Moriya Schlünzen. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia., Presidente Prudente, 2016.

MARIANO, A. L. S. A aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? Quais problemas? **Revista Exitus**, v. 02, n. 01, Jan./Jun. 2012.

MELLO, M. B. de; MIOTELLO, V. Questões Bakhtinianas para uma heterociência humana. **Revista Teias**, v. 14 n. 31 p. 218-226, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/24340/17318>. Acesso em: 30 mar. 2024.

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

PAPI, S. O. G. Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, v. 25, n. 1, p. 199-218, jan./abr. 2014.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Desafios para professores iniciantes. **Pág. Educ.**, Montevideu, v. 6, n. 1 p. 83-96, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 30 mar. 2024.

RUY, F. A. F. **Retratos do início da carreira docente: nas experiências vividas, revelações da constituição do professor.** 2018. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2018.

SANTOS, Q. D. de O. Aprendendo a profissão: Professores em início de carreira, as dificuldades e descobertas do trabalho pedagógico no cotidiano da escola. *In*: SILVA, K. A. C. P. C. da.; CRUZ, S. P. da S. (org.). **O professor iniciante: sentidos e significado do trabalho docente.** Jundiaí, SP: Paco, 2017.

SOUZA, S. de O. **Desenvolvimento profissional do professor experiente no projeto colaborativo universidade/escolas: desafios e necessidades formativas.** 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2017.

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

Letícia Costa de Macedo

Professora - Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro/SP. Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Laura Noemi Chaluh

Professora Livre-Docente. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências de Rio Claro/SP. Pós-doutorado em Linguística.

Gabriela Caritá

Professora coordenadora - SME Rio Claro/SP. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Carla Andréa Brande

Supervisora de Ensino – Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro/SP. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).