

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

CRISTIANE CABRAL ROCHA

**“QUANDO O CONTAR DE SI DESVELA UMA HISTÓRIA SOBRE NÓS”:
NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE PROFESSORES INICIANTE
EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS/CAMPO GRANDE**

**CAMPO GRANDE/MS
2016**

CRISTIANE RIBEIRO CABRAL ROCHA

**“QUANDO O CONTAR DE SI DESVELA UMA HISTÓRIA SOBRE NÓS”:
NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE PROFESSORES INICIANTE
EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS/CAMPO GRANDE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Diversidade.

Orientadora: Prof. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira

**Campo Grande/MS
2016**

R572q Rocha, Cristiane Ribeiro Cabral

“Quando o contar de si desvela uma história sobre nós”: narrativas (auto) biográficas de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UEMS/Campo Grande. Campo Grande, MS: UEMS, 2016.

190f. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, 2016.

Orientadora: Prf^a. Dr.^a. Eliane Greice Davanço Nogueira.

1.Professores 2.Formação 3. Diversidade I. Título.

CDD 23.ed. 370.71

CRISTIANE RIBEIRO CABRAL ROCHA

**“QUANDO O CONTAR DE SI DESVELA UMA HISTÓRIA SOBRE NÓS”:
NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE PROFESSORES INICIANTE
EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS/CAMPO GRANDE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em 12/12/2016

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra Léia Teixeira Lacerda
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

A todos os iniciantes na docência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser o meu protetor, guiar meus caminhos e dar-me paz de espírito nos momentos difíceis.

À minha querida orientadora Eliane Greice Davanço Nogueira, que sempre fará parte da minha vida, acadêmica e pessoal, por ser exemplo de profissional, mãe, filha, avó e mulher; por acreditar em meu potencial, mostrar-me e direcionar-me no caminho das narrativas; pelo empoderamento, por ouvir-me e ensinar-me a ouvir.

À minha família companheira, pai Jadir e mãe Maria Arlete, por me iniciarem na educação, estarem sempre na torcida e comemorarem as minhas conquistas.

Ao meu amado esposo, por ser meu parceiro na vida conjugal e acadêmica, impulsionando-me a me arriscar em novos desafios, por estar ao meu lado em todos os momentos, incentivando, apoiando e oferecendo o olhar crítico e necessário à minha escrita.

À minha querida revisora, Sandra Novais, que me incentiva a todo o momento, compreende a minha escrita, auxilia nos momentos de dificuldade e inspira-me a buscar novos conhecimentos.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas – GEPENAF, “meu” grupo de pesquisa, pelo olhar atento e colaborativo, por todas as discussões e contribuições.

Aos meus sujeitos de pesquisa, egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em especial à colega Celi Kellerman, pela ajuda na busca dos participantes, o que não foi tarefa fácil.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, bem como ao seu corpo docente, que contribui com a concretização desse trabalho, por idealizar e executar um Curso de Pedagogia que tem formado profissionais completos e possibilitar o avanço na vida acadêmica com o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* e *lato sensu*.

ROCHA, Cristiane Ribeiro Cabral. “Quando o contar de si desvela uma história sobre nós”: narrativas (auto) biográficas de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UEMS/Campo Grande. 190f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande / MS, 2016.

RESUMO

O objeto de estudo dessa pesquisa é a iniciação à docência, tendo como *locus* a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e como sujeitos os egressos do Curso de Pedagogia, no período compreendido entre 2011 a 2015. O objetivo é analisar quais as contribuições do curso para a iniciação à docência dos licenciados em Pedagogia. Para tanto, a pesquisa utilizou como procedimentos metodológicos a análise documental, tendo como principal fonte o Projeto Político Pedagógico do curso, e bibliográfica, com o mapeamento da produção científica e análise da literatura pertinente. Na pesquisa de campo, foi aplicado um questionário, com o recurso survey monkey, a 61 dos 119 egressos do curso no período. Ainda, em consonância com o método (auto)biográfico e com o referencial teórico eleito para esta pesquisa, foram realizados ateliês biográficos com 6 egressas do curso de Pedagogia, sendo 3 que participaram do PIBID e as outras 3 que não participaram professoras iniciantes, com a produção de narrativas de si, em que foram aprofundadas as questões inerentes à iniciação à docência. Nos ateliês, as participantes puderam refletir sobre os resultados da pesquisa geral, a partir dos dados gerados pelo survey, sobre as disciplinas e módulos do curso de Pedagogia e sobre as experiências vivenciadas em seu processo de inserção na carreira docente. Como resultados, apontamos a articulação entre teoria e prática, percebida pelos participantes nas disciplinas e módulos do curso de Pedagogia, o aumento em seu capital cultural propiciado pela graduação e a formação de um *habitus* estudantil, que consideraram responsável por sua formação como professoras pesquisadoras e pela visão crítica que desenvolveram. O curso de Pedagogia em questão ofereceu, de modo geral, subsídios para uma formação de qualidade, embora algumas fragilidades do formato em módulos tenham sido apontadas, como a dificuldade em acompanhar as disciplinas, a falta de convívio com os demais professores e a prevalência de uma linha de pesquisa única, segundo as afinidades do professor do módulo. No que se refere à iniciação à docência, foram frequentes os relatos de falta de apoio da equipe técnica e gestora e dos pares, apontando para um sentimento de solidão e isolamento no ambiente escolar, sendo que, das 6 egressas participantes dos ateliês, apenas 3 manifestaram o desejo de continuar na carreira docente, devido aos desafios e ao desgaste proporcionado pela profissão. Concluimos que, na formação inicial, as disciplinas teóricas e práticas, bem como a leitura dos clássicos, a oportunidade de ampliação do capital cultural e a oferta de estágio desde o primeiro ano foram aspectos positivos do curso. Porém, as fragilidades apontadas na pesquisa indicam que deve haver uma maior atenção às especificidades do público que ingressa na Pedagogia, especialmente, no caso de Mato Grosso do Sul, os alunos cotistas indígenas, bem como aqueles que retornaram aos estudos depois de vários anos de afastamento. Quanto à iniciação à docência, faz-se necessário investimentos em políticas públicas que ofereçam apoio ao professor iniciante, notadamente em seu primeiro ano, para que haja o acolhimento desse docente nas escolas e o acesso às informações necessárias para a adaptação à rotina escolar. Sugerimos, como proposta de intervenção, a formação de uma equipe composta por técnicos da Secretaria Municipal de Educação e professores das licenciaturas, que possam acompanhar os professores iniciantes e orientar as equipes gestoras e técnicas das escolas quanto ao seu acolhimento.

Palavras-chave: Professores iniciantes; método (auto)biográfico; ateliês biográficos de projeto; Curso de Pedagogia; PIBID.

ABSTRACT

The object of study of this research is the initiation to teaching, having as a locus the State University of Mato Grosso do Sul and as subjects the graduates of the Course of Pedagogy, in the period between 2011 to 2015. The objective is to analyze what the contributions of the course For the initiation to teaching of the graduates in Pedagogy. For that, the research used as documentary analysis methodological procedures, having as main source the Political Pedagogical Project of the course, and bibliographical, with the mapping of the scientific production and analysis of the pertinent literature. In the field survey, a questionnaire was applied, with the survey monkey resource, to 61 out of 119 course graduates in the period. Also, in accordance with the (auto) biographical method and with the theoretical reference chosen for this research, biographical workshops were held with 6 graduates of the Pedagogy course, beginning teachers, with the production of self-narratives, in which the questions were deepened Inherent to the initiation to teaching. In the workshops, the participants were able to reflect on the results of the general research, based on the data generated by the survey, on the disciplines and modules of the Pedagogy course and on the experiences of their inclusion in the teaching career. As results, we point out the articulation between theory and practice perceived by the participants in the disciplines and modules of the Pedagogy course, the increase in their cultural capital provided by graduation and the formation of a student habitus, which they considered responsible for their training as research teachers and By the critical vision they have developed. The Pedagogy course in question generally offered subsidies for quality training, although some weaknesses of the module format were pointed out, such as difficulty in following the subjects, lack of contact with other teachers and the prevalence of A single research line, according to the affinities of the module teacher. With regard to the initiation to teaching, there were frequent reports of lack of support from the technical and managerial team and from the peers, pointing to a feeling of solitude and isolation in the school environment, and of the 6 participants from the workshops, only 3 Expressed the desire to continue in the teaching career, due to the challenges and the wear and tear offered by the profession. We conclude that in the initial formation, the theoretical and practical disciplines, as well as the reading of the classics, the opportunity to increase cultural capital and the offer of internship from the first year were positive aspects of the course. However, the weaknesses pointed out in the research indicate that there should be a greater attention to the specificities of the public that enters Pedagogy, especially in the case of Mato Grosso do Sul, indigenous students, as well as those who returned to education after several years of Withdrawal. As for the initiation of teaching, it is necessary to invest in public policies that offer support to the beginning teacher, especially in its first year, so that there is the reception of this teacher in schools and access to information necessary for adaptation to school routine. We suggest, as a proposal for intervention, the formation of a team composed of technicians of the Municipal Education Department and teachers of the degree programs, who can accompany the beginning teachers and guide the management and technical teams of the schools about their reception.

Key-words: Beginning teachers; (Self) biographical method; Biographical design workshops; Pedagogy course

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Teses e dissertações selecionadas no IBCT	23
Quadro 2. Objetivos do Curso de Pedagogia da UEMS	47
Quadro 3. Comissão de reformulação do PPP	49
Quadro 3. Comissão de reformulação do PPP	50
Quadro 5. Matriz de equivalências das unidades de estudos	53
Quadro 6. Fases do Ciclo Profissional Docente	65
Quadro 7. Perfil das pedagogas participantes dos Ateliês	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Teses e Dissertações sobre <i>Professores Iniciantes</i> (2011 a 2015)	22
Tabela 2.	Perfil dos diplomados 2011-2015	80
Tabela 3.	Questão 1: sexo	83
Tabela 4.	Questão 2: idade.	86
Tabela 5.	Questão 3: ano de ingresso no Curso de Pedagogia.	88
Tabela 6.	Questão 4: ano de conclusão do curso	89
Tabela 7.	Questão 5: atividades acadêmicas.	91
Tabela 8.	Questão 11: o que foi priorizado no curso de Pedagogia?	97
Tabela 9.	Questão 15: possui outra graduação?	103
Tabela 10.	Questão 16: possui especialização?	103
Tabela 11.	Questão 17: possui ou ingressou no Mestrado?	104
Tabela 12.	Questão 20: função exercida	107
Tabela 13.	Questão 22: modalidade/nível em que atua	108
Tabela 14.	Questão 25: Aspectos que dificultaram o início da docência	111
Tabela 15.	Questão 26: Aspectos que facilitaram o início da docência	113
Tabela 16.	Questão 28: Maior apoio recebido no início da docência	115
Tabela 17.	Questão 29: Por quem foi recebido na escola	116
Tabela 18.	Questão 31: Satisfação com a experiência como docente	118
Tabela 19.	Questão 32. Aprendizados mais relevantes do curso de Pedagogia para a prática docente	119
Tabela 20.	Questão 33: Aspectos da formação inicial que contribuíram para a atuação profissional	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Questão 1: sexo	83
Gráfico 2.	Questão 2: idade.	86
Gráfico 3	Questão 3: ano de ingresso no curso de Pedagogia	87
Gráfico 4.	Questão 4: ano de conclusão do curso	89
Gráfico 5.	Questão 5: atividades acadêmicas	91
Gráfico 6.	Questão 6: o curso supriu suas expectativas?	94
Gráfico 7.	Questão 7: como se sente em relação aos conteúdos do curso?	95
Gráfico 8.	Questão 8: quão adequadas foram as leituras e materiais didáticos?	95
Gráfico 9.	Questão 9: organização do curso	96
Gráfico 10.	Questão 10: didática e metodologia dos professores.	96
Gráfico 11	Questão 12: exercício da docência durante a graduação.	100
Gráfico 12.	Questão 14: probabilidade de recomendar a UEMS a outros	101
Gráfico 13.	Questão 18: atua na área da Educação?	102
Gráfico 14	Questão 19: tempo de espera para a atuação na docência após conclusão do curso.	106
Gráfico 15	Questão 23: rede de ensino em que atua.	108
Gráfico 16	Questão 24: situação trabalhista atual.	109
Gráfico 17	Questão 27: Facilidade para obtenção de recursos pedagógicos.	114
Gráfico 18	Questão 30: Valorização do crescimento profissional pela escola	117
Gráfico 19.	Questão 34: Pretensão de permanecer na docência.	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação da Aprendizagem
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEMS	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de MS
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
O estado da questão	22
CAPÍTULO 1 NARRATIVAS: AS MUDANÇAS DAS ESTAÇÕES E O DESABROCHAR DA ROSA	29
1.1 (Auto) Biografia – método autônomo de pesquisa?	35
1.2 Narrativas e a questão da verdade	38
1.3 O uso de narrativas na presente pesquisa	41
CAPÍTULO 2 FLOR DO DESERTO: O CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS/CAMPO GRANDE	44
2.1 A escolha.	44
2.2 O Curso.....	46
CAPÍTULO 3 ESTAÇÃO PRIMAVERA: PROFESSORES INICIANTES	63
3.1 A entrada na carreira.....	69
3.2 Os saberes docentes	73
3.3 A escola como ambiente formativo	75
CAPÍTULO 4 ESTAÇÃO OUTONO: QUANDO AS FLORES COMEÇAM A CAIR	78
4.1 Contextualização da pesquisa.....	79
4.2 E quando o outono chega e as folhas não caem? Questões acerca do quantitativo em pesquisa narrativa	84
4.3 A formação inicial dos egressos	86
4.4 A iniciação na docência.....	107
CAPÍTULO 5 INVERNO, PRIMAVERA E VERÃO: ATELIÊS FORMATIVOS	128
5.1 Achadouros de histórias: Ateliês Formativos	131
5.2 Primeiro Ateliê: questões suscitadas a partir dos dados do Survey.....	134
5.2.1 Questões de gênero e diversidade.....	135
5.2.2 Currículo, projetos e programas: a percepção das participantes.	137
5.2.3 A validação da pesquisa pelas participantes.....	145
5.3 Segundo Ateliê: a análise das participantes sobre os módulos do curso de Pedagogia	146
5.3.1 A formação inicial na perspectiva das participantes: módulos e disciplinas.....	147

5.4 Terceiro Ateliê: a iniciação à docência.....	152
5.4.1 O acolhimento na escola.....	157
5.4.2 Relações interpessoais: o sentimento de solidão	158
5.5 Projeto de si: o futuro para as iniciantes.....	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS	167
APÊNDICES	177
Apêndice A – Proposta de Intervenção	178
Apêndice B – Questionário Survey	185

INTRODUÇÃO

O presente relatório apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida junto à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. O objeto de estudo foi a contribuição do curso de licenciatura em Pedagogia desta universidade, *campus* Campo Grande, para a iniciação à docência dos egressos dos últimos cinco anos, 2010 a 2015, ou seja, desde a implementação do curso até sua reformulação.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar, sob a percepção dos egressos, nos quais eu estou incluída, quais elementos presentes no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande puderam contribuir para minimizar (ou maximizar) o “choque de realidade” (HUBERMAN, 2000, p.38) no processo de iniciação à docência.

Para retratar e trazer à tona a temática, a metodologia utilizada foi a abordagem (auto)biográfica por meio de histórias de vida, materializadas em narrativas de si, tanto dos egressos quanto da própria pesquisadora. A escolha dessa metodologia está pautada, entre outros fatores, na

[...] consideração que o pessoal está profundamente vinculado ao político, tanto no que se refere às políticas de representação (visibilidade, invisibilidade) como na importância que adquire a reivindicação do exercício de uma democracia radical em que os sujeitos-cidadãos recuperam sua voz e atuação que a democracia representativa lhes subtraiu; a valorização do estudo das narrativas como formas de representação da realidade, frente às representações baseadas em modelos matemáticos ou propositivos.¹. (HERNÁNDEZ, 2011, p.13-14)

Dessa forma, situada no “giro que a investigação em Humanidades e Ciências Sociais tomou a partir dos anos 70” (HERNÁNDEZ; SANCHO; RIVAS, 2011, p.7), a abordagem (auto)biográfica possui como principal característica a consideração das microrrelações e da subjetividade nas pesquisas em educação, sem, contudo,

¹consideración de que *lo personal* está profundamente vinculado a lo político, tanto en lo que se refiere las políticas de representación (visibilidad, invisibilidad) como en la importancia que adquiere la reivindicación del ejercicio de una democracia radical en la que los sujetos-ciudadanos recuperan su voz y la actuación que la democracia representativa les ha sustraído. (e) la valorización del estudio de las narrativas como formas de representación de la realidad, frente a las representaciones basadas en modelos matemáticos o propositivos (Tradução nossa)

desconsiderar o contexto social, político e econômico em que os sujeitos estão inseridos.

Assim, durante todo o relatório a temática será analisada a partir das narrativas, da própria pesquisadora e dos sujeitos participantes, trazendo à tona as percepções, emoções, angústias e todos os sentimentos, às vezes contraditórios, que estão ligados à profissão docente, sobretudo em sua iniciação.

Assim, proponho delinear, nessa parte introdutória do trabalho, traços da minha aproximação com a educação desde os meus primeiros contatos com o ensino e, ao longo do relatório, retratar alguns recortes fundamentais da minha vida acadêmica, profissional e pessoal que estão imbricados nos anteriores.

Sou natural de Bela Vista, um município do interior do Mato Grosso do Sul que faz fronteira com o Paraguai. O que separa o município brasileiro do paraguaio é o rio Apa. Filha única de pais muito jovens, quando meu pai conseguiu uma oportunidade de trabalho no Paraguai atravessamos a fronteira e toda a família mudou-se para este país.

Quando criança, lembro-me de que meus pais sempre se preocuparam com meus estudos. Antes do meu ingresso na escola, minha mãe já me alfabetizava em casa, pois queria que eu aprendesse a ler e escrever o mais cedo possível, vendo nisso uma vantagem para o futuro. Quando estava com cinco anos de idade, podendo então iniciar minha jornada de estudos escolares, meus pais decidiram matricular-me em um colégio paraguaio, apesar da pouca distância entre Brasil e Paraguai. Era um colégio grande, administrado por freiras, com arquitetura provençal. Eu usava uniformes tradicionais, vestido azul marinho, camisa branca e meião até a altura dos joelhos. Para o meu início, fui levada até uma livraria, escolhi uma mochila azul dos “Bananas de Pijamas²” e uma lancheira rosa, sempre ouvindo da minha família sobre a importância daquele momento, era um ritual de preparação.

Para o meu primeiro dia de aula, fui toda arrumada, com tudo novo e na companhia de meus pais. Quando cheguei ao colégio via tudo muito grande, após a acolhida, os pais levavam os filhos para a sala de aula, as carteiras eram organizadas em duplas e eu sentei próxima a uma vizinha que eu conhecia, afinal o meu idioma não era pronunciado naquele ambiente, tudo era em espanhol, Minha mãe, temerosa e com receio de me deixar, ficou cuidando de longe e, quando percebeu que eu estava meio desconfortável, foi até a sala, pediu licença, chamou-me e perguntou: “*Você está bem?*”

² Bananas de Pijamas foi uma série de televisão infantil que fez um grande sucesso no Brasil.

Respondi com voz de choro e já com lágrimas descendo que “*SIM*”, e ela replicou: “*Você está chorando?*”. Então, com toda a coragem do mundo respondi: “*Não, é mosquito*”, enxuguei as lágrimas e voltei para a sala.

Desde aquele momento, nunca mais a minha caminhada educacional parou. Estudei apenas por meio semestre naquele colégio, pois, como não era um colégio bilíngue, isso interferia em minha alfabetização na língua materna. Então, meu pai passou a levar-me todos os dias pela manhã para a escola no Brasil. Os sacrifícios e a valorização do estudo começaram cedo, pois quando o nosso veículo de transporte estragava, atravessávamos a fronteira de bicicleta. Meus pais sempre diziam que, como eles nunca tiveram alguém para incentivá-los a estudar, achavam importante fazer isso por mim.

Depois de um ano voltamos a morar no Brasil, em uma cidadezinha pacata. Todos os anos, como incentivo para os meus estudos, eu tinha o direito de escolher todos os meus materiais escolares e chegava à escola com tudo novinho. Após muitos anos se dedicando apenas aos meus cuidados, minha mãe foi alçar seus voos profissionais e ingressou no curso de licenciatura. A partir de então, o cerco e a responsabilidade aumentaram para mim, pois meus pais exigiam uma média acima de oito, eu não podia ter notas baixas e minha mãe estava sempre presente na escola, conversando com os professores para ter certeza que tudo ia bem. Feiras de ciências e apresentações de trabalho eram o orgulho de casa e todos se empenhavam para que eu fizesse o meu melhor.

Em meio a esse processo de escolarização, vivenciei, também, todo o início na carreira docente de minha mãe. Eu observava o seu crescimento profissional e, quando nos mudamos para a cidade de Campo grande, este foi mais perceptível, pois, apesar do trabalho ser mais árduo, a valorização salarial era maior.

Diante dessas influências, sempre planejei sair do ensino médio direto para um curso de graduação. A convivência com a docência em casa certamente influenciou minha escolha profissional, uma vez que sempre acompanhei minha mãe nas correções de provas e no preenchimento de diários e canhotos. A licenciatura não foi, entretanto, minha escolha inicial. Segundo Marcelo Garcia (2010), a identidade docente não é imediata, mas

A identidade docente vai, assim, se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva por meio do que poderíamos denominar aprendizagem

informal, mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais. (MARCELO GARCIA, 2010, p.13).

Assim, sem identificação com a profissão docente até esse momento, quando terminei o ensino médio, eram outras as opções de curso que me atraíam, e não porque o trabalho em si me encantasse, mais sim devido ao uso das roupas brancas, que, para mim, ofereciam uma distinção e caracterizavam um profissional. Somente ao longo da graduação que fui desconstruindo esses pré-conceitos e refletindo sobre essas questões que, hoje percebo, referem-se à valorização social de certas profissões em detrimento de outras. De fato, Marcelo Garcia (2010, p.21) observa:

Ao longo de sua história, a profissão docente foi arrastando um déficit de consideração social derivado, segundo alguns, das características específicas de suas condições de trabalho, que fazem com que se pareça mais com ocupações do que com “verdadeiras” profissões, como certamente o são a Medicina ou o Direito. [...] No princípio do século XX, pertencer ao sistema educativo – ser mestre ou professor – era um verdadeiro privilégio, que permitia a incorporação a um âmbito respeitável e prestigioso, com possibilidades de autorrealização e um sentido de pertencimento significativo. Hoje em dia, pelo contrário, o trabalho docente tem sido qualificado como um trabalho de risco, participando de quase todos os fatores considerados habitualmente como fonte de fadiga nervosa: sobrecarga de tarefas, baixo reconhecimento, atenção a outras pessoas, papel ambíguo, incerteza em relação à função, falta de participação nas decisões que lhe são concernentes, individualismo e impotência.

Diante desses elementos apontados pelo autor, considero hoje que, naquele momento da minha vida, eram esses os aspectos que pesavam na minha falta de identificação com a docência e no desejo de seguir outras carreiras, que tivessem maior prestígio e valorização social. O curso de graduação da UEMS, todavia, mostrou-se ser um curso diferenciado, com algumas especificidades que provocavam reflexões, como um incentivo muito grande dos professores para a pesquisa, um vasto repertório teórico e estágios supervisionados desde o primeiro ano de formação. Outro diferencial foi a participação no subprojeto do Pibid “Ateliês Formativos de Professores Iniciais: Construindo Práticas Eficazes”, e no projeto “Diálogos e acompanhamento: itinerários

para a formação de professores iniciantes do estado de Mato Grosso do Sul³. Participar desses projetos proporcionou-me uma vivência muito intensa com a realidade concreta da escola e a integração das teorias estudadas na universidade com o conhecimento necessário para atuar ativamente na escola.

Nesse sentido, essas experiências foram substanciais para minha formação, pois o ideal de escola que se encontra dentro dos muros da universidade é bem distinto do real, do cotidiano, pois há no espaço escolar todo um contexto burocrático, uma hierarquia ou separação entre efetivos e contratados, as dificuldades na relação aluno/professor, pai/professor, coordenação/professor, gestão/professor, secretaria de educação/professor, formação continuada/professor, avaliação/professor, entre outras, que só compreende quem está convivendo, atuando e vivenciando cotidianamente a rotina de uma escola. Nem mesmo um pesquisador, com pouco tempo de observação, poderá captar todos as nuances e complexidades desse processo.

Sob esta ótica, o Mestrado Profissional também pode ser apontado como um diferencial importante na formação de professores, pois uma de suas exigências é que o postulante à vaga esteja efetivamente vinculado à educação básica. Destarte, o desconhecimento desses aspectos inerentes e imbricados no espaço escolar pode levar, por um lado, o professor iniciante a ter potencializado o “choque de realidade”, que pode conseqüentemente levar ao abandono da profissão ou a uma atuação profissional repleta de angústias, frustrações ou mesmo de doenças psicológicas, ligadas à autocobrança, problemas de autoestima, falta de identificação com a profissão ou de apoio e acompanhamento em seus primeiros anos com profissional; ou, por outro lado, no caso de pesquisadores da área educacional que não vivenciaram essas especificidades, a apresentar resultados superficiais, soluções aligeiradas e visões distorcidas dos problemas educacionais.

Em relação ao acompanhamento nos primeiros anos da docência, após a minha desvinculação da graduação, foi de essencial importância a participação no projeto “Tô voltando pra casa: narrativas sobre a formação e desenvolvimento profissional de alunos egressos do curso de Pedagogia, iniciantes na docência”, uma pesquisa-formação, iniciada em 2013, fruto de uma parceria entre a Universidade Estadual do Mato Grosso

³ Os dois projetos foram desenvolvidos sob a coordenação da Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira. O subprojeto do PIBID “Ateliês Formativos de Professores Iniciantes: Construindo Práticas Eficazes” iniciou-se em 2012 e continua, em 2016, em andamento. O Projeto “Diálogos e acompanhamento: itinerários para a formação de professores iniciantes do estado de Mato Grosso do Sul” foi desenvolvido de 2010 a 2015.

do sul - UEMS, a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS e a Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, com a participação de professores das IES, mestrandos e acadêmicos egressos da Pedagogia, sob coordenação da Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira.

Esse projeto, ou pesquisa-formação, proporcionou-me o acompanhamento necessário no início de minha carreira profissional, por meio das reuniões mensais e escritas de narrativas (auto)biográficas que evidenciavam os anseios, descobertas e responsabilidades que surgiam no início da vida profissional, tornando, como descreve Guarnieri (2005), esse início na carreira docente mais “suave”.

O incentivo à pesquisa, à ascensão profissional e à busca de conhecimentos, também foram marcadamente potencializados pela participação no Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas - Gepenaf⁴, com minha entrada no mestrado, na linha de pesquisa *Formação de Professores e Diversidade*. A decisão de realizar o processo seletivo para o mestrado foi difícil, eu não me sentia segura de que estivesse apta. Mas, como era em minha “casa”, a UEMS, mesmo temerosa, mas incentivada pelo meu esposo, fiz o processo seletivo e tive a grata satisfação de ser selecionada. O projeto de pesquisa que apresentei ao processo seletivo propunha como temática de investigação os professores egressos do Pibid da minha turma da Pedagogia. Depois do ingresso, o objeto de estudo foi modificado para a disciplina em que eu atuava como docente na rede estadual, Produções Interativas. No entanto, a mesma saiu do currículo no início do ano de 2016, o que levou minha orientadora a propor uma pesquisa sobre iniciação à docência dos egressos do curso de Pedagogia da UEMS. Surge, então, o projeto de pesquisa intitulado “Quando o contar de si desvela uma história sobre nós: narrativas (auto) biográficas de professores egressos do curso de Pedagogia da UEMS”, no início do segundo ano do Mestrado, quando eu já havia, inclusive, completado os créditos das disciplinas.

Diante dessa breve contextualização da minha trajetória escolar e acadêmica, o presente relatório de pesquisa está dividido em quatro capítulos e, durante toda a escrita, são utilizadas metáforas referentes às quatro estações do ano. Segundo Ricoeur (2000, p.301):

⁴ O grupo de estudo e pesquisa, coordenado pela Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira, foi criado em 2010 na cidade de Campo Grande - Mato Grosso do Sul, sob o título de Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas GEPENAF, com a finalidade de reunir pesquisadores de diferentes instituições de ensino interessados em produzir conhecimento e pesquisa sobre teoria e prática na formação docente, utilizando narrativas formativas, como: biografias, autobiografias, memoriais, histórias de vida. Informações disponíveis em www.gepenaf.com. Acesso em 03 nov. 2016.

[...] a metáfora mostra o trabalho da semelhança porque, no enunciado metafórico, a contradição literal mantém a diferença, o “mesmo” e o “diferente” não são simplesmente misturados, mas permanecem opostos. Por esse traço específico, o enigma é retido no próprio coração da metáfora. Na metáfora, o “mesmo” opera apesar do “diferente”.

Assim, com o objetivo de explorar esses traços específicos das metáforas apontados pelo autor, escolhi as estações do ano como elementos metafóricos que serão utilizados durante todo o texto.

O estado da questão

No percurso metodológico dessa pesquisa, para ampliar o conceito do “Nós”, ou seja, das diversas vozes que se fazem presentes em uma investigação científica, um passo importante foi o levantamento do chamado *estado da questão*, que conforme propõem Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 8), tem por objetivo “Delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica”.

Esse procedimento é necessário tanto para verificar quais os conhecimentos já produzidos quanto ao objeto de estudo que elegemos, como para definir quais os rumos da pesquisa para que esta venha a trazer contribuições relevantes em relação às lacunas encontradas e às possibilidades de expansão do tema, principalmente em relação à abordagem teórica que propomos.

A partir dessa necessidade fiz um levantamento bibliográfico no banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia - IBICT, utilizando como descritor “professores iniciantes”, com delimitação temporal de 2011 a 2015, de acordo com o período de investigação das turmas de formandos egressos da Pedagogia da UEMS. As buscas para consultas de trabalhos aconteceram em meados de abril de 2016.

Nesse levantamento, foram localizados 103 trabalhos acadêmicos, entre teses e dissertações, analisadas primeiramente a partir de seus títulos e resumos e, quando necessário, observando-se mais trechos das produções. Dessa pesquisa resultaram 26

teses e 76 dissertações, muitas delas puderam colaborar como referenciais para a presente pesquisa.

A tabela 1 foi elaborada para melhor visualização e especificações, apontando e discriminando o ano das produções, bem como o número de teses dissertações e quantidade total referente aos descritores da busca.

Tabela -1 Teses e Dissertações sobre *Professores Iniciais* (2011 a 2015)

Ano	Teses	Dissertações	Total
2011	05	10	15
2012	02	20	22
2013	06	13	19
2014	10	21	31
2015	04	12	16
Total	27	76	103

Fonte: Ibiict (2016).

Organização: A autora.

Analisando-se os dados iniciais, é possível verificar que temos em 2011 o período com menor produção e no ano de 2014 o período de produção mais elevada sobre a temática, tanto em teses quanto em dissertações. Em 2012, é notório o avanço nas produções em nível de Mestrado acerca da iniciação à docência.

Os trabalhos encontrados apresentam perspectivas de diferentes áreas e em diferentes contextos em relação aos professores iniciantes, não ficando restritos apenas à educação básica e à Pedagogia. Ao final das análises iniciais, selecionou-se 09 (nove) pesquisas para maior aprofundamento (Cf. Quadro 1).

Quadro 1. Teses e dissertações selecionadas no Ibct

	Orientando/orientador	Título	Ano	Instituição	Tipo de trabalho acadêmico
1	Leone, Naiara Mendonça. Leite, Yioshie Ussami Ferrari.	Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência.	2011	UNISINOS	Dissertação
2	Santos, Bruno Marques dos. Carvalho, Lizete Maria Orquiza de.	A investigação sobre a própria prática de um professor iniciante sob o olhar da teoria da recontextualização.	2012	UNESP	Dissertação
3	Simon, Mirinice Souza. Fernandes, Cleoni Maria Barbosa.	Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na escola básica.	2013	PUC/RS	Tese
4	Vieira Junior, José Marcos. Braúna, Rita de Cássia de Alcantara.	A construção do processo de aprendizagem profissional de professores iniciantes.	2013	UFV	Dissertação
5	Lopes, Mariana Fonseca. <u>Maffioletti, Leda de Albuquerque.</u>	As dores e amores de tornar-se professora: Minhas memórias de professora iniciante.	2014	UFRGS	Dissertação
6	Duarte, Stephanie Marina Cardoso Araújo. Silva, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da	Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente.	2014	UNB	Dissertação
7	Santana, Maiane Santos da Silva. Lordêlo, José Albertino Carvalho.	O Pibid e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do programa.	2015	UFBA	Dissertação
8	Machado, Michele Fernanda. Oliveira, Rosa Maria Morais Anunciato.	Professores alfabetizadores em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada online.	2015	UFSCAR	Dissertação

Fonte: Ibict (2016).

Organização: A autora.

A dissertação de Leone (2011), *Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência*, orientada pelo professor Yioshie Ussami Ferrari Leite, é um trabalho vinculado à linha de pesquisa de políticas públicas. A proposta do autor foi investigar a necessidade formativa de professores em início de carreira, formando assim subsídios para projetos de formação contínua que consideram as necessidades dos iniciantes na docência. Como resultados, a pesquisa apresentou duas questões para a inserção do professor recém-formado: uma relacionada à formação inicial e à necessidade de oferecer maiores suportes para esses futuros licenciados; e outra voltada para o apoio das instituições que recebem esses professores.

Orientado pela Profa. Dra. Lizete Maria Orquiza de Carvalho, o trabalho de Santos (2012) da Unesp intitulado *A investigação sobre a própria prática de um professor iniciante sob o olhar da teoria da recontextualização*, utilizou como referencial a teoria de Bernstein. O autor aponta que essa teoria é muito utilizada em trabalhos sobre políticas curriculares, a fim de compreender como estas políticas são modificadas, selecionadas e adaptadas, passam da produção para a reprodução e respeitando valores e ideologias. Partindo desse pressuposto o pesquisador verificou a importância da Formação Inicial na consolidação de elementos que regulam a prática docente reconhecendo a influência do contexto escolar nas ações do professor iniciante.

A pesquisa *Inserção de professores Iniciantes no campo Profissional: Um estudo de caso na escola básica*, de Simon (2013), orientada pela Profa. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, retrata um estudo de caso de uma observação assistemática, que buscou entender a complexidade do pensamento docente em início de carreira. Segundo a autora o estudo teve como objetivo contribuir para o aprofundamento da temática relativa aos professores iniciantes e sua inserção profissional, com a tese de que desde o curso de formação inicial até a escola que acolhe os professores em início de carreira, é necessária a estruturação de mecanismos de apoio pedagógico e pessoal, para que esse profissional possa ser melhor preparado a fim de superar os obstáculos e construir as teias de relações que fortalecerão suas práticas.

Da Universidade Federal de Viçosa, o trabalho de Vieira Junior (2013), orientado pela Prof.^a Dra. Rita de Cássia de Alcântara Braúna, intitulado *A construção do processo de aprendizagem profissional de professores iniciantes*, teve sua pesquisa ancorada nos estudos de noção operatória do *habitus* de Pierre Bourdieu, levando em

conta a socialização familiar e escolar. Segundo o autor, a análise por ele realizada indicou que são múltiplas as influências nos processos de aprendizagem profissional, assim como as fontes de conhecimentos/saberes que balizam os processos de aprender a ensinar, destacando-se o contexto familiar e escolar; o curso de formação inicial; as experiências pré-profissionais e profissionais; a militância religiosa; o mestrado; o contexto de atuação profissional; dentre outras.

O trabalho *As dores e amores de tornar-se professora: Minhas memórias de professora iniciante* (LOPES, 2014), orientado pela Profa. Dra. Leda de Albuquerque Maffioletti, integra a pesquisa “Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a universidade e a escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente”, do Programa Observatório da Educação CAPES/INEP, envolvendo UFMT, UFRGS e UER. Segundo a autora, tratou-se da narrativa de sua vida acadêmica e profissional, enfocando as experiências vividas como um projeto de autoformação. Teve por objetivo analisar o processo de formação da própria pesquisadora, procurando refletir sobre as histórias que suas narrativas contam acerca do início da docência, a fim de compreender o que foi realmente transformador e significativo na constituição do ser-professora em início de carreira. A pesquisadora conclui que voltar-se para si mesmo é um movimento necessário ao desenvolvimento pessoal e profissional, podendo contribuir com a formação de professores em formação inicial que buscam compreender a constituição docente.

A dissertação apresentada no Mestrado em Educação da Universidade de Brasília, intitulada *Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente*, de Duarte (2014), sob orientação da Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, realizada na perspectiva marxista, teve como objetivo geral compreender como ocorre o processo de constituição da profissionalidade de professores em início de carreira, a partir da inserção destes no cotidiano de uma escola pública do Distrito Federal. As categorias utilizadas foram os pares dialéticos: desafio-realizações, teoria-prática e cotidiano-suspensões. Mediante tais instrumentos, indicou como resultados que o início da carreira docente, da forma como tem ocorrido, não tem possibilitado a construção da especificidade da profissão, ou seja, não tem possibilitado uma relação consciente com essa especificidade.

Outra dissertação que nos chamou a atenção, por se tratar de egressos participantes do Pibid, é a da Universidade Federal da Bahia, orientado por José Albertino Carvalho Lordêlo e escrita por Santana (2015). A dissertação tem por tema, *O*

Pibid e a Iniciação Profissional Docente: Um estudo com professores egressos do programa. A pesquisa teve como sujeitos docentes que participaram do Pibid e profissionais que não pertenceram ao programa. Segundo a autora, a proposta foi comparar a indução profissional desses dois grupos de professoras e analisar como o Pibid repercutiu em alguns aspectos da profissionalidade de suas ex-bolsistas, no que se refere à inserção na escola, gestão de classe, conhecimentos específicos, avaliação e planejamento. Como resultados, destacou o impacto positivo do Pibid na formação das iniciantes na docência, embora aponte alguns aspectos que o mesmo não abrangeu, ao se comparar os sujeitos participantes do programa com aqueles que não fizeram parte deste.

Por fim, analisei a dissertação defendida junto à Universidade Federal de São Carlos, como o título *Professores Alfabetizadores em início de carreira: Narrativas e Saberes em Curso de formação Continuada Online*, produzida por Machado (2015) e orientada por Rosa Maria Morais Anunciato de Oliveira. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi apoiada nos estudos das narrativas e buscou compreender a construção da docência de professoras alfabetizadoras em início de carreira. Por meio das narrativas, segundo a autora, as professoras participantes da pesquisa puderam atribuir significados aos fatos que vivenciaram e reconstruir a compreensão que possuíam de si mesmas.

Diante dessa breve descrição das pesquisas encontradas que mantém, de certa forma, uma aproximação com o objeto de pesquisa que investiguei, percebi que a diferenciação entre minha pesquisa e as elencadas acima é a abrangência do quadro de sujeitos, que, nessa proposta, é bem extenso. Outro fator diferenciador é a análise de um curso específico, a saber, o Curso de Pedagogia da UEMS, uma vez que investigo não apenas a questão da iniciação à docência, mas as contribuições do curso para tal ingresso que possibilitam, segundo Huberman (2000), que este seja sereno ou amargo.

Dessa forma, no primeiro capítulo, “Narrativas: as mudanças das estações e o desabrochar da rosa”, narro a respeito da escolha das narrativas (auto)biográficas como metodologia de pesquisa, situando-a em relação a outros métodos e trazendo ao debate algumas questões sobre as quais essa metodologia tem recebido críticas na academia.

O segundo capítulo, “Flor do deserto: o curso de Pedagogia da UEMS/Campo Grande” traz considerações acerca do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, analisado frente a minha história de vida, como egressa do curso.

O terceiro capítulo, “Estação Primavera: Professores iniciantes e identificação profissional” apresenta, por meio da revisão de literatura entremeada com a narrativa do meu processo de iniciação à docência, alguns conceitos característicos dessa fase do ciclo profissional. No quarto capítulo é feito um levantamento do perfil dos egressos da Pedagogia da turma desde 2011 a 2015 e de suas percepções sobre o referido curso, analisados a partir de um questionário do tipo *survey*, elaborado a partir do aplicativo Survey Monkey⁵ (Cf. Apêndice C), aplicado a 61 sujeitos.

O quinto e último capítulo é composto pela análise das narrativas de professores iniciantes, egressos do curso de Pedagogia da UEMS, produzidas em ateliês biográficos. Os ateliês são propostos por Delory-Momberger (2006, p.361) como uma ferramenta de pesquisa e formação que considera que o sujeito “ao refazer a história de sua vida, ele próprio se forma” e que “O poder-saber dado é aquele que [...] lhe permitirá agir sobre si mesmo e sobre o seu ambiente, provendo os meios para reescrever sua história de acordo com o sentido e a finalidade de um projeto”.

Destaco, ainda, a proposta de intervenção (Cf. Apêndice A), uma das exigências para a conclusão do Mestrado Profissional da UEMS, em que, a partir das análises, resultados e estudos efetuados durante a pesquisa, são apresentadas reflexões e ações que podem contribuir para uma melhor articulação do curso de Pedagogia com a realidade escolar e, assim, minimizar as angústias, dúvidas e percalços diante da iniciação à docência.

⁵ Trata de um aplicativo pago, que fornece ferramentas para elaborar, editar e analisar questionários, uma vez que gera, a partir das respostas, gráficos e tabelas sobre os dados recebidos. Informações disponíveis em: https://pt.surveymonkey.com/mp/collaboration/?ut_source=ent&ut_source2=lo_home_d. Acesso em 20 abr. 2016.

CAPÍTULO 1

NARRATIVAS: AS MUDANÇAS DAS ESTAÇÕES E O DESABROCHAR DA ROSA

*De uma coisa estou certa, venha quem vier,
mudem as estações, parem as chuvas, esterilizem
o solo, somos cada vez mais como as
buganvílias: a florir em sangue no meio da
tempestade (TAVARES, 1998).*

Nesse capítulo, destaco a abordagem (auto)biográfica como referencial teórico e metodológico escolhido para a pesquisa e a importância da utilização das narrativas na escrita e desenvolvimento deste trabalho, a partir da mudança reflexiva, do olhar, da sensibilidade e da escuta da pesquisadora.

Quando entrei no curso de graduação de Pedagogia na UEMS, em 2010, foi-me apresentada, logo na primeira aula, a linha/método de pesquisa marxista. Nesse primeiro ano, portanto, os estudos e o contato maior foi com autores como Marx (1980), que trata das determinações advindas da consolidação do sistema de produção capitalista, e Gramsci (2000), que apresenta as definições de intelectual orgânico e intelectual tradicional, além de discorrer sobre os princípios educativos. Esses conhecimentos foram essenciais para a minha formação acadêmica, trazendo elementos que me permitiram uma leitura crítica da sociedade, da educação e do próprio conhecimento científico. No entanto, apesar de todo o conhecimento adquirido, não conseguia me encontrar ou me identificar com a linha, sentia que a mesma não abrangia algumas necessidades específicas do *lócus* de trabalho de um profissional da educação e não obtinha respostas para os problemas que eu intencionava compreender pela pesquisa.

No início do segundo semestre, por meio de uma disciplina que tratava do desenvolvimento humano, tive contato com uma linha de pesquisa diferente, a fenomenologia, que apresentou novas possibilidades de pesquisa, voltadas para a vivência do cotidiano escolar, na perspectiva das microrrelações sociais, mas sem deixar de relacioná-las à macroestrutura da sociedade.

Nesse momento fui encontrando autores como Piaget (1999), que explica as fases de desenvolvimento mental e do pensamento da criança, e Vygotsky (1996; 1998), que amplia os estudos sobre a linguagem e pensamento infantil. Especificamente sobre alfabetização, a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1986) teve grande impacto em minha

formação, pois me permitiu compreender a psicogênese da língua escrita e as fases/hipóteses que as crianças elaboram cognitivamente na aprendizagem da escrita e da leitura. Além dessa disciplina sobre desenvolvimento humano, outras no decorrer do curso também foram ministradas por professores que utilizavam a perspectiva da fenomenologia, especialmente no que concerne à Educação Infantil, Diversidade, Educação Indígena, entre outros temas, o que me envolveu e impulsionou-me a identificar-me cada vez mais com essa perspectiva teórica dos fenômenos educacionais.

No entanto, a disciplina que me proporcionou um contato maior com a realidade que a profissão escolhida me remetia foi a de Estágio Supervisionado II. Para entrega do trabalho final da disciplina foi solicitado aos acadêmicos um memorial de formação, em que devíamos relatar todo o nosso processo educativo desde os primeiros contatos com a escolarização até o ingresso e escolha do curso de Pedagogia.

Esse primeiro contato com as narrativas (auto)biográficas, na forma de um memorial, foi um marco em minha trajetória acadêmica. Com as narrativas (autobiográficas), percebi um movimento em que a escrita, mesmo científica, poderia ser marcada pela emoção, pela reflexão e até mesmo por certa luta interna para resgatar momentos que antes não se destacavam ou não se mostraram importantes em um contexto geral, pois, para escrevê-los, já nas primeiras linhas, era perceptível o quanto este momento de escrita proporcionava a ação de refletir sobre muitas escolhas, até mesmo para entender o real sentido de estar dentro de uma sala de aula em um curso de Pedagogia. Como destaca Smolka (2000, p.187):

A possibilidade de falar das experiências, de trabalhar as lembranças de uma forma discursiva, é também a possibilidade de dar as imagens e recordações embaçadas, confusas, dinâmicas, fluidas, fragmentadas, certa organização e estabilidade.

Essa possibilidade de sistematizar as lembranças, dando sentido para outras escolhas da vida, é palpável e mostra a importância das narrativas, não apenas no processo de resgate das recordações, mas na organização interna das mesmas, tanto para o pesquisador quanto para os sujeitos da pesquisa.

No terceiro semestre do curso surge o Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, da Universidade Estadual de Mato Grosso do sul, com o subprojeto “Ateliês Formativos de Professores Inicantes: Construindo Práticas

Eficazes”, logo me inscrevi no processo seletivo e, para minha felicidade, fui selecionada.

O subprojeto Ateliês tinha como forma de trabalho o acompanhamento dos acadêmicos, uma vez na semana, às aulas de professores regentes da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, além do atendimento, fora da sala de aula, a dez (10) alunos com dificuldades de aprendizagem, indicados pelos professores. Nesse atendimento eram desenvolvidas atividades diferenciadas, pautadas na teoria da psicogênese da língua escrita e fugindo às formas tradicionais e transmissivas dos métodos de alfabetização.

A formação e preparo dos acadêmicos para trabalhar com os alunos e vencer as angústias encontradas na profissão contava com reuniões quinzenais, em que se trabalhava com textos de autores como Morais (2012), Kleiman (2005), Solé (1998), Ferreira (2002), oferecendo um amplo repertório de estudos sobre como a criança aprende. No final de cada mês eram entregues relatórios a respeito de toda a vivência da escola, abrangendo desde as conversas na sala dos professores, as formas de trabalho das professoras regentes, até a prática dos acadêmicos com os alunos nos ateliês.

A escrita desses relatórios levava-me a uma constante reflexão sobre o trabalho que vinha sendo desenvolvido, possibilitava relacionar teoria e prática e apontava-me os erros e os acertos do percurso, sensibilizando-me para as relações desenvolvidas no ambiente de trabalho. De acordo com Nogueira e Almeida (2012, p.212):

As escritas autobiográficas têm permitido [...] uma ampla reflexão e uma maior apropriação da realidade vivida, tanto na prática pedagógica quanto no processo formativo. Cada um trava, consigo próprio, um diálogo sobre sua própria ação, que carrega em si uma reflexão sobre o objeto narrado e sobre si na condição de ator, de protagonista dos fatos descritos, ou enquanto pessoa capaz de expressar sentimentos, desejos, intenções e emoções.

No papel de autora das minhas ações, sentia, ao reler meus escritos, a obrigação de melhorar minha prática, de escutar e dar voz aos alunos, para encontrar no olhar do outro os acertos ou as mudanças necessárias em minha prática, levando-me a trazer para o plano do consciente o trabalho que estava desenvolvendo nos ateliês.

Esse movimento de escrita se deu durante toda a graduação, especialmente nas aulas de Estágio Supervisionado III. Para O Trabalho de Conclusão de Curso - TCC,

elaborei um trabalho voltado para a realidade profissional dos professores regentes que acompanhávamos no Pibid e suas práticas pedagógicas já consolidadas.

No entanto, com o término da graduação e com a primeira turma de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, *campus* Campo Grande, já formada, comecei a frequentando o Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas - Gepnaf, que, nas últimas terças-feiras de cada mês, reúne mestrandos, graduandos e simpatizantes da pesquisa narrativa.

Foi com esse grupo de estudos que minhas experiências com as narrativas se aprofundaram mais e se firmou a convicção de que a abordagem (auto)biográfica, com a utilização de narrativas, entre outros dispositivos que materializavam as histórias de vida dos professores, era um método autônomo de pesquisa. No grupo, discutíamos textos de autores como Ferraroti (2014), Passegi (2011), Bakhtin (1997), Benjamin (1994), Ricoeur (1995), e Pierre Bourdieu (1998; 2011), especificamente quanto às críticas ao autobiográfico em *A ilusão biográfica* (BOURDIEU, 1998) e a utilização pelo autor das histórias de vida como técnica de coleta de dados no livro *A miséria do mundo* (BOURDIEU, 2011). Esses estudos abrangeram as narrativas (auto)biográficas, entrevistas narrativas, memoriais de formação, os fundamentos da pesquisa (auto)biográfica e suas implicações epistemológicas e metodológicas.

Outro fator muito importante em minha trajetória acadêmica foi a participação na pesquisa-formação interinstitucional (UEMS, UCDB e UFMS) denominada “Eu tô voltando pra casa: narrativas sobre a formação e desenvolvimento profissional de alunos egressos do curso de Pedagogia, iniciantes na docência”, em que se reuniam os professores das IES, professores iniciantes, acadêmicos da graduação em Pedagogia e mestrandos. Em cada reunião era discutida uma pauta e, após as leituras teóricas, debates e relatos de experiências, registrávamos em um caderno as relações da nossa prática com a pauta abordada, em forma de narrativa (auto)biográfica. Assim, o percurso e a identificação com o método (auto)biográfico ia se fortalecendo.

Em 2014, quando planejava entrar no processo seletivo para o mestrado profissional, as narrativas foram um ponto chave, pois eu conhecia a linha e sabia dos altos voos que poderia alçar em uma pesquisa de mestrado, falando da realidade de um ambiente escolar. A oferta de uma linha de pesquisa no programa de Mestrado que contemplava esse método foi, portanto, essencial para a realização do sonho de cursar a pós-graduação, na perspectiva de pesquisa que havia me conquistado.

Já matriculada início a primeira disciplina com Seminário de Pesquisa I, com dois professores diferentes, que falariam das diversas linhas de pesquisa existentes, para minha surpresa, novamente as caixas demarcando as linhas, e duas bem destacadas: o marxismo e a fenomenologia. No entanto, durante toda a disciplina, em nenhum momento a abordagem autobiográfica ou as narrativas foram mencionadas ou estudadas e, quando citadas, eram apenas encaixadas dentro da fenomenologia, ou como instrumento de coleta de dados para realizar as pesquisas.

O relato desse fato é importante, pois demonstra como o método ainda tem um status pouco apreciado no âmbito acadêmico, seja por desconhecimento, seja por serem priorizadas e valorizadas outras abordagens metodológicas como as mais válidas para as pesquisas científicas. Entretanto, em uma disciplina que pretende analisar as metodologias de pesquisa, acredito que devam ser consideradas, apresentadas e analisadas as diferentes possibilidades, ainda que a opção do professor esteja já consolidada, sob pena de se formarem pesquisadores pautados em uma visão fechada e única dos processos de pesquisa, engessados em fórmulas e procedimentos pré-selecionados por outrem, sem autonomia de pesquisa. Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2007, p. 15) advertem:

Se é evidente que os automatismos adquiridos podem permitir a economia de uma invenção permanente, devemos nos abster de deixar crer que o sujeito da invenção científica é um *automaton spirituale*, obedecendo aos mecanismos bem ajustados de uma programação metodológica constituída uma vez por todas, e confinar dessa forma o pesquisador na submissão cega ao programa que exclui o retorno reflexivo ao mesmo, condição da invenção de novos programas.

Dessa forma, é preciso apresentar aos futuros pesquisadores as possibilidades, limites e fundamentos das diversas abordagens. Isso não pode ser restrito apenas à coincidência de encontrar um professor que trabalhe em outra linha, para só então conhecer formas outras de pesquisa. A não apresentação do método (auto) biográfico e sua redução à técnica de coleta de dados, na disciplina ministrada no Mestrado, deixou de considerar as pesquisas e os autores, como Ferraroti (2014), Clandinin e Connelly (1995) e Bolívar (2002), entre outros, que apresentam estudos e pesquisas sólidos sobre as narrativas.

Na opinião desses autores devemos entender que a narrativa é tanto o “fenômeno” que se investiga como o “método” da investigação. É tanto uma estrutura como um método para recapitular vivências. Não se deve confundir narrativa em si (o relato oral ou escrito), investigação narrativa (modos de recordar, construir e reconstruir) e uso de narrativa (como dispositivo usado para promover a transformação da prática). Ainda que guardem uma relação, uma coisa é o fenômeno que se investiga (objeto) e outra o método (investigação narrativa). (VAILLO, SUÁREZ, MEMBIELA, 2008, p.9)⁶.

Como destaca os autores acima, o uso das narrativas é tanto o fenômeno que se pesquisa, no caso a técnica de investigação, como o método da investigação. De acordo com Souza (2011), é método porque logrou no seu processo histórico de vasta fundamentação teórica, abrangendo conflitos e implicações teórico-metodológicas.

Portanto, a partir daquela disciplina do Mestrado começavam os duros embates a respeito das linhas, a supervalorização de umas e a desqualificação de outras, que recebiam duras críticas. O grupo de pesquisa Gepenaf, nesse processo, era o *locus* onde eu realizava a fotossíntese, ou seja, em que me alimentava de teorias que me proporcionavam suporte para os embates e crescimento como pesquisadora.

No segundo semestre do Mestrado, uma nova disciplina se inicia, agora Seminário de Pesquisa II. Nesse momento, os projetos de pesquisa eram enviados para os demais colegas e apresentados para os mesmos em sala, para receber possíveis sugestões, críticas, novos embasamentos, entre outras possibilidades de contribuições. Novamente, houve críticas à utilização das narrativas como método de pesquisa, sobre o fato de o pesquisador estar totalmente imbricado na pesquisa, contrapondo-se à pretensa neutralidade que seria requerida, à escrita em primeira pessoa, que a descaracterizaria como uma pesquisa de cunho científico.

Havia desconhecimento dos professores (era formada uma espécie de banca, com o orientador e os dois professores da disciplina no dia das apresentações dos projetos) e dos alunos do Mestrado sobre as especificidades dessa modalidade de pesquisa, que é, realmente, escrita em primeira pessoa, o que gerou questionamentos do grupo.

⁶ No original, em espanhol: En opinión de estos autores debemos entender que la narrativa es tanto el “fenómeno” que se investiga como el “método” de la investigación. Es tanto una estructura como método para recapitular vivencias. No confundir entre narrativa misma (el relato oral o escrito), investigación narrativa (modos de recordar, construir y reconstruir) y uso de narrativa (como dispositivo usado para promover el cambio en la práctica). Y aunque guardan relación una cosa es el fenómeno que se investiga (objeto) y otra el método (investigación narrativa) (Tradução nossa).

Cabe ressaltar que a escrita em primeira pessoa do singular possui, nessa perspectiva, uma intencionalidade, articulada aos pressupostos teóricos do método (auto)biográfico. Nessa perspectiva,

[...] o registro narrativo na primeira pessoa do singular tem outra especificidade que tende a ampliar a complexidade da escrita, pois a situação é de produção de um tipo de discurso autobiográfico. Quando é assim, indiscutivelmente aquele que escreve desempenha três papéis de sujeito a um só tempo: autor, escritor e personagem protagonista. E, ainda que possa sugerir ficção literária, este tipo de registro é uma escrita de si, datada, contextualizada, nascida de uma experiência pessoal sensível. O personagem, neste caso, protagoniza a cena em relação à experiência de pesquisador, à autoria do texto e à escrita que produz para “reter” a narrativa e comunicar um conhecimento que considera válido (PRADO, SOLIGO, SIMAS, 2014, p.7).

Para receber e debater as críticas, mais uma vez destaco a importância do grupo de pesquisa, pois as leituras passavam a ser direcionadas como respaldo para suprir essas indagações, não apenas de pessoas fora da linha, mas das minhas próprias questões que ainda eram tempestuosas. Para isto, textos como o de Prado, Soligo e Simas (2014) foram fundamentais tanto para esclarecer essas questões, quanto para validar a minha pesquisa. Escrever em primeira pessoa, ao contrário do que se pressupõe, é um trabalho árduo de escrita e nos expõe de forma mais evidente, pois se torna necessário ter autoria sobre a pesquisa, escrever e ser, ao mesmo tempo, sujeito da pesquisa.

1.1 (Auto) Biografia – método autônomo de pesquisa?

Nesse tópico, trago algumas considerações sobre a pesquisa (auto) biográfica, frente à resistência, ainda encontrada no meio acadêmico, de aceitá-la como método autônomo de pesquisa. Tomando como referência autores como Benjamim (1994), Souza (2006), Souza e Passeggi (2011), Prado e Soligo (2007) Josso (2004) e Bolívar (2002), entre outros, encontrei argumentos relevantes e pertinentes sobre a consolidação dessa metodologia e suas possibilidades no campo da pesquisa educacional. De acordo com Souza (2006, p. 17):

Os caminhos trilhados desde o início do século XX e os embates travados em diferentes campos do conhecimento têm permitido melhor compreender e reafirmar a abordagem biográfica e a utilização da narrativa (auto) biográfica como opção metodológica para a formação de professores, visto que a mesma possibilita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e, por outro lado, possibilita, a partir das narrativas (auto) biográficas, entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação e autoformação.

Foi, assim, na junção de prática e teoria, que florescia mesmo em meio à tempestade, narrando minhas vivências no ambiente escolar, no projeto “Eu tô voltando pra casa” e encontrando suporte teórico e metodológico no grupo de pesquisa Gepenaf, que me foi possibilitada perceber em mim mesma e nos relatos dos colegas o movimento que as narrativas (auto)biográficas provocam, para compreender os anseios, as alegrias e as frustrações encontrados no início da carreira docente, gerando um processo de formação e autoformação reflexivo.

Outro fator que trouxe maior embasamento para minha escolha foi vivenciar o processo de autoformação e as investigações com histórias de vidas de outros mestrandos do grupo, que iam para a defesa de suas pesquisas levantando e analisando questões sobre a formação de professores que eram palpáveis e também presenciadas por mim no exercício da docência, as quais eu não percebia sendo tratadas nos trabalhos produzidos em outras linhas de pesquisa. Essas dissertações integravam até mesmo o leitor na pesquisa e consideravam os sujeitos como atuantes, autores de suas histórias, não meros objetos de estudo. Segundo Antonio Bolívar (2002, p.6, grifos do autor):

O informe é uma história que o investigador-escritor conta em primeiro lugar a si mesmo, a outras pessoas significativas e, sobretudo, ao público leitor. A investigação narrativa é um processo, complexo e reflexivo, de transformação dos textos de campo a textos para o leitor. O investigador recria os textos de modo que o leitor possa "experimentar" as vidas ou acontecimentos narrados. Os discursos recolhidos no campo são, então, transformados em documentos públicos, de acordo com as pautas em transformação que geralmente regem a comunidade científica em questão.⁷

⁷ No original, em espanhol: El informe es una historia que el investigador-escritor se cuenta en primer lugar a sí mismo, a otras personas significativas y, sobre todo, al público lector. La investigación narrativa es un proceso, complejo y reflexivo, *de mutación de los textos del campo a los textos para el lector*. El investigador recria los textos de modo que el lector pueda "experimentar" las vidas o acontecimientos narrados. Los discursos recogidos en el campo son, entonces, transformados en documentos públicos, de acuerdo con las pautas cambiantes que suelen regir en la comunidad científica en cuestión (Tradução nossa).

Outro aspecto importante das pesquisas (auto) biográficas é a originalidade, pois cada indivíduo tem sua história de vida e, por mais semelhante que seja a de outrem, ela sempre irá apresentar suas especificidades, apresentando o sentido do real segundo a percepção dos autores e sujeitos, não sendo apenas sujeitos passivos, mas integrantes ativos, que se autorreconhecem dentro da pesquisa.

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em Histórias de Vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos (JOSSO, 2004, p. 25).

Portanto, o processo reflexivo ocorre antes mesmo da escrita, durante o processo, e continua posterior a este. Segundo Josso (2012), este autoconhecimento poderá inaugurar a emergência de um eu mais consciente e perspicaz para orientar o futuro da sua realização e reexaminar, em sua caminhada, os pressupostos das suas opções.

As narrativas de vida levam em consideração a intersubjetividade na relação pesquisador e pesquisado e o conhecimento construído pelos sujeitos ao longo de seu percurso profissional, em um contexto em que o conhecimento objetivo não é possível. Nesse sentido Prado e Soligo (2007, p.25) destacam:

Nessa concepção, o sujeito constrói e reconstrói conhecimento o conhecimento- que é, simultaneamente, externo e interno- a partir de sua própria experiência com a realidade. Esse conhecimento resulta da interação do sujeito com o objeto, se o mundo do homem é construído a partir dos seus conhecimentos, valores e significações não se podem pensar uma relação cognitiva que exclua o sujeito.

As narrativas adotam, portanto, uma posição epistemológica pautada no reconhecimento do profissional envolvido no processo educativo como *ator* e não *objeto passivo* de investigação. Para Benjamin (1994) e Gagnebin (2011), a experiência é compartilhada por meio da narrativa e a base de qualquer narrativa, ficcional ou não, é a experiência própria, uma vez que a ligação que o narrador tem com seu objeto é uma relação artesanal e sua tarefa se consiste, precisamente, em trabalhar a matéria-prima das experiências – as dos outros e as suas próprias.

1.2 Narrativas e a questão da verdade

São as minhas memórias dona Benta.

- Que memórias, Emília?

- As memórias que o Visconde começou e eu estou concluindo. Neste momento estou contando o que se passou comigo em Hollywood, com a Shirley Temple, o anjinho e o sabugo. É um ensaio numa fita para a Paramount.

- Emília! Exclamou dona Benta. Você quer nos tapear. Em memórias a gente só conta a verdade, o que houve, o que se passou. Você nunca esteve em Hollywood, nem conhece a Shirley. Como então se põe a inventar tudo isso?

- Minhas memórias, explicou Emília, são diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve, e o que deveria haver [...] (LOBATO, 1950, p. 129).

Uma das principais críticas dos que consideram as narrativas apenas como técnica de coleta de dados é a questão de sua veracidade histórica e do que teria de ficcional nos relatos, assim como as histórias de Emília que nos exemplificam. Memórias que não se sucederam, mas que, segundo a boneca falante, deveriam acontecer. A preocupação maior recai, portanto, sobre a busca da *verdade* dos fatos narrados. Segundo Ferrarotti (1991), de uma série de biografias podem-se extrair elementos, problemas, hipóteses e informações. Para o autor:

A especificidade do método biográfico implica ultrapassar o trabalho lógico-formal e o modelo mecanicista que caracteriza a epistemologia científica estabelecida. Se desejamos fazer uso sociológico do potencial heurístico da biografia sem trair as suas características essenciais (subjetividade, historicidade), devemos projetar-nos nós próprios para além do quadro da epistemologia clássica (FERRAROTTI, 1991, p.172).

Distanciar-se da “epistemologia clássica”, como proposto por Ferrarotti (1991) implica, portanto, uma visão outra do que seja a verdade. Bueno (2002), ao analisar os escritos de Franco Ferrarotti e sua defesa da autonomia do método biográfico, explica que o autor considera como epistemologia clássica:

[...] o caráter exacerbadamente técnico da metodologia sociológica, fundamentado no axioma da objetividade e na hegemonia da intencionalidade nomotética, que se questiona. Da suposta

neutralidade de seus procedimentos resultaram o artificialismo da separação sujeito-objeto e o formalismo das “leis” sociais buscadas pelas investigações. (BUENO, 2002, p. 17).

A autora explica ainda que Franco Ferrarotti critica as tentativas de adaptar o método biográfico aos métodos de pesquisa mais “canônicos”:

O primeiro ponto de suas críticas está relacionado à tentativa que se fez, no início de sua utilização, de transformá-lo em um método científico a fim de adaptá-lo aos cânones tradicionais das ciências sociais. Procurava-se, então, **estabelecer hipóteses prévias** e quantificar os seus produtos. Essa atitude, definida por Ferrarotti como “escandalosa”, deve-se a uma **total incompreensão do valor de conhecimento que o método autobiográfico atribui à subjetividade**. (BUENO, 2002, p. 17, grifos nossos).

A questão da subjetividade, dessa forma, torna-se central no método biográfico ou (auto)biográfico. Ferrarotti (2014, p. 104), ao criticar o uso de biografias em uma perspectiva que denomina de “empobrecimento epistemológico do método biográfico”, no qual os pesquisadores “[...] se empenharam em confinar a biografia no aprisco epistemológico das ciências da natureza: objetividade, pesquisa indutiva de correlações constantes (atitude nomotética), tradução quantitativa das informações coletadas etc.” (FERRAROTTI, 2014, p. 105-106), aponta que “[...] a *subjetividade* imanente a qualquer narrativa ou material autobiográfico [...] é escamoteada por uma hermenêutica da biografia que só utiliza seus aspectos objetivos.” (FERRAROTTI, 2014, p. 106, grifo do autor).

Sob essa ótica, o uso que faço das narrativas e do método autobiográfico, nessa pesquisa, pretende não “escamotear” a subjetividade em função de dados objetivos, ou seja, a análise que faço das narrativas leva em consideração não o que pode ser “representativo”, “ilustrativo” ou “exemplar” – termos usados por Ferrarotti (2014) para demonstrar o uso de biografias “confinado ao quadro epistemológico e metodológico tradicional da sociologia”, de modo a “garantir a exterioridade do observador na neutralização dos materiais” (FERRAROTTI, 2014, p. 108); antes, ao usar o biográfico como método, e não como técnica, o que se torna relevante é a unicidade e a singularidade de cada narrativa, “[...] tudo aquilo que, nas biografias em questão, não é generalizável, tudo aquilo que é único e próprio de cada uma delas, isto é, tudo aquilo que se acha fora do modelo.” (FERRAROTTI, 2014, p. 107).

Sousa e Assis (2016, p.58) apontam, em um estudo sobre as diferenças da abordagem autobiográfica utilizada como técnica e como método, que, a partir do:

[...] caráter reflexivo que a escrita de si provoca nos sujeitos ao construírem em suas narrativas uma ressignificação de suas vidas, o elemento ficcional presente não as invalida, ao contrário, demonstra a representação que os narradores têm de si mesmos e a forma com que desejam ser vistos pelo outro. Condicionar esses relatos a uma verificação de autenticidade por meio do cruzamento com outros dados seria, nesse sentido, retirar do sujeito sua autonomia para representar-se narrativamente.

Isto não significa que, na pesquisa narrativa, outros dados não devam ser evidenciados. No entanto, o enriquecimento da pesquisa com outras fontes não é utilizado para que haja fidedignidade nas escritas ou uma busca por uma verdade absoluta. Prado, Soligo e Simas (2014, p.12) afirmam:

Esse tipo de escolha metodológica pressupõe não rotinizar os acontecimentos, não naturalizá-los como óbvios, não atropelar a singularidade e não acreditar em uma verdade única, geral, absoluta, tal como postula a ciência positivista [...] Sim, de nossa perspectiva não existe “a” verdade, existem muitas verdades: cada um constrói sua/s verdade/s a partir da realidade que vive, da experiência de viver, da história de sua vida, dos sentidos que atribui às coisas, ao mundo, a si, ao outro. A partir da investigação sobre o vivido, a perspectiva é compreender a experiência e, dessa maneira, extrair lições dos acontecimentos, ao invés de buscar somente o que tem de reproduzível e constante a experiência.

Portanto, o processo da pesquisa vai direcionando as questões levantadas *a priori*, podendo haver mudanças, novos olhares e caminhos diferentes que necessitam ser trilhados, a partir das ações que vão acontecendo, podendo assim dar sentidos a novas verdades, ou à verdade dos sujeitos sobre o que narram.

Para que efetivamente ocorra todo o movimento que a narrativa pretende fazer, seja ela oral ou escrita, segundo Cunha (1997), é preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enviesadamente afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a des-construir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo.

1.3 O uso de narrativas na presente pesquisa

Invejo — mas não sei se invejo — aqueles de quem se pode escrever uma biografia, ou que podem escrever a própria. Nestas impressões sem nexos, nem desejo de nexos, narro indiferentemente a minha autobiografia sem fatos, a minha história sem vida. São as minhas Confissões, e, se nelas nada digo, é que nada tenho que dizer. Que há (de alguém) confessar que valha ou que sirva? O que nos sucedeu, ou sucedeu a toda a gente ou só a nós; num caso não é novidade, e no outro não é de compreender. Se escrevo o que sinto é porque assim diminuo a febre de sentir. O que confesso não tem importância, pois nada tem importância. Faço paisagens com o que sinto. Faço férias das sensações
(Fernando Pessoa, 1995)

Fernando Pessoa, na epígrafe que abre essa seção, fala sobre o escrever sobre si, que, segundo ele, diminui a “febre de sentir”. O uso das narrativas (auto)biográficas tanto em pesquisas como para a formação de professores, tem ganhado força e se tornado um recurso metodológico de grande importância para a compreensão dos fenômenos ligados à educação, das instituições de ensino e das relações subjetivas dos envolvidos. De acordo com Souza (2004, p.43).

A utilização, a partir do final dos anos 70, dos métodos biográficos, das práticas de formação, dos memoriais e escritas de si como perspectiva de formação e, particularmente, das biografias educativas, demarca outras percepções sobre o percurso de formação, bem como confronta-se com os métodos dominantes no cenário da pesquisa educacional. [...] A dimensão avaliativa e autoformativa, bem como a escrita institucional de si, que remetem as escritas dos memoriais, são marcadas pelas ambivalências do sentido reflexivo vinculado a escrita de si e as cobranças institucionais, quando se disseminam práticas de formação centradas nas narrativas (auto)biográficas ou quando regulam-se institucionalmente, a partir de dispositivos legais que normatizam a progressão funcional ou o acesso à carreira profissional (SOUZA,2004, p.42-43).

As narrativas trazem, portanto, a importância de se compreender todo o processo formativo do sujeito. Segundo Freitas e Fiorentini (2008, p.142):

[...] na pesquisa narrativa, na formação inicial ou continuada de professores: O participante da pesquisa é um parceiro do processo de investigação que compartilha com o pesquisador interpretações e significados sobre as experiências vividas, pois as histórias pessoais e profissionais do participante, relacionadas às ações ou atividades que realiza, trazem informações e indícios relevantes sobre o seu processo de formação ao longo do tempo.

Dessa forma, desde a formação inicial, escrever narrativamente sobre sua trajetória assume grande relevância, para que o sujeito consiga ressignificar, entender o lugar de onde ele fala e o lugar que ocupa nesse processo formativo, tecendo reflexões que influenciarão assumir ou rejeitar possíveis práticas pedagógicas. Destarte, Souza (2008, p. 39) assegura:

A pesquisa com histórias de vida inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens. A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido. A construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo.

A partir dessa perspectiva, as narrativas (auto)biográficas tornam-se recurso essencial nessa pesquisa, pois permitem acessar não apenas a história de outrem, mas também a da própria pesquisadora. Em um Mestrado Profissional, em que vinculação do mestrando com a profissão é uma das exigências para ingresso, a pesquisa deve proporcionar não apenas uma descrição de problemas, mas propostas de transformação da prática dos concluintes e de intervenção nos problemas que nortearam a pesquisa.

Para Gussi (2011), a abordagem biográfica constitui-se em uma tessitura de experiências vividas e narradas pelos sujeitos e nas memórias do próprio pesquisador. Nesse sentido, por estar por quatro anos inserida em um curso de Pedagogia da UEMS e, hoje, também ser uma iniciante na docência, é que minha história de vida também retrata as histórias de muitos outros professores iniciantes, egressos do mesmo curso.

Segundo Scott (1999), as narrativas biográficas constroem os sujeitos por meio de suas experiências vividas, configurando suas identidades pessoais e coletivas.

CAPÍTULO 2

FLOR DO DESERTO: O CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS/CAMPO GRANDE

*[...] Pois é nos desvios que encontra as
melhores surpresas [...]*

Manoel de Barros (1993)

2.1 A escolha

A epígrafe que abre esse capítulo retrata, com fidedignidade, meu processo de escolha profissional e meu ingresso no curso de Pedagogia, pois foi em um desvio que a vida me proporcionou as melhores surpresas da minha vida e uma das maiores realizações, que é escrever esse relatório de uma pesquisa feita em nível de mestrado. Portanto, o meu ingresso no curso de Pedagogia se deu de uma forma despreziosa, ou impulsionada por minha mãe, que é professora e atua na educação, atualmente como coordenadora pedagógica de uma escola municipal, do município de Campo Grande/MS, cidade onde resido.

No ano de 2009, quando estava no terceiro ano do ensino médio, entrava em vigor, como processo seletivo para ingressar na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e, à época, na escola estadual em que eu estudava, localizada no bairro São Conrado do município de Campo Grande/MS, o professor da sala de informática era responsável pelas inscrições, bastava entregar as informações necessárias e aguardar a carta do Ministério da Educação que informava o local da prova.

Após o encerramento das inscrições, os meus colegas de sala anunciavam eufóricos que já haviam recebido a carta contendo o local onde fariam a prova. Eu comecei a achar estranha a situação, pois somente eu não havia recebido algum comunicado, então liguei para a central de atendimento e solicitei o meu cadastro. Foi então que recebi uma notícia, no linguajar da época “bombástica”: não havia nenhum cadastro em meu nome e não tinha como recorrer, afinal o prazo já havia encerrado.

Logo veio o desespero, uma jovem que se preparava para florescer, na vida acadêmica e profissional, agora perde sua chance, afinal, minha intenção era usar um jaleco branco, então minhas opções estavam entre fisioterapia e farmácia, cursos pelos

quais eu não poderia pagar na rede particular, sem contar que era meu desejo entrar em uma universidade federal, ou pelo menos tentar. Acabei inscrevendo-me em vestibulares de faculdades particulares, com o objetivo de tentar uma bolsa de estudos.

Quando já havia (re) planejado minhas opções para a vida acadêmica, surge uma nova opção, eu avistei no trânsito de Campo Grande, na traseira de um ônibus, uma propaganda de vestibular da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul /CG. Logo que voltei para casa, entrei no site para ver as opções de curso e tive uma surpresa, pois só havia licenciatura e o *campus* da universidade era em um colégio estadual (Hercules Maymone). Como uma flor ou rosa do deserto⁸, a UEMS, sem instalações próprias em Campo Grande, haja vista que sua sede fica no município de Dourados, revelava-se como uma opção exótica, diferente, mas que prometia, ao final, proporcionar alguma beleza inesperada. Mas, como era pública, resolvi que tinha que optar ou por Letras/Inglês ou por Pedagogia. Foi então que entrou a influência de minha mãe, sugerindo-me a Pedagogia, pois a área era mais ampla para conseguir um possível emprego.

Realizei vários vestibulares em mais ou menos dois meses, inclusive o da UEMS, os resultados iam aparecendo e a minha escolha ficava em qual faculdade era mais baixo o valor das mensalidades e onde poderia ter mais possibilidades de bolsa. Feito a escolha, fui fazer a minha matrícula, mas, quando cheguei à faculdade descobri que o período que eu havia escolhido não teria mais. Voltei para casa e fui rever as outras opções. Quando abri o e-mail, havia uma mensagem em minha caixa de entrada, “vestibular UEMS/CG”, que dizia mais ou menos assim: “parabéns você foi aprovada no curso de Pedagogia, aguardamos sua matrícula”. Fiquei surpresa, pois nem me lembrava desse vestibular.

Apesar de querer usar um jaleco branco, o peso da universidade pública foi substancial em minha escolha. Na semana seguinte, dirigi-me ao escritório da universidade e realizei a matrícula. Agora aguardava o início do ano letivo.

⁸ A analogia da UEMS com a flor ou rosa do deserto deve-se ao fato de que, para sobreviver e se desenvolver nesse meio árido, a planta possui um caule bem desenvolvido na sua base, que suporta ventos e, principalmente, armazena muita água e nutrientes. Sua forma é exótica, seu caule lembra um baobá gigante e pode atingir até 4 metros de altura, com um diâmetro de um metro e meio de largura. Se deixada livre no solo e se for cultivada em clima adequado, apresenta um crescimento excepcional e tem um ótimo desenvolvimento. A UEMS, assim como a planta, mostrou-se bem resistente e forneceu-nos muitos “nutrientes” acadêmicos. Cresceu e hoje tem sede própria. Informações sobre a planta disponíveis em: <https://aidobonsai.com/2010/11/06/rosa-do-deserto-adenium-obesum/>. Acesso em 12 jun 2016.

2.2 O Curso

O ingresso em um curso de nível superior é muitas vezes um meio de a família ou o próprio sujeito afirmar-se perante a sociedade, mostrar que está em crescimento profissional e dando um passo importante em sua vida. Pois, entranhado na sociedade está a convicção de que a universidade tem o poder de transformação, tanto intelectual quanto de mobilidade social, tornando-se para muitos um dos principais legados a ser deixado para um filho, ou uma missão: proporcionar aos descendentes a oportunidade de estudo que não teve, ou dar continuidade às conquistas adquiridas com muito esforço.

Para mim e minha família, o ensino superior sempre foi um fator importante e mencionado desde a tenra idade, tornando-se assim a minha prioridade na vida conseguir inserir-me na universidade, ter uma formação plena de conhecimento que me servisse para todos os aspectos da vida: morais, intelectuais e aumento do poder aquisitivo.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, capítulo IV, reforça esse conceito e essa esperança que as famílias depositam no ensino superior, quando afirma a finalidade dessa etapa da educação:

A Educação superior tem por finalidade: I-estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II-formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.[...] VI-estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;[...] VIII-atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão, que aproximem os dois níveis escolares.(incluído pela lei nº 13.174, de 2015). (BRASIL, 1996, n.p).

Em conformidade com esses preceitos, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (UEMS, 2012,

p. 6), reafirma esse compromisso que, no caso das licenciaturas, refere-se também à melhoria da qualidade da educação básica:

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, desde sua criação em 1993, tem como compromisso a melhoria da qualidade da Educação Básica no Estado, tendo presente o princípio da interiorização do oferecimento da Educação Superior. Ressalte-se que as ações da educação superior contemplam as relativas às funções de ensino, pesquisa e extensão e que elas não se restringem aos municípios-sede de suas Unidades Universitárias, abrangendo, também, os de seu entorno. (UEMS, 2012, p.6).

Dessa forma, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul instaura primeiramente o curso Normal Superior, em 2000, e posteriormente a Pedagogia, na Unidade Universitária de Campo Grande, em 2008.

[...] UEMS criou um dos primeiros cursos Normal Superior do país, oferecendo, inicialmente, 400 vagas, distribuídas em 02 (dois) polos: Campo Grande e Dourados. Esse Curso, que se iniciou em 2000, formou, até 2006, 1.398 profissionais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (UEMS, 2012, p.7).

O curso Normal Superior tinha como principal clientela sujeitos atuantes na educação e com magistério, que necessitavam de formação em nível superior para dar continuidade ao seu trabalho, conforme as exigências da LDB e os prazos estipulados por esta para que os professores atuantes pudessem se adequar. No entanto, atendia também a uma significativa necessidade de estabelecer um curso de formação de professores para os alunos que saíam do ensino médio e desejavam ingressar no magistério em redes públicas de educação, por meio de concurso. Conforme registrado no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (UEMS, 2012, p 11).

Os cursos de licenciatura que se destinam a formação de professores para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos far-se-á exclusivamente nos cursos de Pedagogia.

Portanto, a partir da experiência do curso do Normal Superior é que o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia foi implantado, podendo então atender as

necessidades mais precisas, encontradas no cotidiano escolar, pois o Normal Superior atendia aos professores oriundos das escolas, atuantes em sala de aula e já com uma vivência maior das questões que envolviam uma regência de sala, as burocracias da escola e todo o processo formativo.

Esse entendimento possibilitou à UEMS a proposição de um novo projeto pedagógico que, baseando-se na experiência do Curso Normal Superior, continuasse a oferecer a tão necessária formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em MS. [...] A razão para registrar, ainda que resumidamente, a experiência do Curso Normal Superior, deve-se ao fato de que o desenvolvimento do Curso Normal Superior, apresentou experiências importantes em termos pedagógicos, tendo em vista o seu caráter diferenciado de oferta e organização. (UEMS, 2012, p. 8).

Dessa forma, considerando as questões elencadas no excerto acima, o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul da Unidade de Campo Grande se estabelece, sendo aprovado pela Deliberação CE-CEPE nº 138, de 19 de junho de 2007, Homologado pela Resolução CEPE-UEMS N° 722, de 23 de agosto de 2007, Adequado pela Deliberação nº 191 de 10 de setembro de 2010, da CE-CEPE, Homologado pela Resolução nº 1.040 de 23 de setembro de 2010, do CEPE, Reformulado pela Deliberação CE-CEPE N° 214 de 23 de outubro de 2012. (UEMS, 2012, p.1).

O curso de Pedagogia da UEMS apresenta como proposta atender todo o processo que ocorre dentro da escola, oferecendo uma formação ampla, atendendo a demanda educacional e as diretrizes educacionais.

[...] está voltado para o exercício da docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, incluindo a gestão de espaços escolares, como também a gestão de organizações públicas e privadas que atuam na educação, nos seus aspectos administrativo, financeiro e pedagógico. Contempla, por meio de estudos teóricos e práticos, o planejamento, a execução e a avaliação de atividades educativas, aplicando ao campo educacional o conhecimento de diferentes áreas que contribuem para o fazer pedagógico de ampla e múltiplas dimensões. (UEMS, 2012, p. 14)

No Quadro 2 estão elencados os objetivos do curso:

Quadro 2. Objetivos do Curso de Pedagogia da UEMS

<p>Objetivo Geral</p> <p>Formar professores para exercer a função do magistério na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atuar na área de serviços, apoio escolar e outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Participar na gestão de sistemas e instituições de ensino e no desempenho no interior da sociedade das tarefas que lhes são atribuídas enquanto educadores e cidadãos.</p>
<p>Objetivos Específicos</p> <p>Propiciar aos alunos a apropriação de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicos, de forma a assegurar domínio das funções do magistério e da gestão, a fim de que sejam trabalhadas de forma crítica;</p> <p>Favorecer o reconhecimento das obras clássicas como meio de recuperar a história dos homens na sua luta para responder a necessidades materiais e espirituais e como elementos contributivos à compreensão da educação como processo civilizatório;</p> <p>Propiciar a reflexão sobre os fundamentos científicos e tecnológicos da educação geral e fundamentos humanos e sociais, de forma a desvendar a intencionalidade da prática pedagógica;</p> <p>Proporcionar conhecimentos científicos elaborados, a fim de possibilitar a construção autônoma do conhecimento e/ou aprendizagem;</p> <p>Ampliar a consciência cultural, por meio de uma formação que privilegie o acesso e decodificação dos elementos da cultura, das ciências e suas tecnologias, do pensamento filosófico, dos sistemas de mídia e do folclore, como elementos de afirmação de valores fundamentais;</p> <p>Valorizar a diversidade humana, discutindo os seus significados no decorrer da história, suas especificidades e implicações político-jurídicas, considerando a produção cultural dos grupos étnicos que, estão à margem da sociedade;</p> <p>Propiciar vivências em diversas modalidades e espaços educacionais, considerando a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, a educação de jovens e adultos, a educação no campo, nas comunidades indígenas, em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais de caráter educacional e em espaços escolares e não-escolares;</p> <p>Analisar as políticas públicas destinadas à Educação Básica: normatizações gerais referentes à sua organização e funcionamento dos níveis de ensino e modalidades, assim como os determinantes históricos que impulsionam a gestão dos sistemas e das instituições de ensino;</p> <p>Compreender os aspectos políticos, didáticos, metodológicos e avaliativos fundamentados na produção material da escola, desde os seus primórdios até aos dias atuais;</p> <p>Evidenciar a necessidade de superação da atual organização escolar em busca de uma escola que incorpore as inovações tecnológicas e as lutas sociais da sociedade contemporânea, de modo a formar o cidadão capaz de compreender criticamente as regras, as leis e o funcionamento da sociedade em que vive;</p> <p>Compreender as raízes da gestão educacional básica no Brasil, por meio de seus fundamentos clássicos e contemporâneos;</p> <p>Vivenciar a participação na organização e gestão de sistemas e unidades de ensino, em ambientes escolares e não-escolares; no planejamento, execução e avaliação de projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação;</p> <p>Proporcionar a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, nas atividades desenvolvidas pelo Curso, em articulação com as demandas sociais.</p>

Fonte: Elaborado a partir de informações do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, licenciatura (UEMS, 2012, p. 10).

O curso de Pedagogia tem como proposta, formar educadores reflexivos, que tenham consciência do papel que exercem perante a sociedade, adquiram conhecimentos científicos, tornem-se pesquisadores, tenham conhecimento cultural e proporcionem aos educandos um ensino de qualidade, sabendo gestar tanto uma sala de aula quanto uma escola, e/ou formação de outros profissionais, tendo domínio de conhecimentos didáticos, metodológicos, pedagógicos e sociais.

Quando iniciei meus estudos, em 2010, o curso funcionava na Escola Estadual Hercules Maymone. Ao chegar ao local para o primeiro dia de aula, que iniciava em uma quarta-feira à noite, tive um choque de realidade, pois tinha como referência de universidade pública a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, que conta com um *campus* expressivo, uma biblioteca grande. Mas, apesar de saber antes mesmo de chegar ao local que as aulas seriam em uma escola, tinha dentro de mim uma expectativa muito grande para esse dia.

Vivenciei sentimentos confusos de euforia e desconfiança, pois no mesmo espaço conviviam alunos do ensino médio e acadêmicos, o que alterava a sensação de, finalmente, estar em uma universidade. Fui para o auditório, onde seria a aula inaugural, os professores foram apresentados e foram explicadas as condições de estudo. Nos dias seguintes, iniciaram-se propriamente as aulas, da disciplina Educação Antiga e Medieval. Havia uma quantidade bem grande de textos que deveriam ser xerocopiados, e a professora que ministrava a disciplina nos explicou detalhadamente que a carga horária do curso era diferenciada, não sendo por disciplinas, mas modular, o que significava que passaríamos vários dias e até meses, dependendo da carga horária, tendo a mesma matéria, com o mesmo professor.

Porém, a situação mais conflitante do início do curso, para mim, ainda estava por vir: a aula de sábado à tarde. O curso funcionava durante três dias na semana (quarta, quinta e sexta) e, aos sábados, nos períodos matutino e vespertino, tínhamos o restante da carga horária, que ainda seria preenchida com atividades a distância e/ou aulas extracurriculares. Mesmo sabendo antecipadamente da forma como o curso se estruturava, a aula do sábado foi bastante cansativa. Em conversas nos corredores da escola, dizíamos entre nós que foi o dia decisivo para descobrir quem permaneceria ou

não no curso, pois o conteúdo era muito denso para alunos totalmente despreparados receberem e compreenderem tamanha bagagem de conhecimentos.

Lembro-me que em várias conversas e até mesmo em narrativas de outros colegas eram relatados nosso imaginário sobre o curso de Pedagogia. Achávamos que iríamos recortar E. V. A, montar jogos pedagógicos, que os conteúdos seriam mais lúdicos. No entanto, foi totalmente o oposto, o curso trazia no seu cerne o uso de textos clássicos, densos e complexos e, já nas primeiras aulas, as linhas de pesquisas ficaram bem demarcadas, os posicionamentos epistemológicos iam se estruturando, as perguntas deveriam ser bem elaboradas, os textos tinham que ser lidos e explicados com formato e linguagem acadêmica. De fato, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura justifica o uso dos clássicos:

Nesse sentido, o conteúdo dos clássicos é instrumento primordial de construção de cidadania. Não se pode abrir mão das obras clássicas em um curso de formação de professores, porque o método histórico se confunde com elas, na medida em que a história humana se revela por meio de sua leitura. E quando se fala nos clássicos está-se falando dos clássicos de todas as áreas, os que revelam o mundo pelas teorias e os que o revelam de forma estética. (UEMS, 2012, p. 8).

Apesar de sua grande importância, os textos clássicos são de difícil compreensão e apresentam um vocabulário erudito que, para recém-formados no ensino médio ou os que estavam há algum tempo sem estudar, tornam-se desafiadores.

Desde sua implementação, o curso de Pedagogia, segundo o Projeto Pedagógico (UEMS, 2012), passou por uma avaliação permanente, pelos docentes e pela comissão verificadora, por ocasião do processo de reconhecimento curso realizado em 2011, em que foi necessário passar por algumas reformulações. Para sua reformulação, contou com um grupo de docentes e um representante dos discentes:

Quadro 3. Comissão de reformulação do PPP

Profª. Dra. Léia Teixeira Lacerda (Presidente)
Profª. Dra. Samira Saad Pulcherio Lancillotti (Vice-Presidente)
Profª. Dra. Ana Aparecida Arguelho de Souza
Profª. Dra. Bartolina Ramalho Catanante
Profª. Dra. Celi Corrêa Neres
Profª. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira
Profª. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira (Revisão Textual)
Profª. Dra. Maria Leda Pinto (Revisão Textual)
Profª. MSc. Maria de Lourdes Silva
Profª. MSc. Mônica Scharth Gomes

Prof. MSc. Paulo Edyr Bueno de Camargo
 Profa. Dra. Vera Lucia Guerra
 Discente: Toni Salvador Jorge Massiaba

Fonte: Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia - Licenciatura (UEMS, 2012, p. 2).

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Licenciatura, a matriz curricular antiga atenderia aos alunos que estavam matriculados do 1º. ao 4º.ano e de 2012, tendo a sua finalização em 2015. Assim, a partir de 2013, a nova matriz teve início, sendo gradativamente implantada até 2016.

O Curso deve manter procedimentos de metodologia científica sempre atualizados, entendendo-se por ela a proposta estruturada de fomento à vida acadêmica adequada, inclusive sob o aspecto gerencial. São horizontes essenciais: a) política de planejamento, condução e avaliação da qualidade do curso, incluindo todos os componentes; b) proposta de titulação e capacitação permanente dos docentes, incluindo-se demais funcionários; c) iniciativas de captação de recursos financeiros, a fim de organizar a produção científica dos docentes e alunos; d) acompanhamento dos egressos, a fim de lhes oferecer sempre a oportunidade de retorno, pressuposto intrínseco ao próprio conceito de formação continuada. (UMES, 2012, p.38)

O Quadro 4, retirado do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura apresenta toda a estruturação da matriz curricular: ano de estudo, módulo, unidade de estudo, carga horária presencial e a distância e o total de carga horária de cada unidade.

Quadro 4. Estrutura/matriz curricular

ANO	MÓDULOS	UNIDADE DE ESTUDOS	CARGA HORÁRIA			
			Carga Horária Semanal	Presencia I	Estudos Orientados	Tota I
1º. ano	MÓDULO I – EDUCAÇÃO CIVILIZAÇÃO FUNDAMENTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS	Educação Antiga e Medieval	04	100	36	136
		Educação Moderna	03	80	22	102
		Educação Contemporânea	03	80	22	102
		Educação no Brasil	04	100	36	136
		Itinerários Culturais – Arte e literatura universal	03	80	22	102
		Itinerários Científicos I	03	80	22	102
		Estágio Curricular Supervisionado I	02	-	-	68
		MÓDULO II – EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	Movimentos do Campo e educação	02	60	08
	Educação para as Relações Étnico-raciais	03	80	22	102	

	Subtotal	25	660	190	850
--	-----------------	-----------	------------	------------	------------

Continua

Continuação do Quadro 4. Estrutura/matriz curricular

2º. ano	MÓDULO II – EDUCAÇÃO DIVERSIDADE	Gênero e Educação	02	60	08	68
		Políticas e Práticas de Educação de Jovens e Adultos	03	80	22	102
		Concepções do Desenvolvimento Humano e Educação	03	80	22	102
		Educação Especial: Fundamentos e Organização	04	100	36	136
		Itinerários Culturais - Arte e Literatura Brasileira	03	80	22	102
		Itinerários Científicos II	03	80	22	102
		Estágio Curricular Supervisionado II	03	-	-	102
		Subtotal	24	640	168	748
	MÓDULO III – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO	Fundamentos do Trabalho Didático	03	80	22	102
		Infância e Educação Infantil	03	80	22	102
3º. ano	MÓDULO III – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO	Educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: histórico, concepção e organização	04	100	36	136
		Cotidiano da Educação Infantil	02	60	08	68
		Introdução a Linguística	03	80	22	102
		Alfabetização e Letramento	03	80	22	102
		Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	03	80	22	102
		Ciências Humanas e suas Tecnologias	04	100	36	136
		Itinerários Culturais - Arte e Literatura Regionais	03	80	22	102
		Itinerários Científicos III- (TCC)	03	80	22	102
		Estágio Curricular Supervisionado III	03	-	-	102

Continua

Continuação do Quadro 4. Estrutura/matriz curricular

	Subtotal		25	660	190	850
4º. ano	MÓDULO III – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO	Temas Emergentes de Psicologia e Educação	02	60	08	68
		Ciências da Natureza, Meio Ambiente e suas Tecnologias	02	60	08	68
		Fundamentos e Metodologia da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	03	80	22	102
		Matemática e suas Tecnologias	03	80	22	102
	MÓDULO IV – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO EDUCACIONAL	Organização e Gestão de Sistemas de Ensino	03	80	22	102
		Gestão Escolar	03	80	22	102
		Gestão de Espaços não Escolares	02	60	08	68
		Itinerários Culturais - Arte e Literatura no Ensino Fundamental	03	80	22	102
		Itinerários Científicos IV– (TCC)	03	80	22	102
		Estágio Curricular Supervisionado IV	03	102	-	102
	Subtotal		24	660	156	816
	RESUMO DA MATRIZ					
Unidades de Estudo						2720
Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatórios I, II, III e IV						311
Atividades Acadêmicas Complementares						200
Carga Horária Total do Curso						3231

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura (UEMS, 2012, p.36)

Assim, o curso de Pedagogia Licenciatura, agora conforme o Projeto Pedagógico do Curso (UEMS, 2012), continua a formar licenciados em Pedagogia, permanecendo o funcionamento no período noturno, com um aumento na oferta para 50 vagas a cada processo seletivo, organizado na Modalidade Presencial/Seriado Modular. A carga passou a ser de 3.826 horas, sendo 20% da carga horária total do curso oferecida por

meio de Estudos Orientados com o apoio de metodologias da Educação a Distância, por meio da Plataforma de Aprendizagem Virtual Moodle. O Período de formação é de quatro anos (4) podendo se estender, no máximo, até sete anos (7) e o ingresso no curso ocorre por meio do ENEM/SISU.

Quadro 5. Matriz de equivalências das unidades de estudos

MÓDULOS	Em vigor até 2015	C.H.	Plano de Implantação a partir de 2013	C.H.
MÓDULO I - EDUCAÇÃO CIVILIZAÇÃO FUNDAMENTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS	Educação Antiga e Medieval	136	Educação Antiga e Medieval	136
	Educação Moderna	102	Educação Moderna	102
	Educação Contemporânea	102	Educação Contemporânea	102
	Educação no Brasil	136	Educação no Brasil	136
	Itinerários Culturais – Arte e literatura universal	102	Itinerários Culturais – Arte e literatura universal	102
	Itinerários Científicos I – (TCC)	102	Itinerários Científicos I	102
	Estágio Curricular Supervisionado I	68	Estágio Curricular Supervisionado I	68
MÓDULO II - EDUCAÇÃO DIVERSIDADE	Movimentos do Campo e educação	68	Movimentos do Campo e Educação	68
	Movimentos étnicos e educação	68	Educação para as Relações Étnico-raciais	102
	Gênero e Educação	68	Gênero e Educação	68
	Educação Especial	68	Educação Especial: Fundamentos e Organização	136
	Práticas da Educação Especial	102		
	Itinerários Culturais – Arte e literatura brasileira	102	Itinerários Culturais - Arte e Literatura Brasileira	102
	Itinerários Científicos II– (TCC)	102	Itinerários Científicos II	102
	Estágio Curricular Supervisionado II	68	Estágio Curricular Supervisionado II	102
MÓDULO III – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO	Concepções do Desenvolvimento Humano	136	Concepções do Desenvolvimento Humano e Educação	102
	Fundamentos do Trabalho Didático	102	Fundamentos do Trabalho Didático	102
	Ed. Infantil – histórico; concepções e organização	136	Infância e Educação Infantil	102
	Sem equivalência		Cotidiano da Educação Infantil	68
	Políticas e Práticas de Educação de Jovens e Adultos	68	Políticas e Práticas de Educação de Jovens e Adultos	102
	Educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – histórico; concepção e organização	136	Educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: histórico, concepção e organização	136

	Sem equivalência		Introdução a Linguística	102
	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	136	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	102

Continua.

Continuação do Quadro 5. Matriz de equivalências das unidades de estudos

	Alfabetização	68	Alfabetização e Letramento	102
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	136	Ciências Humanas e suas Tecnologias	136
	Itinerários Culturais – Arte e literatura regional	102	Itinerários Culturais - Arte e Literatura Regionais	102
	Itinerários Científicos III- (TCC)	102	Itinerários Científicos III- (TCC)	102
	Estágio Curricular Supervisionado III	102	Estágio Curricular Supervisionado III	102
	Sem equivalência		Temas Emergentes de Psicologia e Educação	68
	Sem equivalência		Ciências da Natureza, Meio Ambiente e suas Tecnologias	68
	Sem equivalência		Fundamentos e Metodologia da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	102
	Sem equivalência		Matemática e suas Tecnologias	102
MÓDULO IV – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO EDUCACIONAL	Organização e Gestão de Sistemas de Ensino	102	Organização e Gestão de Sistemas de Ensino	102
	Gestão Escolar	68	Gestão Escolar	102
	Gestão de Espaços não Escolares	68	Gestão de Espaços não Escolares	68
	Itinerários Culturais – Literatura e arte em projetos de organização e gestão	102	Itinerários Culturais - Arte e Literatura no Ensino Fundamental	102
	Itinerários Científicos IV– (TCC)	102	Itinerários Científicos IV– (TCC)	102
	Estágio Curricular Supervisionado IV	68	Estágio Curricular Supervisionado IV	102

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura (UEMS, 2012, p. 36)

Outro agravante enfrentado no primeiro semestre foi a falta de salas, pois a cada dia ocupávamos uma sala diferente. Outros problemas marcantes foram: os professores não tinham disponíveis material de suporte, uma vez que eram poucos os recursos como Datashow; não contávamos com laboratório de informática, como pode ser observado no relatório da Avaliação do Curso de Pedagogia (1ª a 4ª série) (UEMS, 2013), no item

que interroga sobre o laboratório de informática, em que a opção “ Nenhuma das Alternativas” (N/A) teve 64,3% de respostas pontuadas pelos alunos⁹; a biblioteca era improvisada, no entanto constava de um ótimo acervo, que foi se constituindo aos poucos, já que em 2004 contava, segundo o Plano de Desenvolvimento do curso de Pedagogia (UEMS, 2015), com 82.435 exemplares disponíveis. Em 2013, o acervo estava com 135.151 exemplares, o que significa um aumento de 64% em nove anos; não havia copiadora no local, os textos eram entregues em locais fora da rota da escola, o que difere da situação encontrada no atual espaço em que unidade se encontra, que conta com uma excelente copiadora, facilitando o acesso ao material. O Projeto Pedagógico do Curso indicava a responsabilidade do professor e organizar e preparar o material necessário.

O Projeto Pedagógico do Curso indicava a responsabilidade do professor e organizar e preparar o material necessário.

Cabe sempre aos docentes oferecer o formato de cada componente curricular previsto no currículo, por meio de um programa sucinto, no qual constem: a) espaço da temática com respectivos temas; b) bibliografia básica obrigatória e outra complementar; c) didática específica de acordo com o modo de organização de cada docente; d) modo de orientação e processo de avaliação (UEMS, 2012, p.33).

A avaliação ocorria por meio de provas dissertativas, seminários e a cada final de unidade de estudo era requerido um TCD (trabalho de Conclusão de Disciplina) na estrutura de um artigo ou ensaio, dependendo do professor que lecionava a disciplina. O Projeto Pedagógico do Curso (UEMS, 2012, p.23) indica:

A avaliação da aprendizagem será feita por Unidade de Estudo, obedecendo ao plano de ensino de cada uma dessas Unidades e dar-se-á por meio de aproveitamento e frequência, de acordo com as normas institucionais. Cada professor será responsável pela avaliação da sua Unidade de estudos e deverá realizar quantas avaliações julgar necessárias. O processo e os instrumentos avaliativos serão discutidos e definidos em conjunto pelos professores que compõem o Colegiado do curso.

⁹ A coordenadora do curso Dra. Léia Teixeira Lacerda, que compôs a banca de defesa dessa dissertação, informou que a UEMS manteve convênio, por um período de 10 anos, com o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, por meio da secretaria de Estado de Educação para o uso do laboratório do Núcleo de Tecnologia Educacional da Escola Estadual Hércules Maymone, para o desenvolvimento das atividades pedagógicas do curso, mediante agendamento prévio.

A avaliação, dessa forma, sendo de responsabilidade do professor, dava-lhe autonomia para realizar quantas fossem necessárias para verificar a aprendizagem do aluno. No caso da frequência, quando o aluno não atingia o número necessário de presenças, seria reprovado na unidade de estudo.

No início do segundo semestre de estudo no curso de Pedagogia da UEMS, vivenciei a reprovação por faltas na unidade de estudo seguinte, pois, juntamente com minha família, mudei-me para o estado de Minas Gerais, especificamente para a cidade de Divinópolis, onde fiquei por dois meses, aproximadamente. Meu pai havia recebido uma proposta de emprego, o que ocasionou a mudança e, nesse período, fui orientada a não trancar a matrícula, pois, caso tivesse a intenção de voltar para o curso, as faltas ocasionariam apenas a reprovação nas disciplinas que eu perdesse.

Dessa maneira, o processo de adaptação não ocorreu muito bem e eu não tinha muitas expectativas profissionais na cidade em que estávamos fazendo residência. A faculdade do referido local era privada e, além de ser necessário pagar as mensalidades, o vestibular seria apenas no final do ano.

Foi, então, nesse momento da vida, de reflexão, que percebi que os meus interesses profissionais haviam mudado, que os cursos que me interessavam antes já não me despertavam interesse e o desejo de usar um jaleco branco já não se fazia presente. Percebi que por mais difícil que havia sido o primeiro semestre do curso de Pedagogia, esse havia se tornado importante para minha carreira. Analisando esses fatos, hoje, sob uma nova perspectiva, percebo que nesse momento eu já estava construindo minhas pertencas com o curso, minha identidade e identificação com a profissão docente. Então, decidi esperar para fazer o curso de Pedagogia, mesmo tendo que pagar por ele.

Para minha surpresa, no entanto, o meu namorado, que morava em Campo Grande/MS e foi me visitar na nova cidade, pediu-me em casamento. Diante do pedido e do resultado da aprovação da minha mãe em um concurso de professores da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - SEMED, minha família retornou para o Mato Grosso do Sul.

Logo que cheguei à cidade fui direto para o escritório da UEMS, verificar minha situação para voltar aos estudos e, para minha felicidade, havia um módulo novo começando e eu poderia retornar no dia seguinte para as aulas, que já estavam acontecendo em outro local, agora na Escola Estadual Irmã Bartira, localiza no bairro Arnaldo Estevão de Figueiredo. Ali, a Pedagogia e os demais cursos tinham as salas

específicas, havia um local bem amplo para a biblioteca com mesas de estudos e a secretaria acadêmica funcionava no mesmo local.

Iniciei então as aulas de Estágio Supervisionado I, que era ministrada pela Prof. Dra. Celi Corrêa Neres e esse contato com a sala de aula trouxe-me mais certeza da minha escolha profissional. O curso de Pedagogia da UEMS apresenta em sua matriz curricular o estágio nos quatro anos do curso:

Estágio do Módulo I, que tratam das relações da escola com a sociedade, sugere-se que os alunos procurem conhecer a realidade escolar, efetuando visitas orientadas para a observação e análise de diferentes realidades escolares. [...] Estágio no Módulo II exigirá que alunos e professores, além do estágio em escolas regulares de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observem e desenvolvam estudos em escolas indígenas e escolas situadas em comunidades quilombolas, escolas localizadas no campo, aquelas que recebem alunos com necessidades educacionais especiais e as classes de educação de jovens e adultos. O Estágio deverá priorizar, também a pesquisa das experiências pedagógicas dessas realidades e ao longo da história de cada diversidade estudada. [...]. Estágio do Módulo III, as Unidades de Estudo propiciarão os conhecimentos que permitirão aos alunos direcionar as atividades de Estágio para o interior das escolas regulares, para a observação crítica dos métodos, técnicas e recursos utilizados pelos professores, tendo como referência as teorias estudadas, para uma melhor participação e atuação no magistério. [...] Finalmente, o Estágio deverá contemplar, também, a partir do Módulo IV, atividades educativas em espaços não escolares onde se desenvolvam experiências pedagógicas diferenciadas (UEMS, 2012, p. 23, 24).

No Estágio Supervisionado, ocorrendo em quatro momentos do curso e com intervenções pedagógicas no segundo e terceiro ano sobre orientação da Prof. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira, ficou mais evidente a proposta do curso de relacionar teoria e prática e formar um professor pesquisador, que poderá investigar questões necessárias para o ensino aprendizagem de seus alunos. No quarto ano, o Estágio supervisionado passou a ser realizado em locais não escolares, ampliando a vivência e oferecendo um leque de oportunidades e novos horizontes profissionais.

Compreender em profundidade, investigar as raízes dos problemas requer, além de sensibilidade para percebê-los, um conjunto de informações e o domínio de um suporte teórico que funcionará como lupa, ampliando a percepção e o entendimento sobre esses problemas. Afinal, teoria e prática são aspectos de uma totalidade única e, se

parecem desvinculados, é porque falta teoria suficiente para a compreensão desse vínculo (UEMS, 2012, p. 19).

A relação teoria e prática tem sido motivo de embates e debates nas proposições dos currículos das licenciaturas em Pedagogia. Ora se defende que se deve priorizar a prática, ora que a priorização deve ser as teorias do conhecimento. Historicamente,

[...] o curso de Pedagogia assumiu, desde o início, uma feição bastante parecida com a do curso Normal no que diz respeito às disciplinas; no entanto, enfatizou mais a dimensão teórica do que a prática. Talvez essa difusa relação entre teoria e prática, no tocante aos dois cursos em questão, possa ser expressa da seguinte maneira: no curso Normal, predominou a ênfase na prática com *muita teoria*, ao passo que, no curso de Pedagogia predominou a ênfase na teoria com *pouca prática*. (CRUZ, 2012, p. 153, grifos da autora).

Para a autora em questão, “[...] a Pedagogia requer formulações próprias a partir das diversas áreas que lhe são constitutivas. Dessa forma, nem só a teoria, nem só a prática, mas a reunião mútua e dialética de ambas é o que faz emergir um pedagogo.” (CRUZ, 2012, p. 163). Nesse sentido, a disciplina de Estágio Supervisionado forneceu elementos importantes para articular a prática profissional às teorias apresentadas no curso.

Outra unidade de estudo presente no decorrer do curso é a de Itinerário Científico, que oferece subsídios necessários para a realização da pesquisa pelo acadêmico de Pedagogia, apresentando um vasto conhecimento em relação aos métodos e tipos de pesquisa e formas de coleta de dados presente no universo acadêmico.

Unidade de Estudo Itinerários Científicos I discutirá com os alunos as matrizes teóricas fundantes da produção do conhecimento em educação. [...] Itinerários Científicos II se voltará para a produção de fontes de acordo com os projetos cadastrados na instituição pelos grupos de pesquisa dos docentes lotados no curso. [...] Itinerários Científicos III abordará a produção do projeto de pesquisa. Nessa Unidade será privilegiada a orientação do uso correto das normas da ABNT, da elaboração de instrumentos de coleta de dados, de projetos de pesquisa e do texto monográfico. [...] Itinerários Científicos IV acompanhará a produção da pesquisa e formalização de seu resultado por meio da construção de uma monografia. Assim, os alunos serão distribuídos pelo conjunto total dos professores para a orientação individual do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (UEMS, 2012, p. 32).

A unidade de estudo de Itinerários Culturais também se apresenta durante todo o curso, sendo dividida em quatro módulos. Esta destaca-se, segundo o projeto do curso, por oferecer ao graduando um volume de capital cultural, proporcionando o interesse e o despertar para questões artísticas e literárias, sendo uma disciplina presencial e de estudos orientados, como visitas a locais culturais, eventos e concertos.

Nesta Unidade de Estudo, serão exploradas todas as possibilidades de construir a competência estética do futuro professor, que proponha a estimulação da criatividade, do espírito inventivo, da curiosidade pelo inusitado e da afetividade. Será componente significativo do currículo a valorização da leveza, da delicadeza, da sutileza e a busca da alegria e do humor, capazes de reverter situações de intolerância, exclusão e intransigência, no exercício do magistério. Os itinerários culturais deverão ocorrer, de forma presencial, tanto dentro como fora da sala de aula. A carga horária, por módulo, será distribuída de acordo com um cronograma cultural previamente planejado pelo professor desta Unidade de Estudo, que deverá incluir, além dos conteúdos teóricos em sala de aula, atividades com todas as modalidades de arte, com visitas a museus, exposições, vernissages, de modo presencial ou virtual; lançamentos de livros e análise de obras em papel ou digitalizadas, círculo de leitura; shows musicais e de dança; peças de teatro, mostras de cinema acompanhadas de debates, sob a direção do professor ou de profissionais ligados a cada área. (UEMS, 2012, p. 32).

Para finalizar, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, firma a importância do acompanhamento dos egressos do curso de Pedagogia, para oportunizá-los a retornar para a fonte do conhecimento, que possam buscar nas teorias e conhecimentos realizando uma formação integral contínua.

A partir das minhas vivências como acadêmica do Curso de Pedagogia analisado, posso afirmar que há muitas aproximações entre o projeto executado na prática e sua proposta escrita. A reflexão e estudo sobre o Projeto Político Pedagógico tornou perceptível que este pode ser visualizado no cotidiano do curso, e que não está apenas disposto no campo teórico. Outro fator visível foi a necessidade de adaptação do curso, desde a matriz curricular até o horário de funcionamento, às novas demandas dos alunos que estão chegando à universidade, o que pode contribuir para a permanência e conclusão do curso desses graduandos.

No próximo capítulo, analiso questões relacionadas aos egressos do curso de Pedagogia dos últimos cinco anos, 2010 a 2015, desde a implementação do curso até sua reformulação.

CAPÍTULO 3

ESTAÇÃO PRIMAVERA: PROFESSORES INICIANTES

*A primavera chegará, mesmo que ninguém
mais saiba seu nome, nem acredite no
calendário, nem possua jardim para
recebê-la.
Cecília Meireles (1998).*

A carreira docente tem sido apontada como pouca atrativa entre os concluintes do ensino médio. Em um estudo encomendado pela Fundação Victor Cívita à Fundação Carlos Chagas, em que foram entrevistados 1.501 (mil, quinhentos e um) estudantes concluintes do Ensino Médio, em 2009, foi demonstrado que, embora os jovens percebam a profissão “[...] como uma atividade nobre, gratificante e necessária para a sociedade, [...] poucos a encaram como uma opção profissional: apenas 2% declaram ter a Pedagogia ou algum tipo de Licenciatura como primeira opção para o vestibular”. Entre as razões apontadas pelo relatório, estão “Os baixos salários, a rotina desgastante e a desvalorização social [...]” (FUNDAÇÃO VÍTOR CÍVITA, 2010, p.8).

Para Gatti et al. (2010, p.144)

[...] o projeto profissional é resultado de fatores extrínsecos e intrínsecos, que se combinam e interagem de diferentes formas. Ou seja, o jovem, tendo em vista suas circunstâncias de vida, é envolvido por aspectos situacionais, de sua formação e outros, como as perspectivas de empregabilidade, renda, taxa de retorno, status associado à carreira ou vocação, bem como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas com relação ao futuro.

Entre os fatores apontados por Gatti et al. (2010, p.145) que estariam ligados à baixa atratividade da carreira docente entre os jovens, estão a “[...] massificação do ensino, feminização no Magistério [...] condições de trabalho, baixo salário, formação docente, políticas de formação, precarização e flexibilização do trabalho docente, violência nas escolas, emergência de outros tipos de trabalho [...]”.

No entanto, um fator especialmente evidenciado pelo estudo em questão está relacionado às transformações sociais e ao aumento das exigências sobre a atividade docente na sociedade contemporânea. A autora aponta que “O trabalho do professor está cada vez mais complexo e exige responsabilidade cada vez maior” (GATTI et al. 2010,

p.146), devido ao estabelecimento de uma nova dinâmica que se reflete de forma direta no trabalho dos professores e em sua profissionalidade.

No entanto, apesar de a profissão docente não ser considerada como uma opção atrativa aos jovens concluintes do ensino médio, o número de professores atuantes tem aumentado consideravelmente. Segundo a pesquisa de Giovanni e Marin (2014, p. 5) muitos desses professores que ingressaram na educação básica são iniciantes:

Na educação básica, no ano de 1997, o perfil do magistério da educação básica apresentava um total de 1.617.611 professores em exercício, enquanto que em 2001 o Censo Escolar divulgado pelo MEC/INEP/SEES (UNESCO, 2004) apresentou um total de 1.698.383 professores os quais desdobrados nos dão totais parciais de 1.258.357 no ensino fundamental e 440.026 no ensino médio. Verifica-se um crescimento exponencial de cerca de 80.000 professores que passaram a pertencer aos quadros do magistério na educação básica. Boa parte desses, certamente, iniciantes.

Se a carreira docente não tem atraído os jovens, como se justifica esse aumento substancial do número de professores? Um dos fatores que pode dar pistas sobre essa questão é a menor concorrência dos cursos de licenciatura nas universidades públicas, procurados, segundo alguns pesquisadores (GATTI et al, 2010; ANDRÉ, 2012) por sujeitos que, devido às suas condições socioeconômicas e à realidade educacional a que tiveram acesso, tem restringidas suas possibilidades de escolha, por terem menos chances de ingressar em cursos mais procurados e, portanto, mais concorridos. Mesmo nas instituições de ensino superior particulares, os cursos de licenciatura tornam-se mais acessíveis a pessoas de baixa renda, pois oferecem mensalidades de menor custo.

Dessa forma, ainda que “O aspecto salarial [...] seja fator forte quando há possibilidade de escolha”, este não abrange todos os aspectos que definem a atratividade de uma profissão, pois “Outros elementos, de ordem tanto individual como contextual, também compõem motivação, interesses e expectativas, interferindo nas escolhas de trabalho. Muitas vezes não há escolha apriorística, mas inserção por oportunidades particulares” (GATTI et al. 2010, p.143).

Nessa perspectiva, a problemática da iniciação à docência ganha novos contornos, pois se tratam de profissionais recém-formados que podem ter optado pela carreira docente por motivos outros, não ligados à identificação com a profissão, ou ao desejo de trabalhar com o ensino. Gatti et al. (2010, p.144), citando uma pesquisa de Valle (2006), em que professores com mais tempo de carreira justificaram sua escolha

pela docência, apontou que “[...] o dom e a vocação, o amor pelas crianças, o amor pelo outro, o amor pela profissão, o amor pelo saber” (GATTI et al 2010, p.144) estavam entre as motivações citadas pelos entrevistados. Como suscitar esses sentimentos motivadores nos professores iniciantes que acabaram na docência pelas contingências contextuais, e não necessariamente por uma primeira e indubitável decisão? Como mantê-los na profissão e desencorajá-los de evadir logo nas primeiras experiências?

André (2012, p.115) indica que as taxas de evasão do magistério, segundo o relatório *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*, desenvolvido pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, em 2006, “[...] tendem a ser mais altas nos primeiros anos de atividade profissional, declinando à medida que aumenta o tempo de profissão.” Assim, a autora chama a atenção para a urgência de se elaborar políticas que “[...] possam não só atrair, desenvolver e recrutar bons profissionais, mas também criar condições para que os docentes queiram permanecer na profissão.” (ANDRÉ, 2012, p.115).

Nesse contexto, um dos fatores determinantes em relação ao desenvolvimento de bons profissionais são os cursos de formação inicial. No entanto, os cursos de licenciatura, em sua maioria, são considerados responsáveis por parte das angústias do professor, quando este passa a atuar como docente, por formarem um profissional com uma visão apenas prática, imitando modelos ou métodos preestabelecidos. Há poucas oportunidades de contato direto com a realidade escolar, ainda na fase de formação, limitadas às insuficientes horas de estágio supervisionado, das quais uma boa parte é destinada apenas à observação.

Porém, observar uma realidade sem problematizá-la, à luz da teoria, na volta à universidade, não pode ser considerado suficiente para preparar o profissional para lidar com os desafios impostos no cotidiano escolar. Segundo Silva (2005), a teoria se aprende ainda quando se está cursando a formação, mas a prática aprende-se só com/no exercício da profissão. Para Imbernón (2010, p.63):

[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a sua tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessário, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo em uma visão funcionalista, mecânica rotineira, técnica, burocrática e

não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude, reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora.

O maior desafio da formação inicial é munir os futuros professores de subsídios para uma atuação profissional duradoura, promover o contato com a prática de uma forma não superficial, mas que propicie envolvimento intenso e reflexão sobre a realidade do ensino reflexão, relacionando-a com os conhecimentos adquiridos, para formar um profissional que pensa não somente em suas ações, como também nas de seus companheiros de profissão. Para tanto, é necessário uma formação com conhecimento e prática, que permitam a proposição de soluções para as variadas dificuldades que se apresentem. Isto implica em:

Valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização dessa prática e a considerações do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 48).

Ao lidar com diferentes situações práticas que demandam soluções imediatas, o futuro profissional, assim como o professor iniciante, desenvolverá a percepção necessária para problematizar e refletir sobre as ações didáticas e pedagógicas, pois, levando-se em consideração que a formação inicial, em qualquer profissão, não consegue abranger todas as possíveis situações que serão encontradas no cotidiano da atuação como profissional, torna-se mais válido trabalhar a criatividade em resolver problemas do que apresentar inúmeros modelos a serem seguidos.

No entanto, aliada ao fato de que a universidade ainda apresenta um modelo de ensino conservador, focado na transmissão do maior número de conteúdos que a grade curricular e a carga horária do curso permitam, encontra-se a ausência de políticas efetivas de inserção de professores iniciantes, o que, entre outros fatores historicamente situados, tem contribuído para a baixa qualidade no ensino e para o índice elevado de docentes que abandonam o magistério. Marli André (2012), em seu trabalho sobre *Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil*, traz alguns dados sobre programas e ações desenvolvidos em âmbito local ou regional para auxiliar os professores iniciantes:

[...] recorreremos aos dados de pesquisa recente sobre as políticas docentes no Brasil, a qual incluiu 15 estudos de caso em estados e municípios das cinco regiões do país. [...] Os resultados evidenciaram, em dois estados e em um município, ações formativas voltadas aos professores iniciantes, no momento do concurso de ingresso. Em dois municípios podem-se identificar ações de apoio aos professores principiantes, inseridas em uma política de formação continuada. A pesquisa revelou ainda três programas de aproximação entre universidade e escola que podem favorecer a inserção na docência: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, proposto pela Capes/MEC, em âmbito federal, o Bolsa Alfabetização, pelo Estado de São Paulo, e o Bolsa Estagiário, pelo município de Jundiá (SP). São iniciativas muito recentes, mas bastante promissoras na tentativa de amenizar as dificuldades do início da docência (ANDRÉ, 2012, p.1).

Como programa de favorecimento a inserção docente, foram encontrados apenas o Pibid¹⁰, o Bolsa Alfabetização¹¹ e o Bolsa Estagiário¹², sendo apenas o Pibid em nível nacional, os outros dois estão situados em São Paulo. E, como ações isoladas, encontraram-se iniciativas públicas em apenas dois estados e um município, evidenciando a escassez de políticas, em todos os níveis da federação, destinadas a tornar sereno esse ingresso na docência.

Preocupar-se com a formação profissional dos professores iniciantes implica entender que:

[...] a formação do professor é um processo que não se finaliza com a formação inicial; ao contrário, impõe-se, como fundamental, a formação continuada, em que as reflexões sobre práticas profissionais se tornem a base desse processo, no qual, a formação deve ser o resultado da vivência teórica e prática, de forma que o docente possa tecer alternativas para o seu desenvolvimento profissional (URZETTA; CUNHA, 2013, p. 842).

A valorização da carreira do magistério, portanto, envolve ações que visem mais do que capacitações pontuais, oficinas, cursos, atualizações ou qualquer das tradicionais

¹⁰ De acordo com o Ministério da Educação, trata-se de um programa que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais de licenciatura, para que se dediquem ao estágio em escolas públicas, com o objetivo de antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/Pibid>. Acesso em 02 nov. 2016.

¹¹ Programa desenvolvido no estado de São Paulo, em que estudantes dos cursos de Letras e Pedagogia recebem bolsas de estudo para apoiar os professores nas salas de aula do 2º ano do ensino fundamental, com o objetivo de auxiliar a recuperação da aprendizagem de alunos com dificuldades na alfabetização. Informações disponíveis em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaBolsaAlfabetizacao>. Acesso em 02 nov. 2016.

¹² Segundo André (2012), o programa concede bolsas a estagiários de Pedagogia que atuam como professores auxiliares nas classes de 1º ano da Secretaria Municipal de Jundiá.

formas de se pensar a formação continuada. Envolve oferecer condições para que haja investimento, por parte do professor, em seu desenvolvimento profissional, um conceito mais amplo que abrange todo o trabalho de pesquisa, reflexão sobre a prática e busca cooperativa de soluções para os diversos desafios encontrados no espaço escolar, com início na entrada da carreira e contínuo, durante todo o percurso profissional. A trajetória docente, segundo Huberman (2000), é composta por um “ciclo de vida profissional” ou

[...] uma série de “sequencias” ou de “maxiciclos” que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes. Isto não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as viviam todas. (HUBERMAN, 2000, p.37)

O Quadro 6 apresenta, resumidamente, as características mais marcantes dessas fases, de acordo com a pesquisa de Huberman (2000):

Quadro 6. Fases do Ciclo Profissional Docente

Fase	Tempo de docência	Características
Fase 1- <i>A entrada na carreira</i>	1 a 3 anos	Estágio de “sobrevivência” ou o “choque do real”; o confronto inicial com as complexidades da profissão: a distância entre o ideal e a realidade da sala de aula; a fragmentação do trabalho; a dificuldade em conciliar a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos; a dificuldade com alunos que apresentam problemas ou com material didático inadequado;
		Estágio da “descoberta”: entusiasmo inicial, empolgação por finalmente estar em situação de responsabilidade, por fazer parte de um determinado corpo profissional. Indiferença ou Quanto- pior- melhor: aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente..
		Serenidade: aqueles que têm já muita experiência.
		Frustração: aqueles que se apresentam com um caderno de encargos inadequado.

Continua

Continuação do Quadro 6. Fases do Ciclo Profissional Docente

Fase 2 - <i>Estabilização</i>	4 a 6 anos	“Emancipação” a um corpo profissional, a acentuação ao seu próprio funcionamento, além do aspecto de libertação e afirmação, onde se preocupa menos com si próprio e mais com os objetivos didáticos.
Fase 3 - <i>Diversificação e Experimentação.</i>	7 a 15 anos	Os professores lançam-se a uma série de experiências profissionais, diversificando os materiais pedagógicos. São os mais dinâmicos e mais empenhados, isso ocorre muitas vezes por estar querendo mais responsabilidades como o alcance aos postos administrativos.
Fase 4- <i>Pôr-se em questão</i>	15 a 25 anos-	Uma fase ou várias fases da vida nas quais passam a analisar os objetivos dos primeiros anos e verificar o que terão feito e tendem a encarar a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se aventurar, na incerteza e sobre tudo na insegurança de outro percurso.
Fase 5 - <i>Serenidade e distanciamento efetivo</i>	25 a 35 anos	Aumenta a sensação de confiança e serenidade, diminuição do nível de ambição e investimento no seu trabalho e uma atitude mais tolerante e mais espontânea em situação de sala. Momento de “reconciliação” entre o <i>eu</i> ideal e o <i>eu</i> real.
Fase 6 - <i>Conservantismo e lamentações –</i>	35 a 40 anos.	Os professores começam a se queixar da evolução dos alunos, da política educacional, dos colegas mais jovens. Esse processo acontece por volta dos 50 anos. Além de passarem a uma maior rigidez e dogmatismo, tendo uma resistência mais firme para inovações.
Fase 7 - <i>Desinvestimento</i>	Últimos anos da carreira	Liberta-se progressivamente dos investimentos profissionais para investir mais tempo em si próprios, aos interesses exteriores à escola e uma vida social e até de maior carga filosófica.

Fonte: Adaptado de Huberman (2000)

Com o aporte teórico de Huberman (2000) como base, nos próximos tópicos discorrerei sobre a primeira fase, que corresponde aos três primeiros anos de docência, permeando a narrativa da minha história de vida com as considerações teóricas.

3.1 A entrada na carreira

Depois da Guerra vão nascer lírios nas pedras, grandes lírios cor de sangue, belas rosas desmaiadas. Depois da Guerra vai haver fertilidade, vai haver natalidade, vai haver felicidade.

Vinicius de Moraes (2009)

Como em busca de “lírios em pedras”, no ano seguinte ao término de minha graduação em Pedagogia na UEMS, ou seja, em 2014, como uma iniciante na docência, fui à busca do tão sonhado emprego, pois agora poderia exercer a profissão e então assumir o papel da professora, com responsabilidades, pertencer ao corpo docente de uma escola, ter meu diário, registrar presenças, faltas e notas, elaborar atividades e impor a minha dinâmica nas aulas, enfim, pôr em prática tudo aquilo que aprendi na graduação e vivenciei no Pibid.

Penso que minhas expectativas em relação à escola eram mais reais, pois as experiências proporcionadas pelo Pibid fizeram com que eu soubesse dos problemas que iria enfrentar, mas, mesmo assim, esse momento inicial não deixou de trazer sentimentos intensos e conflitantes.

Logo no início do ano letivo, a mídia local informou que, para trabalhar como professor contratado na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, era necessário dirigir-se à Semed e efetuar um cadastro. Todavia, quando me dirigi ao local, descobri que eu não poderia realizar o mesmo, pois, como a colação de grau seria apenas no mês seguinte, eu só possuía uma declaração e o histórico, mas era exigido pela Secretaria o diploma original.

Essa situação causou-me um grande transtorno, uma vez que, devido à municipalização das séries iniciais e da educação infantil, a Rede Estadual de Ensino mantém atualmente apenas algumas escolas que oferecem de 1º ao 5º ano. Então, fui em busca de um local em que eu já era conhecida, retornando à minha antiga escola estadual, onde cursei o terceiro ano do ensino médio.

A diretora recebeu-me muito bem, aceitou meu currículo, entrevistou-me em sua sala e disse-me que verificaria a lotação da escola e ligaria, caso houvesse vaga. Fui para casa e logo depois de algumas horas ela retornou e deu-me a feliz notícia que havia uma vaga para mim e contava comigo para a semana pedagógica.

A semana pedagógica, na verdade, constituiu-se de três reuniões na escola. Na primeira e segunda, recebi informações sobre a organização da escola. Na terceira, fui

informada que lecionaria em um 4º ano do ensino fundamental e que eu usaria aquela tarde para organizar a minha sala para receber meus futuros alunos.

Logo, fiz um cartaz de boas-vindas, preparei o espaço da biblioteca particular da sala, chamado de “cantinho da leitura”, organizei uma caixa com gibis, selecionei alguns jogos pedagógicos e deixei na sala, preparei as atividades para o primeiro dia e fiz o planejamento semanal. No final de semana, pesquisei materiais, organizei mais atividades e sonhei muito com o meu primeiro dia. Meus sentimentos traduziam o entusiasmo inicial, apontado por Huberman (2000, p.37):

Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega em um determinado corpo profissional. Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo, e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro (HUBERMAN, 2000, p.37).

Então, chegou a tão esperada segunda-feira, e lá estava eu, uma hora antes, ansiosa para começar! Dirigi-me à sala, organizei carteiras, verifiquei se tudo estava em ordem e fui para a sala dos professores, aguardar as ordens seguintes. Fui avisada que deveríamos esperar os alunos na porta de nossas salas e que lá haveria uma lista com o nome de todos. Rapidamente, voltei para a sala, pois os portões iriam se abrir. Quando vi aqueles alunos e pais chegando eufóricos, fiquei muito feliz, e fui tratando de recebê-los e organizá-los na sala. No entanto, chegou uma monitora avisando-me que a diretora estava me chamando na sala dos professores, e percebi que junto com ela havia outra mulher, que logo que eu saí entrou na sala.

No meio daquele alvoroço, fui andando apressadamente até a sala dos professores e no percurso ia imaginando: “*o que será que aconteceu, será que vou ter que trocar de sala, será que ela vai me entregar alguma coisa, o que será que aconteceu?*” Quando eu a avistei, ela se aproximou de mim e disse: “*Cristiane, infelizmente fechou umas das salas de primeiro ao quinto ano em outra escola e recebemos uma professora efetiva, você não poderá ficar mais conosco*”. Eu, meio atordoada com a notícia, perguntei: “*mas, eu ainda vou ficar hoje?*” e a diretora, respondeu: “*Não, a professora já está na sala*”. Nesse momento, senti que algo subiu na minha garganta e não consegui dizer mais nada. Sussurrando, disse à diretora: “*muito*

obrigada, pela oportunidade". Quando saí para pegar minha bolsa que havia ficado na sala, a monitora que havia ido me chamar já estava atrás de mim com a mesma, então, apenas peguei a bolsa e entrei no carro.

Quando eu fechei a porta do carro, senti que tinha perdido o ar, saí rapidamente da frente da escola, comecei a sentir minhas vistas embaçadas e fui um pouco mais rápido, mas, já não adiantava, pois por mais forte que eu tentava ser naquele momento, as lágrimas caíram e, como uma criança sem fôlego, comecei a chorar. Não conseguia contar para o meu esposo o que havia acontecido, apenas chorava. À noite, quando estava um pouco mais calma, contei a ele e à minha família. Depois disso, lembro-me que passei dois dias no tapete da sala chorando, então meu esposo, vendo-me naquela situação, disse-me: *"não adianta você chorar, levanta daí e vá a outras escolas, não existe só aquela"*.

Levantei-me, recompus-me, imprimi quinze currículos e fui à guerra com uma munção muito valiosa, pois no meu currículo constavam meus dois anos e meio de Pibid. Na época, eu morava em um bairro distante 15 quilômetros da residência dos meus pais. Antes de sair, passei na portaria do condomínio e pedi informação ao porteiro sobre algumas escolas estaduais da região, entrei no carro e segui. A cada escola estadual que eu encontrava eu parava, porém sabia que minhas chances de vitória eram mínimas, afinal o ano letivo já havia iniciado. Mas, segui confiante e, quando cheguei à casa dos meus pais, havia apenas três currículos em minhas mãos.

No instante em que eu me adentrei em casa meu telefone tocou, era a diretora de uma escola solicitando a minha presença imediata no local. Naquele instante só lembrei-me de pedir o nome da escola. Era a Escola Estadual Teotônio Vilela, mas, como eu havia passado por muitas escolas, não me lembrava de qual era. Consultei o GPS e voltei rapidamente para aquela escola, cheia de esperanças. Quando cheguei à sala da diretora, logo que ela me recebeu foi perguntando: *"Você trabalhou nesse Pibid?"*. Com a resposta afirmativa, ela foi indagando sobre algumas questões - *como era? Quanto tempo? O que você fazia?* - Disse também que conhecia a escola onde eu realizei o Pibid e que já havia ligado para a mesma para ter algumas informações. E então, finalmente eu ouvi a tão esperada pergunta: *"Você quer trabalhar?"* Sem titubear, respondi rapidamente que sim! Ouvir *"então, traga sua documentação. Você começa amanhã, com 20 horas em sala, em duas disciplinas diferentes, uma de produções interativas e uma nova chamada raciocínio lógico, passe na coordenação e pegue o*

referencial curricular” foi realmente emocionante. Conforme Nono e Mizukami (2006, p.383):

[...] “sobrevivência e descoberta” caminham lado a lado no período de entrada na carreira. Para alguns professores, o entusiasmo profissional torna fácil o começo da docência; para outros, as dificuldades tornam o período muito difícil. [...] O aspecto da sobrevivência tem a ver com o “choque da realidade”, com o embate inicial com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula, com a discrepância entre os ideais educacionais e a vida cotidiana nas classes e escolas (NONO, MIZUKAMI, 2006, p.383).

De fato, parafraseando Vinícius de Moraes (2009), na epígrafe que abre esse tópico, como um lírio depois de uma guerra eu nasci grande e com cor de sangue das marcas da guerra, pois estas sempre deixam lembranças e cicatrizes, para sabermos o valor que tem cada conquista.

No meio do ano, quando reabriu o cadastramento da Semed, pude me vincular e consegui uma vaga de emprego, como professora de artes na pré-escola. Foi um desafio, pois, apesar do quantitativo de coordenadores na escola municipal ser maior que o da rede estadual, o auxílio recebido foi insignificante, diante das dúvidas e angústias de uma professora iniciante e da necessidade de recursos para elaborar aulas consistentes e com conteúdos significativos.

3.2 Os saberes docentes

Diante desse desafio, com o meu ano letivo iniciando-se em uma sexta-feira, passei na coordenação da escola estadual, em que eu ministraria as aulas de Produções Interativas e Raciocínio Lógico, tão estreatas na escola quanto eu, peguei o referencial e aguardei por algumas informações e direcionamentos. No entanto, estes foram apenas a indicação de que o horário de aula estava na sala dos professores, e bastava eu seguir o referencial que estaria tudo certo, porque o que se esperava de mim, como professora, é que eu tivesse “domínio de sala”, ou seja, que conseguisse controlar a indisciplina.

Marin e Gomes (2014) utilizam a palavra “manejo” para referir-se a esse domínio de sala esperado pela coordenação da escola em que eu iniciaria as atividades. Os autores evidenciaram em sua pesquisa que esta é uma expressão pronunciada

diversas vezes na escola, considerada de muita importância, tanto para o professor quanto para a coordenação e gestão.

Quando verifiquei o referencial de Produções Interativas, percebi que era aberto, não havia especificamente algum conteúdo, bastando que eu acompanhasse os conteúdos de língua portuguesa. O mesmo se aplicava à disciplina de Raciocínio Lógico. Diante do novo e sem muito apoio pessoal, fui para a internet, pesquisar atividades e situações para desenvolver o conteúdo proposto. Percebi, logo de início, que não haveria ali um ambiente colaborativo, em relação à produção de conhecimentos e de respostas às dúvidas e angústias vivenciadas pelos professores, sejam eles iniciantes ou experientes. No entanto, Marcelo Garcia (2010, p.15) indica que

O isolamento dos professores está, evidentemente, favorecido pela arquitetura escolar que organiza as escolas em módulos independentes, assim como pela distribuição do tempo e do espaço e pela existência de normas de autonomia e privacidade entre os professores. O isolamento, como norma e cultura profissional, tem certas vantagens e alguns evidentes inconvenientes para os professores. Nesse sentido, Bird e Little (1986) assinalavam que, embora o isolamento facilite a criatividade individual e libere os professores de algumas das dificuldades associadas com o trabalho compartilhado, também os priva da estimulação do trabalho pelos companheiros e da possibilidade de receber o apoio necessário para progredir ao longo da carreira.

Para o autor, o conhecimento do professor está nas ações e experiências adquiridas, construídas coletivamente no espaço escolar. Ou seja, ainda que o conhecimento esteja relacionado diretamente à vivência de sala de aula, ele se consolida quando se tem a oportunidade de refletir sobre ele, sobretudo com seus pares. Segundo Canário (2000), torna-se necessário utilizar o exercício docente reflexivo.

Se é hoje irrecusável que os contextos de trabalho representam um elevado potencial formativo, a condição necessária para que esse potencial passe da virtualidade à realidade, isto é, para que a experiência se constitua em saber, é a de fazer do próprio exercício de trabalho um objeto de reflexão e pesquisa, pelos que nele estarão diretamente implicados (CANÁRIO, 2000, p.45).

Por outro lado, na rede municipal, em que entrei em meados de 2014, trabalhando com aulas de Arte, o conhecimento necessitava de pesquisa, pois eu não era habilitada para a área e necessitava do emprego. Essa experiência, ou seja, a prática e

vivência, fizeram-me ir a busca de novos conhecimentos. Avaliava meu trabalho de acordo com as respostas que recebia dos alunos, de seu interesse pelas atividades, participação e até mesmo pela ausência ou presença de disciplina, pois, de acordo com as experiências que fui adquirindo, e pelo fato de ouvir os alunos, seus desejos e necessidades, percebi que os alunos ficavam mais agitados quando as atividades não eram atrativas ou desafiadoras.

Porém, esta prática, de ouvir os alunos, não foi aprendida no espaço escolar, observando os pares mais experientes. Antes, fazia parte de minhas vivências e da aprendizagem proporcionada pelo Pibid, no subprojeto “Ateliês formativos e professores alfabetizadores: construindo práticas eficazes”. Para a escola, o conhecimento era produzido por meio da transmissão dos conteúdos e a disciplina na sala de aula era consequência, simplesmente, da autoridade do professor.

Nessa perspectiva, percebe-se que um dos meios de produção do conhecimento docente é o processo de reflexão, e que a graduação, assim como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, tem um papel significativo em propiciar uma formação que leve o futuro professor a ter esse perfil, questionando os modelos recebidos e atuando de forma transformadora, refletindo sobre a prática à luz dos conhecimentos teóricos adquiridos na academia.

3.3 A escola como ambiente formativo

Nas escolas onde atuo o ambiente formador é escasso, o diálogo com os demais professores é quase inexistente, as formações que recebemos são desenvolvidas nos moldes tradicionais, constituindo-se em um monólogo, pois apenas os formadores se pronunciam e os demais ficam apenas recebendo as informações. Poucos professores conseguem se impor e emitir sua opinião sobre o tema, questionar o que é transmitido ou socializar as dúvidas, problemas e desafios que enfrentam. Prado e Soligo (2007, p.23) afirmam:

Quando se trata da formação de professores em exercício, a prática tem mostrado que não bastam investimentos em sua capacitação pessoal, por meio de cursos promovidos no âmbito das Secretarias de Educação, reunindo profissionais de diferentes escolas. Por melhores que sejam – e já estive envolvida muito de perto com algumas excelentes iniciativas desse tipo – não são suficientes para impulsionar

as transformações que se fazem necessárias na prática pedagógica das escolas.

Cada vez mais pesquisas sobre formação de professores e desenvolvimento profissional docente apontam a necessidade de que a escola seja um espaço formativo. No entanto, na mesma proporção, encontram-se pesquisas que demonstram que a escola se encontra alheia a uma formação ou contribuição para a construção coletiva e colaborativa de conhecimentos sobre a profissão docente e suas práticas, sobre o ensino e sobre a aprendizagem. O ambiente escolar não tem promovido a reflexão sobre e na ação. No entanto, este é o espaço propício para a formação de professores, pois é o *lócus* onde as teorias se concretizam, é o local onde podemos verificar e pesquisar nossas ações. A escola, para Tardif (2002, p.277-278)

[...] constitui um lugar original de formação e de produção de saberes, pois ela é portadora de condições e de condicionantes específicos que não se encontram noutra parte nem podem ser reproduzidos ‘artificialmente’, por exemplo, num contexto de formação teórica na universidade ou num laboratório de pesquisa.

Dessa forma, seja em relação a professores iniciantes ou experientes, é preciso repensar os modelos de formação existentes, tornando o espaço escolar como *lócus* de produção de conhecimento. O professor necessita ser ouvido, e necessita, igualmente, ouvir os seus alunos e os responsáveis por eles, a fim de que a comunidade escolar – professores, gestores, coordenadores, pais, funcionários administrativos – esteja, como um todo, coletivo e cooperativo, trabalhando em prol da consolidação dos direitos de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, transformar a escola em um ambiente formador significaria formar, na escola, o que Cochran-Smith e Lytle (2009) denominam de comunidades de investigação, na qual os profissionais adotam uma postura investigativa, discutindo em grupo os problemas e desafios enfrentados na escola por meio da pesquisa colaborativa.

Nessa concepção, o conhecimento relativo ao ensino é visto como um saber que não pode ser cindido em conhecimento formal (ou teórico) e em conhecimento prático. [...] Trata-se, portanto, de um conhecimento *da* prática, do qual os professores se apropriam quando geram o conhecimento local “da” prática, trabalhando em **comunidades de investigação**. Assim, com essas comunidades, os professores, de um lado, teorizam e constroem seu trabalho, conectando-o às questões

sociais, culturais e políticas mais amplas e, de outro, desenvolvem uma postura que as autoras [Cochran-Smith e Lytle] caracterizam como investigativa. (FIORENTINI; CRECCI, 2016, p. 512, grifos nossos).

Cochran-Smith, em entrevista concedida a Fiorentini e Crecci (2016, p. 519), aponta:

As comunidades investigativas são um dos poucos espaços no qual acredito que as pessoas podem obter apoio para a realização do compromisso social, porque estão se sustentando em um grupo, e alguns desses grupos de professores tornam-se grupos de ativistas. Muitos não, mas alguns sim. As pessoas podem se unir e obter o apoio de outros no que eles estão tentando fazer. Algumas escolas tornam-se escolas orientadas para a justiça social. Dessa maneira, acredito que precisamos fazer muito mais para alimentar o desejo de transformação que trazem as pessoas para o ensino.

Tornar a escola um ambiente formador, portanto, significa, conforme expressão utilizada por Cochran-Smith e Lytle (2002), “desprivatizar” a prática docente, ou seja, fazer com que a prática do professor deixe de ser “privada” para se tornar colaborativa. Para Fiorentini e Crecci (2013, p. 17-18),

Isso ocorre à medida que professores participam de contextos colaborativos, como nas comunidades investigativas nas quais podem contar com o apoio mútuo de colegas, gestores escolares e pesquisadores. Em uma comunidade investigativa local, seus membros buscam e constroem novos conhecimentos ao examinarem os modos de ensinar e aprender nas escolas. [...] A partir de práticas investigativas em comunidades, os professores podem planejar atividades que serão realizadas em sala de aula, desenvolver material didático e escrever narrativas sobre os modos de ensinar e aprender. Podem ainda compartilhar e analisar atividades desenvolvidas em sala de aula, realizar estudos a partir de questões emergentes da prática pedagógica e ressignificar a literatura da área, etc.

Conforme Sousa (2014, p. 196), “O que defendemos aqui, portanto, é a formação em serviço na própria unidade escolar, solidária e não solitária”, em que, a partir das necessidades daquela comunidade e por meio “da organização dos horários de planejamento dos professores, acrescido de outros momentos de estudo coletivos, sempre que houver demanda para tal”, se possa fazer da escola um espaço formador.

CAPÍTULO 4

ESTAÇÃO OUTONO: QUANDO AS FLORES COMEÇAM A CAIR

*As folhas das árvores servem para nos ensinar
a cair sem alardes. (Manoel de Barros)*

Escolhi para compor o título deste capítulo a estação outono, pois, a pesquisa realizada e a vivência na universidade permite, ou impulsiona, a transformação de convicções, conceitos, dogmas e conhecimentos que trazíamos anteriormente, modificando-nos ao longo do tempo, por influências externas e internas, ou seja, “a cair sem alardes”, como escreve Manoel de Barros na epígrafe que abre esse capítulo. E, assim como o outono faz com as árvores, que se desnudam para a chegada da primavera, a fim de permitir que recebam novas flores e folhas, a universidade faz com o discente, pois retira, desconstrói, “balança seus galhos”. Podem até não cair todas as folhas, mas algumas, certamente, irão parar no chão.

Os ajustamentos que são incessantemente impostos pelas necessidades de adaptação às situações novas e imprevistas podem determinar transformações duráveis do *habitus*, mas dentro de certos limites: entre outras razões porque o *habitus* define a percepção da situação que o determina. (BOURDIEU, 1983, p. 106).

Portanto, a partir dos ajustamentos às novas demandas são geradas mudanças, que podem vir a produzir, dentro de certos limites, como afirma Bourdieu (1983), transformações duráveis do *habitus*. Assim como as folhas de uma árvore podem cair e nada brotar no lugar, pode ser que a passagem pelo ambiente universitário não provoque mudanças no *habitus*, ou seja, no “[...] sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes [...]”. (BOURDIEU, 1983, p. 15). Ou podem, assim como aconteceu comigo, causar disposições duráveis.

No decorrer do meu processo formativo na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sentia minhas folhas caindo, a necessidade de me adaptar a cada teoria encontrada, a cada professor que ministrava a aula e a cada momento que presenciava

no cotidiano da escola, provocando adaptações e ressignificações, fazendo-me estabelecer novos sentidos.

Entretanto, como afirma Larossa (2002, p. 34), a experiência é “[...] possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque”. Dessa forma, o que consistiu em experiência para mim pode não ter tido o mesmo efeito nos sujeitos pesquisados, oriundos, a princípio, da mesma vivência universitária. Para realizar a análise das narrativas foi preciso, portanto, exercer o “excedente de visão” (BAKHTIN, 1990). Segundo Faraco (2011, p. 24), os horizontes concretos de quem ou o que contemplamos jamais coincidem, pois, “sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver. [...] Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos.”

Dessa forma, foi necessário um excedente de visão, desprender-me de questões que foram de principal importância para mim, mas que não fizeram o mesmo sentido para outros, ou vice versa, a fim de contemplar essas questões do lugar de pesquisadora.

Por oportuno, é interessante lembrar que, na concepção de Bakhtin, mesmo a narrativa autobiográfica exige um autor-criador com excedente de visão e conhecimento, exige duas consciências não coincidentes. A autobiografia não é mero discurso direto do escritor sobre si mesmo, pronunciado do interior do evento da vida vivida. Ao escrever sua autobiografia, o escritor precisa se deslocar, se posicionar fora dos limites do apenas vivido, se tornar um outro em relação a si mesmo, isto é, precisa olhar-se com um certo excedente de visão e conhecimento. Só assim poderá dar um relativo acabamento ao vivido. (FARACO, 2011, p. 24).

Esta não é uma tarefa fácil, mas possibilita deixar agir o outono, permitir que muitas folhas caiam e que outras permaneçam. Além disso, as vivências no ambiente de trabalho também contribuíram para o movimento de compreender questões alheias, que começam a fazer sentido e vão se ressignificando.

4.1 Contextualização da pesquisa

A formação para a pesquisa, segundo Gatti (1987, p. 31) ainda que esteja na pauta de discussão presente nos programas, “[...] nunca chegou a ser atendida devido à estrutura dos cursos de mestrados que não propicia de fato o contado com a pesquisa e com o seu exercício”. Diferentemente do que Gatti (1987) aponta, o mestrado

profissional possibilitou-me o contato direto com o meu exercício profissional, tornando-me uma pesquisadora da minha própria prática, uma vez que investigar os egressos do Curso de Pedagogia fez com que eu estivesse implicada na pesquisa, valorizando também, com isso, os meus saberes da experiência. Segundo Soligo e Nogueira (2016), subsidiadas por Contreras (2012), o saber da experiência implica uma relação necessária de valorizar aquilo que se tem vivido, pois se refere a

[...] um saber que se constrói no contexto do vivido, está sempre em movimento e se mantém em uma relação “pensante” com o que acontece e com o modo pelo qual nos relacionamos com o que acontece. É um saber que tem a ver com nossas dimensões subjetivas, pessoais, com a história que nos constitui como sujeitos a partir de onde vivemos, de onde e como atuamos, do que e como pensamos. E pressupõe relações de aprendizagem sempre atravessadas pela questão do imponderável e da alteridade. Trata-se de um saber paradoxal, pois é sedimentado no vivido e orienta a ação; entretanto, é um saber sempre “nascente”, sempre se renovando, que revela uma qualidade essencial: contribuir para viver, de maneira receptiva, em sua novidade, o movimento e as mudanças inerentes ao desafio de aprender. Tal como defende o autor, “saber da experiência” é uma expressão para nomear esse “saber sábio” que contribui para um estar no mundo com abertura e sensibilidade, produzido por quem se empenha em criar continuamente sentidos para o que vive, pensa, sente e faz. (SOLIGO; NOGUEIRA, 2016, p.4)

A valorização do vivido no ambiente acadêmico e, posteriormente, no exercício da profissão almejada, demonstra a importância e a inteireza da pesquisa no ambiente escolar e a aproximação da universidade com os saberes dos professores, que muitas vezes se dissociam durante a estada na academia. Firma, ainda, a importância dos acontecimentos no espaço escolar como fonte para a pesquisa científica, para a produção de conhecimento sobre e na escola.

Segundo Souza (2008) a narração (auto)biográfica é constituída de discursos da memória, a partir da centralidade do sujeito que narra. Dessa forma, a partir de minhas memórias como egressa da UEMS, elenquei questões e situações que pudessem me respaldar no processo de pesquisa; o mesmo se deu em relação à temática da iniciação à docência: como uma professora iniciante, o que eu vivenciava poderia ser o mesmo que os demais, ou situá-los em caminhos diversos dos que eu percorri. A partir dessas reflexões, foram elaborados os instrumentos e roteiros de investigação. De fato, conforme Soligo e Nogueira (2016, p 6),

Produzir uma escrita pessoal e reflexiva para dizer da própria atuação e da própria história, dos pensamentos sobre si, sobre o mundo e sobre a vida pressupõe uma aventura autoral marcada por sentidos ora de identidade, ora de intimidade; ora de solidão, ora de alteridade; ora de exposição, ora de afirmar posição; ora de uma língua pública, ora privada. Os contextos são, portanto, determinantes. Podem contribuir ou não. Potencializar ou não.

Nesse sentido, a minha maior preocupação como pesquisadora era trazer questões que fossem gerais, que não fizessem sentido apenas para mim, mas a todos que, assim como eu, estão em início de exercício da docência e foram acadêmicos de uma universidade pública, que representassem toda uma classe profissional e contribuíssem para a produção de conhecimento sobre a temática.

Já nas primeiras orientações no Mestrado, como primeira versão do projeto reformulado, apresentei as estações do ano como metáfora da minha pesquisa, influência das conversas frequentes com meu esposo, acadêmico do Curso de Geografia, a respeito de meteorologia, questões climáticas e temas afins. Por meio da metáfora das estações, achamos que era possível exemplificar os momentos de um professor iniciante e acadêmico do curso de Pedagogia. Quando apresentei o projeto, minha orientadora informou-me a respeito de um artigo de Roseli Cação Fontana (2000), que trazia como representação as estações do ano, texto com o qual me identifiquei e que contribuiu para que o projeto tomasse forma.

Como de praxe em nosso grupo de pesquisa, depois de pronto o projeto foi enviado a todos os participantes do grupo fechado¹³ do Gepenaf, que conta com mestrandos, mestres, doutorandos e doutores. O projeto foi apresentado e debatido, ganhando, por meio das contribuições do grupo de pesquisa, novos contornos e estrutura, com a delimitação do problema de pesquisa, dos sujeitos, dos instrumentos de investigação e do embasamento teórico. Nesse sentido, quero deixar registrada a importância de pertencer a um grupo de pesquisa ativo e colaborativo, pois isso se mostrou de extrema relevância e foi fundamental para a construção dessa pesquisa. De fato, segundo André (2007, p. 135), os grupos de pesquisa

¹³ O grupo é organizado de forma que ocorram duas reuniões mensais, uma com o chamado “grupo fechado”, no qual participam mestrandos e ex-mestrandos e outra com o “grupo aberto”, em que podem participar professores de todas as etapas da educação, não necessariamente ligados ao Programa de Mestrado da UEMS.

[...] podem ter um papel formador muito importante, favorecendo o estudo e o debate de problemáticas comuns, o aprofundamento de temáticas pela troca de saberes e experiências e a produção intelectual coletiva. Precisam deixar de ser uma norma, uma invenção do CNPq, e se tornar um verdadeiro espaço de produção do conhecimento e de melhoria da qualidade dos nossos cursos de pós-graduação.

Conforme esse pressuposto, o acolhimento, a solidariedade, a escuta e o diálogo aberto no grupo de pesquisa fizeram com que eu tivesse esse sentimento de pertença, em que tanto as críticas bem fundamentadas como a aprovação pelo grupo foram possibilitando o crescimento e apoio para concretizar a pesquisa, uma vez que as discussões não se limitaram ao projeto em si, mas foram se repetindo no decorrer da pesquisa.

Feitas as delimitações, o primeiro momento de investigação foi realizado, por meio de um programa de mídia social denominado “Survey Monkey”. Esta escolha deveu-se ao contato, também no Gepenaf, com uma pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Marli André, a respeito do Pibid. Observando o grande alcance que essa ferramenta de investigação poderia ter e os recursos que oferece, foi sugerido por minha orientadora que nos arriscássemos nesse mundo virtual novo, pois esse poderia ser um meio viável para alcançar os sujeitos que nem residiam mais em Campo Grande e que não estão em exercício na educação.

Para a elaboração do questionário, foi necessário um estudo acerca do programa, de como é usado e como está sendo o seu aproveitamento ou rendimento para seus “clientes”. O programa necessita ser comprado e, só a partir disto, é possível a criação e utilização do questionário.

Foram elaboradas 35 questões, sendo apenas uma de resposta aberta e o restante de múltipla escolha. Antes de ser enviado para os sujeitos da pesquisa, o questionário passou por três testes, a fim de verificar se as perguntas estavam coerentes e de fácil compreensão e qual o tempo necessário para respondê-lo, o que ficou entre 20 e 30 minutos. Para atingir toda a demanda de egressos foi solicitada à secretaria do curso de Pedagogia uma lista contendo todos os formandos, de acordo com o limite temporal apresentado.

Tabela 2. Perfil dos diplomados 2011-2015

	TOTAL DE ALUNOS DIPLOMADOS.	TOTAL DO SEXO MASCULINO	TOTAL DO SEXO FEMININO	TOTAL POR COTA INDÍGENA:	TOTAL POR COTA NEGRO:	TOTAL POR NÃO COTISTA:
2011	17	1	16	0	0	17
2012	24	4	20	2	1	21
2013	29	6	23	0	7	21
2014	22	3	19	2	3	17
2015	27	4	23	2	4	21
TOTAL	119	18	101	6	15	98

Fonte: Secretaria acadêmica da UEMS¹⁴.

Organização: A autora.

Portanto, a partir das listas fornecidas pela secretaria acadêmica da UEMS, foram 119 professores formados no curso de Pedagogia no período de 2011-2015. Com o auxílio de alguns egressos e do aplicativo Facebook, fui encaminhando o questionário para seus e-mails, de forma que todos os 119 egressos foram alcançados.

No questionário enviado (Cf. Apêndice B) foram feitas explicações sobre a pesquisa e a garantia de sigilo do respondente. Dos 119, obtive 61 devolutivas. Entre as justificativas para a não participação, houve e-mails de egressos explicando que não responderiam porque não se encaixavam no perfil da pesquisa ou que não estavam atuando na educação. Embora tenha sido enviada uma resposta a tais e-mails informando que a intenção da pesquisa era justamente verificar os rumos tomados por todos os que cursaram a Pedagogia e saber o que pensavam a respeito do curso, não foi conseguida uma maior adesão à pesquisa geral, permanecendo com 61 questionários respondidos.

O programa Survey Monkey oferece, entre seus recursos, o tratamento das respostas em forma de gráficos, marca o IP do computador do respondente, assim como o tempo que o sujeito levou para responder ao questionário. O tempo mínimo foi de 3 minutos e o tempo máximo foi de 1 hora e 10 minutos. Entendo que essa variação de tempo para responder ao questionário pode ter sido influenciada pelo grau de importância dado à pesquisa pelos participantes. Três minutos não eram suficientes para ler e refletir sobre as respostas de múltipla escolha, muito menos para elaborar a

¹⁴ A partir de dados fornecidos pela secretaria acadêmica da UEMS, Unidade Universitária de Campo Grande, em 2016.

resposta para a questão aberta. Quanto ao tempo máximo, alguns sujeitos justificaram que começaram a responder ao questionário, deixaram o programa aberto e foram atender a outras demandas para depois finalizá-lo. A média de tempo da maioria dos respondentes foi de 20 minutos.

4.2 E quando o outono chega e as folhas não caem? Questões acerca do quantitativo em pesquisa narrativa

Esta seção tem por objetivo refletir sobre o uso do quantitativo, nesse caso de gráficos, em uma pesquisa narrativa. Geralmente, em pesquisas que usam a abordagem biográfica ou (auto)biográfica, são utilizados na produção de dados cartas, diários, narrativas escritas ou entrevistas, apresentando poucos dados quantitativos, mais para conhecer o perfil dos participantes da pesquisa.

Alguns questionamentos, nesse sentido, invadiram minhas preocupações: a utilização de gráficos traz um caráter positivista à pesquisa e faz com que perca sua validade narrativa? É possível fazer uso de gráficos e, ainda assim, implicar-se autobiograficamente nas análises? Esta opção não faria com que minha pesquisa desloca-se o foco do sujeito, dos seus sentimentos, sentidos e compreensões?

Eu vivenciei, nesta etapa da pesquisa, um momento de resistência e relutância, a partir da ideia de que esse direcionamento metodológico iria colocar-me mais próxima a outras linhas de pesquisa. Presenciando a necessidade de realizar as análises dos dados, não permitia que minhas folhas caíssem, o vento as balançavam, mas elas resistiam, amarelas; ao mesmo tempo, vinha o vento gelado das noites de outono, que trazem aquele assovio no ouvido e nos faz tremer dos pés à cabeça.

Minhas resistências foram vencidas com o auxílio da minha orientadora, que me ajudou a desprender e derrubar as folhas que estavam presas, por meio da busca por referenciais teóricos que me trouxessem respostas a essas inquietações, possibilitando-me compreender a importância do uso de outros instrumentos como produção dos dados.

Pesquisas qualitativas e pesquisas quantitativas parecem ser termos bastante evidentes no campo da investigação em educação. Enquanto as pesquisas quantitativas foram beber no positivismo suas bases teóricas, as pesquisas qualitativas embasaram-se na fenomenologia. Separar dessa forma e dizer que as pesquisas quantitativas realizam-se sobre números, enquanto que as pesquisas qualitativas estão baseadas

nas qualidades, não significa dizer que não possa haver qualidade nos números e nem números nas qualidades [...] A partir deste entendimento, também pode-se acrescentar as nuances do relacionamento humano, pois ao compreender o humano como humano, sem nenhum obstáculo previamente construído e já testado em outras pesquisas como: questionário, inventários testes e formulas para as análises de dados já validados, precisa-se salientar que o humano, que se empenhará neste campo necessitará de orientações e experiências que o refinem no trato e na compreensão com o outro. (BARREIRO, ERBS, 2016, p. 68-71).

Portanto, a partir da busca por aprofundamento teórico, compreendi a importância do qualitativo dentro do quantitativo ou vice versa, Percebia, na trajetória da escrita, que o trato com os dados é que vai forjando a minha pesquisa como narrativa, possibilitando enxergar o que é essencialmente qualitativo e o que passa somente pelo quantitativo, observar o que pode ser verificável, comprovável ou apenas interpretável, em busca da compreensão do porquê de determinados resultados.

Pensamos que é incorreto assumir que a pesquisa qualitativa possui o monopólio da interpretação, com o pressuposto paralelo de que a pesquisa quantitativa chega a suas conclusões quase que automaticamente. [...] Os dados não falam por si mesmos, mesmo que sejam processados cuidadosamente, com modelos estáticos sofisticados. (BAUER, GASKELI, 2002, p.7).

A partir dessa compreensão, busquei o trabalho articulado entre o qualitativo e o quantitativo, pois, embora o programa utilizado na minha pesquisa possa ser “sofisticado” e oferecer diversos dados quantificáveis, a amostragem não fala por si só, é necessário a compreensão, o conhecimento do contexto, a vivência, o aprofundamento teórico para compreender os dados.

Toda a origem das inquietações apresentadas nesta seção advém das recomendações de Ferrarotti (2014, p. 65):

[...] Parece suficientemente claro que muitos pesquisadores que recorrem habitualmente ao método biográfico ignoram, no entanto, suas potencialidades e utilizam as histórias de vida como um elemento qualitativo, não diretamente necessário, mas proveitoso para complementar pesquisas baseadas nos métodos surveys, ou enquetes realizadas a partir de amostras representativas de um universo estatístico, conhecido (com base, naturalmente, nas estatísticas oficiais). Nesse caso a história de vida parece como um excedente fotogênico.

A preocupação maior dessa pesquisa, portanto, embora tenha se utilizado do survey, é de não apresentar as narrativas de si como um ornamento de uma pesquisa baseada em dados numéricos. Os dados apresentados na próxima seção foram analisados narrativamente, compondo com as outras fontes de dados o cenário geral da pesquisa, sendo considerados como elementos a mais para ampliar a compreensão do objeto investigado.

4.3 A formação inicial dos egressos

A primeira questão do questionário estava relacionada ao sexo dos respondentes. Todos os 61 participantes responderam.

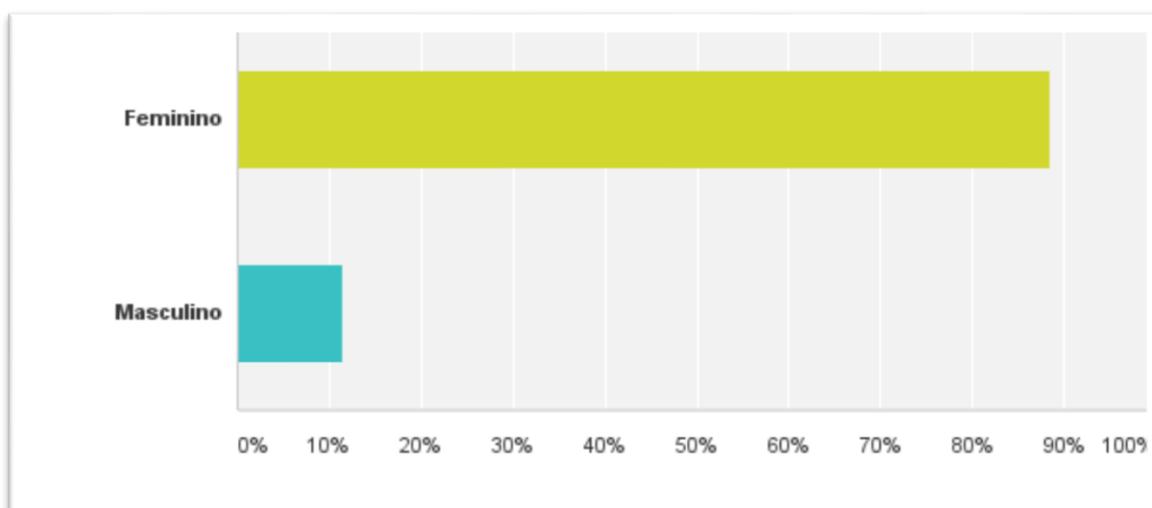


Gráfico 1. Questão 1: sexo

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: Aplicativo Survey Monkey.¹⁵

Tabela 3. Questão 1: sexo

Opções de resposta	Respostas
Feminino	88,52% 54
Masculino	11,48% 7
Total	61

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: Aplicativo Survey Monkey.

Os 61 respondentes confirmaram os dados apresentados anteriormente na Tabela 2, demonstrando que os cursos de Pedagogia são majoritariamente procurados por mulheres. No caso específico da minha turma, além da predominância do público feminino, houve também a desistência de alguns dos poucos homens que haviam ingressado.

Em relação à questão da feminização do magistério, Gatti (2010, p. 1.363) informa:

Quanto ao sexo, como já sabido, há uma feminização da docência: 75,4% dos licenciados são mulheres, e este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação.

Essa relação entre a formação em nível médio e a expansão dos cursos de magistério, as escolas normais, segundo Almeida (2006, p. 82), atendia tanto a uma necessidade quanto a um desejo feminino de profissionalização:

A escola normal iria, paulatinamente, suprir uma necessidade e um desejo feminino. A entrada das mulheres nas escolas normais e a feminização do magistério primário foram um fenômeno que aconteceu rapidamente e, em pouco tempo, foram maioria nesse nível de ensino.

A entrada da mulher na profissão docente guarda também a relação socialmente construída de que o dom de educar seria uma característica feminina, enfatizando mais o cuidar do que o ensinar, o que trouxe, como uma das consequências, a desvalorização da docência e a precarização da remuneração, conforme apontam Rabelo e Martins (2006, p. 6.171):

As mulheres ganhavam menos e, para que pudesse expandir o ensino para todos, era necessário que o governo gastasse menos com os professores. Os homens não aceitariam um salário menor, então era

necessário que a mulher assumisse esse posto, não pelo salário, mas por sua proposta “vocação” natural para essa profissão.

No entanto, em nosso país, como em vários outros, esse espaço foi, a princípio, marcadamente masculino (LOURO, 1997; APPLE, TEITTELBUAN, 1991). Foi no decorrer do processo histórico, a partir da expansão do acesso do ensino escolar, assim como da entrada das mulheres no mercado de trabalho, que esse quadro foi paulatinamente sendo modificado. Hoje, a predominância feminina nas séries iniciais e educação infantil faz com que sejam os homens que tenham que enfrentar preconceitos para alcançar seu espaço nestas etapas da educação básica. Em pesquisa realizada em Belo Horizonte/MG, por exemplo, Ramos (2011, p. 61) aponta:

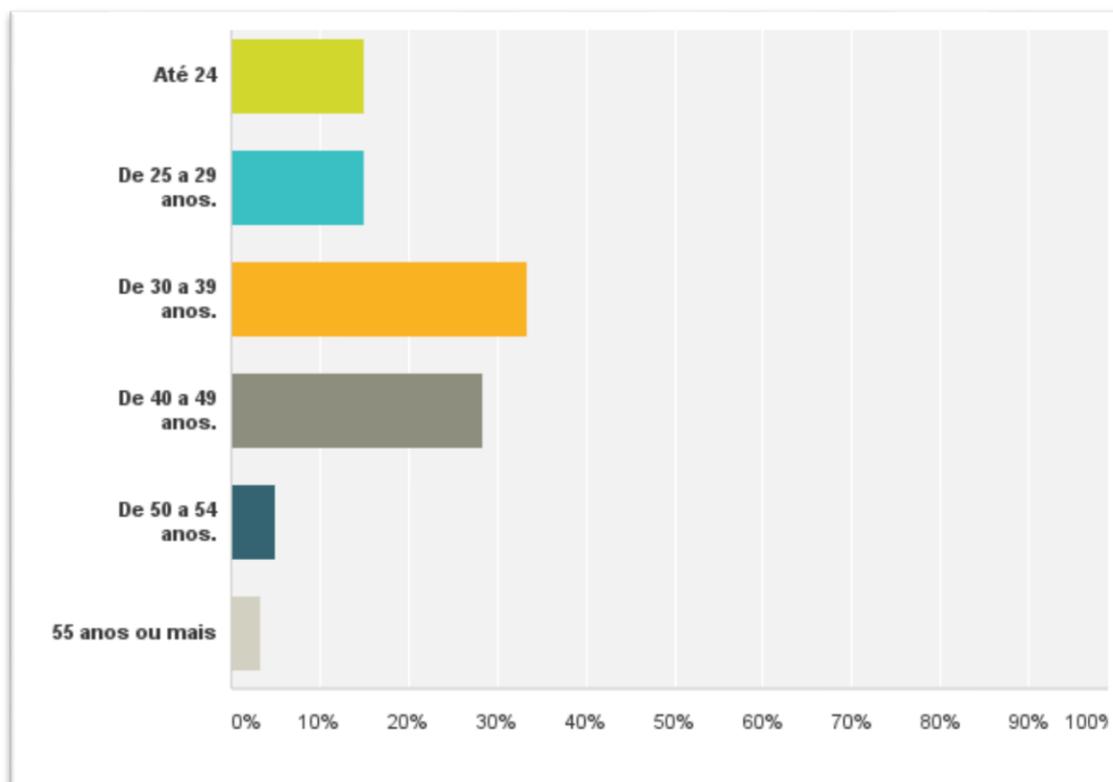
Para serem aceitos pela comunidade escolar, os professores do sexo masculino passam pelo crivo e pela vigilância dos adultos, especialmente quando a função no interior da instituição infantil exige a execução das funções relacionadas ao cuidado das crianças. Desta forma, para esses professores homens, soma-se ao estágio probatório – exigência legal para todos os servidores municipais – o estágio comprobatório, caracterizando, assim, uma situação que se insere no campo das relações sociais, com repercussão direta na esfera das relações de gênero.

Mesmo durante o processo formativo no curso de Pedagogia os homens que optam por essa profissão precisam enfrentar, além dos preconceitos quanto a sua escolha profissional, obstáculos até mesmo para cumprir as exigências da disciplina de estágio supervisionada. Santos e Castro (2015, p 9) relatam que as “[...] dificuldades para se obter um estágio se tornam latentes até nos processos de seleção para preenchimento das oportunidades”.

O resultado da pesquisa com os egressos da UEMS confirma o que os autores apresentados colocam, pois cerca de 10% dos participantes são homens, sendo que esta estatística reflete o que ocorre na formação inicial.

A questão de número 2 versou sobre a idade dos participantes. Dos 61 participantes, 60 responderam a esta questão.

Gráfico 2. Questão 2: idade.



Fonte: Dados de pesquisa
Organização: Aplicativo Survey Monkey.

Tabela 4. Questão 2: idade.

Opções de resposta	Respostas
Até 24	15,00% 9
De 25 a 29 anos.	15,00% 9
De 30 a 39 anos.	33,33% 20
De 40 a 49 anos.	28,33% 17
De 50 a 54 anos.	5,00% 3
55 anos ou mais	3,33% 2
Total	60

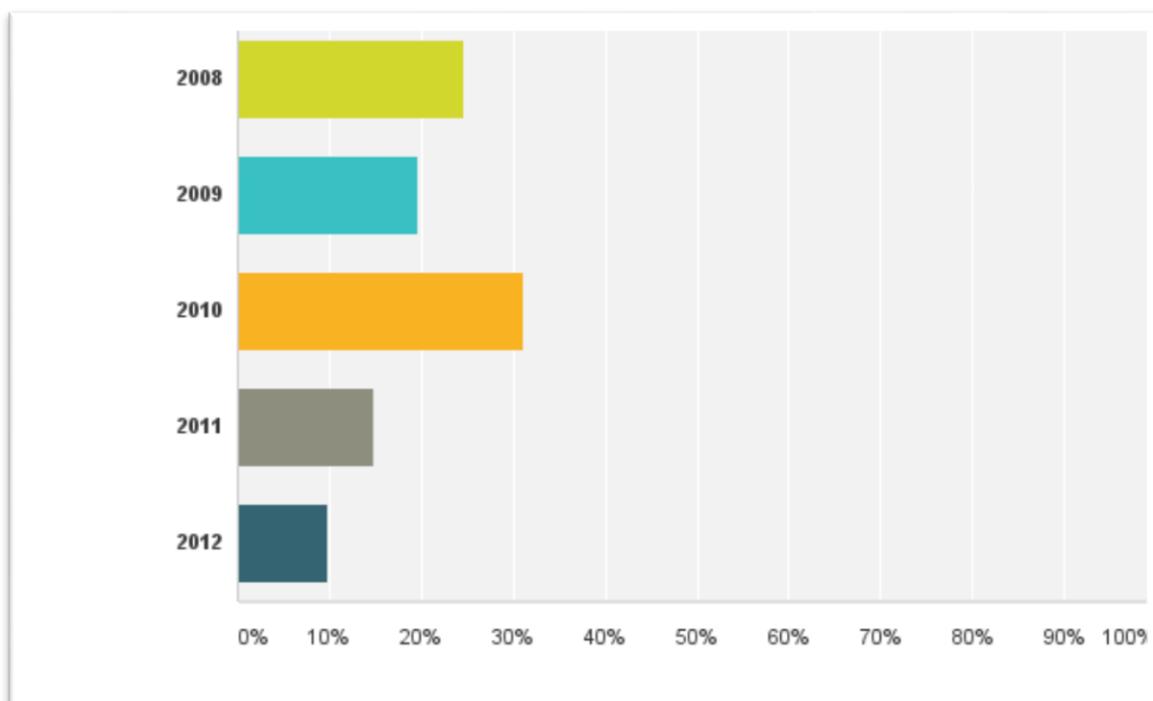
Fonte: Dados de pesquisa
Organização: Aplicativo Survey Monkey.

A maioria dos egressos do curso de Pedagogia possui idade entre 30 e 49 anos (37 dos 60 respondentes). No entanto, considerando que os que mais aderiram à pesquisa foram os alunos da turma de 2010, terminar o curso há 2 anos, temos que a idade de ingresso da maioria ficou entre 24 e 33 anos. Infere-se, desta forma, que no curso de Pedagogia da UEMS o perfil de ingresso é formado por alunos mais jovens, oriundos do ensino médio. Essa mudança no perfil dos alunos vai ao encontro das análises de Giovanni e Guarnieri (2014, p,34): “Os alunos do curso de formação docente são predominantemente mulheres jovens”. As mudanças ocorridas no PPP do curso parecem considerar esta realidade, organizado de forma a atender alunos que saíram diretamente da escola regular para o nível superior. Conforme narrei anteriormente, eu também faço parte dessa porcentagem.

Minha turma da graduação, no entanto, era bem heterogênea, tendo alunos com idade mais avançada, que passavam dos 55 anos, e acadêmicos mais novos, de 17 anos ou pouco mais. Devido a essa diversidade de idades e de visão de mundo, o convívio de diferentes gerações gerava alguns conflitos. Havia conversas paralelas nas aulas, geralmente entre os mais jovens, alunos que não entravam na sala e outros que não conseguiam acompanhar o ritmo acelerado das aulas. Mas, com o decorrer do curso, em função dessa heterogeneidade, foram se formando subgrupos por afinidades ou por semelhança de idades, de modo que foi possível e proveitosa, do ponto de vista de vivências e pedagógico, essa diversidade.

A questão de número 3 (Cf. Gráfico 3 e Tabela 5) visava investigar o ano de ingresso no curso de Pedagogia da UEMS. Todos os 61 participante responderam à questão. Já a questão de número 4 (Cf Gráfico 4 e Tabela 6) versava sobre o ano de conclusão do curso, sendo respondida por 59 participantes e ignorada por 2.

Gráfico 3. Questão 3: ano de ingresso no curso de Pedagogia.



Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: Aplicativo Survey Monkey.

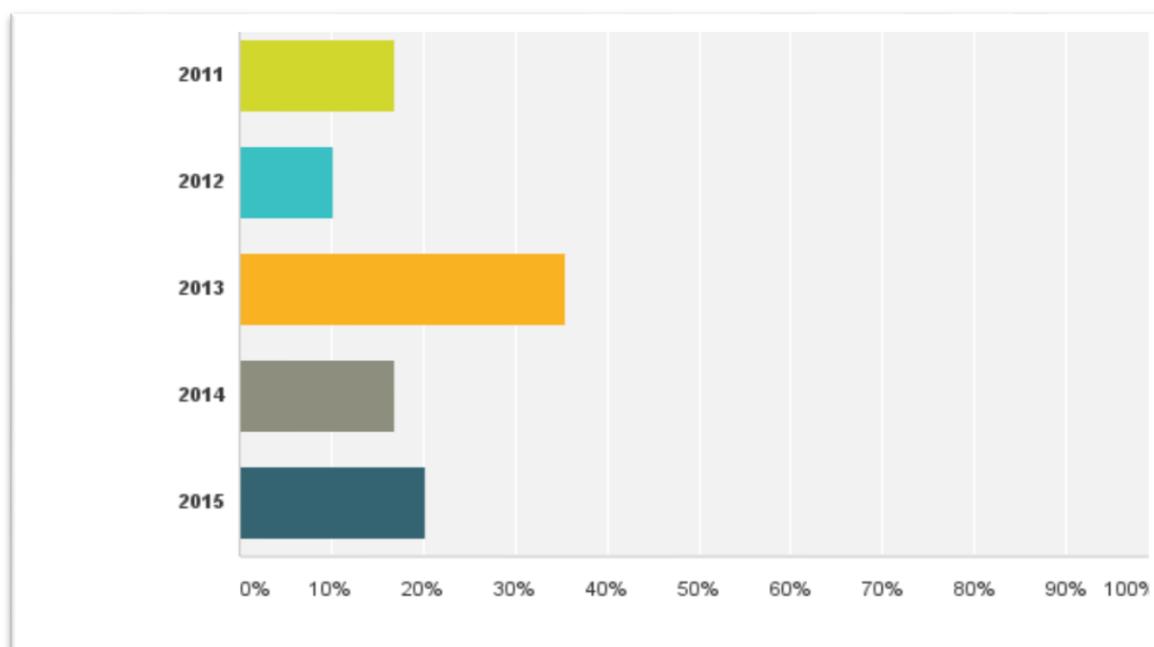
Tabela 5. Questão 3: ano de ingresso no Curso de Pedagogia.

Opções de resposta	Respostas
2008	24,59% 15
2009	19,67% 12
2010	31,15% 19
2011	14,75% 9
2012	9,84% 6
Total	61

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: Aplicativo Survey Monkey.

Gráfico 4. Questão 4: ano de conclusão do curso



Fonte: Dados de pesquisa.
Organização: Aplicativo Survey Monkey.

Tabela 6. Questão 4: ano de conclusão do curso.

Opções de resposta	Respostas
2011	16,95% 10
2012	10,17% 6
2013	35,59% 21
2014	16,95% 10
2015	20,34% 12
Total	59

Fonte: Dados de pesquisa.
Organização: Aplicativo Survey Monkey.

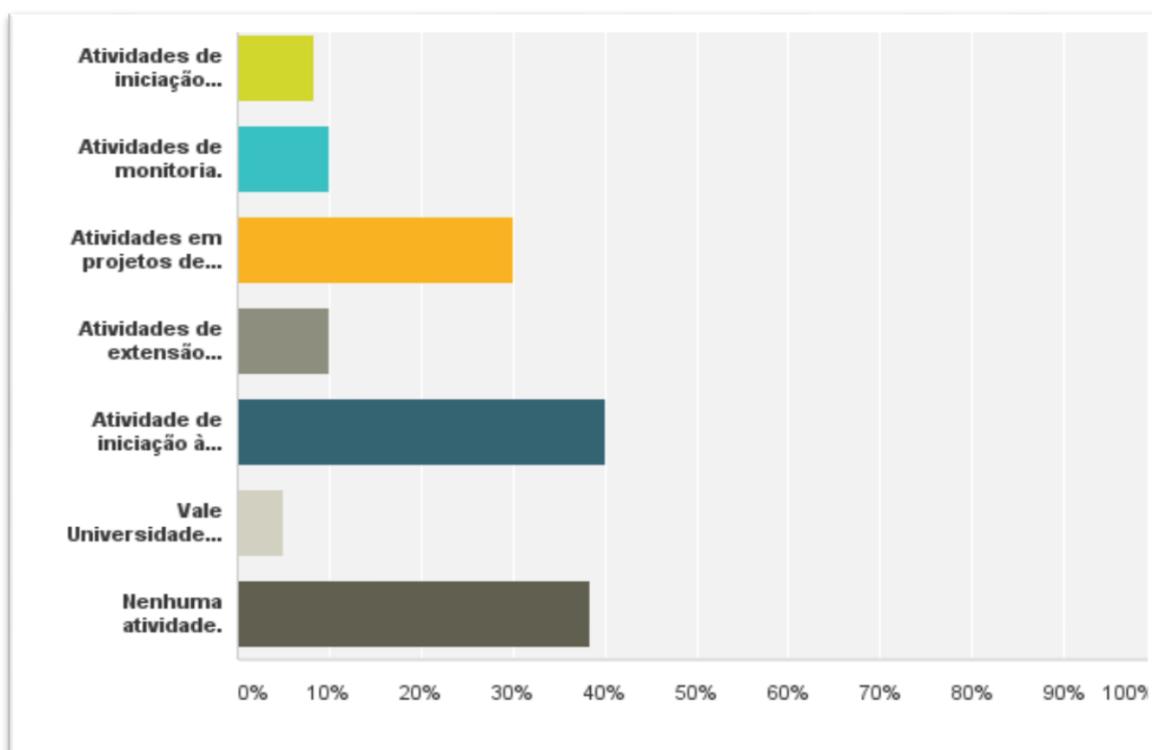
Pode-se verificar que as primeiras turmas, em especial a turma da qual fiz parte, que ingressou no curso no ano de 2010, foram as que mais participaram da pesquisa, o que pode ser explicado pelo fato de terem ligação com a pesquisadora, por terem pertencido ao mesmo grupo acadêmico. Outro dado importante se relaciona ao aumento

do número de formandos a partir de 2013 e nos anos seguintes, revelando que muitos que ingressaram nas primeiras turmas não concluíram o curso no tempo previsto, e fizeram uso de mais alguns anos para alcançar o diploma e o status de pedagogo (a).

Na turma em que ingressei, em 2010, logo que concluímos a primeira disciplina do curso, alunos de diferentes turmas começaram a chegar à sala e compor o grupo de acadêmicos. Alguns estavam em busca dos créditos de disciplinas obrigatórias não cursadas, assim como ocorreu comigo, conforme narrei no capítulo II, pois, devido à mudança de estado e o abandono das aulas, quando retornei para o curso, frequentei meio semestre uma disciplina na turma de formandos de 2014. Como pude aproveitar esta possibilidade, consegui colar grau junto com meu corpo discente e concluir o curso no tempo de quatro anos; outros já não tiveram essa possibilidade, por não ter disponibilidade de frequentar as aulas nos dias e horários em que as disciplinas eram oferecidas, ou por não terem conseguido elaborar o Trabalho de Conclusão de Curso, e acabaram formando nas turmas seguintes.

Na questão número 5, foi perguntado aos participantes que tipo de atividade acadêmica estes desenvolveram, predominantemente, durante o curso, além das obrigatórias. Os respondentes podiam marcar mais de uma opção. A questão foi respondida por 60 egressos e ignorada por 1.

Gráfico 5. Questão 5: atividades acadêmicas.



Fonte: Dados de pesquisa.
Organização: Aplicativo Survey Monkey.

Tabela 7. Questão 5: atividades acadêmicas.

Opções de resposta	Respostas
Atividades de iniciação científica.(PIBIC)	8,33% 5
Atividades de monitoria.	10,00% 6
Atividades em projetos de pesquisa conduzidos por professores da minha instituição.	30,00% 18
Atividades de extensão promovidas pela minha instituição.	10,00% 6
Atividade de iniciação à docência (PIBID, etc.)	40,00% 24
Vale Universidade (PVU)	5,00% 3
Nenhuma atividade.	38,33% 23
Total de respondentes: 60	

Fonte: Dados de pesquisa.
Organização: Aplicativo Survey Monkey.

No que tange à participação na universidade, além das disciplinas obrigatórias do curso, 38,33% não se envolveu em nenhuma atividade a mais, mas 40% dos participantes fizeram parte do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid. Outro fator de destaque é a participação em pesquisas da própria universidade que, diferente do Pibid, PIBIC ou Vale Universidade, não contam com bolsa auxílio, é como a monitoria e as atividades de pesquisa desenvolvidas pelos professores da instituição que, somadas, chegam a 40%.

Os participantes relataram a respeito das experiências marcantes na universidade, retratando a importância de ter participado em algum projeto. no espaço para comentários adicionais, dois sujeitos¹⁶ comentaram:

A aquisição de conhecimento e a participação em projetos.

¹⁶ Os questionários não continham a identificação dos sujeitos, a fim de preservar o sigilo da pesquisa, conforme explanado anteriormente.

Atividade de monitoria, Pibic, participação em seminários, grupos de estudos e projetos como iniciação à docência.

Pimenta e Lima (2004) destacam a importância do envolvimento do acadêmico em outras atividades durante o desenvolvimento do curso, como a residência e os colégios de aplicação, que proporcionam um contato maior com a realidade da profissão e possibilitam a articulação entre a teoria e a prática.

O papel da teoria é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações do sujeito e, ao mesmo tempo, elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações provisórias da realidade. (PIMENTA; LIMA, 2004, p.43).

A partir desse pressuposto, é justificável a preocupação da instituição com as necessidades de ensino e pesquisa, por meio das quais os profissionais podem se tornar pesquisadores de sua própria prática e refletir a partir de suas ações. Segundo Imbernón (2010, p. 63),

[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a sua tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessário, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo em uma visão funcionalista, mecânica rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude, reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora.

Destarte, fazer parte de outras ações além das obrigatórias do curso, como o Pibid e o projeto de pesquisa Diálogos, trouxe-me uma “bagagem” maior, no âmbito teórico, metodológico e prático, além de ter sido um fator decisivo em minha contratação e primeiro emprego, possibilitando o surgimento de “folhas” mais duráveis e fortes, de equilíbrio frente aos ventos e dificuldades próprias do início da docência.

Os acadêmicos bolsistas do Pibid passam a não só re-organizar os imaginários que tinham da escola, como também a disseminar novos imaginários acerca desta importante instituição social, possibilitados

pelas reflexões e vivências proporcionadas pelo subprojeto. (NOGUEIRA; PRADO, 2014, p. 82).

Entretanto, independente da atividade que estiver sendo contemplada, a exemplo do PIBID, as atividades de extensão propiciam aos acadêmicos que ressignifiquem suas ações a partir das vivências obtidas, fomentando ações e reflexões mais efetivas, tanto em sua formação na graduação quanto posteriormente, em sua atuação na escola. De fato, alguns relatos escritos para responder à questão 13, que indagava sobre quais foram as melhores experiências dos egressos na UEMS, mencionaram o PIBID e projetos de pesquisa desenvolvidos por professores nesta universidade:

Tive excelentes experiências durante meu percurso formativo. A mais significativa foi participar do Programa de Iniciação à Docência-PIBID, pois possibilitou-me conhecer um pouco da realidade da escola, e ainda poder contar com a orientação da universidade, na pessoa da nossa querida Coordenadora, diante das dificuldades encontradas.

Minhas melhores experiências foram o PIBID e a participação no projeto de pesquisa Professor Iniciante durante a graduação. Como egressa foi a participação no projeto "Tô voltando pra casa" e do grupo de estudos do GEPENAF.

Participar do PIBID teve grande importância pois pude ver a realidade de uma instituição pública de ensino.

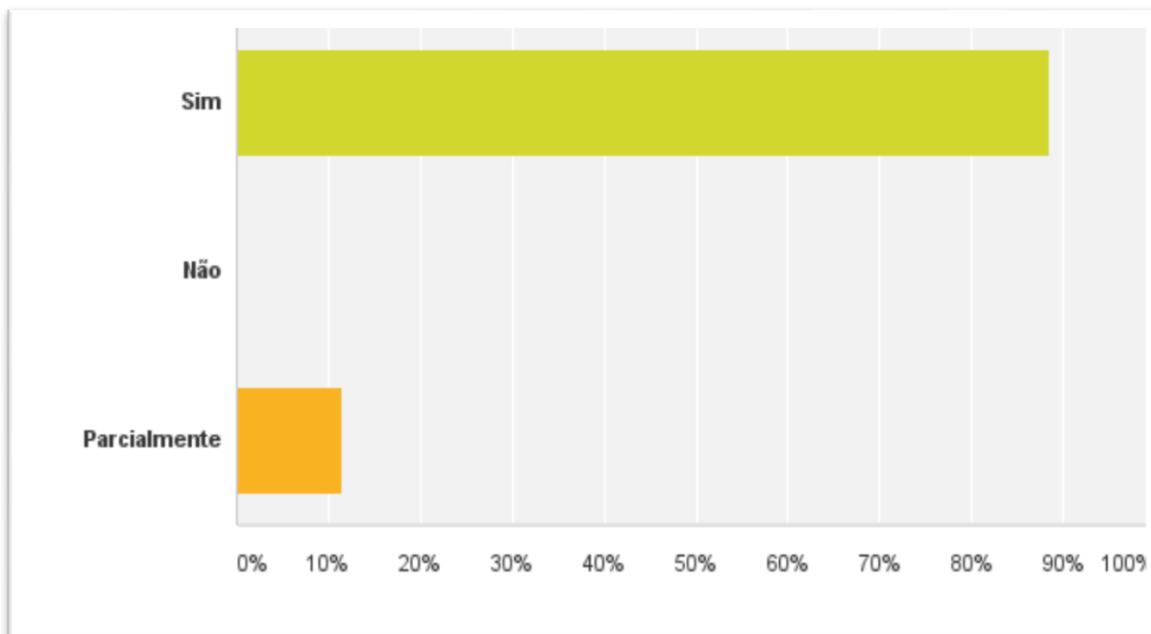
Com certeza o PIBID e as disciplinas que relatavam o cotidiano da educação.

Quando entrei no PIBID, pois me ajudou muito na minha formação acadêmica para a docência.

Das 51 respostas obtidas nesta questão, 17 ressaltaram o PIBID, do que se infere que este programa não teve importância apenas para mim, mas para uma boa parcela dos egressos.

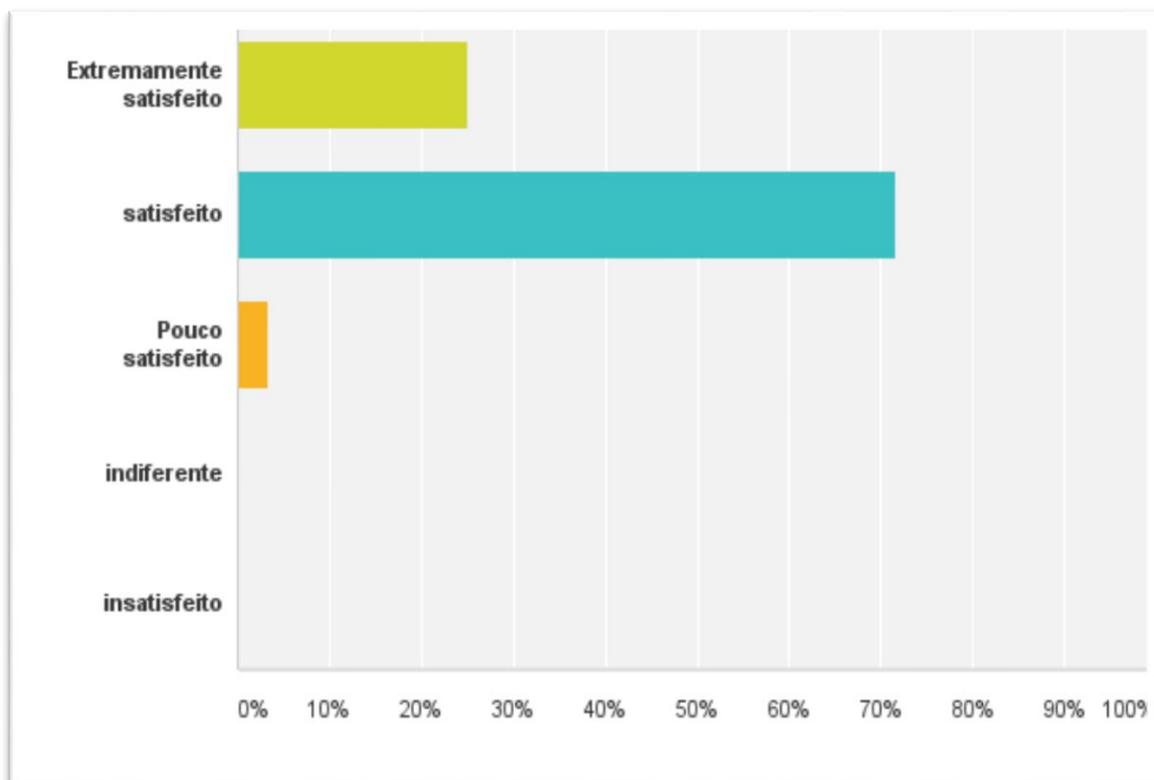
As questões 6 a 11 indagavam a respeito da satisfação dos participantes quanto ao curso de Pedagogia da UEMS, se este havia suprido as suas expectativas, como se sentiam em relação aos conteúdos oferecidos, à organização do curso, aos materiais, recursos, leituras e didática escolhidas pelos docentes e ao que foi priorizado no curso.

Gráfico 6. Questão 6: o curso supriu suas expectativas?



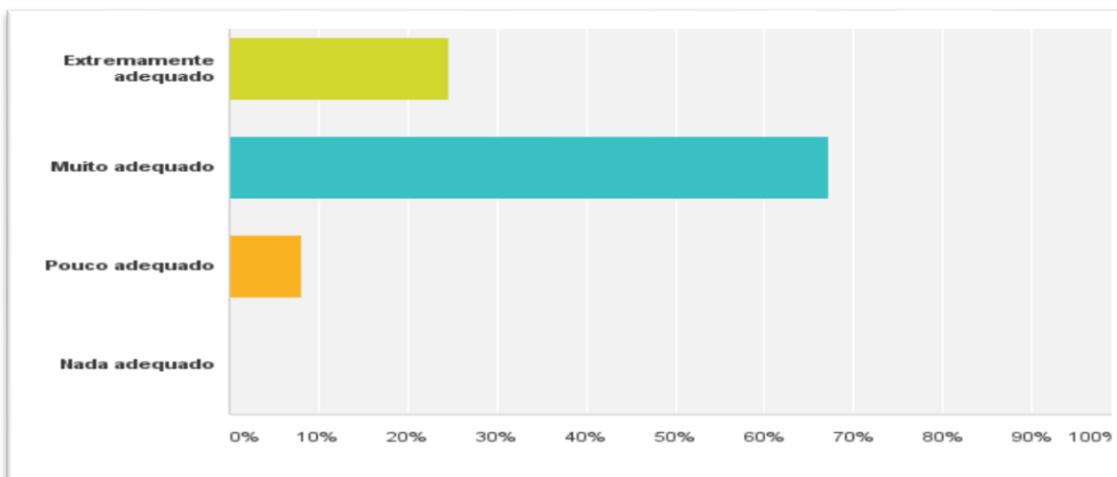
Fonte: Dados de pesquisa.
Organização: Aplicativo Survey Monkey.

Gráfico 7. Questão 7: como se sente em relação aos conteúdos do curso?



Fonte: Dados de pesquisa.
Organização: Aplicativo Survey Monkey.

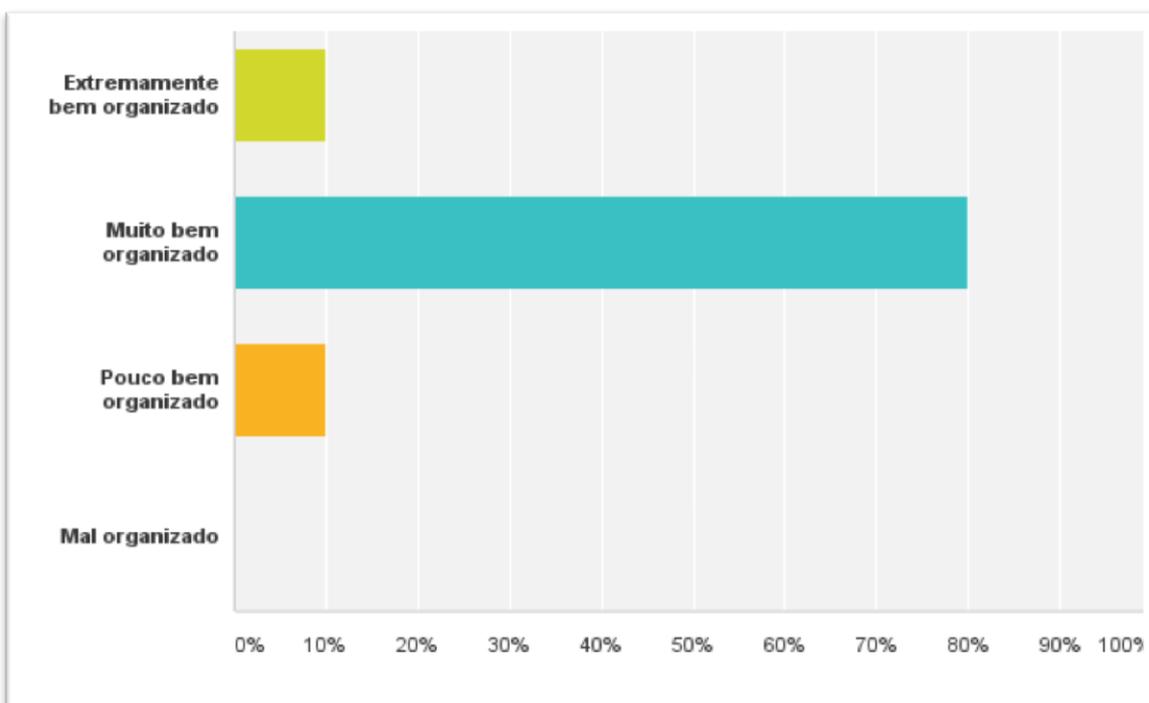
Gráfico 8. Questão 8: quão adequadas foram as leituras e materiais didáticos?



Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: Aplicativo Survey Monkey.

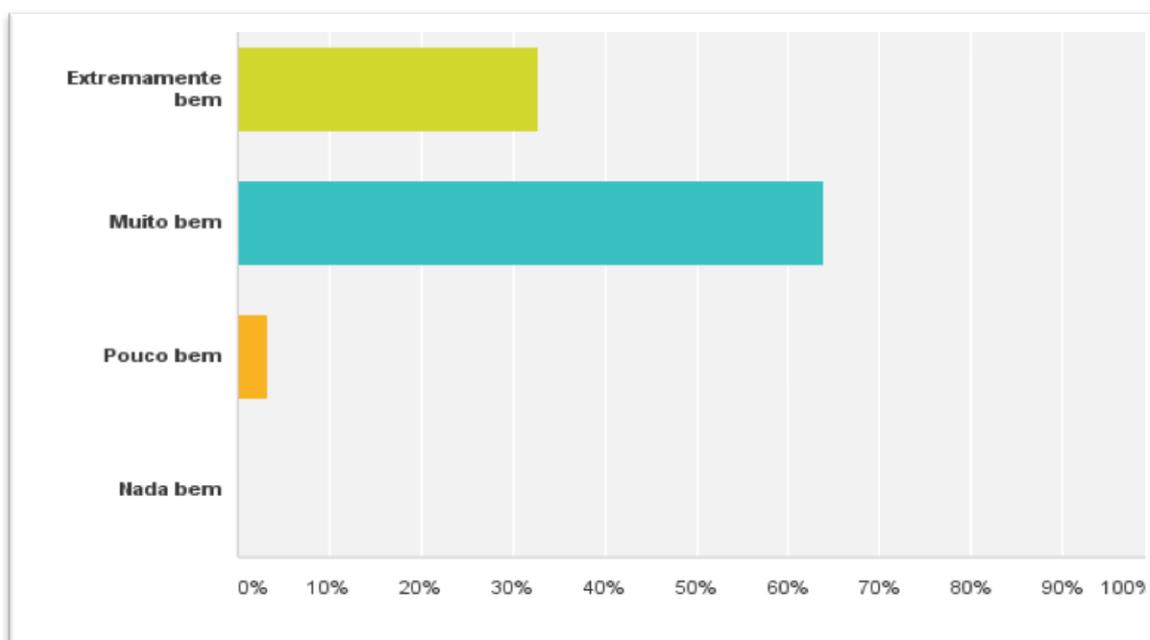
Gráfico 9. Questão 9: organização do curso.



Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: Aplicativo Survey Monkey.

Gráfico 10. Questão 10: didática e metodologia dos professores.



Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: Aplicativo Survey Monkey.

Tabela 8. Questão 11: o que foi priorizado no curso de Pedagogia?

Opções de resposta	Respostas
Mais os aspectos teóricos - leitura de clássicos.	93,33% 56
Mais as teorias pedagógicas.	51,67% 31
Mais os aspectos experienciais, ligados a exemplos de situações de ensino e aprendizagem	23,33% 14
Mais os aspectos práticos, ligados ao cotidiano escolar (legislação, rotina, diários, planejamento, etc)	13,33% 8
Outro (especifique)	5,00% 3
Total de respondentes: 60	

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: Aplicativo Survey Monkey.

A análise das questões ligadas ao curso e sua estruturação revelou uma boa aceitação do mesmo, suprimindo as expectativas de 88,52% dos egressos. 71,67% dos egressos pesquisados, relataram estar satisfeitos com os conteúdos e 25% extremamente satisfeitos, sendo que apenas 3,33% ficaram pouco satisfeitos neste aspecto analisado. Alguns egressos justificaram suas respostas, demonstrando a real importância do curso em sua vida:

O curso em si foi uma das melhores experiências em termos de formação educacional que tive. Abriu um leque de conhecimento ao qual não imaginava que fosse ter acesso algum dia.

A minha vida mudou.

O ganho de conhecimento e a abertura de novas possibilidades na área da educação, como a possibilidade de atuar como pesquisadora.

Quanto às leituras e os materiais utilizados, 67,21% consideraram adequados e 24,59% extremamente adequados. Este é um dado relevante, uma vez que a universidade, à época em que as turmas de egressos estudaram, não tinha uma estrutura física adequada ou prédio próprio, havia uma pequena biblioteca improvisada em uma sala de aula, com um acervo mínimo, além da falta de outros recursos pedagógicos, como data show, caixas de som e computadores. Os egressos consideraram esses problemas sem relevância diante das leituras indicadas e dos materiais disponibilizados pelos docentes, embora mencionem a necessidade de uma sede própria e a satisfação ao consegui-la:

As metodologias utilizadas seja por meio de Seminários, da utilização de leitura dos clássicos e com isso o desenvolvimento da visão crítica do acadêmico.

A luta pela Sede Própria da UEMS.

Nossa luta pela Instituição, pela sua permanência nos uniu e podemos como grupo pós Universidade dizer que nossa luta foi boa e muito gratificante/edificante!

No que diz respeito à organização do curso, 80% respondeu que o curso foi bem organizado e 10% que o curso foi extremamente organizado. O curso, conforme já explanado, é organizado em módulos, ou seja, as aulas de uma mesma disciplina, com o mesmo professor, duram cerca de um a dois meses. Acerca desta forma de organização em módulos, Andrade (2008, p. 11.028) ressalta:

O Sistema Modular de Ensino caracteriza-se, sobretudo, pela concentração das atividades inerentes a cada matéria da grade curricular durante seis horas por dia e por variável número de dias, de acordo com as cargas horárias previstas para cada campo disciplinar. Diferente do Ensino Regular que trabalha todas as disciplinas simultaneamente, no Sistema Modular Ensino Intensivo e Excludente (SME) cada disciplina é trabalhada de forma individual (uma por vez), por um período de tempo que atende às exigências de sua carga horária anual.

Outra questão, segundo Santos (1994¹⁷, p. 22 apud ANDRADE, 2008, p. 11.029), está relacionada à evasão: “A redução em 80% dos casos de evasão e abandono escolar é marco tão fantástico, que, por si só, justificaria a existência do Sistema Modular de Ensino”. Considero, a partir da minha experiência, que a organização modular contribuir para diminuir a sobrecarga de atividades, pois, cursar uma disciplina de cada vez possibilitava que os trabalhos, atividades e leituras fossem todos voltados para ela e recebessem uma atenção maior, tendo assim maior aprofundamento na disciplina.

Para Andrade (2008) a organização curricular em módulos disciplinares intensivos e excludentes poderia estar modificando a articulação entre as várias áreas de conhecimento e influenciando na organização do trabalho. No entanto, em relação à UEMS e a partir da minha vivência, considero que isso não interferia na interação entre as disciplinas, pois, ao finalizar cada módulo, realizávamos um Trabalho de Conclusão de Disciplina – TCD, para o qual tínhamos 30 dias, após o término da disciplina anterior, para sua elaboração. Com isso, eram feitas relações entre uma disciplina e outra e algumas questões teóricas novas que estavam sendo trabalhadas na nova disciplina auxiliavam na realização dos TCDs. Entre as respostas sobre quais foram as melhores experiências na UEMS, alguns egressos trouxeram a produção dos Trabalhos de Conclusão de Disciplina:

¹⁷ SANTOS, Wladir. **Ensino Modular** – Uma resolução brasileira na educação. Campinas: Edilap, 1994.

Reaprender a ler (textos clássicos) e a escrever (TCD - trabalho de conclusão de disciplina).

Todas as minhas experiências durante o processo de graduação foram de extrema importância para a minha constituição docente, mas destaco a prioridade por leituras densas e o exercício obrigatória da escrita, pois se hoje consigo escrever artigos razoáveis e apresentar trabalhos em eventos de renome, devo à cobrança dos meus mestres.

Observa-se, assim, que o TCD, escrito a cada término de módulo, é lembrado como uma boa experiência, valorizada pelos egressos como um momento de construção e ampliação de conhecimento, uma vez que a elaboração escrita requer leituras mais densas.

Quanto à didática e metodologia dos professores, 63,33% avaliaram-na como muito boa e 32,79% como extremamente boa. Segundo Santos (1994, p.20.) “O estreitamento das relações entre alunos e professores fez com que, de repente, cada um passasse a ter um nome e não fosse conhecido apenas pelo número da matrícula ou por um detalhe físico mais significativo”. As respostas dos egressos em relação às melhores experiências vivenciadas na UEMS evidenciaram, em conformidade com esse pensamento, as relações interpessoais com os professores e sua capacitação para realizar o trabalho pedagógico.

Conviver com um elenco de professores supercapacitados.

Ótimos professores e bons colegas de turma.

Os trabalhos desenvolvidos pela pesquisa de iniciação científica, a relação afetiva com os professores e amigos adquiridos no decorrer dos anos.

As leituras transformadoras e a experiência única de apreender com tão maravilhosos mestres e compreender a educação e as possibilidades que ela enseja aos homens.

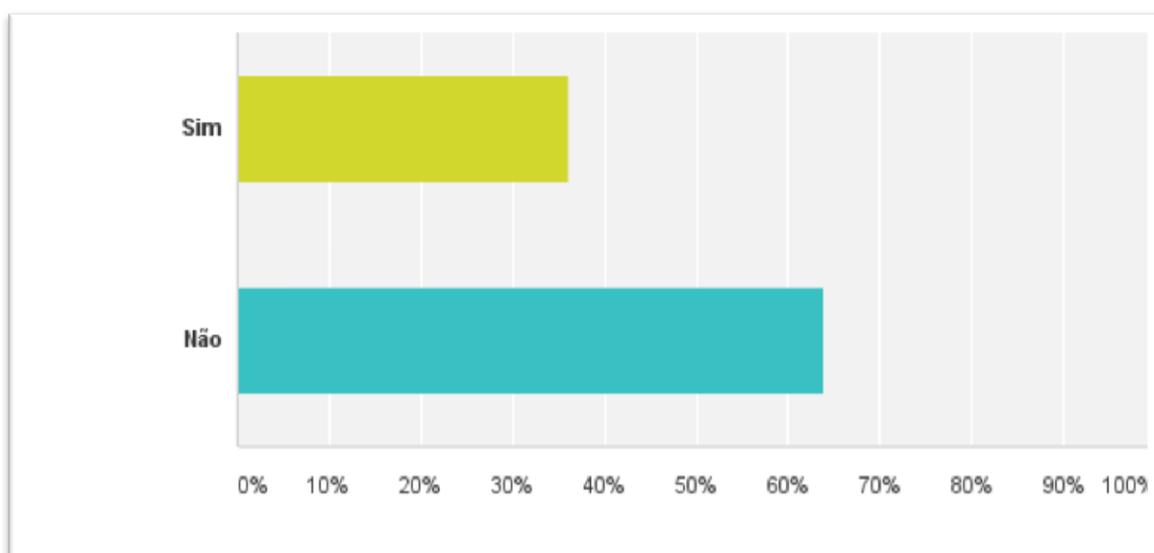
O convívio com meus pares, os professores de excelência que deixaram cada um a seu modo sua marca em nós.

O contato com profissionais altamente capacitados que exercem sua profissão com respeito e atenção ao acadêmico.

Diante disso, ficou evidente nas respostas a grande importância dada à aproximação dos docentes com os discentes.

A questão número 12, respondida por todos os 61 participantes, indagava que o egresso havia exercido a docência durante o curso de licenciatura de Pedagogia da UEMS, excetuando estágio, participação em programas de estágio ou programas de inserção à docência.

Gráfico 11. Questão 12: exercício da docência durante a graduação.



Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: Aplicativo Survey Monkey.

Observando o gráfico, percebemos que mais de 30% dos participantes exerceu a docência enquanto ainda cursava a graduação. Ao analisar esses dados e procurar uma explicação para esse fato, relembro que na ementa do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UEMS consta a reformulação do curso, em 2012, a fim de atender alunos oriundos do ensino médio, levando inclusive à mudança do horário ofertado, devido à modificação no perfil dos alunos recebidos pela universidade. Quando o curso foi formulado, a demanda era de pessoas que já estavam inseridas na docência, mas que, com as novas exigências da legislação educacional, precisaram ir a busca da certificação em nível superior para permanecerem na escola que atuavam

Em minha turma havia também alguns diretores que estavam no curso porque a formação em Pedagogia era necessária para a gestão de uma escola, outros porque haviam se formado em Letras e viam na Pedagogia mais oportunidades de emprego.

Havia também as recreadoras de Centros de Educação Infantil – CEINFs e um número considerável de militares tanto do exército, quanto da aeronáutica, assim como policiais militares ou civis, que encontravam no curso uma forma de alcançar novos postos/promoções no serviço, pois nenhum deles tinha a intenção de abandonar o serviço militar para seguir o magistério. Essas situações corroboram o que afirma Gatti (2010, p. 1.361): A escolha da docência é como uma espécie de seguro desemprego, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade. (GATI, 2010, p.1.361).

A questão 13, sobre a qual já trouxemos alguns excertos ao longo dessa análise, era a única questão aberta do questionário, e versava sobre as melhores experiências dos egressos na UEMS.

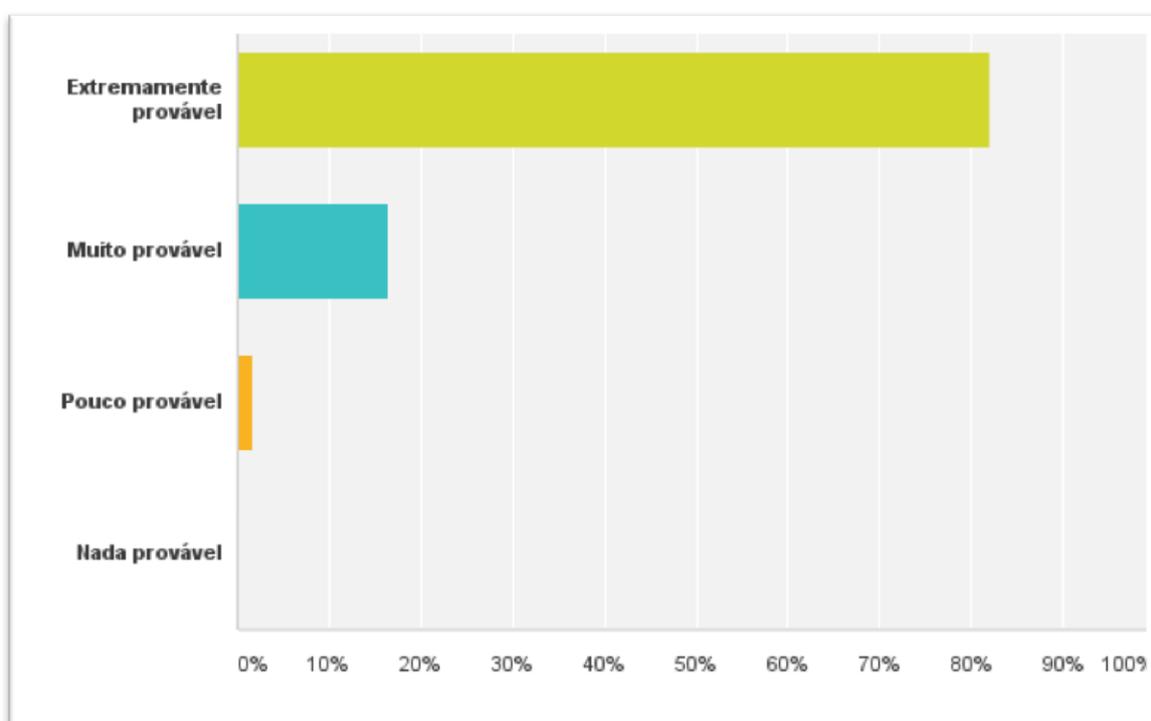
Entre as marcas positivas deixadas pelo curso, foram evidenciadas, além das já apresentadas, a produção de artigos para apresentação em eventos, a Jornada em Educação, realizada pela própria instituição, e os trabalhos em grupo:

Apresentação de trabalhos em eventos, como a Jornada Acadêmica na UEMS, e em outras universidades.

Os trabalhos em grupos foram de extrema importância para mim, principalmente no campo de experiências.

Na questão número 14, perguntamos qual a probabilidade de o egresso recomendar a UEMS a outras pessoas.

Gráfico 12. Questão 14: probabilidade de recomendar a UEMS a outros



Fonte: Dados de pesquisa.
Organização: Aplicativo Survey Monkey.

Essa questão foi elaborada para compreender se a aceitação do curso era boa, pois indicamos a alguém apenas algo que consideramos que seja bom. Apenas um respondente marcou a opção pouco provável, o que mostra que a maioria avaliou o curso como sendo de boa qualidade.

As perguntas de número 15 a 17 questionavam sobre a formação complementar dos participantes, a fim de investigar se possuíam outra graduação, se fizeram alguma especialização após o curso ou ingressaram em programas de Pós-Graduação Stricto Sensu.

Tabela 9. Questão 15: possui outra graduação?

Opções de resposta	Respostas	
Sim	18,33%	11
Não	81,67%	49
Total		60

Fonte: Dados de pesquisa.
Organização: Aplicativo Survey Monkey.

Tabela 10. Questão 16: possui especialização?

Opções de resposta	Respostas	
Sim	23,73%	14
Não	50,85%	30
Cursando	25,42%	15
Total		59

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: Aplicativo Survey Monkey.

Opções de resposta	Respostas	
Sim	5,00%	3
Não	93,33%	56
Em andamento	1,67%	1
Total		60

Tabela 11. Questão 17: possui ou ingressou no Mestrado?

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: Aplicativo Survey Monkey.

As questões voltadas à formação dos egressos visou identificar se houve outros investimentos em sua formação profissional docente.

Conforme os dados da Tabela 9, apenas 18,33% possui outra graduação. Como relatado anteriormente, alguns egressos da Pedagogia já tinham outras formações, até mesmo em licenciaturas, e buscavam a Pedagogia por sua maior abrangência na área de atuação. Além da graduação, 23,33% dos iniciantes já concluíram e 25,42% estão cursando uma Pós-Graduação *Lato Sensu*. Em nível *Stricto Sensu*, 5% concluíram um Mestrado e 1,67% está, assim como eu, com o mestrado em andamento. Portanto, percebe-se que o investimento profissional ocorreu e está acontecendo entre os egressos, seja por questões salariais, para ascensão profissional ou pela necessidade de buscar novos conhecimentos que auxiliem sua atuação nas escolas.

[...] Os professores se veem como aprendizes ávidos, permanentes e que demonstram sua motivação para a aprendizagem da docência em seu trabalho e em seu processo de formação. [...] finalmente reiteram

que mesmo no início da docência já percebem que só não gostam de aprender em situação de treinamento, sem liberdade para pensar, ou por obrigação. (PEPE, 2010, p.103).

Os professores iniciantes participantes desta pesquisa parecem saber da importância da formação contínua. No entanto, as políticas de formação continuada de professores precisam atentar para o que afirma Pepe (2010), uma vez que muitos programas implantados acabam por não despertar o interesse dos docentes, pois são impostos ou elaborados de forma genérica a todo o sistema de ensino, não permitem a participação dos professores em sua formulação, trazendo conteúdos que não condizem com suas necessidades formativas e profissionais.

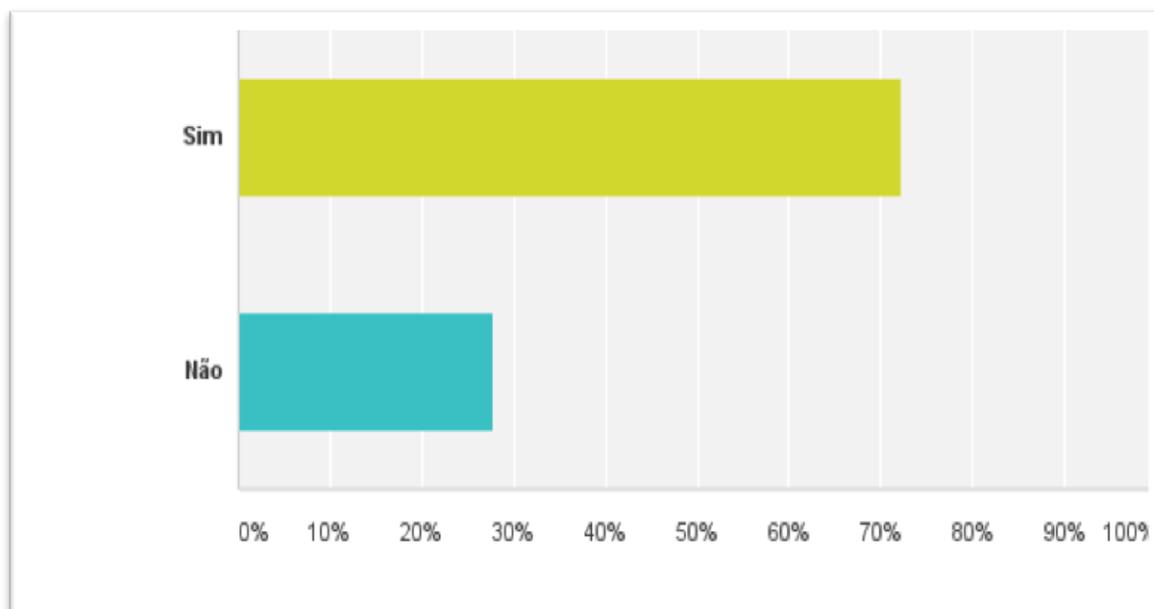
Como exemplo, citando apenas alguns estudos desenvolvidos no âmbito do Programa de Mestrado Profissional da UEMS, temos a análise do Programa Além das Palavras/Alfa e Beto, implantado em Mato Grosso do Sul pela Secretaria de Estado de Educação, realizada por Sousa (2014), do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Aquidauana/MS, por Viédes (2015), do Programa Pró-Letramento em Rio Verde/GO, investigado por Oliveira (2015), do Projeto UCA – Um Computador por Aluno, de Rizzo (2015) e da parceria entre Instituto Ayrton Senna e Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS, por Gonçalves (2015).

Todos estes estudos demonstraram que é preciso adesão dos professores aos programas de formação, o que ocorre quando veem sentido e significado nas propostas, e delas podem participar como sujeitos ativos e não receptores de informação.

4.4 A iniciação na docência

Para investigar sobre as questões relacionadas ao início da carreira docente, as questões 18 a 20 indagaram se os egressos estavam atuando na área da Educação, quanto tempo de docência possuíam após a conclusão do curso e qual função exerciam na escola.

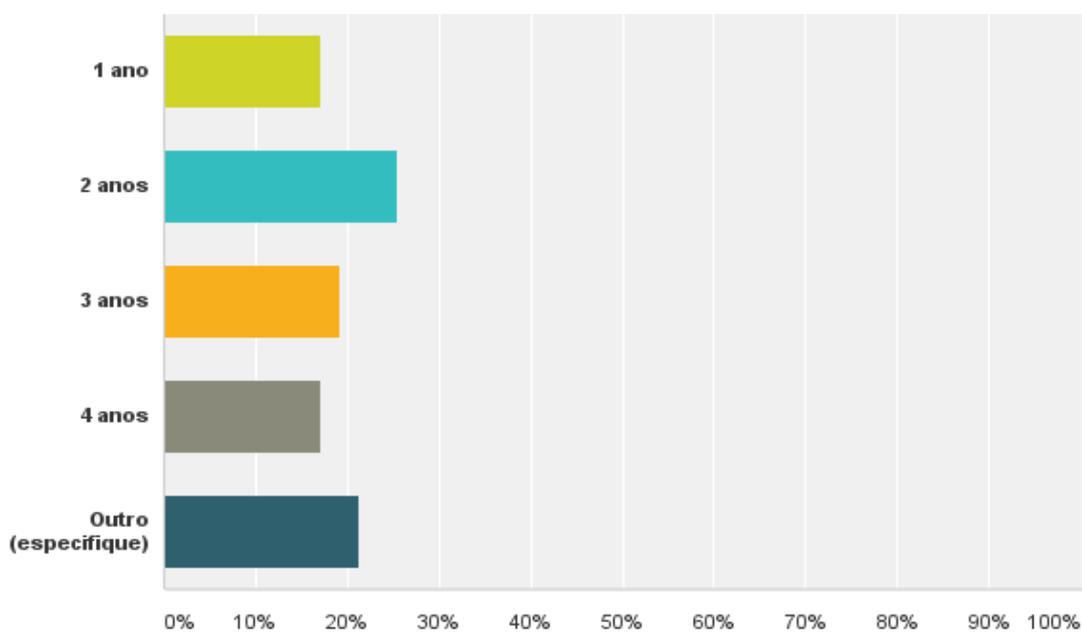
Gráfico 13. Questão 18: atua na área da Educação?



Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: Aplicativo Survey Monkey.

Gráfico 14. Questão 19: tempo de espera para a atuação na docência após conclusão do curso.



Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: Aplicativo Survey Monkey.

Tabela 12. Questão 20: função exercida

Opções de resposta	Respostas
Docência.	61,40% 35
Coordenação Pedagógica.	1,75% 1
Gestão.	8,77% 5
Outro (especifique)	36,84% 21
Total de respondentes: 57	

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: Aplicativo Survey Monkey.

As respostas revelaram que 72,13% dos 57 egressos que responderam a esta questão estão atuando na área da Educação, e 27,87% estão atuando em outras áreas, a saber: assessoramento gerencial, supervisor do Programa DST/AIDS/HIV/ HV do Município de Campo Grande, área administrativa da Prefeitura de Campo Grande e Militar da reserva.

Entre os que responderam que estão na área da Educação, 61,40% atuam como docentes, 1,75% na coordenação pedagógica e 8,77% na gestão.

O período de tempo entre a conclusão do curso e o início da carreira profissional, de acordo com a questão 19, respondida por 47 dos 61 participantes, foi de 1 ano para 17,2%, 2 anos para 25%, 3 anos para 19,2% e 4 anos para 17,2%. Havia a opção “outro, especifique”, caso nenhuma das respostas anteriores correspondesse à realidade do egresso, marcada por 21,4% dos participantes. Destes, alguns ingressaram na docência 6 meses após o término do curso e outros com apenas 2 meses de formatura. No meu caso, incluo-me nesta porcentagem, uma vez que conclui o curso em dezembro de 2013 e logo no início de 2014, no mês de fevereiro, assim que se iniciou o ano letivo, eu já estava empregada.

Nas questões 22 a 24, foi questionado em qual nível e/ou modalidade de ensino o egresso atuava, em qual rede de ensino trabalhavam e qual a situação trabalhista atual. Em todas as questões, poderiam ser marcadas mais de uma opção.

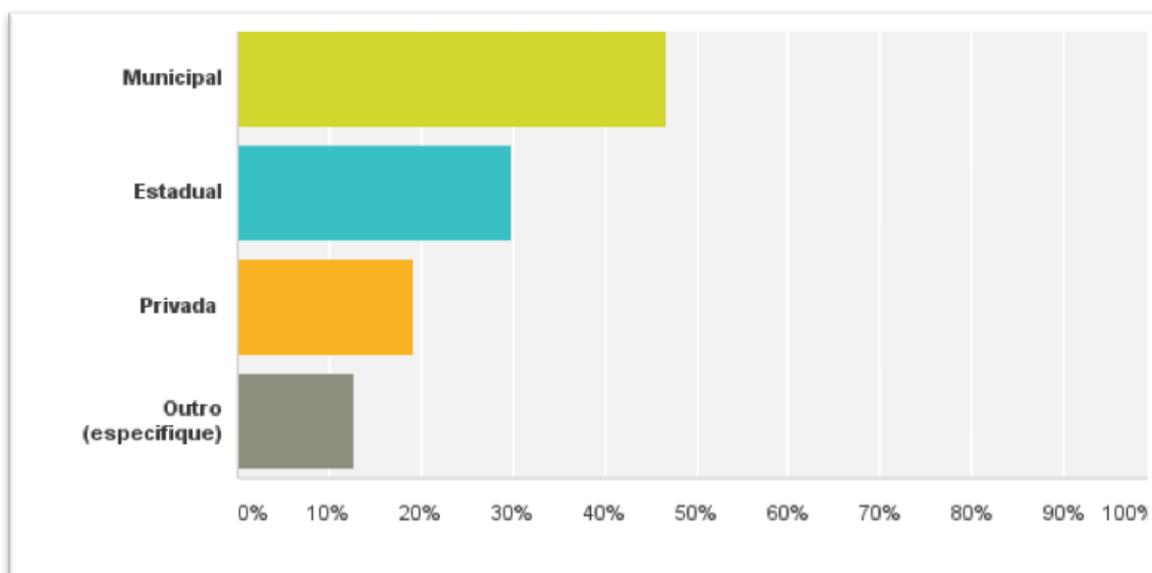
Tabela 13. Questão 22: modalidade/nível em que atua.

Opções de resposta	Respostas
Educação Infantil.	43,75% 21
Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano.	47,92% 23
Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano.	8,33% 4
Ensino Médio.	10,42% 5
Outro (especifique)	14,58% 7
Total de respondentes: 48	

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: Aplicativo Survey Monkey.

Gráfico 15. Questão 23: rede de ensino em que atua.



Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: Aplicativo Survey Monkey.

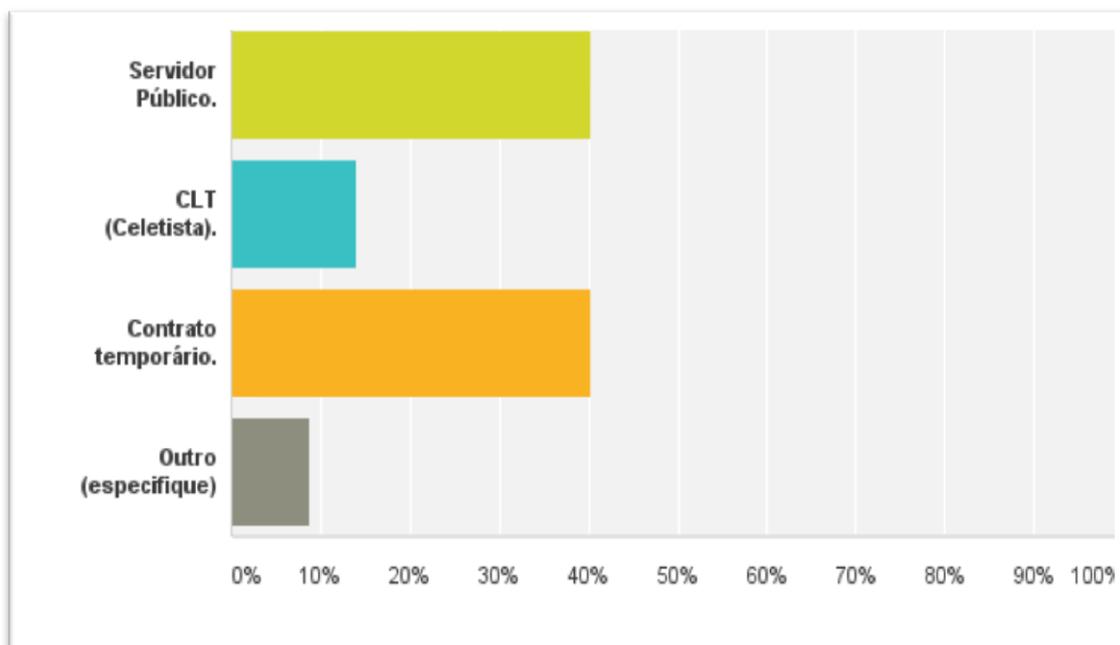


Gráfico 16. Questão 24: situação trabalhista atual.

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: Aplicativo Survey Monkey.

A maior parte dos 48 professores iniciantes que responderam a esta questão está lotada no ensino fundamental de 1º ao 5º ano (47,92%), ou na educação infantil (43,75%). Na amostragem, 8,33% atua no ensino fundamental de 6º a 9º e 10,42% no ensino médio, embora a licenciatura em Pedagogia não habilite para esses dois últimos. Ainda que alguns possuam uma segunda licenciatura, voltada para essas fases da educação básica, é possível encontrar pedagogos nessas modalidades, por falta de vagas ou de oportunidades na qual é habilitado para exercer a docência.

No meu primeiro ano de trabalho, recebi aulas de Arte para ministrar na rede municipal de ensino. Como era o meu primeiro ano na escola e eu precisava da vaga, aceitei. No caso de muitos professores, situações semelhantes acontecem: por necessitarem de uma oportunidade, mesmo sendo inexperientes, aceitam ministrar aulas em disciplinas para as quais não foram habilitados, para se estabelecerem na escola e garantirem o seu sustento.

Quanto à rede de ensino em que trabalham, percebemos que a rede municipal é a que mais emprega os egressos do curso da Pedagogia da UEMS, com 46,81%, seguido da rede estadual, com 29,79%. Ou seja, mais de 80% dos egressos estão atuando em escolas públicas. Em relação à situação trabalhista, 40,35%, são funcionários públicos e a mesma porcentagem são contratados temporários. 19,15% dos professores estão na

rede particular, na situação trabalhista de celetista e 12,77% especificaram que estão em trabalhando em Organizações Não Governamentais, também compondo o grupo de celetistas. Segundo Gouveia et al (2006),

A situação de contratação temporária de docentes, além de ter um impacto negativo na qualidade do ensino oferecido nas escolas, por haver sempre necessidade de novas contratações, pode estar articulada a uma estratégia de redução dos gastos por parte do município. A possibilidade de organização do esforço coletivo em torno de um projeto de escola de qualidade implica necessariamente que os profissionais da educação, sobretudo os professores, tenham uma relação estável com a escola (GOUVEIA et al, 2006, p. 261).

Dessa forma, é preciso que o sistema de ensino público invista em concursos, a fim de propiciar a estabilidade necessária à formação de vínculos com a escola e à melhoria da qualidade do ensino.

A questão número 25 investigava quais os aspectos que mais dificultaram o início na docência. Os participantes responderam por meio de uma escala em que atribuíam valor 1 ao aspecto de menor importância e 9 ao aspecto de maior importância. 47 participantes responderam a esta questão, e 14 a ignoraram.

Tabela 14. Questão 25: Aspectos que dificultaram o início da docência

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total	Pontuação
Disciplina na sala de aula	16,67% 6	16,67% 6	2,78% 1	0,00% 0	11,11% 4	8,33% 3	11,11% 4	11,11% 4	22,22% 8	36	4,69
Avaliar	9,38% 3	6,25% 2	15,63% 5	3,13% 1	9,38% 3	18,75% 6	15,63% 5	9,38% 3	12,50% 4	32	4,63
Relação com os pais	14,29% 5	8,57% 3	20,00% 7	17,14% 6	14,29% 5	5,71% 2	14,29% 5	0,00% 0	5,71% 2	35	5,83
Falta de materiais	17,14% 6	11,43% 4	8,57% 3	14,29% 5	5,71% 2	8,57% 3	5,71% 2	14,29% 5	14,29% 5	35	5,14
Gestão do trabalho em sala de aula	6,45% 2	9,68% 3	6,45% 2	12,90% 4	16,13% 5	6,45% 2	19,35% 6	6,45% 2	16,13% 5	31	4,52
Relacionamento com os pares	11,11% 4	11,11% 4	11,11% 4	19,44% 7	13,89% 5	13,89% 5	2,78% 1	11,11% 4	5,56% 2	36	5,44
Planejamento de aulas	7,89% 3	13,16% 5	10,53% 4	0,00% 0	15,79% 6	21,05% 8	10,53% 4	13,16% 5	7,89% 3	38	4,79
Relacionamento com os gestores	7,69% 3	15,38% 6	7,69% 3	20,51% 8	7,69% 3	7,69% 3	15,38% 6	10,26% 4	7,69% 3	39	5,13
Conhecimento dos assuntos escolares	16,28% 7	6,98% 3	18,60% 8	6,98% 3	9,30% 4	9,30% 4	6,98% 3	13,95% 6	11,63% 5	43	5,19

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: Aplicativo Survey Monkey.

O início à docência é, para muitos, um momento de dificuldades, de adaptação, de escolhas, de privações e de organização, no entanto. Conforme pode ser observado na Tabela 14, os iniciantes apontaram diversos aspectos que trouxeram dificultadas para o início como profissional. Estes aspectos, posteriormente, passam a serem superados, ou não.

Os iniciantes ou re-iniciantes chegam aos locais de trabalho tendo muito que aprender: entorno da escola, regras, normas, horários, com quem obter informação, quais turmas assumir, quem são os alunos e suas diferenças, quais condutas adotar... enquanto na sala de aula enfrentam a difícil tarefa de ensinar. (GIOVANNI; GUARNIERI, 2014, p.37)

Para realizar um panorama desses momentos de dificuldades, alguns aspectos foram dispostos e deveriam ser marcados como fonte de grande incômodo ou de somenos importância. Segundo Marin e Gomes (2014, p. 79):

Uma das pesquisas mais citadas nessa área, a de Veenmam (1984), aponta, dentre os vinte e quatro problemas mais citados, a obtenção de disciplina em primeiro lugar como o de maior incidência dentre os percebidos pelos professores iniciantes.

No entanto, na pesquisa realizada com os egressos (Cf. Tabela 14), houve uma grande variação entre os aspectos considerados dificultadores. Para analisá-los, optei por considerar o número de sujeitos que atribuíram valores menores de importância (de 1 a 5) e valores maiores de importância (de 6 a 9) a cada item.

Dessa forma, entre os aspectos relacionados como de menor importância, ou que ofereceu menos dificuldades no início da carreira, estão a ação de avaliar e o relacionamento com os pais/responsáveis por alunos, com 26 egressos atribuindo-lhes valores menores (de 1 a 5); conhecimento dos assuntos escolares, com 25 sujeitos relacionando-o como menos dificultadores, o que pode ter relação com o número de egressos que participaram do PIBID ou de outras atividades que os colocaram em contato direto com a escola durante a graduação; o relacionamento com os pares, marcados com valores de 1 a 5 por 24 egressos; e com os gestores, marcados por 23 participantes.

Dos aspectos que receberam pontuação de 6 a 9, indicando uma maior importância como dificultador no início da docência, estão, em primeiro lugar, o planejamento das aulas, com 20 respostas; a disciplina em sala de aula, com 19; a falta de materiais pedagógicos ou recursos e a avaliação, com 17; e o relacionamento com os gestores, com 16.

Assim, percebe-se que houve grande variedade de respostas e que, em maior ou menor grau, todos os aspectos listados ofereceram algum tipo de dificuldade para os iniciantes. De fato, segundo Marin e Gomes (2014),

Tais considerações permitem, mais uma vez apontar, para questões de formação dos professores, em questões que são absolutamente reiterativas e básicas, para o desempenho da função de ensinar, ou seja, ser capaz de manejar o ensino de modo integral, nas suas múltiplas relações, e não apenas dominar os conteúdos, e manejar a turma de modo a ter as condições mínimas para que o ensino e a aprendizagem aconteçam. (MARIN; GOMES, 2014, p. 90).

Foi questionado, logo em seguida, quais os aspectos que mais facilitaram a iniciação à docência. A pergunta foi respondida por 48 dos 61 participantes.

Tabela 15. Questão 26: Aspectos que facilitaram o início da docência.

Opções de resposta	Respostas
Acolhida na escola	56,25% 27
Relação estabelecida com os alunos	68,75% 33
O gosto por sua atuação	75,00% 36
A relação com os demais professores	31,25% 15
Suporte e apoio da Coordenação/supervisão	54,17% 26
valorização do seu trabalho	31,25% 15
Formação pedagógica oferecida pela rede de ensino interna/externa	39,58% 19
Comunicação fluente das normas e regras da escola	25,00% 12
Autonomia nas decisões para elaborar as aulas e decidir notas	31,25% 15
Outro (especifique)	4,17% 2
Total de respondentes: 48	

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: Aplicativo Survey Monkey.

No que tange aos aspectos facilitadores ou que colaboraram com a iniciação a docência, 75% marcou o gosto pela atuação, demonstrando satisfação dos egressos com a carreira docente. 68,75% apontaram a relação estabelecida com os alunos, ou seja, os alunos passam a ser fonte de incentivo para a permanência na docência. De fato, dois egressos que escolher a opção “outro, especifique”, descreveram como aspecto facilitador a vocação.

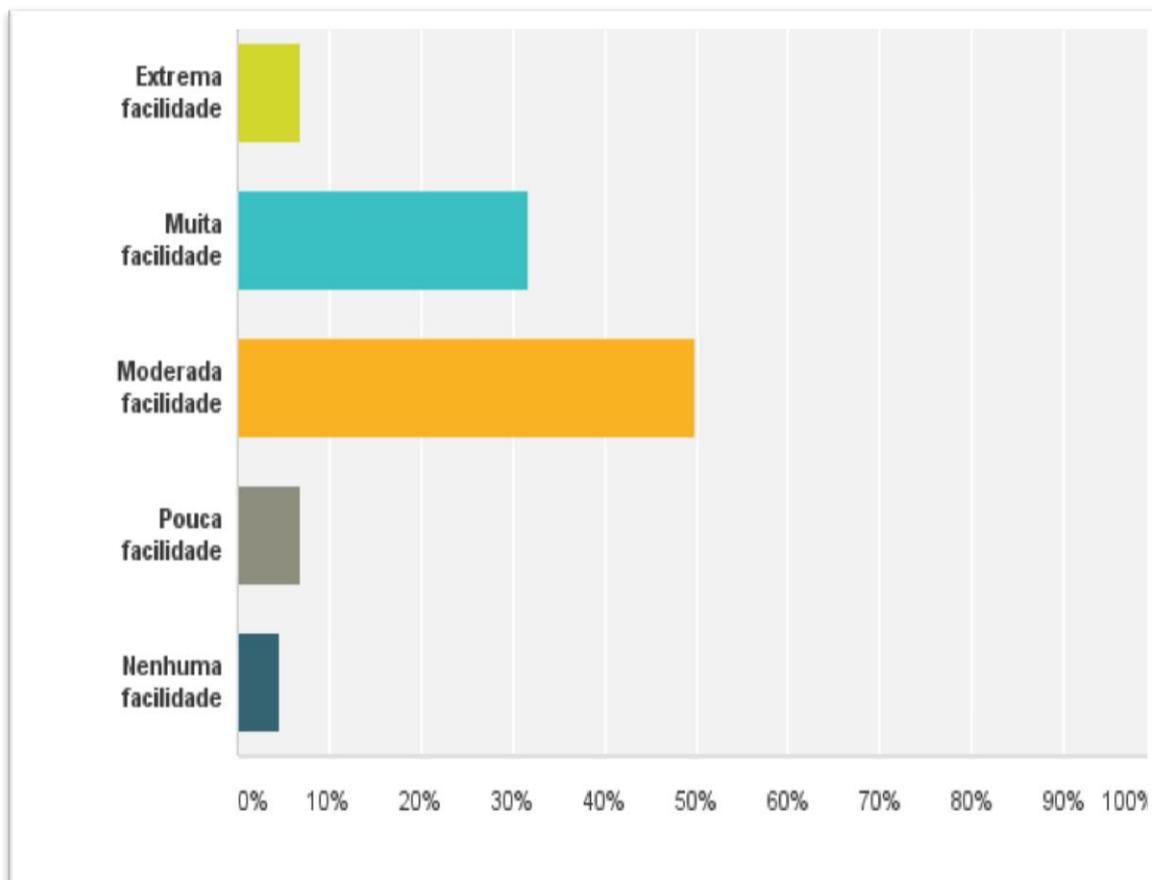
Para Mellouki e Gauthier (2004), muitos consideram ainda o trabalho docente como de cunho apostólico, de vocação, que seria justificada por um talento nato. No entanto, segundo Gauthier (1998, p. 21),

[...] seria um erro esquecer que o talento só não basta que o trabalho e a reflexão que o acompanha constituem um suporte essencial. [...] Além disso, o talento é coisa rara e as necessidades são abundantes na área da educação. (GAUTHIER, 1998, p.21).

A acolhida na escola foi apontada por 56,25% dos participantes, assim como o suporte da coordenação/supervisão, com 54,17%, o que mostra que os iniciantes valorizam a acolhida e o apoio, elementos essenciais para todos os professores, mas, em especial, para aqueles que estão iniciando a carreira.

Na questão número 27, perguntamos com que facilidade o participante obtinha os recursos de que precisa para lecionar.

Gráfico 17. Questão 27: Facilidade para obtenção de recursos pedagógicos.



Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: Aplicativo Survey Monkey.

Dos 61 participantes, 44 responderam a esta questão, sendo que 50% indicaram que tem “moderada facilidade”, 31% “muita facilidade” e apenas 8% “extrema facilidade” de acesso a recursos pedagógicos, comprovando os dados anteriores, de que a dificuldade de obtenção de recursos interfere negativamente em uma inserção mais tranquila na docência Segundo Dejours (2000), os trabalhadores vão criando estratégias de defesa, meios que auxiliem/facilitem o ensino aprendizagem dos alunos. Com isso, os professores acabam confeccionando o seu próprio material pedagógico, como alfabeto móvel, jogos, materiais concretos para cálculo e contagem, entre outros.

Ainda em relação às dificuldades encontradas no início da docência, perguntamos, na questão 28, quem o que prestou maior apoio ou orientação ao participante em seu início profissional. Na questão 29, seguindo a mesma linha de raciocínio, indagamos quem havia recebido o iniciante na escola.

Tabela 16. Questão 28: Maior apoio recebido no início da docência

Opções de resposta	Respostas	
Coordenador pedagógico	63,64%	28
Colegas mais experientes	70,45%	31
Estudos e/ou cursos/formação da escola	34,09%	15
Ex professores	13,64%	6
Cursos e/ou projetos fora do ambiente escolar	13,64%	6
cursos e/ou projetos da universidades que cursou	40,91%	18
Outro (especifique)	2,27%	1
Total de respondentes: 44		

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: Aplicativo Survey Monkey.

Tabela 17. Questão 29: Por quem foi recebido na escola.

Opções de resposta	Respostas
Direção	72,09% 31
coordenação/supervisão	65,12% 28
Colegas de trabalho	30,23% 13
Outro (especifique)	0,00% 0
Total de respondentes: 43	

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: Aplicativo Survey Monkey.

Para 70,45% dos participantes, os colegas mais experientes foram os que mais auxiliaram e orientaram nas dificuldades encontradas nas salas de aula. Esse suporte pode ser oferecido por meio de conselhos, compartilhamento de atividades, conversas informais e informações sobre as rotinas próprias daquela escola. Pepe (2014, p.101) destaca a esse respeito que, em sua pesquisa, os professores entrevistados afirmam que aprenderam a trabalhar no exercício da profissão ou com colegas. Segundo Tardif (2000), os professores iniciantes buscam aprender com os colegas mais experientes, que os auxiliam em sua caminhada profissional.

A coordenação pedagógica/supervisão, cuja função mais importante é orientar e dar suporte a esses professores, foi apontada por 63,64% dos participantes. Para Rebolo e Bueno (2014, p. 328),

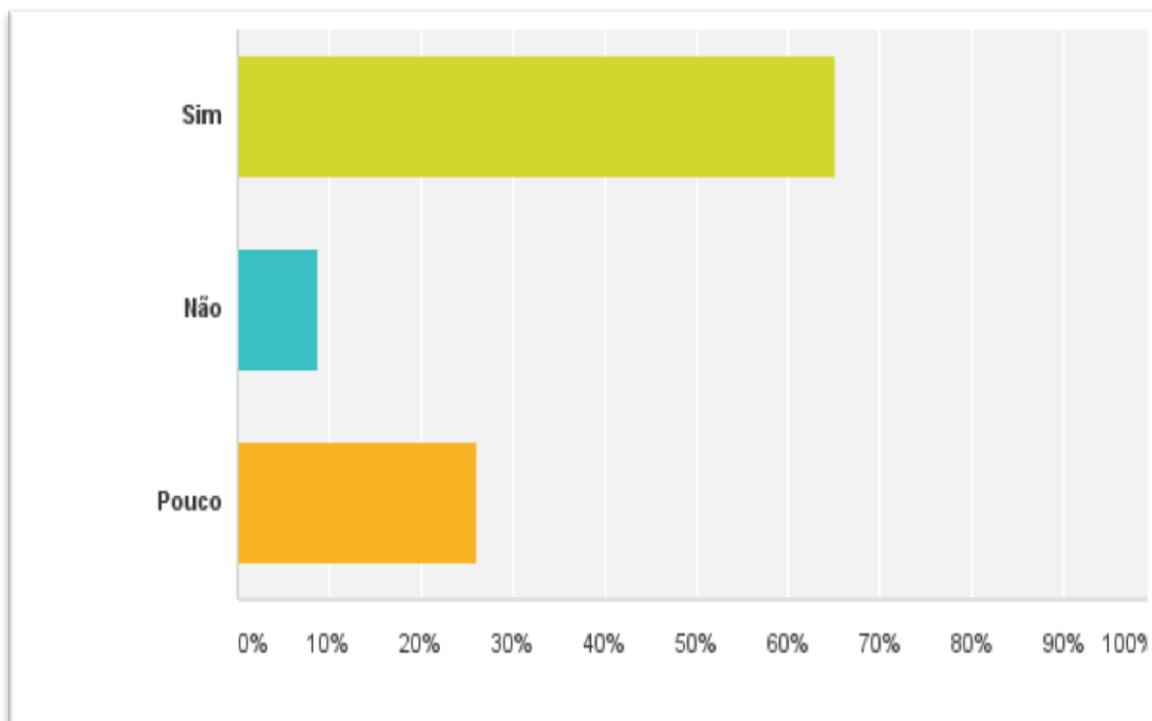
O relacionamento com diretores, com os demais professores, alunos e funcionários, quando positivo, oferece apoio social, emocional e técnico; possibilita a consecução de metas que não poderiam ser realizadas individualmente, atende as necessidades de amizade e reduz sentimentos de solidão e frustração, oferece retorno sobre o trabalho realizado, informa e esclarece sobre as expectativas normativas do papel do professor e propicia o sentimento de aceitação e pertencimento ao grupo.

Ainda sobre o que ou quem ofereceu apoio no início da docência, destaco, como ponto de grande relevância, que mostra uma boa articulação da UEMS com seus egressos, que 40,91% indicaram os cursos ou projetos da universidade em que fez a graduação como fonte de suporte na iniciação à docência.

Em relação a quem recebeu o iniciante na escola, 72,09% responderam que foi a gestão. Esse fato pode ser explicado por ser o diretor/gestor o responsável pela contratação e por informar ao contratado em que sala ou turma este atuará. A coordenação pedagógica/supervisão aparece com 65,12% das respostas, provavelmente por ser a responsável pelas orientações, pelo planejamento e pela entrega dos materiais de uso pedagógico aos professores. Nas duas redes de ensino em que trabalho, essas questões relacionadas ao recebimento e aos encaminhamentos ao professor iniciante estão sob o encargo da coordenação pedagógica (na rede estadual) e da supervisão escolar (na rede municipal).

Na questão de número 30, perguntamos se, na percepção dos egressos, a escola valorizava o seu crescimento profissional.

Gráfico 18. Questão 30: Valorização do crescimento profissional pela escola.



Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: Aplicativo Survey Monkey.

Esta questão foi elaborada partindo da hipótese de que não haveria valorização profissional por parte da escola. No entanto, a pesquisa apresentou que 65,22% consideravam que seu crescimento profissional era valorizado. No meu caso, senti esta valorização apenas em uma das redes de ensino, que firmou comigo um acordo no qual permaneci com a mesma carga horária que tinha antes de estar no mestrado, sendo liberada para estudar durante os meus planejamentos, não tendo que comparecer na escola para cumpri-los presencialmente. Já na outra rede de ensino, eu tive que deixar algumas aulas, não houve acordo de liberação durante os planejamentos, apesar do discurso da gestão ser sempre a de que deveríamos buscar qualificação e aperfeiçoar nossos conhecimentos para a docência.

A questão 31 investigava o grau de satisfação do professor iniciante, egresso da UEMS, com a experiência de lecionar na escola em que atuava.

Tabela 18. Questão 31: Satisfação com a experiência como docente

Opções de resposta	Respostas	
Extremamente satisfeito	42,22%	19
Mais ou menos satisfeito	37,78%	17
Pouco satisfeito	11,11%	5
Nem satisfeito, nem insatisfeito	2,22%	1
Pouco insatisfeito	4,44%	2
Mais ou menos insatisfeito	0,00%	0
Extremamente insatisfeito	2,22%	1
Total		45

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: Aplicativo Survey Monkey.

Como resultado, 42,22% do pesquisados consideram-se extremamente satisfeitos em lecionar, e apenas 2,2%, o que corresponde a 1 participante, respondeu que está extremamente insatisfeito. Partindo da hipótese de que o grau de satisfação do iniciante com seu trabalho é também influenciado pela qualidade da formação que lhe foi proporcionada, perguntamos, na questão 32, quais os aspectos do trabalho didático os

aprendizados propiciados pelo curso de Pedagogia foram mais relevantes. Para esta questão, os participantes deveriam pontuar de 1 a 6, sendo 1 o aspecto de maior relevância e 6 o de menor relevância.

Tabela 19. Questão 32: Aprendizados mais relevantes do curso de Pedagogia para a prática docente

	1	2	3	4	5	6	Total	Pontuação
Planejamento didático	16,67% 5	10,00% 3	16,67% 5	13,33% 4	23,33% 7	20,00% 6	30	3,23
Gestão da sala de aula	12,90% 4	19,35% 6	22,58% 7	19,35% 6	12,90% 4	12,90% 4	31	3,61
Avaliação de aprendizagem	11,43% 4	14,29% 5	17,14% 6	31,43% 11	20,00% 7	5,71% 2	35	3,49
Reflexão crítica sobre a prática	32,26% 10	25,81% 8	9,68% 3	9,68% 3	9,68% 3	12,90% 4	31	4,23
Organização do tempo e do espaço	14,29% 5	8,57% 3	22,86% 8	8,57% 3	17,14% 6	28,57% 10	35	3,09
Habitus de pesquisa e busca de conhecimento	26,19% 11	16,67% 7	9,52% 4	9,52% 4	14,29% 6	23,81% 10	42	3,60

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: Aplicativo Survey Monkey.

O aspecto de maior contribuição do curso de Pedagogia para a docência foi o da reflexão crítica sobre a prática, com 32,26% dos 45 respondentes atribuindo valor 1 a este fator. Para Nóvoa (2012), é preciso valorizar o conhecimento profissional docente, um conhecimento elaborado a partir de uma reflexão sobre a prática e sobre a

experiência, transformando-o em um elemento central da formação, pois essa reflexão vai ressignificando a prática e a atuação profissional docente. Segundo Pérez Gomez (1997, p. 38, grifo nosso),

Quando o profissional apresenta-se flexível e aberto no cenário complexo de interação da prática, a **reflexão na ação** é o melhor instrumento de aprendizagem significativa. Não só se aprendem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, mas o que é mais importante, aprende-se o mesmo processo dialético de aprendizagem em “conversa aberta coma situação prática”.

A ação reflexiva na prática torna-se dialética, uma vez que entre a prática e a reflexão vão se formando conceitos novos, que geram novas reflexões e novas práticas a partir das reflexões que surgiram.

O aspecto de menor relevância foi a aprendizagem sobre a avaliação da aprendizagem, tendo apenas 5,71% das marcações. Algumas aprendizagens dividiram as opiniões, como é o caso da formação de um hábito de pesquisa, que 23,19% marcaram como o mais relevante e 23,81% como o menos relevante.

Ainda investigando sobre a formação inicial, a questão 33 solicitava que os participantes enumerassem de 1 (mais importante) a 8 (menos importante), quais os aspectos relacionados à forma de organização do curso que mais contribuíram para sua atuação profissional.

Tabela 20. Questão 33: Aspectos da formação inicial que contribuíram para a atuação profissional

	1	2	3	4	5	6	7	8	Total	Pontuação
Estágio supervisionado	34,21% 13	13,16% 5	2,63% 1	7,89% 3	13,16% 5	13,16% 5	10,53% 4	5,26% 2	38	5,39
leituras pedagógicas	12,50% 4	28,13% 9	12,50% 4	9,38% 3	6,25% 2	12,50% 4	12,50% 4	6,25% 2	32	5,13
Leituras clássicas	3,23% 1	6,45% 2	19,35% 6	25,81% 8	3,23% 1	6,45% 2	19,35% 6	16,13% 5	31	4,03
Itinerários culturais	18,18% 6	6,06% 2	3,03% 1	0,00% 0	9,09% 3	15,15% 5	15,15% 5	33,33% 11	33	3,52
Políticas públicas	0,00% 0	12,12% 4	6,06% 2	15,15% 5	27,27% 9	18,18% 6	15,15% 5	6,06% 2	33	3,97
Concepções do desenvolvimento humano	21,21% 7	12,12% 4	24,24% 8	15,15% 5	6,06% 2	9,09% 3	6,06% 2	6,06% 2	33	5,45
Diversidade	13,89% 5	16,67% 6	8,33% 3	5,56% 2	11,11% 4	16,67% 6	13,89% 5	13,89% 5	36	4,42
Formação de professores	10,81% 4	5,41% 2	21,62% 8	18,92% 7	18,92% 7	0,00% 0	2,70% 1	21,62% 8	37	4,51

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: Aplicativo Survey Monkey.

Quanto à formação inicial, de modo geral, o que mais contribuiu foi o estágio supervisionado, com 34,21% dos egressos marcando essa opção como a de maior relevância. Para Gatti (2010, p. 1.371) “[...] o número de horas de estágio obrigatório nos cursos de Pedagogia visa proporcionar aos alunos um contato mais aprofundado com as redes de ensino básico.” Por proporcionar esse contato com as redes de ensino e efetivar a vivência no cotidiano do espaço escolar, o estágio mostra-se como maior contribuição da universidade, pois ocorre a junção de prática e teoria.

Nos registros dos participantes sobre quais as melhores experiências proporcionadas pelo curso de Pedagogia, o estágio supervisionado foi mencionado em 7 respostas, dentre as quais:

Os estágios a partir do primeiro ano do curso foram primordiais para a melhor compreensão dos conteúdos, enriquecendo a parte teórica e a prática a seguir.

Os estágios, as jornadas pedagógicas.

Minha melhor experiência foi com o Programa de Iniciação a Docência, seguida pela experiência com os estágios obrigatórios.

O Pibid, os estágios e a aproximação aos clássicos que nos tiravam a todo momento da nossa zona de conforto.

Destaco que 33,33% apontaram os Itinerários Culturais, pensados para ampliar o capital cultural dos acadêmicos de Pedagogia, como o aspecto de menor relevância em sua formação, o que é um dado preocupante, uma vez que, segundo Gatti et al (2010, p. 149), o perfil socioeconômico de quem escolhe o Magistério é formado por

[...] estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso a leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens.

Para Bourdieu (2012), o sistema de ensino contribui para a reprodução da estrutura social pois sanciona a transmissão hereditária do capital cultural, deixando em desvantagem os alunos provenientes de classes populares. Segundo o autor, quando se deixa de colocar as “estratégias de investimento escolar” no rol das estratégias educativas e no sistema de estratégias de reprodução, “[...] sujeitam-se a deixar escapar, por um paradoxo necessário, o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos, a saber, *a transmissão doméstica do capital cultural.*” (BOURDIEU, 2012, p. 73, grifos do autor).

Nesse sentido, se os estudantes de Pedagogia não tiveram acesso a essa “transmissão doméstica do capital cultural”, o sistema de ensino, aqui, no caso, da educação superior, pode contribuir para a reprodução das desigualdades quando não oferece condições de acúmulo desse capital, o qual, segundo Bourdieu (2012, p. 74),

[...] pode existir sob três formas: no estado *incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado *objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que se constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado *institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultura – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.

O volume de capital cultural de uma pessoa é influenciado por sua condição de classe. No caso dos estudantes de Pedagogia, conforme já mencionado, estes podem não ter tido acesso ao estado incorporado e objetivado do capital cultural, restando, portanto, o acesso ao seu estado institucionalizado, por meio dos estudos.

No entanto, quando há a oportunidade de aliar ao diploma, a forma objetivada do capital cultural institucionalizado, outros elementos, como os oferecidos pela disciplina Itinerários Culturais, pelo contato, talvez o primeiro, com teatro, cinema, exposições artísticas e outras atividades culturais, pode-se propiciar um diferencial na formação inicial desses professores. Essa disciplina, porém, não foi apontada como relevante em sua formação.

As aulas de Itinerários Culturais eram voltadas para a ampliação cultural do acadêmico, desde a leitura de textos clássicos da literatura a aulas mais práticas, para que o futuro professor tivesse conhecimento cultural para levar para seus alunos. Entre as atividades, houve idas ao teatro, sendo que o que mais me marcou foi a peça “O corcunda”, encenada na arena do Sesc- Horto. Visitamos o Circo do Mato, observando a preparação dos artistas, com a leitura de determinados textos antes das apresentações, e fomos a exposições de artistas plásticos.

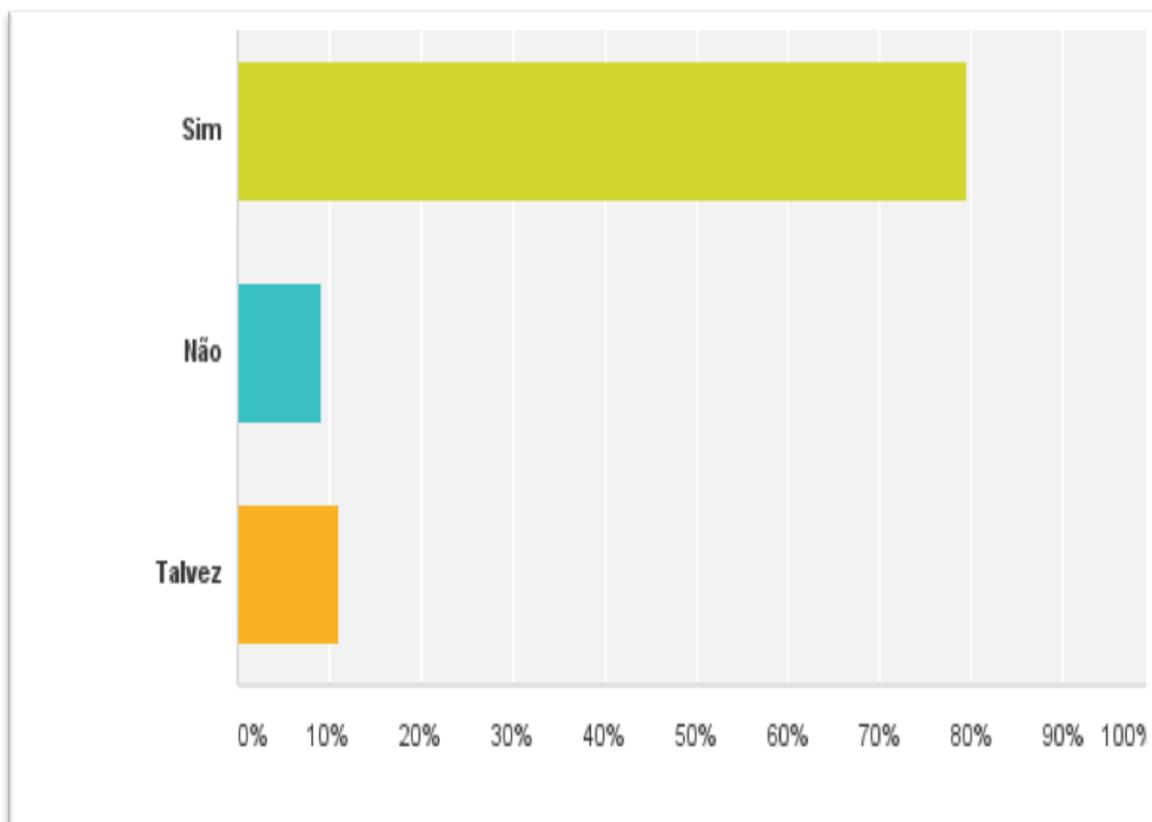
Outros momentos marcantes foram o concerto de violão clássico e o concerto da Orquestra Municipal, o lançamento de livros e o City Tour por Campo Grande. E, quando não saíamos da sala de aula, assistíamos a filmes e ouvíamos músicas, desde composições eruditas até os maiores sucessos dos anos 1980, marchinhas de carnaval, músicas regionais, como as de Délio e Delinha, entre outros. Durante toda a graduação, a partir do primeiro ano, tínhamos uma vida cultural intensa, acompanhávamos a agenda cultural da cidade, visando a ampliação de nosso capital cultural, que consiste em

[...] um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da "pessoa", um habitus. Aquele que o possui

"pagou com sua própria pessoa" e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital "pessoal" não pode ser transmitido *instantaneamente*. (BOURDIEU, 2012, p. 79, grifos do autor).

Por fim, a questão número 34 indagou aos participantes se estes pretendiam permanecer na docência, sendo respondida por 54 dos 61 participantes.

Gráfico 19. Questão 34: Pretensão de permanecer na docência.



Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: Aplicativo Survey Monkey.

As respostas a esta última questão demonstraram que, apesar das inegáveis dificuldades encontradas na docência, da desvalorização da profissão e do desgaste que seu exercício provoca, quando é necessário cumprir uma jornada de 40 horas semanais, 79,63% dos participantes querem permanecer na docência, sendo que apenas 9,26% responderam não.

As reações para superação das dificuldades, podem ser variadas. Enquanto alguns jovens buscam formas criativas e inovadoras, tentando contornar os problemas e construindo novas possibilidades, de atuação, outros se submetem a condições impostas para o exercício da profissão sem questionamento e favorecendo a própria insatisfação

com o trabalho. Na verdade, o ato de ensinar expõe o/a jovem professor/a á ressignificação constante de seu trabalho – ele professor e o aluno se modificam no mesmo ato. [...] A prática aprendida pelos/as jovens professores/as é repleta de significados atribuídos durante sua escolaridade básica e sua formação profissional [...]. (DRAGONE, GIOVANNI, 2014, p. 65).

Assim, faz-se necessário que os cursos de formação sejam bem estruturados, que façam uma satisfatória articulação entre a universidade e a escola, visando formar profissionais que saibam criar estratégias para se estabelecer em meio aos desafios inerentes ao início da docência. No entanto, os professores e as universidades não podem ser os únicos responsáveis pela atratividade da carreira docente, cabendo ao Estado a formulação de políticas de valorização da profissão, que possam diminuir ainda mais os índices de evasão de professores, no caso desta pesquisa, somando-se os que responderam que não querem continuar na docência e os que ainda não possuem esta certeza, chega a 20,37%.

CAPÍTULO 5

INVERNO, PRIMAVERA E VERÃO: ATELIÊS FORMATIVOS

*Abril é o mais cruel dos meses, germina
 Lilases da terra morta, mistura
 Memória e desejo, aviva
 Agônicas raízes com a chuva da primavera.
 O inverno nos agasalhava, envolvendo
 A terra em neve deslembada, nutrindo
 Com secos tubérculos o que ainda restava de vida.
 O verão; nos surpreendeu, caindo do Starnbergersee
 Com um aguaceiro. Paramos junto aos pórticos E ao
 sol caminhamos pelas aleias de Hofgarten, Tomamos
 café, e por uma hora conversamos.
 (T. S. Eliot, [1932] 2004)*

A epígrafe que abre esse capítulo, de Eliot (2004), traz uma descrição de algumas estações do ano e das sensações que causavam ao poeta. Nesse capítulo, o objetivo é realizar um aprofundamento maior acerca das histórias de vida dos professores iniciantes, a escolha do curso, as vivências dentro do ambiente escolar, entre outras questões que envolvem esse início de carreira, a fim de descobrir, em suas percepções da fase inicial da profissão docente, em quais estações se consideram estar.

De acordo com Marim e Gomes (2014, p.81), “O período inicial da carreira é o momento de descoberta da profissão”, então, faz-se necessário compreender essas descobertas. Os professores iniciantes, apesar de terem certo contato com a escola durante a graduação, seja por meio dos estágios ou projetos de iniciação à docência, quando assumem o papel de professor, sendo responsáveis por uma ou várias turmas de alunos e tendo que cumprir uma jornada exaustiva de trabalho, acabam por vezes se sentindo, conforme Marcelo Garcia (2010) denomina, “estrangeiros em um mundo estranho”, mundo que ao mesmo tempo conhecem e desconhecem, o que pode fazer com que não se reconheçam na profissão que exercem. Dragone e Giovanni (2014), acerca dos jovens professores, indicam:

Percebe-se, segundo os autores, que os jovens professores dividem-se em forma de enfrentamento das novas situações, alguns buscam formas criativas e inovadoras de exercer seu trabalho e contornar as limitações e as barreiras encontradas, outros se entregam as condições encontradas e acabam por desanimar, faltar excessivamente ao

trabalho e, ao final abandonam o cargo conquistado. (DRAGONE; GIOVANNI, 2014, p. 71).

Esse início pode determinar, portanto, a permanência ou não desse professor na sala de aula, e como mostram Dragone e Giovanni (2014), quando esse início se torna negativo e o docente iniciante não consegue superar os desafios, pode significar a evasão da profissão e o abandono do cargo conquistado.

No entanto, a pesquisa realizada por meio do Survey Monkey revelou que, entre os egressos da Pedagogia da UEMS, permanecer na docência foi uma escolha significativa, o que torna relevante entender como esses professores tem enfrentado esse início da carreira, o que os têm motivado, como têm estabelecido vínculos com o ambiente de trabalho, como o curso contribuiu para criar e recriar estratégias e para que optassem pela permanência na docência.

Para Dragone e Giovanni (2014, p. 69), essa “entrada pode ser fácil ou difícil”, diante disso usarei as estações do ano para representar esse processo, pois para cada pessoa uma estação pode ter determinado significado.

Os ateliês biográficos de projeto propostos por Delory-Momberger (2006) foram empregados para encontrar essas respostas, por meio das narrativas de si, a fim de buscar as especificidades e subjetividades que podem ajudar a entender com maior profundidade as reais contribuições do curso de Pedagogia para a iniciação docente.

Nesses momentos, os iniciantes egressos produziram narrativas (auto) biográficas e memoriais, que explanaram como tem ocorrido o início da carreira, quais as influências anteriores que norteiam hoje o seu desenvolvimento docente. Tomando de empréstimo as palavras de Sousa (2014, p. 140).

[...] os ateliês foram pensados de uma forma a, emprestando os versos de Manoel de Barros (2003), cavar vestígios, como uma caçadora de achadouros, à procura justamente de indícios que nos façam entender como o professor chegou a pensar da forma que pensa e, mais importante ainda, provocá-los a refletir sobre isso, para que nesse processo reflexivo haja tomada de consciência de quanto há de autoral em suas escolhas metodológicas e quanto há de impositivo, seja pelos costumes históricos e culturais ou mesmo por controles institucionais.

Portanto, os ateliês, nessa pesquisa, foram parte desses “achadouros”. Como nos aponta Delory-Momberger (2014), a vida de um indivíduo não transcorre de maneira linear ou contínua. Cada história é marcada por determinados momentos, e os ateliês,

segundo Delory-Momberger (2006, p. 16) “[...] destinam-se a considerar essa dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de *formabilité* aberto ao *projeto de si*.”

O espaço do ateliê é de formação e insere a história de vida em três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro), ou seja, ocorre um movimento de se remeter a esse passado, analisar o presente e olhar para o futuro. O formador/pesquisador apresenta eixos precisos que possam orientar a narrativa autobiográfica.

Dizer e escrever sua história de vida em formação é confrontar e misturar no tempo do momento biográfico o tempo histórico da reconstituição do passado, o tempo narrativo do ato da narrativa, e o tempo psíquico das emoções e dos sentimentos; o momento biográfico torna-se, por sua vez, tempo vivido quando, terminada a sessão de formação, ele vem tomar seu lugar na sedimentação das experiências. O momento biográfico permite a emergência e a construção de um projeto de vida profissional, porque oferece o quadro da socialização a uma operação de reconfiguração de si mesmo e porque estabelece as condições autoformativas de uma apropriação do sujeito do seu vir a ser. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p.342).

Nesse sentido, o ateliê biográfico não é apenas um momento para recolha de narrativas sobre as histórias de vida dos participantes, mas sim um momento de reflexão de auto-reconhecimento, de reformulação de ideias ou construção de projeções futuras, com vistas à mudança de atitude diante das questões que estão postas. Requerem, portanto, uma determinada intenção acerca dos questionamentos, leituras e socialização com os demais integrantes.

É apropriado, inicialmente, distinguir com clareza o procedimento de formação, aplicado aos *ateliês biográficos de projeto* do que ele não é: nem 'procedimento de desenvolvimento pessoal' nem forçosamente uma ação com intenção terapêutica. Os procedimentos de objetivação das produções individuais (relatos orais ou escritos) e o caráter coletivo do trabalho são garantia do distanciamento crítico e da dimensão de socialização, inerentes a um procedimento de formação. Por isso a insistência sobre o contrato, sobre o protocolo, sobre o caráter *construído* das situações criadas e dos 'objetos' produzidos no grupo de formação. A situação de formação estabelecida nos *ateliês biográficos de projeto* é construída por muitas razões: ela o é na formulação explícita de sua intenção o trabalho de produção da história da vida articula-se sobre a definição de um projeto de formação [...] (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 32).

A partir do que Delory-Momberger (2006) descreve, a validade científica vem do distanciamento do pesquisador, a fim de que a análise dos dados produzidos seja realizada com criticidade, tornando as narrativas formativas e colaborativas para a pesquisa

5.1 Achadouros de histórias: Ateliês Formativos

As vezes vejo passar o vento; e só de ouvir o vento passar, vale a pena ter nascido. Fernando Pessoa (1993).

Para a realização dos ateliês, de forma a poder “ouvir o vento passar”, conforme Pessoa (1993), os sujeitos participantes foram selecionados de acordo com o critério de pertencer às turmas apresentadas na pesquisa, ou seja, um de cada turma do período de formandos de 2011 a 2015. Assim, seriam cinco (5) sujeitos, tendo como segundo critério que alguns deveriam ter participado do PIBID e outros não, a fim de aumentar o alcance das análises dos impactos da graduação.

No entanto o que parecia ser fácil se tornou um tanto quanto complicado, pois, embora eu soubesse como contatar os sujeitos, a maior dificuldade estava nos horários e disponibilidade, uma vez que, como apresentado por meio da pesquisa Survey, a maioria dos sujeitos trabalhava quarenta e horas, outros cursavam uma pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, ou seja, eram sujeitos com pouco tempo livre disponível. Dessa forma, foram necessários alguns ajustes, como tempo e espaço: os ateliês foram definidos em três momentos, a serem realizados no escritório da UEMS, devido a sua localização na região central, o que facilitaria o acesso, pois cada um dos participantes residia em determinada região de Campo Grande e cumpria suas funções trabalhistas em outra. Em um local mais centralizado, facilitou-se, inclusive, o acesso por meio de transporte coletivo.

Na formação do grupo para os ateliês, como havia duas pessoas indecisas da turma de 2009, esta acabou sendo representada por duas egressas, o que agregou mais volume de dados para a pesquisa e proporcionou uma divisão equitativa, sendo formado, portanto, por três egressas que participaram do Pibid e três que não fizeram parte do programa de iniciação à docência. Refiro-me às participantes no feminino, pois o grupo acabou sendo formado apenas por mulheres, embora não fosse esse um critério

de participação na pesquisa. Com os sujeitos já selecionados, os encontros foram marcados para as terças-feiras, quinzenalmente, com duração de 3 horas.

Para o primeiro encontro, tentei tornar a acolhida mais doce, levando um pequeno agrado em forma de chocolate para cada uma, e iniciamos com uma conversa a respeito do ateliê, o que vem a ser, o porquê seria importante sua realização para a pesquisa e, de forma breve, a temática da pesquisa e o meu entrelaçamento com a mesma. Em seguida, os termos de autorização para publicação foram esclarecidos e assinados e a gravação de áudio do ateliê teve início.

Assim, os dados não estão apenas nas narrativas dos sujeitos, mas também foram retirados dos diálogos que ocorreram durante toda a realização dos ateliês. Para manter em sigilo a identidade das participantes, foi solicitado que escolhessem codinomes que as representassem e que envolvessem questões da natureza, como uma planta, uma flor ou um animal. A função de escolha por esse nome que as identificasse foi entregue a elas pois, ao meu ver, seria mais adequado do que se eu as escolhesse por elas. No entanto, uma delas não fez a escolha, deixando livre para que eu a fizesse.

Os Pseudônimos então surgiram, quais sejam: Hibisco, Lírio, Beijinho, Folha, Sabiá e Beija-flor (Cf. Quadro 7):

Quadro 7. Perfil das pedagogas participantes dos Ateliês

Pseudônimo	Ano de Formação	Idade	Atuação docente em 2016	Tempo de profissão	Trabalha na Rede pública ou privada	Situação funcional	Formação complementar
Beijinho	2011	50	Pré I	5 anos	Pública	Efetiva	Mestrado Profissional
Lírio	2012	25	2º ano/Pré II Aux. Pedagógica especializada	4 anos	Pública	Contrato temporário	Especialização em Diversidade e Educação Especial
Sabiá	2012	25	Aux. Pedagógica especializada	4 anos	Pública	Contrato temporário	Especialização em Diversidade e Educação Especial para Inclusão Educacional
Beija-Flor	2013	25	2º e 4º ano	3 anos	Pública	Contrato temporário	Especialização em Educação pobreza e desigualdade
Folha	2014	23	1º ano	2 anos	Privada	Contrato temporário	Cursando especialização em Psicopedagogia
Hibisco	2015	34	4ºano/5ºano	1 ano	Pública	Contrato temporário	Cursando especialização em Educação Especial e Inclusiva

Fonte: Dados de pesquisa.

Organização: A autora.

A primeira característica marcante é que todas as participantes são do sexo feminino. Segundo Séron (1999), existem mais professoras do que professores, mas, de forma majoritária, no ensino infantil e primário, o que vem ao encontro do que foi demonstrado pela pesquisa com o levantamento de dados do *survey*.

Outro fator interessante é que todas atuam na docência desde que saíram da universidade, como pode ser facilmente observado somando-se os anos de docência ao ano em que concluíram o curso de Pedagogia.

As idades vão de 20 a 50 anos, diferentemente do que foi observado nos dados gerais dos egressos pelo *survey*, em que a média de idade foi mais alta. No que se refere às participantes dos ateliês, uma amostra mais reduzida do número total de participantes da pesquisa, a maior parte está na faixa etária próxima aos 20 anos, inclusive a pesquisadora e participante da pesquisa, o que demonstra uma gama maior de jovens na licenciatura, confirmando o que destacam Giovanni e Guarnieri (2014): “os alunos do curso de formação docente são predominantemente mulheres jovens.”

Apenas uma das participantes é efetiva, e também está no seu último ano de professora iniciante, se considerarmos a divisão feita por Huberman (2000), que considera como fase inicial os cinco primeiros anos. As outras participantes têm entre um e quatro anos de docência, e atuam nas escolas com contrato temporário, o que, novamente, é semelhante à situação da pesquisadora. Apenas uma participante está atuando em escola particular, embora tenha informado, durante os ateliês, que estava na rede pública e que há poucos meses foi para a privada. Duas atuam como Auxiliares Pedagógicas Especializadas - APE, ou seja, na educação especial.

Dessas professoras apenas uma não apresenta pós-graduação todas as outras ou já concluíram ou estão cursando, sendo uma delas da Pós graduação *stricto sensu* o que demonstra a sequência nos estudos a pesquisa e necessidade de estar se inovando cada vez mais. Gatti, Barreto e André (2011) destacam “[...] os processos de formação continuada como importante fonte de apoio ao trabalho docente”, as professores estão em constante movimento sem deixar estagnar, buscando novas formas de ampliar seu repertório pedagógico para melhor atender a demanda educacional.

5. 2 Primeiro Ateliê: questões suscitadas a partir dos dados do Survey

No primeiro ateliê, a pauta foi a respeito da pesquisa, com a apresentação dos dados gerados pelo *survey*, a fim de compreender o que as participantes observaram e se estavam de acordo a análise dos dados feita a partir da minha perspectiva e interpretação sobre estes. Com isso, pretendi também validar a pesquisa por meio do olhar das professoras iniciantes egressas da Pedagogia, pois, poderia ocorrer que aquilo que havia feito sentido para mim, ou que eu havia interpretado de certa forma, não fizesse sentido o mesmo sentido para elas. A reunião foi gravada e filmada.

Quando iniciamos a conversa, elas já se pronunciaram dizendo estar muito satisfeitas em participar de uma pesquisa que traz muito sobre elas, que aborda questões

desde a formação inicial até a iniciação à docência, e demonstraram interesse em ler toda a pesquisa. No início, havíamos marcado apenas uma hora de encontro, pois muitas tinham compromissos, mas tamanha foi minha surpresa quando vi as horas passando e elas continuaram participando e se posicionando frente aos dados.

5.2.1 Questões de gênero e diversidade

Os dados começaram a ser apresentados e, logo no início, já tivemos muitos diálogos. A professora Hibisco chamou a atenção para o número pequeno de sujeitos do sexo masculino, em relação ao número total de 61 egressos da Pedagogia que responderam ao *survey*: *“Penso que não tem muitos homens na Pedagogia por causa do emprego depois. É que falta, é muito pequeno o espaço para homens na Pedagogia.”* (Hibisco). Para a professora Beijinho, *“Os pais são muito receosos com o fato de ter um homem com seu filho, principalmente na Educação Infantil, que tem a questão do cuidar.”*

Os comentários das professoras evidenciam a questão da feminização da educação imposta até mesmo pela sociedade, pois os pais estranham e não aprovam a inserção dos homens no campo da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, tornando o espaço dos homens muito restrito e mais árduo para ser ocupado.

Esse ingresso dos professores homens é marcado por inúmeros estranhamentos, interdições e desafios. A presença masculina nesse ambiente predominantemente feminino é cercada de maior cuidado e expectativa, por parte da comunidade e das profissionais. (RAMOS, 2001, p.127).

Em relação à atuação profissional dos egressos do sexo masculino do curso de Pedagogia da UEMS, foi constatado que muitos eram militares e estavam cursando Pedagogia porque a graduação viria agregar qualificação aos seus currículos e possibilitar a ascensão na carreira.

No que se refere à evasão do curso, as participantes dos ateliês foram enfáticas em levantar algumas questões em relação à receptividade dos professores com os alunos cotistas e com aqueles que apresentavam dificuldades em acompanhar a turma:

Na minha turma havia indígenas e uma intolerância muito grande dos professores em relação a eles na questão das

leituras e exposições, pois exigiam muito e muitos estavam parados sem estudar fazia tempo, não só indígenas os outros também, e já no primeiro ano a exigência era grande não havia uma adaptação primeiro, foi tudo de supetão. (Lírio)

As disciplinas também não são ofertadas para poder pagar, quem reprova acaba perdendo um ano para poder repor, pois são muito longas e outras foram extintas e aí as pessoas tem que perder um ano e com isso ele se entristece, pois não consegue acompanhar a turma. (Hibisco).

A organização por módulos foi algo novo para os acadêmicos em geral, ficando evidente que antes de ingressar no curso os acadêmicos não procuram informação sobre os Projetos Político Pedagógicos dos mesmos, pois, caso contrário, não teriam sido pegos de surpresa, como demonstra a narrativa da professora Hibisco, que atenta para o fato de que, caso ocorra qualquer interferência e o acadêmico vier a ter a necessidade de trancar a matrícula, quando retornar às aulas não poderá retomar desde onde parou, pois os módulos são extensos.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul tem em seu bojo as questões de cotas, que estão presentes em todos os cursos. São cotas para negros e indígenas, para atender a demanda dessa população com expressiva popularidade no estado. No que se refere às questões indígenas, até mesmo o prédio da Unidade de Campo Grande tem em sua estrutura várias artes indígenas. Ristoff (2014, p. 732), ao realizar uma pesquisa sobre o perfil dos acadêmicos das graduações no Brasil, verificou que “[...] o campus brasileiro é cerca de 20% mais branco que a sociedade brasileira”, sendo a predominância de brancos maior nos cursos mais procurados, como Medicina, Direito e Engenharia Civil. No entanto, afirma que

Como os pretos representam 8% na sociedade brasileira, constata-se que três dos cursos selecionados (História, Música e **Pedagogia**) têm percentuais de pretos **superiores aos da sociedade**. Os cursos mais competitivos, por sua vez, tendem a ter percentuais menores de pretos. Já havíamos constatado no estudo anterior, publicado pela Flacso/Brasil, e constatamos novamente que em 16 cursos a representação percentual de pretos é igual ou superior à da sociedade. Estes cursos são em geral cursos de licenciatura e os de baixa demanda. (RISTOFF, 2014, p. 732, grifos nossos).

Conforme a citação acima, os cursos de licenciatura são os que apresentam um maior percentual de negros, o que difere dos cursos com maior competitividade, em que esse número é bem menor. Na pesquisa de Ristoff (2014) os indígenas não foram considerados, mas, dado o perfil da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, percebe-se que sua presença nos cursos de graduação, inclusive nas licenciaturas, é um diferencial dessa universidade, que a coloca a favor da diversidade.

Como apontado pelas participantes dos ateliês, com a presença dos cotistas, como os indígenas, questões ligadas à organização das disciplinas curriculares se agravam. Por ter que concluir os Seminários já nos primeiros momentos do curso, uma vez que os módulos não são retomados no ano seguinte, as dificuldades de muitos deles ficavam acentuadas, principalmente no que se refere a se expressar oralmente e por escrito, pois precisavam, logo no primeiro ano do curso, conciliar sua língua materna com a linguagem acadêmica utilizada na universidade. Uma aproximação maior dos professores, bem como a consideração pelas diferenças culturais desses alunos, poderiam atenuar essas dificuldades.

Outro fator mencionado pelas egressas foi o tempo de afastamento dos estudos de muitos acadêmicos (cotistas ou não) antes de ingressar na Pedagogia, o que causava-lhes certo desconforto ou dificuldade em acompanhar o ritmo do curso.

Essas são questões importantes para se refletir ao se construir uma proposta pedagógica de um curso de licenciatura, que deve levar em consideração o perfil desse público, criando estratégias para que os acadêmicos não evadam e possam ter acesso aos conhecimentos ali propiciados, a fim de que não haja uma segunda seleção para aqueles que, finalmente, conseguiram passar pelo funil do ingresso no curso superior.

5. 2.2 Currículo, projetos e programas: a percepção das participantes

Outro ponto debatido foram os programas oferecidos pelo curso de Pedagogia e se a universidade supriu as expectativas das participantes dos ateliês. Os dados advindos do *survey* já haviam demonstrado que, para a maioria dos egressos, houve grande satisfação com o curso de Pedagogia da UEMS e com os programas, destacando-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, com o subprojeto “Ateliês formativos de professores iniciantes: construindo práticas eficazes” iniciado em 2012. Esse foi o primeiro implantado na UEMS, do qual eu fiz parte, e propiciou uma boa base teórica e prática, principalmente na alfabetização, que é o foco do projeto,

atendendo salas de 1º a 3º ano. A participação nesse programa, como eu havia sinalizado na introdução, foi essencial em minha primeira contratação, pois, por ter boa repercussão e oferecer esse contato com a escola ainda na graduação, o contratante ou diretor sabe que, por menor que seja, há uma experiência profissional pré-estabelecida.

Outros projetos e programas do curso de Pedagogia foram também mencionados, como o Pibid Diversidade, as monitorias e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Pibic, que estão ligados mais à pesquisa, e o Vale Universidade, que apesar de não colocar o acadêmico diretamente na escola, pois este pode estagiar em outros lugares, garante a permanência do graduando na universidade, oferecendo a ele uma bolsa, no intuito de evitar sua evasão por necessitar trabalhar.

Em relação aos Programas, as participantes destacaram:

Os programas foram bons, pois me deu mais conhecimento. Eu fiz monitoria, e isso me ajudou muito a estudar e a ter mais conhecimento. (Sabiá).

Na minha época poucos se envolviam com os programas, pois trabalhavam. Eu tive sorte de encontrar a professora Rosa, que sempre me pedia para coletar dados para ela e isso era um incentivo, e o projeto que a professora Eliane Greice tinha em parceria com a UCDB e a professora Leny era muito bom, eu lembro que foi em uma discussão sobre o ensino de 9 anos. Mas, o envolvimento dos demais era pouco, e depois veio o Pibid que me ajudou muito. (Beijinho).

Quanto ao conhecimento, me formar pedagoga, a UEMS me supriu muito. Eu não sou uma professora medíocre, que só sabe cortar E.V.A e tem uma salinha, não. Ela me deu conhecimento, me formou mesmo. Mas, quanto à Universidade em si, não supriu, foi mais na estrutura, pois foi uma decepção quando eu descobri que não tinha um polo, que eu ia estudar em uma escola estadual, pois eu tinha passado na UNAES e tinha ganhado bolsa e eu desisti pra fazer a UEMS por que era pública. E quando eu soube que não era como a federal, nossa! Foi muito frustrante! Então, hoje eu penso que ela satisfaz muito mais. (Lírio).

Nas colocações das professoras, destacam-se as possibilidades que a universidade oferece quando há programas e projetos de extensão. Conforme aponta Nóvoa (2009, p. 5), “ [...] a formação de professores ganharia muito se se organizasse [...] em torno de programas de ação educativa”, pois os programas levam esses estudantes ao convívio com os problemas e as situações próprias do cotidiano escolar,

em que vivenciam situações concretas. Mesmo àqueles que não chegam às escolas, permitem um maior aprofundamento teórico e de pesquisa, o que possibilita a formação de um perfil profissional voltado para a pesquisa e mais atento aos problemas encontrados na educação básica.

Outro tema que foi debatido nesse ateliê foi em relação aos conhecimentos didáticos, às disciplinas e ao fato dos clássicos estarem presentes nas leituras obrigatórias. Segundo Oliveira et al. (2014, p. 240) “O ingresso na universidade é uma fase complexa na vida do estudante, uma vez que demanda a integração do indivíduo a um ambiente que lhe apresenta novas exigências.” Assim, as leituras densas, principalmente as leituras clássicas, foram complexas e exigiram dos acadêmicos maior disponibilidade de estudo e empenho, uma vez que as avaliações, seminários e Trabalhos de Conclusão de Disciplina - TCDs exigiam o aprofundamento nessas leituras e uma boa interpretação de seus conteúdos.

Quanto a essa temática, as participantes narraram:

Eu fiz um ano na faculdade particular e quando eu fui pra UEMS, meu Deus era muito texto, uma carga de leitura muito grande e eu tomei um choque, mas conforme passando foi de forma positiva. (Beija-flor).

Esse excesso de leitura foi bom na minha turma, pois nos aproximou mais, pois a gente tinha que se ajudar. (Beijinho).

Pode-se perceber nesses relatos o papel da universidade em ampliar o conhecimento dos acadêmicos, colocando-os em contato com um universo de leitura ao qual, possivelmente, não tiveram acesso anteriormente. Nesse sentido, Bourdieu (2012) destaca:

A objetivação do capital cultural sob a forma do diploma é um dos modos de neutralizar certas propriedades devidas ao fato de que, estando incorporado, ele tem os mesmos limites biológicos de seu suporte. Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico. Ela institui o capital cultural pela magia coletiva, da mesma forma que,

segundo Merleau-Ponty, os vivos *instituem* seus mortos através dos ritos do luto. (BOURDIEU, 2012, p. 75, grifo do autor).

Nesse sentido, por meio da universidade, é possível superar os limites relacionados ao capital cultural que o sujeito possuía antes de seu ingresso no ensino superior, produzindo uma “forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador”, conforme expressa Bourdieu (2012, p. 75).

Além da leitura dos clássicos, um destaque do curso de Pedagogia da UEMS, em relação à ampliação do capital cultural, é a disciplina Itinerários Culturais, sobre a qual as participantes relatam:

Uma disciplina que me destacou foi a de Itinerários Culturais. Foi muito bom, pois fez a gente ir para o teatro, o circo, concerto, a gente cresceu muito. (Sabiá).

Nós perdemos muito nessa parte cultural, ficou mudando muito de professor e acabou ficando superficial, mas o estágio supriu essa parte todo mundo me perguntava nossa mas estagio desde o primeiro ano, era muito bom. (Hibisco).

Assim, enquanto Sabiá destaca as vivências propiciadas pela disciplina, com o acesso a um universo cultural diferenciado, essencial para a formação do futuro professor, que também será um formador em seu exercício profissional, Hibisco aponta para as fragilidades da disciplina, que, devido à mudança constante de professores, “acabou ficando superficial”. Talvez esse comentário de Hibisco justifique o porquê de na pesquisa geral, com o survey, essa disciplina não ter sido destacada positivamente. Esses dois depoimentos mostram que, embora a proposta e o conceito da disciplina seja realmente importante e relevante, há espaço para que a universidade repense sua forma de oferta, para que seu potencial de ampliação do capital cultural dos acadêmicos não seja perdido.

Em relação aos estágios, Sabiá destaca que “*Outra coisa do estágio que eu gostei era o seminário para contar o que acontecia, aí a gente via o do outro e falava: Nossa! Eu também passei por isso! É muito bom saber o que o outro fez.*” (Sabiá).

De acordo com Gatti (2014), não existe nos cursos de licenciatura no Brasil uma entendimento único quanto a como articular os conteúdos curriculares e a didática de ensino, sendo que a legislação sobre o assunto, como exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais, são “frágeis ou ambíguas” ou “complexas em excesso”, o que acaba por

gerar “[...] impasses em sua concretização nas estruturas curriculares de licenciatura.” (GATTI, 2014, p. 36). Assim, a autora complementa:

Os estágios curriculares, que seriam espaços onde teorias e práticas em interconexão com os contextos de escolas propiciariam a construção de aprendizagens sobre a educação escolar e à docência, com a contribuição da experiência de docentes das IES, mostram-se, em sua maioria, sem um planejamento que diga de seus propósitos e ações. (GATTI, 2014, p. 40).

No entanto, por meio do depoimento de Sabiá, podemos inferir que na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul isso se apresenta de forma diferenciada. O diferencial está tanto no fato de o estágio se fazer presente desde o primeiro ano do curso, possibilitando conhecer as fragilidades que serão encontradas nas escolas, como na organização e elaboração das aulas e nos seminários para discussão. O estágio, assim, proporciona além do contato com o *lócus* profissional a discussão das teorias.

Na apresentação dos dados do survey às participantes do ateliê, um fato que mereceu destaque foi o número de egressos que estão cursando especializações ou pós-graduação em nível de mestrado: Hibisco disse:

Quando eu fui pra graduação eu pensava: nossa, só vou fazer a Pedagogia e vou parar. Ai eu sai e pensava: nossa, eu tenho que fazer uma pós. E agora que já estou acabando a pós, eu penso: nossa, tenho que fazer mestrado. E foi a UEMS que me fez ter isso. (Hibisco).

Não foi a fala dos professores, mas foi a forma como estudamos que nos fez continuarmos crescendo e querendo mais. (Beijinho).

Essas narrativas demonstram o papel da universidade em formar para a pesquisa. Essa relação dos egressos com a continuidade dos estudos mostra que a organização curricular do curso de Pedagogia formou potenciais pesquisadores, pois continuar estudando e buscar alargar o conhecimento apresenta-nos e nos insere nesse movimento de pesquisa e de acúmulo de capital cultural, formando um *habitus* estudantil que implicará o *habitus* professoral, os quais, segundo Silva (2011), possuem características específicas:

Formulamos duas noções as quais intitulamos *habitus* professoral e *habitus* estudantil para denominar esses modos. Esse exercício exigiu uma explicação entrelaçada das características – talvez possamos dizer epistemológicas – da teoria e da prática, tendo em vista que os saberes teóricos e os saberes práticos que objetivam esses *habitus* pertencem a esses saberes cujas naturezas são distintas. É a especificidade desses saberes que permitem a ideia dos *habitus* mencionados. (SILVA, 2011, p. 336).

Portanto, esse professor, diante novas exigências do ambiente acadêmico, foi desenvolvendo durante sua formação um *habitus* estudantil, agregando conhecimentos e ampliando o seu capital cultural. Com a prática do início da docência, as vivências na sala de aula e o efetivo exercício profissional, outro *habitus* foi se formando: o *habitus professoral*. No entanto, como os *habitus* são disposições duráveis, o *habitus* estudantil permanece, fazendo com que esse egresso, que conseguiu formá-lo, continue buscando outros conhecimentos, após o término da graduação, por meio de formação continuada, que tanto pode ser institucionalizada, como no caso das especializações ou pós-graduação *stricto sensu*, como por meio de sua busca pessoal por informações diante das demandas que surgem no exercício de sua profissão, como, por exemplo, no caso das professoras que estão atuando como apoio pedagógico na educação especial. Ainda que nem todos os egressos tenham formado um *habitus* estudantil durante a graduação, observa-se a potencialidade de a universidade contribuir para essa formação.

No que se refere ao exercício da docência, quando foram apresentados os dados sobre os problemas enfrentados, como a indisciplina e a relação com os pares, as participantes relataram:

Eu penso que a indisciplina é um problema, pois eu tenho muitas salas boas, mas tem uma que me tira do sério, que me angustia, pois é muito complicada. E a relação dos pares também, pois eu sinto uma falta do Pibid e da universidade, quando a gente conversava e contava os problemas e o outro ajudava ou contava o que estava passando, e não tem essa parceria. (Hibisco).

[...] quando você propõe alguma coisa diferente os outros já falam que está se achando, quer se aparecer, então é complicado essa relação. (Lírio).

Quando eu estava na escola eu consegui uma parceria boa, quando fiz o Pnaic, mas aí no outro ano trocaram e eu fiquei sozinha de novo e agora eu estou num lugar

novo e é aquela coisa, entrou pra tirar a vaga do outro. (Beijinho).

Eu não tive problema com parceria, pois trabalhava com uma pessoa que fez Pibid comigo. Então, a gente fazia planejamento junto, trocava atividades, conversava sobre tudo, e isso ajudava bastante. Acho que os pais foram os meus maiores problemas, eu não mandava tarefa sempre, ai eles queriam saber, mas depois com o tempo isso foi se resolvendo. (Folha).

No que se refere à indisciplina, um dos problemas enfrentados, segundo Libâneo (2011) é que o controle da disciplina envolve muitas outras questões, como o apoio da coordenação, que não é presente. Hibisco relata que, ao enfrentar um problema com um aluno, *“A coordenadora não fez nada para ajudar”*.

Essa é uma situação que também enfrentei e enfrento como professora iniciante. Em casos extremos, em que a indisciplina leva à agressão física, é necessário chamar os pais, o que gera um conflito maior ainda, pois envolve a comunicação e a relação com as famílias, aspectos da profissão que o iniciante ainda está em processo de aprendizagem. O respaldo da equipe técnica é, assim, essencial nesses momentos.

É essencial, igualmente, um bom relacionamento interpessoal com a equipe técnica e com os outros professores da instituição. De acordo com Marcelo Garcia (2009), o desenvolvimento profissional docente precisa estar organizado em torno da colaboração na resolução de problemas. Esses problemas envolvem não apenas a questão da indisciplina, mas também dos conteúdos, da rotina escolar, das avaliações externas e internas, que assombram os professores, pois avaliam, além dos níveis de conhecimento dos alunos, a didática do professor.

Uma das questões do questionário *survey* estava relacionada ao local ou a quem os egressos, professores iniciantes, recorriam em busca de auxílio, sendo que os dados revelaram que, muitas vezes, por falta de parcerias ou apoio nas escolas, os professores acabavam por buscar auxílio em outros espaços ou com pessoas externas às instituições. Para Hibisco, a fonte de ajuda *“Foi o PIBID, pois eu trabalho na escola em que eu fiz PIBID e eu sempre recorro a algo que eu vi no PIBID ou a uma das meninas.”* Já Sabiá revela que sua fonte de conhecimento *“[...] é o que eu aprendi na universidade.”*

No meu caso específico, além do que as participantes evidenciaram, destaco a participação no projeto *“Tô voltando para casa”*, pois nesse ambiente formativo havia um grupo de professores que estava passando por situações semelhantes ou diferentes

das que eu estava vivenciando como professora iniciante, e o diálogo, as narrativas dessas experiências consistiam em um apoio e levavam à reflexão. Nesse grupo, também foi de grande importância a contribuição dos professores da universidade, que levavam conteúdos, estratégias e leituras que propiciavam auxílio para a vivência inicial da escola, possibilitando então refletir com mais clareza diante de tudo que eu estava passando. De fato,

Essa capacidade de reflexão crítica requer envolvimento não só do professor isoladamente, mas de grupos de professores que, conjuntamente possam dar conta de buscar saídas para os problemas, conflitos, dificuldades proposta pela prática. (GUARNIERI, 2005, p. 10).

Sobre a questão de quem recebeu o egresso na escola e se houve acolhimento e apoio para esse iniciante, Lírio declara que *“No meu primeiro ano, a acolhida foi bem devagar. Foi em uma escola particular, e parece que te veem como rival.”* No entanto, parece indicar que tem recebido apoio para a sua formação contínua, pois informa que *“[...] quando eu tenho sábado letivo, e é dia da pós, eu aviso, ai eles dizem: sim, pode ir, e eu vou sem problema nenhum.”* Já a professora Folha, em relação à satisfação com o ambiente em que trabalha, afirma: *“Quando eu respondi o questionário eu estava em outra escola e estava satisfeita, agora não estou muito.”*

Para Nóvoa (2009, p. 5), a escola deve ser um ambiente que acolha esse iniciante, organizada como “lugar de formação de professores”, incentivando-o e contribuindo para que o docente em início de carreira atribua a esse espaço um lugar de permanência.

Em relação à contribuição da universidade para a prática pedagógica, a professora Sabiá aponta para *“A reflexão sobre a prática e a avaliação do conhecimento dos alunos, que é diferente dos que os outros fazem.”* Para a egressa Hibisco, a contribuição da universidade refere-se à *“[...] reflexão, todo momento a gente reflete em cima do que esta fazendo em sala, e o que os alunos estão respondendo, como estão se posicionando em relação ao que estamos fazendo.”*

Para Dragone e Giovanni (2014), a capacidade de reflexão é o que se torna um diferencial para o professor, pois o torna pesquisador ativo da própria prática, buscando, inovando, para propiciar aos seus alunos uma educação de qualidade, mesmo que seja apenas dentro de sua sala de aula. Assim,

[...] Quando se considera o paradigma do pensamento do professor, segundo o qual há de se considerar. a) que o professor é um profissional que pensa, sabe o que faz e porque o faz; b) cuja ação é dirigida por seus pensamentos e relações interativas [...] c) que há necessidade de métodos de pesquisa capazes de acessar o pensamento do professor, indagando-o acerca dos porquês de suas ações. (DRAGONE; GIOVANNI, 2014, p. 66).

Portanto, a formação inicial deve provocar no acadêmico e futuro professor a necessidade de refletir e indagar a respeito de suas ações e do que está consolidado nas instituições, desnaturalizando práticas arraigadas, questionando as atitudes cotidianas e institucionalizadas e inovando em sua prática pedagógica.

5.2.3 A validação da pesquisa pelas participantes

Ao término do primeiro ateliê foi solicitado que as participantes produzissem uma breve narrativa a respeito dos dados da pesquisa *survey* a elas apresentados e sobre quais as possíveis contribuições que poderia trazer para o curso de Pedagogia e a temática da iniciação à docência. Destaco, assim, alguns excertos dessas narrativas:

Certamente esta pesquisa tem muito a contribuir, pois neste encontro já foi possível conhecer alguns dados interessantes. (Folha).

Sua pesquisa é de grande importância por tentar revelar de fato o nosso perfil e assim ajudar o nosso curso (no sentido de melhorar ainda mais). (Sabiá).

Acho importante você mostrar sim o percurso, no sentido de evidenciar o quão difícil foi realizar conquistas (tantas, que o curso hoje recebe 5 estrelas). Outro fato que merece ser mencionado é a importância do vínculo que a maioria dos professores estabelece com os alunos. Acredito que essa relação não deve ser perdida pela conquista de estrutura maior. (Hibisco).

Encontro esta pesquisa muito relevante, ainda mais pela proposta diferenciada do curso e todas as dificuldades encontradas para realizá-la. Espero que essa pesquisa possa ajudar o curso de Pedagogia da UEMS a ser melhor ainda. (Beijinho).

Espero que possa contribuir com a universidade em pontos que ficaram a desejar, assim como evidenciar os aspectos positivos e bons que a UEMS possui e mostrou-se desde o início que é a formação. (Lírio).

Acredito que a pesquisa possibilitará conhecer um pouco mais do curso de pedagogia sob diferentes olhares dos acadêmicos e egressos, além de remeter a um olhar mais humanizado do professor iniciante, mediante seus desafios, dúvidas e anseios. (Beija-flor).

A partir do que foi colocado pelas participantes, evidencia-se a necessidade de pesquisa para e sobre formação inicial e iniciação à docência. Gatti (2012) corrobora com esse entendimento ao afirmar:

[...] Estudos tipo Survey, alguns censitários, outros amostrais, também tem sido realizados nos últimos anos sobre as instituições formadoras de professores, as licenciaturas, as carreiras docentes e os salários entre outros aspectos. Esse tipo de estudo pode oferecer base para a gestão educacional, para políticas e planejamento de ações, quer em diferentes níveis, quer em aspectos variados. (GATTI, 2012, p.127).

Portanto, a pesquisa vem cumprir com sua função de contribuir para galgar novas conquistas em relação ao aperfeiçoamento de políticas voltadas para o acompanhamento da formação inicial e para a inserção na carreira docente com mais responsabilidade, de forma a amparar o professor e não de oferecer uma formação ou uma inserção feita de modo aligeirado, como tem se manifestado no cenário nacional, com a redução da carga horária de aulas no currículo da Pedagogia ou com a falta de acolhida ao professor iniciante.

5.3 Segundo Ateliê: a análise das participantes sobre os módulos do curso de Pedagogia

Para o segundo encontro, foram retomados os módulos de ensino do curso de Pedagogia da UEMS. Em respeito ao fato de que as professoras saíam das escolas em que trabalhavam diretamente para o nosso encontro, e também para criar um ambiente mais descontraído, foi servido primeiramente um lanche. Nesse ateliê, decidi que não filmaria, pois, em alguns momentos do primeiro ateliê percebi que algumas participantes ficavam preocupadas, olhando para a filmagem, e a intenção era deixá-las o mais à-vontade possível, por isso só foi realizado o áudio do encontro.

Projetei com um Datashow os módulos de ensino e iniciamos o diálogo. Em um primeiro momento, fomos vendo as disciplinas e lembrando quais professores as ministravam e, como somos de turmas diferentes, percebemos que houve algumas mudanças em relação aos professores e às disciplinas. Em seguida, falamos sobre as questões mais abordadas pelos professores, os textos que utilizaram em suas aulas que

mais nos marcaram e, assim, as temáticas surgiram, formando os eixos de análise que apresento a seguir.

5.3.1 A formação inicial na perspectiva das participantes: módulos e disciplinas

Depois de conseguirmos resgatar alguns pontos, foi perguntado para cada uma quais módulos ou disciplinas mais as auxiliavam em sua vivência a escola, na sala de aula com os alunos. A participante Hibisco destacou: “*Não tenho uma disciplina ou módulo específico, depende, para cada momento eu recorro a alguma disciplina diferente.*” (Hibisco). Da mesma forma, a professora Beijinho afirmou:

Assim, todas as disciplinas, porque tinha que pesquisar, gerar discussões. E as disciplinas de história, porque temos que entender esse meio social em que está a escola. [Mas] foi no PIBID que eu consegui mais esse norte, principalmente da alfabetização, que é importante conhecer todos, mas também é importante saber qual seguir. (Beijinho).

Minha hipótese inicial era de que as egressas que não haviam participado do Pibid dariam mais ênfase às disciplinas e módulos mais voltados para a prática, por proporcionarem um maior contato com a docência. No entanto, pode-se perceber que as participantes destacam o curso em geral, como um todo, demonstrando que essa articulação entre os dois campos – teórico e prático – é necessária na formação inicial do professor, conforme destaca a professora Lírio:

Então, enquanto as meninas estavam falando eu estava pensando nessa questão, que ao longo desse momento na escola a gente vai lembrar mais dessa disciplina da prática, no momento de planejamento, de avaliação, como da professora Eliane, da concepção do desenvolvimento, essas questões práticas. Mas, essas disciplinas mais densas, como História da educação, isso não vai te servir na prática, mas as disciplinas do Módulo I nos levaram a uma formação, foi o que nos formou críticos, conscientes. (Lírio).

A consciência crítica e reflexiva pode ter sido possibilitada por esse movimento constante de teoria e prática entre os módulos, pois essa articulação permite o acesso a uma formação em que o acadêmico não percebe o aluno, sua prática, sua formação e a

iniciação profissional de maneira fragmentada, mas, como um conjunto que envolve desde sua historicidade até as questões de desenvolvimento humano, o que pode vir a formar um professor pesquisador.

Sob essa ótica, Fiorentini e Crecci (2007) destacam que as práticas eficazes para o desenvolvimento profissional docente:

a) ocorrem de modo intensivo e contínuo; b) são conectadas às práticas docentes; c) o foco de atenção incide sobre a aprendizagem dos alunos; d) são planejadas para atender aos conteúdos curriculares específicos; e) são alinhadas às prioridades e às metas de melhoria do ensino e f) são projetadas para construir relações fortes entre os professores. (FIORENTINI, CRECCI, 2007, p. 14).

Portanto, a formação inicial proposta pelo curso de Pedagogia da UEMS, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, são contínuas, intensivas, estão voltadas também para o cotidiano das escolas e buscam a melhoria da educação, por meio da formação de um profissional qualificado, que busca investir em sua formação contínua de modo consistente. Prática e teoria caminham lado a lado e são necessárias para uma educação de qualidade, conforme aponta Beija-flor:

O que eu destaquei foi a questão da teoria e da prática, eu era recreadora e ouvia muito essa questão: “na teoria é uma coisa e na prática é outra”, mas depois do curso eu entendi que não existe teoria sem prática e nem prática sem teoria.

Em relação à questão do modelo de organização do curso por módulos, a egressa Sabiá ressalta:

Eu penso que os módulos às vezes atrapalharam no contato com o professor, tinha uns que você via lá no último ano, aí você pensa: nossa! Eu queria que ele fosse meu orientador. Apesar de ter o Seminário de Pesquisa, mas você não tem o vínculo que nas aulas tem. E outra, você está entrando, ainda nem entende direito.

Neste ponto, retomamos uma discussão já apresentada no início dessa pesquisa, a respeito do formato do curso, em módulos. Embora tenham sido destacados pontos

positivos dessa forma de organização curricular do curso de Pedagogia, algumas fragilidades também foram destacadas. André (1997) destaca que a organização modular pode influenciar na organização do trabalho. No caso do curso em questão, a influência maior foi relacionada ao distanciamento dos outros professores e à permanência em uma única linha de pesquisa, aquela com a qual o professor do módulo tem maior afinidade. Como destaca Sabiá: “Às vezes o professor gosta de determinada linha de pesquisa e isso acarreta que você fica muito tempo só naquela e não vê a outra.”

Assim como no primeiro ateliê, foi pedido às participantes que elaborassem uma narrativa acerca da seguinte questão geradora: após analisar todos os dados e verificar as contribuições do curso para a sua prática, o que você conclui? Destaco, assim, alguns excertos de seus escritos:

Pensando na pergunta, identifico a necessidade que a mesma imprimiu quanto ao ato de pesquisar. Minha graduação na UEMS, com os professores que tive, fez impregnar essa característica de exercitar a reflexão. Acredito que esse seja o diferencial e por me fortalecer e propiciar estratégias. Acreditar que há sempre uma outra maneira a ser testada. Também percebo que tornei-me mais crítica, no sentido de mais exigente (ampliando o olhar). Outro ponto que minha formação possibilitou, foi a naturalidade que sinto em compartilhar, tanto fraquezas quanto conquistas. Algo que sinto falta é a reciprocidade na escola (muitas vezes identificam tal naturalidade como fraqueza ou incapacidade). Os módulos apresentados na graduação facilitaram, para mim a maneira de construir minha prática. Quando paro para lembrar consigo traçar ou desenhar um elo entre as mesmas. (Hibisco).

O curso de pedagogia da UEMS fez-me refletir sobre as minhas práticas docentes. Mudou minha visão sobre a concepção professor X aluno, a questão da imposição do saber, do autoritarismo em sala. Fez-me ver o aluno como sujeito que possui suas características, seu saber e que isso é de extrema relevância em sala. Conhecendo os teóricos pude me posicionar melhor em sala. Por fim afirmo que o curso tornou meu olhar mais humano. (Beija-flor).

O estudo em módulos nos possibilitou o aprofundamento e as discussões sobre o assunto, além das pesquisas que realizávamos para a escrita dos TCDS e seminários. Essas práticas desenvolveram o senso crítico e a busca constante pelo aperfeiçoamento e o conhecimento. (Beijinho).

Acredito que o curso em formato de módulo possibilitou compreender os conteúdos de forma articulada. A graduação muito contribuiu para minha constituição docente e pessoal, e promoveu maior interesse pela Arte, bem como, a reflexão da prática docente. (Sabiá).

Percebem-se nessas narrativas que, para estas participantes, a organização modular contribuiu com a formação inicial. É evidente também em seus escritos a competência do curso em formar professores reflexivos e pesquisadores, que sabem articular momentos para permanecer na docência e solucionar os imprevistos que cercam o fazer pedagógico e toda a dinâmica do ambiente escolar.

Portanto, esses professores iniciantes fazem de sua experiência produção de conhecimento, pois refletem sobre suas ações gerando novos conhecimentos. E a formação inicial é responsável por tornar esse fazer reflexivo e tornar esse professor um pesquisador dentro de sua prática.

Em suas reflexões sobre a questão provocadora da narrativa, a professora Lírio escreveu:

Refletir sobre as marcas do curso em minha prática pedagógica me faz perceber o quanto o curso em si mudou minha concepção em muitos aspectos. Para constituir um bom docente é preciso estudos constantes e pesquisa incessante, e isso o curso da UEMS formou em mim, particularmente, como um hábito. Mesmo que inicialmente as práticas de leitura e pesquisa tivessem sido realizados de um modo forçado (era necessário que fosse assim) depois de um tempo de prática tornou-se habitual, rotineiro e parte de quem eu sou como profissional e pessoa. Pois um professor é constituído de pesquisa e estudo para formar conhecimento e mediá-lo com seus alunos. (Lírio).

Quando Lírio traz à tona a questão do hábito de estudo propiciado pelo curso de Pedagogia, nota-se que o que pode ter sido formado foi um habitus, e não um hábito. Para Bourdieu (1983), habitus são um:

Sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins dos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidas para este fim. (BOURDIEU, 1983, p. 89).

Silva (2011) completa afirmando [...] “que nossas ações objetivadas são fruto da exteriorização de disposições mentais que são socialmente constituídas ao longo de nossas vidas.” Partindo da necessidade de atender as novas exigências de alunos de um curso complexo, Lírio formou dialeticamente, do exterior para o interior, a necessidade

dos estudos “*constant*es” e pesquisas “*incessantes*”, para se tornar pertencente a um conjunto social de docentes e, com o tempo, interiormente o estudo fluía e não era mais uma imposição, conforme a docente expressa, “*tornou-se habitual, rotineiro e parte de quem eu sou como profissional e pessoa*” (Lírio).

Por sua vez, a narrativa da egressa Folha, percebe-se reflexões sobre o que, em sua opinião, fez com que ela não tirasse todo o proveito possível do curso:

Não me lembro de muita coisa da minha graduação, inclusive penso que eu aproveitaria melhor se eu estivesse com a mentalidade que estou hoje. Quando se diz “prática docente” sempre me recordo das reuniões do Pibid, antes de qualquer módulo que tive. Em seguida, me recordo das aulas de Estágio, onde tive que pesquisar planejamentos e pude conhecer outros que meus colegas fizeram. [A disciplina de] Alfabetização teria sido mais proveitosa se trouxesse mais conteúdo e durasse mais tempo, na época também não aproveitei muito porque tinha começado em um segundo trabalho. Os módulos que trazem a História da Educação também contribuíram para me constituir docente, assim como na Educação Especial, Itinerários Culturais e Científicos, pois me ensinaram a pesquisar, valorizar a cultura e refletir sobre questões sociais e educacionais. Se eu estivesse mais madura ao iniciar a graduação, poderia citar mais questões, pois sei que todas as disciplinas contribuíram para me constituir uma professora. (Folha).

Ao ler a narrativa da Folha, consegui ver-me em determinados momentos, pois, assim como ela relata, entrou muito jovem no graduação de Pedagogia da UEMS e por isso não se lembra de tudo o que gostaria, uma vez que considera que, se tivesse “a mentalidade” que tem hoje, quando se considera mais “madura”, teria destinado mais atenção aos módulos e disciplinas.

Como já apresentado no capítulo III, a pesquisa encomendada pela Fundação Victor Cívita à Fundação Carlos Chagas revelou que a carreira docente tem sido apontada como pouco atrativa entre os concluintes do ensino médio, e este foi o meu caso. Outras áreas e estereótipos de profissionais me atraíam mais do que a graduação, no entanto, já no início da graduação, consegui estabelecer a minha identidade docente e me integrar à formação, mas não é sempre que isso acontece, como foi o caso de Folha.

O mesmo estudo demonstrou, por meio de entrevistas aos estudantes concluintes do Ensino Médio, em 2009, que, embora os jovens percebam a profissão “[...] como uma atividade nobre, gratificante e necessária para a sociedade”, poucos a encaram como uma opção profissional: “apenas 2% declaram ter a Pedagogia ou algum tipo de

Licenciatura como primeira opção para o vestibular”. Entre as razões apontadas pelo relatório, estão “Os baixos salários, a rotina desgastante e a desvalorização social [...]” (FUNDAÇÃO VÍTOR CÍVITA, 2010, p.8). Muitos dos agravantes levantados pela pesquisa podem estar entre os fatores que fazem com que os acadêmicos levem mais tempo para se identificar com a profissão escolhida.

5.4 Terceiro Ateliê: a iniciação à docência

Para essa terceira parte da pesquisa com os ateliês, a pauta situou-se na iniciação à docência. Para esse dia, como havia ocorrido nos demais, o ambiente foi preparado para recebê-las, com um lanche e um docinho. Para início de conversa, comuniquei que falaríamos a respeito da iniciação à docência, e o texto base do encontro foi o artigo “Trabalho e subjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora”, de Roseli Cação Fontana (2000). A autora destaca que:

Este texto procurou focalizar o movimento íntimo de constituição e singularização do “ser profissional” em uma jovem professora iniciante, ao longo de seu primeiro ano de trabalho no Ensino Fundamental. Construído numa relação de proximidade e de confiança, fundada na “comunidade de destinos” – a condição de mulheres-professoras – existente entre a pesquisadora e o sujeito da pesquisa, ele emerge da dinâmica interativa e discursiva tecida nos encontros entre ambas, nos quais a prática docente vivida no cotidiano da escola foi tematizada e analisada em suas condições sociais de produção e à luz da categoria de “drama”, formulada por Politzer e incorporada por Vygotsky. (FONTANA, 2000, p.103).

Portanto, o texto trata da realidade de uma iniciante que tem seu processo de inserção docente marcado por grandes angústias, retratados conforme as estações do ano. Em vários momentos, o texto traz as falas da coordenação para a professora, e os impasses que a mesma sofre se assemelham com a realidade vivida por muitos iniciantes. Não foi diferente no ateliê, uma vez que, conforme eu ia lendo alguns dos momentos vividos por essa professora, as participantes da pesquisa iam se reconhecendo e se identificando:

Eu me identifico a partir da fala dessa coordenadora com a professora, na escola em que eu trabalhava, a coordenadora trocou e a nova começou a implicar com os nossos planejamentos. (Folha).

Outro problema que eu tenho é com uma professora auxiliar, quando eu estou na sala e algum aluno faz alguma coisa ela diz, com a professora regente ele não faz isso é só na sua aula, nossa isso incomoda bastante, depois eu passo na frente da sala quando é aula da professora regente e o aluno está fazendo a mesma coisa. (Hibisco).

Já comigo falam, nossa só tem um aluno e não faz nada, sendo que cada aluno dentro de sua deficiência tem sua especificidade e precisa ser trabalhado de forma diferente. (Lírio).

Segundo Rebolo e Bueno, começam a surgir no cenário brasileiro mais pesquisas relacionadas ao mal estar docente, pois esse agravante atinge desde os iniciantes até aos que já estão em processo de aposentadoria.

Nas duas últimas décadas, maior atenção tem sido dada às questões do denominado mal-estar docente, envolvendo o sofrimento, o Burnout e a insatisfação que os professores experimentam em sua profissão. As razões desse interesse são compreensíveis, especialmente, em sociedades como a nossa em que a desvalorização do magistério, os baixos salários e as condições adversas de trabalho docente contribuem para o aumento das insatisfações. (REBOLO; BUENO, 2014, p. 323).

Analisando os diálogos apresentados entre as participantes, uma das razões que mais causam esse “mal-estar docente”, segundo Rebolo e Bueno (2014), são as questões de relações com os pares ou gestão, ou o componente relacional, que envolve:

[...] as relações interpessoais mantidas na instituição escolar, incluindo os seguintes fatores: liberdade de expressão, repercussão e aceitação das ideias dadas, trabalho coletivo, grupos de trabalho e possibilidade de troca de experiências, ausência de preconceitos, igualdade de tratamento, apoio socioemocional, conhecimento das metas da escola, participação nas decisões sobre metas e objetivos, fluxo de informações e formas de comunicação e reconhecimento do trabalho realizado. (REBOLO; BUENO, 2014, p. 325).

Essas relações, principalmente para o iniciante, geram mais tensões, pois este é visto como o “novato”, que está cheio de ideias, mas que, em sua maioria, são contratados temporários, o que acaba criando um certo desconforto entre os efetivos, pois estes já estão, como aponta Huberman (2000), em uma fase de estabilização, e não

querem deixar sua zona de conforto, com novas ideias. Assim, torna-se mais fácil não aceitar a ideia do novato e dizer que logo ele se acomodará à situação e estará “estabilizado” também.

No artigo de Fontana (2000) é relatado um momento em que a autora do artigo, ex-professora da iniciante, presta-lhe “socorro” para que enfrente os desafios de sua inserção. Novamente, as participantes do ateliê se reconheceram no texto, pois afirmaram que muitas vezes esse apoio vem de fora, podendo ser até mesmo dos ex-professores da graduação.

Finalizamos o ateliê projetando algumas imagens sobre estações do ano e pedi às participantes que, a partir da leitura do artigo de Fontana (2000) e das imagens, narrassem: quais dessas estações representam o seu início na docência?

Figura 1. Estações do ano



Fonte: Google imagens (2016)¹⁸.

Destaco suas narrativas, na íntegra, as quais serão posteriormente analisadas, por eixos, de acordo com os temas que apareceram em seus escritos.

AI AI...Meu início teve as quatro estações representadas em uma semana, e com certeza digo que as vivi intensamente. Depois da primeira frustração, esperar ansiosamente pela ligação da escola onde a diretora havia me procurado e pedido pra que eu desse “preferência” a ela. Quando chegou janeiro, nada de ligação, em

18

Disponível

em:

https://www.google.com.br/search?q=esta%C3%A7%C3%B5es+do+ano&espv=2&biw=1366&bih=662&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj15r2d37jQAhVBD5AKHU31BuUQ_AUIBigB#imgrc=OsIMu5ry5SFIqM%3A. Acesso em 20 out 2016.

fevereiro, recebi uma mensagem onde ela me pedia desculpas por não conseguir me encaixar no quadro de funcionários. Então, a angústia chegou... Comecei então a esperar a ligação das outras escolas e nada aconteceu. Quando havia desistido por já estar no mês de março recebi uma convocação de uma escola particular em que eu havia deixado currículo. Sendo esta uma escola de referência, fiquei profundamente feliz e empolgada. Vale registrar que não foi por minhas qualificações e sim por ter sido indicada por uma professora bem conceituada. Falei diretamente com a diretora e uma coordenadora e me informaram que eu começaria na próxima semana, então eu me ofereci para observar na quinta e sexta. Quando a segunda chegou, eu estava diante da realidade, estava assumindo uma turma que a professora não tinha sido avisada que perderia. Não tive o material base de uso da escola (apostila), não podia levar nada meu, tive que fazer tudo manual e ficar na dependência da professora de outra turma, que deixou claro que não poderia me ensinar e atrasar a turma dela. Foi uma semana que não comi, não dormi, só chorava e bebia água. Me cobrei muito por ter sido indicada e estar na escola que eu queria e sentir que não poderia continuar por não me sentir em condições iguais para desempenhar o meu trabalho. Ainda sinto vergonha por ter desistido, porém foi muito traumatizante e pedi para sair quando a semana terminou. Na semana seguinte, a primeira escola que eu esperava me chamou e lá estou, enfrentando a angústia, mas me sentindo com condições para tal. (Hibisco).

Meu início na docência foi primavera. O primeiro ano foi de oportunidade, aprendizagem e confiança, não sendo só flores por não haver jardim perfeito. Iniciando como regente substituta em uma turma de 3º ano por três meses e com isso mostrei meu trabalho e conquistei meu espaço. A coordenadora da escola ajudava em tudo o que eu precisava, com isso desenvolvi um bom trabalho e com isso ela me colocou como regente após as férias de julho em uma turma de 1º ano. Aliás, ano que amo trabalhar, turma pequena de 10 alunos já com 8 alfabetizados e com apoio da gestão. Concluí o ano muito feliz e satisfeita, foi muito trabalho, pois escola particular exige muito sempre, mas foi muito aprendizado e oportunidade. Confiaram no meu trabalho e na minha capacidade, eu tinha recém formado e foi excelente, principalmente no final do ano poder realizar a formatura da minha primeira turma fato que me emociona até hoje. Quando a coordenadora me comunicou em julho que daria aula ao 1º ano, fiquei com medo de não dar conta, pois era tanta coisa, conteúdos, provas, tarefas, caderno de todas as disciplinas, aula de artes por minha conta, livros didáticos para seguirem e deixar em dia até o término do semestre, formatura das crianças, projetos e eventos na escola, enfim tive medo. Mas nada me dava mais certeza do que queria e sonhava e me dediquei ao máximo, tanto que não tinha mais vida social, trabalhava a noite em casa, de manhã, sábado, domingo, enfim para deixar tudo em dia. Deixei, concluí, aprendi e muito. Assim finalizei o ano de flores e espinhos também. (Lírio).

O meu início na docência foi com muita insegurança e angústia, pois tinha que dar conta de tantas coisas que eu não tinha ideia de como desenvolver as disciplinas e aplicar os conteúdos. Então classifiquei como um inverno com muita chuva, neve e frio, tal como descrevem o “terrível” inverno russo. Mas, como os russos sobrevivem ao inverno

forte e encontram formas de tirar proveito do mesmo, assim fui aprendendo, amadurecendo, encontrando formas de superar as dificuldades. O meu início de docência não foi só de inverno, aos poucos experimentava a chegada da primavera, e até alguns dias de inteira realização pelo meu trabalho com meus alunos. Com a prática fui descobrindo e construindo estratégias, muitas delas não convencionais, de sobrevivência. Se por um lado demorou para que eu obtivesse alguma ajuda de meus pares e da coordenação, também não houve interferência negativa. No segundo semestre foi uma vivência intensa das quatro estações. (Beijinho).

Meu primeiro ano na docência foi como a primavera, clima agradável e muitas flores. Eu tinha uma parceira na outra turma do mesmo ano, que me ajudava, trocando ideias, provas, aflições e tudo mais. Além dela ainda contava com outra colega que estudou comigo na graduação e as coordenadoras me davam toda autonomia e apoio necessário. Depois de um ano, trocou a estação para verão. A turma era maravilhosa, os pais igualmente e minha nova parceira de turma era empolgada com minhas ideias e seguimos com muito companheirismo, porém a coordenadora era como o sol no verão, tão quente que faz alguns passarem mal. Eu passei tão mal que não renovaram meu contrato para o segundo semestre, eu não tinha nenhum apoio dela, pelo contrário, chamava minha atenção por questões desnecessárias, como o planejamento, pedindo que eu acrescentasse atividades que já tinha colocado. Nesse segundo semestre, ainda vivo no verão, colocando biquíni e me refrescando muito para conseguir aguentar até que o outono chegue, com a umidade do ar baixa, porém com a temperatura mais agradável e as árvores lindas. (Folha).

Acredito que a estação que melhor representa o meu início na docência é o inverno, pois para mim não é uma estação muito agradável. Iniciei na condição de substituta de uma turma do 2º ano do ensino fundamental. No ano de 2013 em uma escola da periferia de Campo Grande/MS, quando fui convocada para trabalhar nessa escola estava no final do 2º bimestre do ano letivo. A direção fez contato comigo via telefone solicitando que eu comparecesse o mais rápido possível na escola para assumir a sala. Durante a entrevista ressaltou que a turma era difícil, mas que daria uma oportunidade já que estava iniciando. A direção foi muito receptiva e simpática, a coordenação me entregou uma sacola com o caderno de planejamento da professora e alguns cartazes e depois me direcionou à sala, onde a turma estava uma bagunça todos em pé e alguns corriam pela sala e gritavam. Fiquei perdida, as crianças não prestavam atenção na minha fala ou explicação, resumindo, senti frio da falta da parceria dos pares, da coordenação e da família. Tentei transitar para a estação do outono, mas acabei sucumbindo e optei por sair. Depois recebi a proposta de trabalhar na educação especial, onde estou atuando até o momento. (Sabiá).

Meu início na docência foi um período complicado, caracterizado pelo inverno, período em que senti o frio, o calor e a solidão da escola, o fato de procurar ajuda e ninguém se dispor a dar um braço e ajudar. Foi uma estação difícil, mas como tudo na vida passa, esta estação passou, hoje percebo que aprendi muito com todas as

dificuldades, sabendo que muitas outras virão talvez eu agora saiba a quem pedir socorro. Caracterizo-me agora no outono, período de resistência, que também guarda a sua beleza. (Beija-flor).

Uma questão que quero ressaltar é que, para cada um, a estação se reflete de forma diferente. Em suma, a maioria relata o inverno como uma estação não muito boa, mas encontramos o verão, com seu sol causticante, representando momentos de desconforto que as iniciantes passaram ou passam. A primavera, no entanto, permanece como a melhor estação do ano em todas as narrativas.

Confesso que, como professora iniciante e totalmente imbricada na pesquisa, emocionei-me muito lendo todas as narrativas, pois partilhamos dos mesmos sentimentos, angústias, anseios, dificuldades e também as alegrias, satisfações, prazer e força para continuar. Por isso, a cada leitura um sentimento muito forte me tomava e toma, e não foi fácil realizar as análises, mas se torna necessário, até mesmo para buscar novos olhares para a iniciação à docência. Segundo Zeichner e Diniz-Pereira (2005), a pesquisa de professores, como é o caso dessa investigação, pois sou professora e pesquisadora, possui algumas especificidades.

[...] A experiência de se envolver em pesquisa do tipo “auto estudo” (self-study research) ajuda ainda os professores a tornarem-se mais confiantes em suas habilidades de ensinar os estudantes, mais ativos e independentes ao lidarem com situações difíceis que surgem durante as aulas e mais seguros ao adquirirem hábitos e habilidades de pesquisa que eles usam para analisar de uma maneira mais profunda suas estratégias de ensino. (ZEICHNER, DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 68).

Não é diferente com a iniciação à docência, uma vez, ao realizar uma auto-investigação e saber o que o outro vivencia, criamos estratégias ou resistência para driblar os problemas e permanecer na profissão.

Diante de uma possibilidade muito vasta de análise das narrativas, foram estabelecidos alguns eixos gerais, que abrangiam algumas temáticas sugeridas nos escritos das professoras iniciantes egressas do curso de Pedagogia da UEMS.

5.4.1 O acolhimento na escola

As vivências e a constituição docente ocorrem dentro dos muros da escola, este é o ambiente em que os iniciantes passam a maior parte do seu dia e, como ficou evidente

desde o perfil das participantes da pesquisa, a maioria se encontra hoje na escolas públicas.

No entanto, algumas já passaram pela rede privada ou estão nela atualmente, o que nos mostra as narrativas das professora Hibisco e Lírio, que iniciaram sua trajetória profissional em escolas particulares. Percebe-se, entretanto, que o ambiente que as duas descrevem se difere: enquanto Lírio foi conquistando seu espaço, sendo bem recebida e mostrando que tem potencial para oferecer, Hibisco precisou de indicação, e quando chegou não foi bem recebida, a escola foi um ambiente ríspido de disputa, em que ninguém prestava solidariedade, ou sequer oferecia o material para trabalho.

Olhando esses dois ambientes, mostra-se ainda mais necessário à escola ser um ambiente formativo, acolhedor, pois, mesmo em escolas públicas, também foram encontrados problemas, como narrado por Beijinho, Beija-flor e Sabiá, que enfrentaram muitas dificuldades. De todas as participantes, Folha foi a que manifestou uma satisfação maior com sua iniciação na escola pública.

Percebe-se, portanto, que, conforme, afirmam Papi e Martins (2010), os primeiros anos de exercício profissional são decisivos para a permanência na profissão. Nogueira e Melin (2016) acrescentam que esses anos podem:

[...] tornar-se um período de encantamentos e descobertas ou, ao contrário, de angústias e incertezas, dependendo, basicamente, de “onde” e “como” esse professor será inserido na profissão: quais as condições de trabalho oferecidas, tanto no que se refere à estrutura física como ao apoio recebido da gestão e dos seus pares; qual a qualidade das relações interpessoais ali estabelecidas; a forma como a participação da comunidade escolar, incluindo pais e responsáveis é encarada; enfim, de condições que envolvem as decisões institucionais de organização do trabalho didático e as políticas públicas de incentivo à carreira docente. (NOGUEIRA, MELIN, 2016, p. 7).

Dessa forma, a forma com que esses profissionais recém formados são acolhidos na escola pode marcar, positiva ou negativamente, sua identidade profissional.

5.4.2 Relações interpessoais: o sentimento de solidão

Lendo as narrativas e com a minha vivência de três anos de iniciação à docência, penso que este seja um dos fatores mais relevantes, pois esta relação envolve gestão, coordenação/supervisão e os pares.

A relação com os pares é, no meu caso, maior fonte de angústia, pois se trata de outros profissionais que estão ocupando a mesma função que a sua, tem a mesma carga horária, o mesmo referencial curricular, a mesma demanda burocrática de diários de classe, avaliações internas e externas, entre outras questões que permeiam a escola, porém, a forma de lidar com essas questões pode ser muito diferenciada e, no cotidiano escolar, não há um contato mais próximo, um ambiente colaborativo e solidário.

Muitos têm contrato temporário, outros são efetivos, e algumas escolas contam com um corpo docente expressivo. Em uma das escolas em que eu trabalho, por exemplo, há em média 80 professores, sendo a metade, ou um pouco mais, do Ensino Fundamental I e Educação Infantil. Não muito distante da minha realidade estão as professoras participantes da pesquisa, a diferença muda em relação ao tamanho da escola, o que vai influenciar na quantidade de docentes.

No entanto, apesar do número de “pares”, a maior reclamação foi a de solidão e falta de apoio. Apenas uma professora, Folha, menciona essa parceria como bem sucedida, mas deixa claro que isso se sucedeu por estar trabalhando com colegas do período da universidade, que foram parceiros no Pibid ou da mesma turma da graduação.

Muitas vezes, durante a escrita dessa dissertação, estive às voltas com essa pergunta: por que é uma profissão tão solitária? A partir dessa interrogação, foram encontradas algumas pesquisas que suscitam a questão da socialização docente, em especial do iniciante, sendo de “[...] suma importância para a formação de professores, visto que a prática docente norteia esta ação.” (NOGUEIRA; MELIN, 2016, p. 47). A autora aponta, ainda, acerca da solidão e do isolamento, que

[...] esse problema é apontado por professores que, ao adentrarem a instituição e assumirem uma turma, não recebem apoio ou orientação dos pares, da equipe pedagógica ou da gestão. Nessas situações, o professor se percebe sozinho para lidar, muitas vezes, com problemas de aprendizagem, agressividade ou apatia, indisciplina, gestão do tempo para dar conta dos conteúdos curriculares e outras demandas escolares: datas comemorativas; reuniões pedagógicas; projetos de órgãos externos, implantados na escola (trânsito, saúde, doenças endêmicas, avaliações externas, atividades culturais). (NOGUEIRA; MELIN, 2016, p.7).

Portanto, as pesquisas envolvendo essas questões demonstram que esse é um problema geral, que ocorre em vários lugares, e medidas devem ser tomadas para

auxiliar nessa interação entre os pares e amenizar o sentimento de solidão e isolamento, o que envolve, como destaca Fontana (2000), o trabalho “ombro a ombro”.

Marcelo Garcia (2009, p.50) destaca que as atividades de resolução de problemas, em colaboração, permitem aos professores que trabalham em conjunto “identificar problemas e, em seguida corrigi-los.” Mas, se a parceria não acontece como apresentado nas narrativas, torna-se mais lento o processo para resolver os problemas.

Nesse sentido, o primeiro ano é de grandes desafios e expectativas, mas, como destaca Veenman (1988, p. 39), também de “intenso aprendizado”, pois é preciso “adquirir introspecção e aprimorar novas habilidades.” Este aprendizado no trabalho é baseado principalmente na tentativa e erro. Mas, como demonstram as narrativas, o erro não é bem aceito e acaba por ser mais considerado do que os acertos, quando se trata da permanência do iniciante na profissão.

Nas relações interpessoais, encontramos arraigados em alguns discursos a questão da participação da família nos processos de ensino e aprendizagem, principalmente quando o assunto envolve a indisciplina dos filhos na escola, como no caso da Sabiá, que relata, ao receber uma turma indisciplinada, ter sentido o “*frio da falta da parceria dos pares, da coordenação e da família.*” Para Bourdieu (2012), a família exerce um papel fundamental no rendimento escolar. O autor destaca

Essa definição tipicamente funcionalista das funções da educação, que ignora a contribuição que o sistema de ensino traz à reprodução da estrutura social, sancionando a transmissão hereditária do capital cultural, encontra-se, de fato, implicada, desde a origem, numa definição do “capital humano” que, apesar de suas conotações “humanistas”, não escapa ao economicismo e ignora, dentre outras coisas, que o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família. BOURDIEU, 2012, p. 72).

Ao investir em seus filhos, a família os prepara para melhor “adaptar-se” ao ritmo escolar e aos tempos e espaços da instituição, que possui regras de comportamento que serão assimiladas mais facilmente por aqueles que foram preparados para submeter-se a elas. Assim, para essas crianças, a indisciplina será menos frequente. A narrativa de Sabiá demonstra que esta é uma questão cultural arraigada: a escola espera que a família eduque para a disciplina e para a conformação às regras. No entanto, essa visão funcionalista da escola e da família tende a impedir que o professor passe a criar estratégias que não dependam da atuação da família, uma

vez que, com o acesso de um número cada vez maior de crianças das classes populares, outros tipos de “investimento” familiar podem estar sendo colocados em ação, o que faz com que a escola tenha que “adaptar-se” a essa nova realidade. De fato, em uma perspectiva de educação inclusiva, não são os alunos que devem se adaptar à escola, mas a escola que deve se adaptar às suas especificidades. O que não significa que as regras não tenham que ser colocadas pelo professor, mas que ele não poderá mais esperar que seja a família que as transmita às crianças.

Por mais que na maior parte das narrativas tenham sido encontradas situações de frustração, assim como ocorreu em meu início na profissão, também encontramos as flores da primavera em duas narrativas, o que aponta um caminho promissor no que se refere a novas formas de inserir o iniciante, fazendo com que este queira permanecer.

Na narrativa da professora Lírio, esse caminho promissor foi em relação a uma escola acolhedora, que possibilitou um diferencial em seu processo de iniciação. Conforme ela narra, houve orientações precisas e se acreditou no *potencial* desse iniciante. Na narrativa da professora Folha, o caminho potencialmente promissor foram as parceiras colaborativas, que realizam o trabalho ombro a ombro, que dialogaram sobre suas ações e compartilharam essa iniciação.

5.5 Projeto de si: o futuro para as iniciantes

Ao final do terceiro e último ateliê foi perguntado às participantes sobre as pretensões futuras acerca da profissão. Apenas três pretendem continuar e se estabilizarem, por meio de um concurso público na área da educação: Beijinho, Hibisco e Lírio. As demais participantes, Folha, Beija-flor e Sabiá, disseram que querem permanecer, mas se conseguirem passar em um concurso para outra área seguirão por novos caminhos. Quando questionadas sobre o motivo, apenas Sabiá justificou:

O desgaste é muito grande e pensando a longo prazo ele vai se tornar maior, então se conseguir outras coisas pode ser melhor, mas não tenho isso definido ainda, por enquanto me sinto bem onde estou. (Sabiá).

Outro questionamento realizado, mas de uma forma geral, apenas para quem quisesse responder, foi a respeito do que acharam dos encontros no ateliê. e Lírio prontamente respondeu:

Eu gostei muito, me fez reviver a graduação, olhar agora é diferente, e poder contribuir com o curso que me ajudou muito, é muito bom. (Lírio).

Com essa mentalidade que tenho agora, muita coisa faz sentido. (Folha).

Eu gostei muito, me ajuda na formação e me faz querer continuar, por que eu amo o que faço. (Hibisco).

A partir dessas respostas, acredito que o ateliê cumpriu com sua função, que é o de ser formativo e reflexivo para quem está participando, principalmente para mim, como autora ativa na pesquisa, pois a cada encontro retomava muitos conceitos e, conforme os diálogos nos ateliês iam surgindo, novos sentidos, novas perguntas e inquietações também me acompanhavam e me formavam, comprovando mais uma vez a relevância da pesquisa, não apenas para mim, mas para os pares que se encontram no mesmo emaranhado, que estão silenciados e gostariam de ser ouvidos e acolhidos.

Senti-me a todo o tempo como representante de uma classe, a dos professores iniciantes, que aumenta a cada ano, e que torna necessário seu acompanhamento para que, quando chegar ao fim da carreira, seja ela em longo ou em curto prazo, que não venha ser, conforme Huberman (2000) aponta, um “desinvestimento amargo”.

Penso que, por meio dos ateliês, obtive dados mais aprofundados a respeito da iniciação à docência, levando “[...] em conta tanto a subjetividade individual contida nas histórias de vida, quanto as idiossincrasias do espaço social, onde reinam as desigualdades veladas e as verdades ocultas pela ilusão da transparência do mundo moderno.” (MONTAGNER, 2007, p. 262). Esses dados, repletos de subjetividade e, ao mesmo tempo, indicadores das questões que permeiam o espaço social, vieram a agregar no que tange à necessidade de políticas públicas voltadas ao acompanhamento dos iniciantes em sua jornada profissional. Para que não haja o frio da solidão, é preciso que as escolas ofereçam ao professor iniciante esse acompanhamento, tornando o espaço escolar uma continuidade da formação inicial e favorecendo a formação de um *habitus* professoral que seja suficiente para não fazê-lo desistir da profissão.

Para se tornar professor e enfrentar todo esse processo, Marcelo Garcia (1999) destaca quatro fases:

[...] A “fase do pré- treino”, acontece no período de escolarização básica e caracteriza-se como o momento em que o aluno aprende a ser professor tomando como exemplo a prática de seus próprios professores. A segunda fase é conhecida como “fase de formação inicial,” e corresponde a situações formais de capacitação docente tais como os cursos de licenciatura. A terceira é a “fase de iniciação”, que equivale aos primeiros anos de exercício profissional, durante os quais os professores aprendem com a prática. Por fim, a quarta fase, denominada “fase de formação permanente”, corresponde à formação no decorrer de toda a vida do professor. (GARCIA, 1999, p. 25).

Assim, para desenvolver como professor, não basta simplesmente se observar a prática de outro, ou tão somente os conhecimentos da formação inicial. Para que haja uma formação permanente, é necessário um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos, uma formação inicial consistente que dê base para a permanência na docência.

Partindo dessa premissa, pode-se afirmar que o professor é um agente social, fruto das várias interações estabelecidas entre vários outros campos sociais e, portanto, traz consigo estruturas incorporadas que influenciarão a sua práxis no âmbito escolar. Esse agente é capaz de internalizar em suas práticas os ideais e valores de um determinado grupo social e/ou indivíduos produtos de uma mesma trajetória social. (SILVA; ASSIS, 2014, p.6).

Portanto, o professor se faz a partir de sua interação social e de um conjunto de fatores, dos quais a formação inicial consistente faz parte, assim como as interações estabelecidas com outros campos sociais, entre os quais destacou-se, nessa investigação, a relação entre escola e universidade, por meio das pesquisas desenvolvidas por professores sobre e na escola, de forma a fazer com estes participem da produção de conhecimento sobre sua profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada demonstra que a questão da inserção do professor iniciante passa não somente pela consideração de uma formação inicial que ofereça condições de um início na carreira docente amparado por ações efetivas que deem suporte para a iniciação dessa carreira, pois inclui, também, o ambiente escolar em que esse professor irá ser recebido como principiante. Nesse sentido,

Tomar intencionalmente os espaço-tempos de formação como possibilidades de constituição desse tipo de experiência singular e estética contribui para refinar o pensamento sobre a realidade em que a experiência acontece de modo a enriquecê-la, ampliar seus horizontes, colocar certos óbvios sob suspeita, tomar distância e conquistar outras dimensões de compreensão nem sempre alcançadas nos modelos convencionais de formação, alimentar a imaginação e a criação de novos inéditos. (SOLIGO, NOGUEIRA, 2016, p.3)

Cabe à formação inicial possibilitar essas experiências do cotidiano escolar, em que os recém-formados possam ter ferramentas teóricas e práticas para enfrentar as condições que são impostas, transformando suas vivências e formando “novos inéditos”, não apenas na educação, mas também para suas vidas profissionais, saindo do conformismo de seguir, como muitos professores, uma carreira marcada pela frustração, que não mantém abertas as possibilidades, mas fazendo o novo e reagindo de forma positiva, construindo e se reconstruindo em meio ao caos que se estabelece. Afinal,

Convém insistir nessa ideia de que o período de inserção é um período diferenciado no caminho para se tornar um professor. Não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação continuada, mas antes tem um caráter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo. (GARCIA, 2010, p.28).

Assim, esse “salto no vazio” não irá aparecer se a relação formação inicial e escola permanecer, ser contínua, a fim de respaldar a inserção profissional. Os professores iniciantes sente-se, por vezes, desamparados e sem respaldo, quando são lançados ao mar aberto em busca de seus “empregos” ou da consolidação de seu reconhecimento como profissional.

Durante a pesquisa com os egressos, foram marcantes a importância dos projetos de iniciação à docência e os estágios, pois esses favorecem essas experiências, possibilitando um retorno para a universidade e um amparo diante dos embates que a profissão docente apresenta, trazendo a teoria como elemento vivo que pode subsidiar a prática. Nessa perspectiva, evidencia-se a

[...] importância e a necessidade de avançar em práticas formativas mais integradas, inclusive instituindo políticas. É o caso recente do Brasil, onde o Ministério de Educação instituiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem esse o objetivo. Inclusive, no III Congresso ocorrido em Santiago do Chile, foi proposto um Simpósio em torno desse Programa que vem envolvendo um grande número de universidades brasileiras. São iniciativas que reconhecem a qualidade da formação inicial como agente de repercussão, no rito de passagem vivido pelo professor iniciante, favorecendo ou não a sua inserção profissional (CUNHA; BRACCINI; FELDEKERCHER, 2015, p.79).

No que se refere à escola, esta precisa proporcionar ao docente iniciante um espaço de formação, em que sua prática seja refletida, suas experiências sejam consideradas conhecimentos e suas narrativas sejam construídas diante dessa prática vivida.

Essa valorização dos iniciantes nas escolas, segundo os dados da presente pesquisa, foi considerada afirmativa, como um elemento que possibilita o avanço do profissional em sua atuação como educador. Para Marcelo Garcia (2010), o conhecimento situa-se tanto na ação como nos juízos feitos pelos professores:

Por outro lado, o conhecimento na prática, que coloca a ênfase da pesquisa sobre o ato de aprender a ensinar, tem consistido principalmente na busca do conhecimento na ação. Considerou-se que aquilo que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática, na indagação prática e na narrativa dessa prática. Uma suposição dessa tendência é de que o ensino é uma atividade incerta e espontânea, contextualizada e construída em resposta às particularidades da vida diária nas escolas e nas classes. O conhecimento está situado na ação, nas decisões e nos juízos feitos pelos professores. Esse conhecimento é adquirido por meio da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem. (GARCIA, 2010, p. 15).

O investimento inicial nos docentes, dessa forma, deve ser primordial para o Estado, por meio de políticas específicas para esse fim, e para as equipes gestoras das

escolas, com a finalidade de evitar as evasões e prolongar a carreira dos docentes, bem como de atrair novos (e bons) profissionais para a área da educação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 59-101.
- ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. Uma sala de aula na proposta de ensino modular: o ensino de português. In: Congresso Nacional de Educação – Educere, 8, Curitiba, 2008. **Anais...**, Curitiba, 2008. p. 11.028-11043.
- ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.145, p. 112-129, 2012.
- ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007.
- ANDRÉ, Marli. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, p. 1-9, dez. 1997
- APPLE, Michael W.; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 62- 73, 1991.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 5.ed. São Paulo: HUCITEC, 1990.
- BARREIRO, Cristhianny Bento; ERBS, Rita Tatiana Cardoso. Métodos, metodologias e teorias nas pesquisas em educação: explorando sentidos nas narrativas. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos (Org.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016.
- BARROS, Manoel de. Um Professor de Agramática. In: BARROS, Manoel. **Livro das ignoranças**. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 1993.
- BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- BOLÍVAR, António. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, v.4, n.1, p.40-65, mai.2002.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação: Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2012, p.71-79.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradução Mateus S. Soares Azevedo. 5. Ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998. p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983

BOURDIEU, Pierre.; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean Claude. **Ofício de Sociólogo: Metodologia da pesquisa na sociologia**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, **Diário Oficial da União**, 1996.

CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 2000.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. Relatos de experiência e Investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p.11-59.

CASTRO, Roney Polato de; SANTOS, Vinícius Rangel do. Relações de gênero na Pedagogia: concepções de estudantes homens. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 53-76, jan./jun. 2016.

COCHRAN-SMITH, M; LYTTLE, S. **Inquiry as stance: practitioner research for the next generation**. New York: Teachers College Press, 2009.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. **Teacher Learning Communities**. Encyclopedia of Education. 2nd ed. J. Guthrie (Ed.). New York: Macmillan, 2002.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CRUZ, Giseli Barreto da. Teoria e prática no curso de Pedagogia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, 149-164, jan./mar. 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.23, n.1-2, p.185-195, jan.1997.

CUNHA, Maria Isabel da; BRACCINI, Marja Leão; FELDKERCHER, Nadiane. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 73-86, mar. 2015.

DEJOURS, C. **Travail, usure mentale: nouvelle edition augmentée**. Paris:Bayard, 2000.

- DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Tradução: Albino Pozzer. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB. 2014. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação: Clássicos das Histórias de Vida).
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.
- DRAGONE, M.L.S.; GIOVANNI, L.M. O professor iniciante e a comunicação oral em sala de aula: algumas reflexões em direção a políticas de inserção profissional docente. In: GIOVANNI, M.L; MARIN, A.J. (Org.) **Professores iniciantes**: diferentes necessidades em diferentes contextos. 7534 Araraquara: Junqueira & Marin Editores. p.61-78, 2014.
- DUARTE, Stephanie Marina Cardoso Araújo. **Tornar-se docente**: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente. 2014. 151 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- ELIOT, T. S. **Obra completa**, v.1 - poesia. Tradução, introdução e notas de Ivan Junqueira. São Paulo: Arx, 2004.
- FARACO, Carlos Alberto. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p.21-26, jan./mar. 2011
- FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**: o método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passegi. Natal, RN: EDUFRN, 2014.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a Autonomia do Método Biográfico. **Sociologia: problemas e práticas**, Lisboa, n. 9, p. 171-177, mar. 1991.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Cortez, 2002.
- FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Interlocuções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 505-524, abr.-jun. 2016.
- FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 11-23, jan./jun. 2013.
- FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XX, n.50, p. 103-119, 2000
- FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em Matemática. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.37, p.138-149, 2008.

FUNDAÇÃO VÍTOR CÍVITA. Estudos realizados em 2007, 2008 e 2009. **Estudos e pesquisas educacionais**, São Paulo, n.1, 2010. |

GAGNEBIN, Jeane Marie. Walter Benjamin ou a história aberta (prefácio). In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica: arte e política** (Obras escolhidas, Vol.1.14ª reimpr.). São Paulo: Brasiliense, 2011.

GATTI, Bernadete. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez.2013-fev.2014.

GATTI, Bernadete. (org.). **Análises Pedagógico-curriculares para os Cursos de Licenciatura Vinculados às Áreas de Artes, Biologia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia no Âmbito da UAB e Parfor**. Documento Técnico. Brasília: Unesco/Mec/ Capes, 2012

GATTI, Bernadete. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. In: FUNDAÇÃO VÍTOR CÍVITA. Estudos realizados em 2007, 2008 e 2009. **Estudos e pesquisas educacionais**, São Paulo, n.1, 2010.

GATTI, Bernadete. Sobre a formação de professores para o 1o e 2o graus. **Em Aberto**, Brasília, ano 6, n. 34, p. 11-15, 1987.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira. (Org.) **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014.

GONÇALVES, Débora Cristina. **Terceiro setor e a educação: parceria entre O Instituto Ayrton Senna e a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS**. 2015. 172f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

GOUVEIA, Andréa Barbosa et al. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Paulo, v.22, n.2, p. 253-276, jul./dez. 2006.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 05-24.

GUSSI, Alcides Fernando. Reflexões sobre os usos de narrativas biográficas e suas implicações epistemológicas entre a Antropologia e a Educação. In: 26ª. Reunião Brasileira de Antropologia, Porto Seguro, junho/2011. **Anais...** Porto Seguro, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO Juana María; RIVAS, José Ignacio. (Coord.). **Historias de Vida en Educación: Biografías en contexto**. Barcelona: Esbrina, 2011.

- HERNÁNDEZ, Fernando. Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. In: HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO Juana María; RIVAS, José Ignacio. (Coord.). **Historias de Vida en Educación: Biografías en contexto**. Barcelona: Esbrina, 2011. p. 13-22.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.37, n.1, p. 19-31, jan./abr. 2012.
- KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p.20-28, jan./abr. 2002.
- LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. 2011. 320 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2011.
- LIBÂNIO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (Coord.) **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2011. P. 107-134
- LOBATO, Monteiro. **Memórias de Emília**. São Paulo: Brasiliense, 1950.
- LOURO, Guacira. Mulheres nas salas de aulas. In Priore, M. (Org.) **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997
- LOPES, Mariana Fonseca. **As dores e amores de tornar-se professora: minhas memórias de professora iniciante**. 2014. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2014.
- MACHADO, Michele Fernanda. **Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em um curso de formação continuada online**. 2015. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.
- MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARIN, Alda Junqueira; GOMES, Fernanda Oliveira Costa. Da absoluta necessidade de manejar a classe para que o manejo do ensino aconteça. In: MARIN, Alda Junqueira. (Org.) **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. p.69-83.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro Primeiro: o processo de produção do capital. 5.ed. Tradução de Reginaldo Sant'ana. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

MELLOUKI, M'Hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, 2004, p. 537-571.

MEIRELES, Cecília. Primavera. In: MEIRELLES, Cecília. **Obra em Prosa - Volume 1**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. p 366.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, v. 9, n. 17, p. 240-264, 2007.

MORAES, Vinícius. Depois da Guerra. In: MORAES, Vinícius. **Para uma menina com uma flor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.15, n.30, p.5-16, jul.-dez./2004.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; ALMEIDA, Ordália Alves. Há luz no início do túnel? A formação de professores iniciantes e acadêmicos residentes em foco. In: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leni; PERRELI, Maria Aparecida. **Docência em questão: Discutindo trabalho e formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p.205-228.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; PRADO, PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativas e imaginários: perspectivas outras na formação de professores. In: ALVES, Fábio Lopes; SCHROEDER, Tânia Maria Rechia; BARROS, Ana Taís Martins Portanova. (Org.). **Diálogos com o imaginário**. Curitiba: CRV, 2014. v. , p. 71-84.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de Formação de Professoras Iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

NÓVOA, Antônio. Entrevista realizada por Lucíola Licínio Santos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 633-645, abr.-jun. 2012

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Carlos Sérgio. **Pró-letramento em ação: a formação continuada de professores para o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental de Rio Verde-GO**.2015. 97f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de et al. Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 239-246, Ago. 2014.

PAPI, Silmara; MARTINS, Pura. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n. 03, p. 39-56, dez/2010.

PEPE, Cristiane Marcela. Professores iniciantes: seu ingresso na profissão e suas aprendizagens. In: Congresso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docência, 2, Universidad de Buenos Aires, Argentina, 2010. **Anais...**, Buenos Aires, 2010.

PÉREZ GÓMEZ, Angel L. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional docente como intelectual reflexivo. **Revista de Educação Física**, Rio Claro: UNESP, v. 3, n. 1, 1997.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. Vol. I (Vicente Guedes, Bernardo Soares), Lisboa: Presença, 1995.

PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura; SIMAS, Vanessa. Pesquisa narrativa em três dimensões. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ, 2014.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Org.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas: Alínea, 2007. p. 45-59.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. A mulher no magistério brasileiro: Um histórico sobre a feminização do magistério. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Profissão e identidade Docente, 6, Uberlândia, 2006. **Anais...**, Uberlândia, 2006, p. 6167-6176.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – M.G.** 2011. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, jul. dez.- 2014

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa II**. Trad.: Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1995

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. Trad. Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2000.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, 2014.

RIZZO, Kátia. **Projeto UCA - Um Computador por Aluno: uma análise do trabalho didático no ensino de ciências da natureza**. 2014. 145f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

SANTANA, Maiane Santos da Silva. **O PIBID e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do programa**. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

SANTOS, Bruno Marques dos-. **A investigação sobre a própria prática de um professor iniciante sob o olhar da teoria da recontextualização**. 2012. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, Bauru, 2012.

SCOTT, Joan. Experiência. In. LAGO, M. C. et al. **Falas de gênero: teorias, análises, leituras**. São Catarina: Ed Mulheres, 1999.

SIMON, Marinice Souza. **Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na Escola Básica**. 2013. 210 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2013.

SILVA, Marilda da. Habitus professoral e Habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 335-359, dez. 2011.

SILVA, Miriam Ferreira de Abreu da; ASSIS, Jacira Helena do Valle Pereira. Tecendo os fios do habitus professoral. **Revista Aleph**, Rio de Janeiro, ano 10, n. 21, p. 77-93, jul. 2014.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.21, n.71, p. 166-193, Jul. 2000.

SOLIGO, Rosaura; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. A experiência de escrita como espaço- tempo de formação. In: MONTEIRO, Filomena de Arruda; NACARATO, Adair Mendes; FONTOURA, Helena Amaral da. (Org.). **Narrativas docentes, memórias e formação**. Curitiba: CRV, 2016. v. 3, p. 12-310.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUSA, Sandra Novais. **O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: as cores e o tom da alfabetização com os Programas Alfa e Beto e PNAIC**. 2014. 204f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

SOUSA, Sandra Novais; ASSIS, Jacira Helena do Valle Pereira. Questões teórico-metodológicas da abordagem (auto)biográfica no VI CIPA. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 46-60, jan./abr. 2016.

- SOUZA, Elizeu Clementino. **Memória, (auto)biográfica e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum identidades**, Sergipe, v.4, n.2, p. 37-50, jul/dez, 2008.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico metodológicas sobre as histórias de vida em formação (Versão Online). **Educação em Questão**, Natal, v. 25, n.11, p. 22-39, jan./abr.2006.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 442p.Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição. Dossiê (Auto) biografia e educação: pesquisa e práticas de formação – Apresentação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.327-332, abr. 2011.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação profissional**. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002
- TAVARES, Ana Paula. **O sangue da Buganvília**: crônicas. Praia: Embaixada de Portugal. Centro Cultural Português, 1998. (Coleção Encontro de culturas).
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico**: Curso de Pedagogia, Licenciatura. Campo Grande: UEMS, 2012.
- URZETTA, Fabiana Cardoso; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. Análise de uma proposta colaborativa de formação continuada de professores de ciências na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. **Ciência & Educação**, Bauru, v.19, n.4, p.841-858, 2013.
- VAILLO, M^a Isabel González; PAZOS, Mercedes Suárez; MEMBIELA, Pedro. **Los recuerdos escolares como estrategia de conocimiento de la enseñanza de las Ciencias Naturales**. Vigo: Educación Editora, 2008. (Colección Enseñanza de las ciencias).
- VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do Magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, ago. 2006.
- VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. In: VILLA, Alberto (coord.) **Perpectivas y problemas de la función docente**. Madrid – Espanha: Narcea, 1988.
- VIEDES, Silvia. **Políticas públicas em alfabetização**: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Anastácio – MS. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.
- VIEIRA JUNIOR, José Marcos. **A construção do processo de aprendizagem profissional de professores iniciantes**. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, Maio. 2005.

APÊNDICES

Apêndice A – Proposta de Intervenção

É possível ter mais flores na estação primavera e dos iniciantes?

Introdução

Como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, faz-se necessário apresentar como contribuição à educação básica uma proposta de intervenção que tenha como elemento central a problemática discutida na pesquisa.

Diante do que foi apresentado na pesquisa e da minha própria experiência na iniciação docente, bem como dos dados apresentados no “estado da questão”, na introdução dessa dissertação, tem-se enfrentado em âmbito nacional muitos problemas no que se refere à iniciação à docência, entendida, aqui, como o período compreendido entre os três e cinco primeiros anos da docência e que se caracteriza, principalmente, como uma fase de transição de estudantes para profissionais. Conforme apontei na introdução desse estudo, esse período faz “[...] parte do contínuo processo de desenvolvimento profissional [...]”, segundo afirma Marcelo Garcia (1999, p.112).

Trata-se, portanto, de um momento da carreira docente em que se vivencia “[...] tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal.” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 113).

Dos três aos cinco anos de início na profissão docente, tem se mostrado números alarmantes de desistentes. Em pesquisa realizada no estado de São Paulo, por exemplo, Lapo e Bueno (2000, p. 2), constataram que no período de 1990 a 1995 “[...] houve um aumento de 299% nos pedidos de exoneração. A média anual no aumento de exonerações desse período é de 43%, ou seja, de um ano para o outro o número de professores que tem deixado a rede aumenta, em média, 43%.” Em outra pesquisa, Corsini (2013, p. 3) indica que, até maio de 2013, haviam pedido exoneração “101 professores da rede pública estadual do Mato Grosso, 63 em Sergipe, 18 em Roraima e 16 em Santa Catarina. No Rio de Janeiro [...] apenas nos cinco primeiros meses deste ano, 580 professores abandonaram a carreira.”

Assim, pode-se afirmar que um número cada vez maior de professores está deixando as redes públicas de ensino e os que permanecem sentem a solidão e a falta de

apoio para enfrentar os problemas e gerenciar a rotina de uma escola, de uma sala de aula, pois as demandas são extensas, e abrange desde os elementos burocráticos (diários, relatórios, planejamento, portfólios, entre outros), a relação professor e aluno, a comunicação com os pais dos alunos, a interação com a equipe técnica e gestora da escola, até a organização da sala de aula, o domínio dos conteúdos e do processo de ensino e aprendizagem, que é o principal papel a ser desempenhado dentro de uma sala de aula.

Diante desses desafios, torna-se de suma necessidade criar políticas públicas que acompanhem esse professor recém formados no início da sua profissão, a fim de que na escola haja espaços de convívio e amparo e a quem recorrer nos momentos em que faltarem flores e que o inverno chegar. André (2012, p.115) chama a atenção para a urgência de se elaborar políticas que “[...] possam não só atrair, desenvolver e recrutar bons profissionais, mas também criar condições para que os docentes queiram permanecer na profissão.”

Assim, a não promoção de uma iniciação à docência acolhedora, em escolas que tenham receptividade com os profissionais que estão começando a percorrer o seu caminho, devido à ausência de políticas efetivas de inserção de professores iniciantes, entre outros fatores historicamente situados, tem contribuído para a baixa qualidade no ensino e para o índice elevado de docentes que abandonam o magistério.

Além desse acompanhamento ao professor iniciante, um dos fatores determinantes em relação ao desenvolvimento de bons profissionais, melhor preparados para os desafios do início da docência, é a formação inicial. Os dados da presente pesquisa apontaram que a leitura dos referenciais teóricos de fonte primária, como os clássicos, e os estágios com maior duração, que acontecem desde o primeiro ano da formação, podem ser determinantes na formação de um professor pesquisador.

Dessa forma, essa proposta de intervenção centra-se em duas vertentes: tornar a escola um ambiente formativo e acolhedor para os iniciantes, bem como para todos os profissionais que ali atuam; e unir universidade e escola, possibilitando uma formação inicial que torne o ingresso dos professores iniciantes mais suave. A consideração dessas duas vertentes podem auxiliar a reflexão sobre as possibilidades de florir a iniciação a docência.

1.1 Escola como ambiente formativo

Quando os acadêmicos dos cursos de Pedagogia saem do campus da universidade e vão em busca de sua ascensão profissional é nas escolas que eles chegam, pois esse é o ambiente em que seus sonhos profissionais e pessoais vão se concretizar. No entanto, encontram logo a primeira barreira na busca desse emprego, pois os contratantes buscam, ao contratar um docente, um currículo repleto de experiência profissional, e esse recém-formado está justamente procurando isto: experiência.

Segundo Furlan (2014), as tensões e aprendizagens intensivas marcam o período em que os professores principiantes estão em busca de conhecimento profissional. O que um iniciante tem a oferecer é seu potencial para implantar práticas inovadoras, trazer consigo novas ideias, sua garra e vontade de conquistar o seu lugar ao sol e tornar seu começo de carreira o mais próximo possível da estação primavera, ou seja, da estação promissora de renovação.

No entanto, em vez de encontrar um campo fértil para essa renovação, os iniciantes na docência encontram, frequentemente, o frio e a solidão, pois a demanda é grande e ele precisa, com pouco apoio, inteirar-se de tudo em torno da rotina da escola, a qual envolve “regras, normas, comportamentos, maneiras de pensar” e se “dá de modo assistemático, a escola não se organiza para isso, muitas vezes são os alunos que informam as professoras sobre horários, locais, rotinas.” (GIOVANNI, GUARNIERI, 2014, p. 34).

Diante dessas situações, torna-se essencial a relação da gestão da escola, da coordenação pedagógica e até mesmo do pares, no que se refere à constituição de um ambiente em que haja o diálogo com esses professores iniciantes, a apresentação da escola e toda a sua rotina,

[...] nesta fase inicial da carreira, principalmente quando os professores enfatizam as relações pessoais e sociais como fundamentais para o sentimento de pertença a um determinado grupo e espaço profissional, no caso a escola. Fica claro que as condições determinadas pelos pares e funcionários (coordenadores, diretores, etc.) são fundamentais para o professor principiante. (FURLAN, 2014, p.116).

A proposta que defendo, além de a escola acolher esse professor iniciante com bom grado, é a implementação de uma equipe técnica formada por professores das redes

públicas de ensino, que teria a função única de visitar as escolas, oferecer esse respaldo e verificar, em cada unidade escolar, como esse professor iniciante está sendo amparado. Essa equipe técnica poderia ser composta também por professores dos cursos de licenciatura, que estariam representando as Universidades e participando dessa inserção docente.

1.2 Universidade e iniciação à docência

A universidade, como formadora desses egressos, tem pensado em formas de não romper precocemente seus vínculos com esse professor, não os deixar desamparados, afinal, suas referências vêm desse *locus* de ensino.

No Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul consta o perfil esperado do egresso das licenciaturas:

Os cursos de licenciaturas são voltados para a formação de profissionais com aptidões específicas na área de sua formação e habilitados a desenvolver atividades de docência na educação básica. Nessa ótica devem ter a capacidade para formular, acompanhar e desenvolver políticas e projetos pedagógicos na área, possuindo sólida formação nos conteúdos das respectivas áreas e também de matérias didáticas pedagógicas e em atividades de pesquisa. (UEMS, 2014, p. 50)

A fim de diagnosticar se tem tido êxito em formar egressos com esse perfil, há no referido Plano de Desenvolvimento (UEMS, 2015) a sinalização de uma proposta de implantação de um programa de acompanhamento de egressos. Atualmente, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul possui um cadastro desses egressos, mantido na página da Pró- Reitoria de Ensino. Dessa forma,

Com a finalidade de melhor diagnosticar a inserção de seus egressos no mercado de trabalho, a UEMS pretende implantar um programa de acompanhamento desses profissionais. Por meio desse programa pretende-se copilar dados mais precisos que possam contribuir para o aprimoramento do ensino da universidade. (UEMS, 2014, p. 51).

Percebe-se, portanto, por meio do Plano de Desenvolvimento do curso de Pedagogia, que já existe uma pretensão da Universidade Estadual de Mato Grosso do

Sul em acompanhar esses egressos, a fim de gerar pesquisas e aprofundar dados, possibilitando, assim, o aprimoramento do curso e a análise de suas fragilidades e qualidades.

Para esse acompanhamento, essa proposta de intervenção sugere, como forma de aproximação entre universidade e escola básica, com o objetivo de entrelaçar esses dois ambientes formadores, que os acadêmicos cumpram uma parte de seu estágio em salas de aula de iniciantes egressos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A presença de um acadêmico dentro da sala de aula desse iniciante poderia ser uma via de mão dupla, em que o acadêmico teria um contato maior com a escola e esse iniciante teria essa aproximação com a universidade, permitindo, ao mesmo tempo, a pesquisa sobre a escola, sobre a iniciação à docência e sobre a atuação dos egressos.

Destaco, ainda, a experiência positiva de um projeto de pesquisa interinstitucional desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e Universidade Católica Dom Bosco, já citado nessa pesquisa, denominado “Tô voltando pra casa: narrativas sobre a formação e desenvolvimento profissional de alunos egressos do curso de Pedagogia, iniciantes na docência”, em que os professores do nível superior, uma vez ao mês, reuniam-se com egressos e acadêmicos. O formato do projeto, que se configurava como uma pesquisa-formação, proporcionava um ambiente de escuta e diálogo. As pautas relacionavam-se a questões da escola, proporcionando novas possibilidades de ensino, atualização dos conhecimentos desses iniciantes e incentivo a continuidade dos estudos. A proposta incluía o acompanhamento dos acadêmicos, chamados no projeto de “acadêmicos residentes”, durante alguns dias do mês, às aulas dos professores iniciantes egressos que participavam da pesquisa, o que formava uma rede de interlocução e pesquisa entre a universidade e a escola básica, aproximando-se do que tenho aqui proposto.

Essas são iniciativas que podem, portanto, propiciar à a universidade uma fonte inesgotável de pesquisa e uma relação de parceria com a escola, além de contribuir para manter com os professores egressos, iniciantes na docência, um vínculo com a instituição em que se formaram.

No entanto, para que esse vínculo seja produtivo, os iniciantes devem encontrar na universidade um espaço de discussão sobre os dados trazidos pelos acadêmicos, em seu período de estágio. Podem ser formados, portanto, seminários em que os acadêmicos e seus orientadores de estágio apresentem os resultados de pesquisa aos

egressos, chamando-os ao debate e inserindo-os como sujeitos ativos nesse processo, não apenas como “fornecedores de dados”.

Algumas considerações

Acredito que essa proposta de intervenção vem ao encontro do que propõe o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que já apresenta interesse em acompanhar esses egressos, podendo atuar, por meio da disciplina de Estágio Supervisionado, nas escolas em que os egressos estiverem lecionando, como uma espécie de “escola de aplicação”, pois isso forneceria dados de pesquisa para as áreas das licenciaturas e para a Pós-Graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*). Assim, se deixaria de fazer pesquisa *sobre* a escola e se passaria a fazer pesquisa *com* a escola.

Outro fator importante a ser destacado é a possibilidade da relação com o cotidiano escolar chão e a formação de um banco de pesquisa voltado para a realidade a prática docente, além de proporcionar, nessas escolas, um ambiente propício para esses iniciantes e oferecer aos acadêmicos adentrar a escola e participar de sua vivência com uma perspectiva de pesquisador, não somente para cumprir as horas obrigatórias de estágio.

A iniciação à docência, certamente, iria receber um olhar mais atento, e proporcionaria para os principiantes na docência uma primavera duradoura, no sentido de manter abertas as possibilidades de renovação da prática escolar, uma vez que, segundo os dados da presente pesquisa, foram encontrados resultados positivos quando se percebe mudanças em dois aspectos: a acolhida da escola e a boa relação com os pares, e a permanência de um vínculo com a universidade, para uma acompanhamento mais presencial e uma integração maior. Dessa forma, as flores desabrocham, e não há inverno ou verão que as façam murchar.

Referências

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.145, p. 112-129, 2012

CORSINI, Rodnei. Adeus docência. **Revista Educação**, São Paulo, n.195, p. 2013.

FURLAN, Elaine Gomes Matheus. Saberes docentes: a opinião dos professores iniciantes. **Interciência & Sociedade**, Mogi Guaçu, v. 3, n. 2, p. 90-98, 2014.

GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância,

ambiguidades e tensões. In: GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Professores iniciantes**: diferentes necessidades em diferentes contextos. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores retirantes: um estudo sobre a evasão docente no magistério público do Estado de São Paulo (1990-1995). In: Reunião Anual da Anped, 23, Caxambu – MG, 2000. **Anais...**, Caxambu, 2000.

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Dourados: UEMS, 2014. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/orgaos_colegiados/4_2014-08-25_13-31-56.pdf. Acesso em 20 out. 2016.

Apêndice B – Questionário Survey

11/06/2016

Quando o Contar de Si Desvela uma História sobre Nós: Narrativas (Auto) Biográficas de Professores Iniciais Egressos do Curso de Pedagogia da UEMS/Campo Grande Survey

Orientadora: Profª. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira
Instituição: UEMS/CG Mestrado Profissional em Educação

II-EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR SOBRE A PESQUISA

A pesquisa intitulada "Quando o Contar de Si Desvela uma História sobre Nós": Narrativas (Auto) Biográficas de Professores Iniciais Egressos do Curso de Pedagogia da UEMS/Campo Grande tem por objetivo investigar e analisar os caminhos e descaminhos do processo de transição da graduação para a atuação docente e identificar os aspectos facilitadores ou complicadores para a iniciação à docência dos egressos do curso da pedagogia UEMS/CG. A obtenção das informações auxiliará, para traçar o perfil dos egressos e as contribuições e fragilidades do curso. A pesquisa tem um caráter qualitativo, constará de um questionário para levantamento de dados de caráter pessoal, acadêmico e profissional. O nome e o endereço, bem como qualquer dado que possibilite sua identificação serão mantidos em absoluto sigilo, conforme Resolução CNS 466/12. Garantimos que não haverá situação de desconforto ou constrangimento para o participante. Os resultados da investigação poderão ser publicados em periódicos ou/e livros ou apresentados em eventos da área da educação, sempre preservando o sigilo dos participantes da pesquisa.

III - ESCLARECIMENTOS SOBRE GARANTIAS AO PARTICIPANTE

Ficam garantidas aos participantes da pesquisa:

1. O acesso, a qualquer tempo, a informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas.
2. A salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.

Li as informações acima e estou de acordo.

1. sexo

<https://pt.surveymonkey.com/r/KZVQCDB>

11/06/2016

"Quando o Contar de Si Desvela uma História sobre Nós": Narrativas (Auto) Biográficas de Professores Iniciais Egressos do Curso de Pedagogia da UEMS/Campo Grande Survey

- Feminino
 Masculino

2. Idade**3. Quando ingressou no curso de pedagogia da UEMS/CG?**

- 2008
 2009
 2010
 2011
 2012

4. Em que ano você concluiu a Licenciatura em Pedagogia na UEMS/CG?

- 2011
 2012
 2013
 2014
 2015

<https://pt.surveymonkey.com/r/KZVQCDB>

11/06/2016

"Quando o Contar de Si Desvela uma História sobre Nós": Narrativas (Auto) Biográficas de Professores Iniciais Egressos do Curso de Pedagogia da UEMS/Campo Grande Survey

5. Que tipo de atividade acadêmica você desenvolveu, predominantemente, durante o curso, além das obrigatórias?(Pode marcar mais de uma opção)

- Atividades de iniciação científica.(PIBIC)
 Atividades de monitoria.
 Atividades em projetos de pesquisa conduzidos por professores da minha instituição.
 Atividades de extensão promovidas pela minha instituição.
 Atividade de iniciação à docência (PIBID, etc.)
 Vale Universidade (PVU)
 Nenhuma atividade.

Outro (especifique)

6. Este curso pedagogia da UEMS/CG supriu suas expectativas?

- Sim
 Não
 Parcialmente

7. De modo geral, considerando os conteúdos proporcionados pelo curso de pedagogia da UEMS/CG como um todo, você se sente?<https://pt.surveymonkey.com/r/KZVQCDB>

11/06/2016

"Quando o Contar de Si Desvela uma História sobre Nós": Narrativas (Auto) Biográficas de Professores Iniciais Egressos do Curso de Pedagogia da UEMS/Campo Grande Survey

- Extremamente satisfeito
- satisfeito
- Pouco satisfeito
- indiferente
- insatisfeito

8. Quão adequadas foram as leituras e os materiais didáticos utilizados no curso de pedagogia da UEMS/CG?

- Extremamente adequado
- Muito adequado
- Pouco adequado
- Nada adequado

9. Até que ponto você acha que o curso de pedagogia da UEMS/CG foi bem organizado?

- Extremamente bem organizado
- Muito bem organizado
- Pouco bem organizado
- Mal organizado

<https://pt.surveymonkey.com/r/KZVQCDB>

11/06/2016

"Quando o Contar de Si Desvela uma História sobre Nós": Narrativas (Auto) Biográficas de Professores Iniciais Egressos do Curso de Pedagogia da UEMS/Campo Grande Survey

10. Como você considera a atuação didática e metodológica dos professores do curso de Pedagogia da UEMS?

- Extremamente bem
- Muito bem
- Pouco bem
- Nada bem

11. O que você considera que o curso de pedagogia da UEMS/CG priorizou? (pode marcar mais de uma opção)

- Mais os aspectos teóricos - leitura de clássicos.
- Mais as teorias pedagógicas.
- Mais os aspectos experienciais, ligados a exemplos de situações de ensino e aprendizagem
- Mais os aspectos práticos, ligados ao cotidiano escolar (legislação, rotina, diários, planejamento, etc)
- Outro (especifique)

12. Você exerceu a docência durante o curso de licenciatura de Pedagogia da UEMS/CG? (exceto estágio, participação em programas de estágio ou inserção à docência).

- Sim

<https://pt.surveymonkey.com/r/KZVQCDB>

6/16

11/06/2016

"Quando o Contar de Si Desvela uma História sobre Nós": Narrativas (Auto) Biográficas de Professores Iniciais Egressos do Curso de Pedagogia da UEMS/Campo Grande Survey

 Não**13. Quais foram as suas melhores experiências nesta universidade?****14. Qual é a probabilidade de você recomendar esta universidade UEMS/CG a outras pessoas?**

- Extremamente provável
- Muito provável
- Pouco provável
- Nada provável

15. Possui outra graduação?

- Sim
- Não

16. Possui Especialização?

- Sim
- Não

<https://pt.surveymonkey.com/r/KZVQCDB>

11/06/2016

"Quando o Contar de Si Desvela uma História sobre Nós": Narrativas (Auto) Biográficas de Professores Iniciais Egressos do Curso de Pedagogia da UEMS/Campo Grande Survey

 Cursando**17. Possui Mestrado?**

- Sim
- Não
- Em andamento

18. Você está atuando na área de Educação?

- Sim
- Não

19. Tempo de atuação na docência após a conclusão do curso de licenciatura:**20. Qual a função que você exerce?(Pode marcar mais de uma opção)**

- Docência.
- Coordenação Pedagógica.
- Gestão.
- Outro (especifique)

<https://pt.surveymonkey.com/r/KZVQCDB>

11/06/2016

"Quando o Contar de Si Desvela uma História sobre Nós": Narrativas (Auto) Biográficas de Professores Iniciais Egressos do Curso de Pedagogia da UEMS/Campo Grande Survey

21. Em quantas escolas você trabalha atualmente?

22. Em qual nível e/ou modalidade de ensino você atua?(Pode marcar mais de uma opção)

- Educação Infantil.
- Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano.
- Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano.
- Ensino Médio.
- Outro (especifique)

23. Trabalha em qual rede de ensino? (Pode marcar mais de uma opção)

- Municipal
- Estadual
- Privada
- Outro (especifique)

<https://pt.surveymonkey.com/r/KZVQCDB>

9/16

11/06/2016

"Quando o Contar de Si Desvela uma História sobre Nós": Narrativas (Auto) Biográficas de Professores Iniciais Egressos do Curso de Pedagogia da UEMS/Campo Grande Survey

24. Qual é a sua situação trabalhista atual?(Pode marcar mais de uma opção)

- Servidor Público.
- CLT (Celetista).
- Contrato temporário.
- Outro (especifique)

25. Classifique enumerando de 1 a 9 os aspectos que mais dificultaram seu Início na docência? Sendo 1 o aspecto de menor importância e 9 o aspecto de maior importância.

<input type="text"/>	Disciplina na sala de aula
<input type="text"/>	Avaliar
<input type="text"/>	Relação com os pais
<input type="text"/>	Falta de materiais
<input type="text"/>	Gestão do trabalho em sala de aula
<input type="text"/>	Relacionamento com os pares

<https://pt.surveymonkey.com/r/KZVQCDB>

10/16

11/06/2016

"Quando o Contar de Si Desvela uma História sobre Nós": Narrativas (Auto) Biográficas de Professores Iniciais Egressos do Curso de Pedagogia da UEMS/Campo Grande Survey

<input type="checkbox"/>	Planejamento de aulas
<input type="checkbox"/>	Relacionamento com os gestores
<input type="checkbox"/>	Conhecimento dos assuntos escolares

26. Selecione alguns aspectos que mais facilitaram sua iniciação docente? (pode marcar mais de uma opção).

- Acolhida na escola
- Relação estabelecida com os alunos
- O gosto por sua atuação
- A relação com os demais professores
- Suporte e apoio da Coordenação/supervisão
- valorização do seu trabalho
- Formação pedagógica oferecida pela rede de ensino interna/externa
- Comunicação fluente das normas e regras da escola
- Autonomia nas decisões para elaborar as aulas e decidir notas
- Outro (especifique)

<https://pt.surveymonkey.com/r/KZVQCDB>

11/16

11/06/2016

"Quando o Contar de Si Desvela uma História sobre Nós": Narrativas (Auto) Biográficas de Professores Iniciais Egressos do Curso de Pedagogia da UEMS/Campo Grande Survey

27. Com que facilidade você obtém os recursos que precisa para lecionar nesta escola?

- Extrema facilidade
- Muita facilidade
- Moderada facilidade
- Pouca facilidade
- Nenhuma facilidade

28. Ao iniciar na docência, de quem ou o que lhe prestou maior apoio/orientação para enfrentar as dificuldade encontradas? (pode marcar mais de uma opção)

- Coordenador pedagógico
- Colegas mais experientes
- Estudos e/ou cursos/formação da escola
- Ex professores
- Cursos e/ou projetos fora do ambiente escolar
- cursos e/ou projetos da universidades que cursou
- Outro (especifique)

<https://pt.surveymonkey.com/r/KZVQCDB>

12/16

11/06/2016

"Quando o Contar de Si Desvela uma História sobre Nós": Narrativas (Auto) Biográficas de Professores Iniciais Egressos do Curso de Pedagogia da UEMS/Campo Grande Survey

29. Quem te recebeu na escola? (pode marcar mais de uma opção)

- Direção
- coordenação/supervisão
- Colegas de trabalho
- Outro (especifique)

30. A escola valoriza o seu crescimento profissional?

- Sim
- Não
- Pouco

31. No geral, você está satisfeito, indiferente ou insatisfeito com a experiência de lecionar na (as) escola (as) que atua?

- Extremamente satisfeito
- Mais ou menos satisfeito
- Pouco satisfeito
- Nem satisfeito, nem insatisfeito
- Pouco insatisfeito

<https://pt.surveymonkey.com/r/K2VQCDB>

13/16

11/06/2016

"Quando o Contar de Si Desvela uma História sobre Nós": Narrativas (Auto) Biográficas de Professores Iniciais Egressos do Curso de Pedagogia da UEMS/Campo Grande Survey

- Mais ou menos insatisfeito
- Extremamente insatisfeito

32. Quando você iniciou a docência, em quais aspectos do trabalho didático os aprendizados proporcionados pelo curso de pedagogia foram mais relevantes? Enumere de 1 a 6, sendo 1 para maior relevância e 6 para menor relevância.

<input type="text"/>	Planejamento didático
<input type="text"/>	Gestão da sala de aula
<input type="text"/>	Avaliação de aprendizagem
<input type="text"/>	Reflexão crítica sobre a prática
<input type="text"/>	Organização do tempo e do espaço
<input type="text"/>	Habitus de pesquisa e busca de conhecimento

33. Quais aspectos de sua formação inicial você considera que mais contribuíram para sua atuação profissional? Enumere de 1 a 8, sendo 1 o aspecto mais importante e 8 o de menor importância?

<input type="text"/>	Estágio supervisionado
----------------------	------------------------

<https://pt.surveymonkey.com/r/K2VQCDB>

14/16

11/06/2016

"Quando o Contar de Si Desvela uma História sobre Nós": Narrativas (Auto) Biográficas de Professores Iniciais Egressos do Curso de Pedagogia da UEMS/Campo Grande Survey

<input type="checkbox"/>	leituras pedagógicas
<input type="checkbox"/>	Leituras clássicas
<input type="checkbox"/>	Itinerários culturais
<input type="checkbox"/>	Políticas públicas
<input type="checkbox"/>	Concepções do desenvolvimento humano
<input type="checkbox"/>	Diversidade
<input type="checkbox"/>	Formação de professores

34. Você pretende permanecer na Docência?

- Sim
- Não
- Talvez

Concluído

<https://pt.surveymonkey.com/r/KZVQCDB>

15/16