

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

VIVIANY GONÇALVES LINO BORGES

**SABERES QUE SE ENTRELAÇAM EM BUSCA DA CONSTITUIÇÃO DOCENTE:
QUANDO O ENTARDECER INSPIRA UM NOVO AMANHECER**

**CAMPO GRANDE – MS
2019**

VIVIANY GONCALVES LINO BORGES

**SABERES QUE SE ENTRELACAM EM BUSCA DA CONSTITUIÇÃO DOCENTE:
QUANDO O ENTARDECER INSPIRA UM NOVO AMANHECER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em nível de 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 Educadores

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira

Campo Grande – MS
2019

B734s Borges, Viviany Gonçalves Lino
Saberes que se entrelaçam em busca da constituição
docente: quando o amanhecer inspira um novo amanhecer/
Viviany Gonçalves Lino Borges. – Campo Grande, MS:
UEMS, 2019.
147f.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019.

Orientadora: Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira.

1. Professores aposentados 2. Professores iniciantes 3.
Narrativas. Título

CDD 23. ed. - 371.1

VIVIANY GONÇALVES LINO BORGES

SABERES QUE SE ENTRELAÇAM EM BUSCA DA CONSTITUIÇÃO DOCENTE: QUANDO O ENTARDECER INSPIRA UM NOVO AMANHECER

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em nível de 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.

Campo Grande/MS, ____ de _____ de 2019.

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Flavinês Rebolo
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Profa. Dra. Patrícia Alves Carvalho
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

À minha família, amigos, professores, aos
brilhantes professores iniciantes e
aposentados que participaram desta
pesquisa como sujeitos.

AGRADECIMENTOS

Peço paciência a você leitor, pois tenho o privilégio de ter uma lista considerável de pessoas a agradecer, iniciando por aqueles que me concederam essas pessoas que aqui listarei e muitas outras que, devido à necessidade de tentar ser o mais sucinta possível, estarão listados em meu coração. Agradeço então a Deus e à Nossa Senhora, por todas as oportunidades que tive e tenho, por toda a minha trajetória profissional e pessoal, por todo o cuidado, zelo e amor.

Agradeço aos meus pais Moacir José e Vera Lucia, que não pouparam esforços para que eu trilhasse um caminho de êxitos, custeando minhas despesas nos momentos em que eu não estava trabalhando, proporcionando-me todas as condições para que meu foco fosse os estudos, levando-me e buscando-me na Universidade, não importando o dia nem o horário, rezando por mim quando participei dos Congressos em outros estados e por estarem sempre presentes em todos os meus momentos, inclusive naqueles em que me eram necessários puxões de orelha.

Também agradeço aos meus irmãos Dyego e Diony, por toda a paciência e incentivo; aos meus avós Adão e Marina (in memoriam) que contribuíram muito para que eu busque ser uma pessoa cada vez melhor e, conseqüentemente, uma educadora cada dia melhor, assim como meus avós presentes, Maria e Eduardo, este último, que fomentou a construção desta pesquisa, por meio de nossas conversas – professora iniciante versus professor aposentado.

À minha orientadora, que me acompanha desde a graduação, com a qual construí uma relação de afeto que levarei para a vida; sempre me apoiando e me orientando, não apenas nas produções, mas na vida. Aquela que os seus orientados apelidaram carinhosamente de Orientaluz, e para a qual disse que precisaria me esperar antes de se aposentar, pois queria ser sua orientanda também no Mestrado e, ela me atendeu. Meus agradecimentos!

Ao meu Grupo de Estudo e Pesquisa – Gepenaf, que me acolheu de braços abertos, que me privilegiou ter uma família dentro da Universidade, que me presenteou com amigos que levarei para a vida. Destaco meus agradecimentos à Sandra Novais, que se colocou quase que como uma co-orientadora, apontando-me caminhos, auxiliando, sempre com muito carinho.

Meu singelo agradecimento aos professores e amigos: Luiz Taira, Francisco, Rose, Eloisa, Suelen, Priscilla, Ana Cristina, Najla, Fernanda, Maria Eugênia, por todas as contribuições, apoio, carinho; também à Consuele, por cada conversa, cada contribuição, por todo amor. Ao Anderson pela ajuda com as transcrições e ao Rafael por todo o auxílio, conselhos e principalmente pela solicitude no que tange parte da elaboração da Proposta de Intervenção, no quesito tecnologia.

Aos professores que compõe essa banca: Patrícia e Flavinês, José Barreto e Vilma, que colaboraram para a efetivação desta pesquisa, seja pelas contribuições teóricas, seja pelos afagos.

À minha turma do Mestrado, que tanto me apoiou, iniciando pela Luciana Souza, que esteve ao meu lado desde o primeiro dia, sendo parceira nos escritos, nas viagens para Congressos, nas tardes de estudos regadas à açai; também às lindas: Alexandra, Alice, Mara, Patrícia, Roseleide, Eleis, Grazi, Maila, Rosângela, Vera, enfim, toda a turma.

A todos os professores que estiveram comigo durante o Mestrado, aqueles que já se aposentaram, àqueles que permanecem no Programa, meu muito obrigada. Também às meninas da Secretaria do Mestrado, sempre tão solícitas; às meninas da limpeza, que prontamente me deixavam estudar nas salas que não havia aula, sem receio de que eu pudesse bagunça-las, em especial, Luciene. Enfim, ficaria por páginas, agradecendo à todas as pessoas que de alguma forma me impulsionaram nesta caminhada rumo ao título de Mestre.

Somos uma multiplicidade de papéis e de lugares sociais internalizados que também se harmonizam e entram em choque, cada um de nós não é apenas professor ou professora. Somos também homens e mulheres, negros, mulatos, brancos, brasileiros, estrangeiros, ou mesmo estrangeiros em nosso próprio chão, velhos e moços, pais e filhos, irmãos, esposos, a professora mais antiga da escola, aquela que está iniciando seu primeiro ano de trabalho (...) a professora que dobra período, aquela que não depende do seu salário para viver etc...Muitos em um.
(FONTANA, 2000)

BORGES, Viviany Gonçalves Lino. **Saberes que se entrelaçam em busca da constituição docente**: quando o entardecer inspira um novo amanhecer. 2019. 147f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande/MS, 2019.

RESUMO

A constituição da docência tornou-se uma temática abordada em muitas pesquisas, em especial as inquietudes dos professores em início de carreira. Esta pesquisa aborda dois extremos da educação, a saber: os professores iniciantes e os professores aposentados. Ambas as fases encontram-se deficitárias de políticas públicas e entendemos que são períodos importantíssimos para os profissionais e para a educação, pois se trata tanto do profissional que deixa de ser aluno para se tornar professor e se vê diante uma nova realidade que pode lhe causar um choque, quanto daquele que contribuiu por mais de três décadas e, de repente, percebe que seus saberes foram descartados. O objetivo consiste em compreender a constituição da docência a partir dos saberes de professores em fase inicial e final da carreira docente. Como objetivos específicos, intentamos: caracterizar, por meio da literatura, as fases vividas pelo professor iniciante e o aposentado; compreender, mediante as narrativas dos sujeitos, os dilemas da fase inicial e final da docência; verificar a potência formativa, por meio da relação geracional de professores iniciantes e aposentados, nos ateliês biográficos; e desenvolver um Projeto de Intervenção em que os professores aposentados possam se tornar tutores ou parceiros críticos de professores iniciantes, contemplando um grupo mais abrangente de professores iniciantes e aposentados. A investigação foi realizada com base nos pressupostos da pesquisa narrativa e biográfica. Como procedimentos metodológicos, em uma perspectiva qualitativa, foram utilizados: pesquisa bibliográfica, tendo como fontes a literatura que trata do desenvolvimento profissional docente, das questões que envolvem a iniciação à docência e o ciclo profissional dos professores, bem como da utilização de histórias de vida em pesquisas educacionais; pesquisa documental, com base na legislação e nas políticas voltadas à carreira docente, sobretudo aquelas que dizem respeito ao ingresso e à aposentadoria dos professores; e, no campo empírico, a realização de ateliês biográficos, nos quais foram produzidas narrativas autobiográficas e memoriais formativos, tendo como sujeitos onze professores, sendo 5 aposentados e 6 iniciantes. Foi possível observar que a interação e o diálogo entre professores em início e final de carreira contribuiu para amenizar as situações de desconforto pelas quais professores passam sozinhos, ainda que estejam em um coletivo. Algo tão simples como olharem nos olhos e conversarem pode evitar ou atenuar muitas agruras, e o professor aposentado tem muito a contribuir para que isso ocorra. Como Proposta de Intervenção (Apêndice A), elaboramos um projeto que visa ampliar a ação desenvolvida durante a pesquisa, em que professores aposentados se tornaram tutores ou parceiros críticos de professores iniciantes, tendo as narrativas como registro escrito desse entrelaçamento de saberes dos extremos da profissão, o que pode contribuir para aprofundar o diálogo sobre a constituição da docência e as necessidades formativas do início da carreira do magistério.

Palavras-chave: Professores aposentados; Professores iniciantes; Carreira docente; Narrativas;

BORGES, Viviany Gonçalves Lino. **You know that they are intertwined in search of the teacher's constitution: when dusk inspires a new dawn.** 2019. 147f. Dissertation (Professional Master in Education) - State University of Mato Grosso do Sul, University Unit of Campo Grande, Campo Grande / MS, 2019.

ABSTRACT

The constitution of teaching became a topic addressed in many researches, especially the concerns of early teachers. This research addresses two extremes of education, namely: beginner teachers and retired teachers. Both phases are deficient in public policies and we understand that these are very important periods for professionals and for education, because it is so much the professional that stops being a student to become a teacher and faces a new reality that can cause him a shock, and of the one who has contributed for more than three decades and suddenly realizes that his knowledge has been discarded. The objective is to understand the constitution of the teaching from the knowledge of teachers in the initial and final phases of the teaching career. As specific objectives, we try to characterize, through the literature, the stages experienced by the beginning teacher and the retired; understand, through the subjects' narratives, the dilemmas of the initial and final phases of teaching; to verify the formative power, through the generational relation of beginner and retired teachers, in the biographical ateliers; and develop an Intervention Project in which retired teachers can become tutors or critical partners of beginning teachers by engaging a broader group of beginning and retired teachers. The research was carried out based on the presuppositions of narrative and biographical research. As methodological procedures, a qualitative perspective was used: bibliographical research, having as sources the literature that deals with the professional development of the teacher, the questions that involve the initiation to teaching and the professional cycle of the teachers, as well as the use of life histories in educational research; documentary research, based on legislation and policies aimed at the teaching career, especially those related to teachers' admission and retirement; and, in the empirical field, the realization of biographical ateliers, in which autobiographical narratives and formative memorials were produced, having as subject eleven teachers, being 5 retirees and 6 beginners. It was possible to observe that the interaction and the dialogue between teachers at the beginning and at the end of the career contributed to soften the situations of discomfort for which the teachers pass alone, even if they are in a collective. Something as simple as looking in and chatting can either avoid or lessen many hardships, and the retired teacher has much to contribute to that. As a Proposed Intervention (Appendix A), we elaborated a project that aims to broaden the action developed during the research, in which retired teachers became tutors or critical partners of beginning teachers, having the narratives as a written record of this interweaving of knowledge from the extremes of the profession, which can contribute to deepening the dialogue about the constitution of teaching and the formative needs of the beginning of the teaching career.

Keywords: Retired teachers; Beginning teachers; Teaching career; Narratives.

SIGLAS

Apae	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
Capes	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ceinf	- Centro de Educação Infantil
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Consed	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Gepenaf	- Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas
MEC	Ministério da Educação
Pibic	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Pibid	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Undime	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

QUADROS

Quadro 1.	Produções.....	26
Quadro 2.	Perfil dos Sujeitos da Pesquisa (Iniciantes).....	46
Quadro 3.	Perfil dos Sujeitos da Pesquisa (Aposentados).....	47
Quadro 4.	Os saberes dos Professores.....	116

FIGURAS

Figura 1.	Amanhecer e entardecer.....	25
Figura 2.	Alvorada e crepúsculo.....	37
Figura 3.	Nascer e pôr do sol.....	42
Figura 4.	Pôr do sol.....	50
Figura 5.	O amanhecer.....	65
Figura 6.	Manhã e tarde.....	92
Figura 7.	Nascente e poente.....	103
Figura 8.	Aurora e crepúsculo.....	111

SUMÁRIO

MEMORIAL	13
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I - REVISÃO DE LITERATURA	25
CAPÍTULO II - ELUCIDANDO A ALVORADA E O CREPÚSCULO	37
2.1 Iniciativas de proposituras semelhantes a aqui sugerida.....	40
2.2 Conhecendo os sujeitos da pesquisa	42
2.3 Os sujeitos revelados nos memoriais	48
2.4 Os Ateliês como importante meio de produção de dados.....	84
2.5 Surpresas nos ateliês	88
CAPÍTULO III - O DESVELAMENTO DOS ATELIÊS	90
3.1 Primeiro Ateliê: erros para além do ensino.....	92
3.2 Segundo Ateliê: acertos para além do ensino	103
3.2 Terceiro Ateliê: professores iniciantes e aposentados, dão-se as mãos.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	133
Apêndice A. Proposta de intervenção	134
Apêndice B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	142
ANEXOS	144
Anexo A. Parecer do Conselho de Ética - Plataforma Brasil	145

MEMORIAL

Início meu memorial com certa dificuldade em rememorar meu início formativo, tendo em vista que só passei a ver a escola como um ambiente "agradável" a partir da antiga sexta série (hoje sétimo ano), e "prazerosa e estimulante" apenas ao cursar o ensino médio. Minha primeira etapa na educação básica (primeira à quarta série) fora desastrosa. Permanecia na escola por obrigação, era aquela aluna transparente, que não se destaca por motivo algum, nem negativa nem positivamente. A pessoa que mais me chamava a atenção era a tia da cantina, que fazia uma comida gostosa e sempre me dava gelinho/geladinho/sacolê, assim como aqueles saquinhos de mel que as crianças gostam de colocar inteiro na boca e ficar por horas mastigando.

Minha disciplina preferida era Educação Artística, pois gostava de pintar, misturar tintas, no entanto, nada muito expressivo. Uma aula que ficou gravada em minha memória foi uma de Ciências, na qual saímos da sala e fomos até uma reserva que ficava ao fundo da escola para catalogarmos insetos – essa sim foi uma aula significativa para mim, ficar horas observando a natureza, era fascinante. O melhor momento do dia era quando o sino tocava, avisando que havia chegado o momento de voltar para casa, eis o momento tão esperado, quando eu poderia voltar pra chácara, em meio aos nossos animais e nossas plantas que me encantavam.

Fui alfabetizada por meus pais, em casa, entre minhas brincadeiras, bichos e plantas. Quando tive de ir pra escola, no novo ambiente nada me agradava (exceto, a tia da cantina). A segunda-feira era o pior dos dias, passei a desenvolver febre ao anoitecer dos domingos, para, conseqüentemente, faltar aula na segunda.

Na quinta série, as coisas já melhoraram. Para esta etapa, uma nova escola entra em cena, bem maior, com muitos professores, muitas disciplinas, uma escola agrícola, onde tinham muitos animais, lida com as plantações, enfim, me senti em casa. No entanto, como não gostara até o momento de estudar, cheguei com muitas dificuldades. As disciplinas específicas do campo me seduziam, já nas comuns (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História), tirava boas notas, porém, pouco assimilava.

Assim foi até minha oitava série, quando percebi que o ensino médio se aproximava e, com ele, o tão temido vestibular. Passei então a me dedicar mais, estudar mais. Eis que com o ensino médio chegaram também três excelentes professores, bastante conhecidos nos cursinhos pré-vestibular da rede privada (um Químico, um

Físico e um Biólogo). Com a chegada deles, ficou mais evidente meu despreparo de até então, mas a partir daquele momento, algo mudaria.

Os três anos da última etapa na escola foram incrivelmente encantadores. Lembro-me com saudades das aulas de Biologia, nas quais, o professor deixava trinta e cinco alunos, grande parte conhecidos como bagunceiros, vidrados o tempo todo que conosco permanecia.

Finalizado o ensino médio, decidi que faria a seleção para o curso de Medicina. Para tanto, realizei um ano de cursinho preparatório, onde, aliás, o professor de Biologia, citado acima, lecionava. Passei pela seleção na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, no entanto, não obtive aprovação. No final do ano de 2009, haveria apenas processos seletivos para a área de Humanas nas universidades públicas da capital. Inscrevi-me então para o curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Para os documentos necessários à seleção, muitos obstáculos foram transpostos e, nesse movimento, como uma espécie de negação, disse que só faria o curso se eu fosse selecionada em primeiro ou segundo lugar na classificação. Para minha surpresa, meu nome, após o processo seletivo, na primeira chamada, estava no terceiro lugar. Como fiquei muito contente com essa classificação, decidi cursar o primeiro ano e após, voltar a concorrer para o curso de Medicina.

Nesse meio tempo, vi-me bastante envolvida pelas disciplinas, pelas leituras, pelos professores, pelos colegas, por tudo o que o curso estava me oferecendo e acrescentando. Decidi, então, seguir rumo à formação como pedagoga. Peço licença aos leitores para dar uma pausa e contar minha relação familiar com a educação: sou filha de pai professor, mãe professora, sobrinha de sete professores, neta de um professor, irmã de dois professores. Deve ser influência do DNA!

Nasci e cresci rodeada por educadores e, de repente, vi-me cursando Pedagogia. Sem dúvida todos eles me influenciaram muito, mas, em especial, meus pais e avô, três apaixonados pela educação, que, apesar de perceberem todas as nuances que envolvem a profissão, ainda assim veem-na como o caminho da construção para uma sociedade melhor.

Retornando o caminho rumo à formatura, não conseguia me ver atuando em uma sala de aula. Planejei, então, que ao finalizar a graduação iria prestar a seleção para o mestrado e continuar apenas estudando.

Todavia, não foi o que aconteceu. Minha formatura foi em fevereiro e em março comecei a trabalhar em uma instituição de um bairro, da capital, no qual, as crianças se encontravam em estado de vulnerabilidade social, vivendo em condições precárias, que jamais imaginei que houvesse aqui em nossa cidade. Foi um momento de choque! Choque com o início da carreira e com a realidade difícil daquelas crianças.

Em meio a essa vivência, percebi que jamais poderia estar no Mestrado, falando sobre educação, sem ter estado em sala. Foram três anos de muito aprendizado, de muito amadurecimento, de muitos conflitos internos: crianças difíceis, famílias difíceis, instituto que passou por inúmeros percalços, enfim, muitas intempéries. Mas a fala de uma criança ficou gravada em meu coração: era uma criança difícil, mas que me via com carinho. Ao realizar algo que eu desaprovei, ela virou em minha direção dizendo com carinho de criança que sabe chegar ao coração “desculpa mãezinha!”. Duas cenas que jamais esquecerei (sem diálogo), farão lágrimas escorrerem sempre que lembradas: no primeiro dia de uma criança, ela não conseguia se acalmar, até que a coloquei em meus braços como uma mãe que acalenta um filho, e ela foi se deixando levar, até se envolver por um sono profundo em meu colo; quando a olhei toda frágil, toda linda, brotou um sentimento lindo entre nós. Essa mesma criança (não recordo o dia certo, mas compreendia minha última semana na instituição), ao ver-me em uma sala, veio correndo do pátio, invadiu a sala e em um ímpeto abraçou a minha perna como alguém querendo dizer algo por minha partida.

Findado meu terceiro ano neste instituto, fui selecionada para o mestrado, não que eu estivesse preparada para tal etapa, mas, como sabia, por intermédio do grupo de estudos do qual eu participava, que a minha eterna orientadora - do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação e que eu gostaria para o Mestrado - iria se aposentar. Era minha obrigação, portanto, realizar o processo seletivo e passar, para que eu pudesse tê-la como orientadora. Assim aconteceu! Realizei o processo e fui classificada em quinto lugar.

Não consegui conciliar minhas quarenta horas de trabalho com as aulas do mestrado e decidi então, dedicar-me aos estudos. Meu último dia no instituto foi de grandes emoções, jamais esquecerei o gesto de minhas colegas (professoras, faxineiras, cozinheiras, zeladoras...), que se uniram e me presentearam com um cartão, que continha a assinatura e os votos de sucesso de cada uma, junto à uma linda boneca de pano. Entre lágrimas, despedi-me das crianças e de minhas parceiras e parceiros, pois haviam também alguns homens em setores da administração.

O primeiro ano do Mestrado foi agradabilíssimo, minha satisfação em estar em aula novamente, na universidade que escolhi pra trilhar todo o meu caminho acadêmico, estando com os melhores professores que eu poderia ter tido na graduação, com a minha orientadora que escolhi para me acompanhar - espero que até ao doutorado - era tudo o que eu gostaria naquele ano.

Tive o privilégio de publicar em grandes eventos, estar na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em um Seminário indescritível, participar da organização de grandes eventos e passar por ótimas experiências sendo bolsista de iniciação à docência no ensino superior. Enfim, para coroar, fui convidada a escrever algumas histórias infantis que tornaram-se três livros. Quantas coisas inimagináveis aconteceram!

O segundo ano do Mestrado se constituiu de muitas surpresas, iniciando pela pesquisa. Tendo em vista os ateliês como meio de produção de dados, minha apreensão era grande, por ter apenas uma ideia de como seriam os encontros, ainda envolta a uma certa apreensão e expectativa por ser algo novo em minhas pesquisas.

Os ateliês, definidos no Dicionário Informal online como o lugar de trabalho de pessoas com vontade de criar e onde se pode experimentar, manipular e produzir um ou mais tipos de arte, foram além de minhas expectativas. Constituíram-se como um novo modo de pensar a docência por meio do entrelaçamento de saberes entre professores iniciantes e aposentados, que naquele ambiente podiam "experimentar" por intermédio da pesquisa, diferindo assim de qualquer outra pesquisa que já haviam participado, geralmente pautadas exclusivamente por questionários, por exemplo.

Na área profissional, fui chamada a assumir um concurso, realizado em 2016, como professora da Educação Infantil no município. Fiquei apreensiva por estar no momento decisivo da pesquisa e meu primeiro pensamento ao ver o edital foi de que estaria "tirando a vaga" de um contratado que poderia ter aquela como única forma de renda da família, podendo não possuir outras perspectivas.

Assumi em um Ceinf mais próximo de minha residência, que me fora recomendado por uma amiga que ali teve seus dois filhos atendidos. O início foi extremamente difícil, pois uma professora muito querida e que precisava muito do emprego (palavras dela), teve que ceder seu lugar de contratada para que eu pudesse assumir. Foram dias difíceis, senti-me "culpada", mas segui em frente. Pontuo que esta não foi minha única dificuldade, mas foi a que mais me tocou, os demais obstáculos (estrutura, burocracia, entre outros), não se compararam. O que me marcou não foram as dificuldades técnicas, mas as relacionais/emocionais.

Pela primeira vez, vi-me conciliando trabalho e estudo, o que não me foi fácil. Mas, ao mesmo tempo em que me sentia angustiada, devido estar próxima à linha de chegada, as crianças me fascinavam, cada conversa, cada curiosidade, cada sorriso sem motivo, cativavam-me a cada dia.

Como pesquisadora de escritos autobiográficos, sei que um memorial não carece de uma linearidade, como as minhas lembranças aqui costuradas. No entanto, para a minha organização psicológica acerca de minha trajetória, seguir uma linha cronológica foi importante. Assim, chego aqui, dando os últimos passos nesta trajetória e lembrando-me do primeiro dia, das aulas do Mestrado, em que me senti voltando pra casa.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema proposto – a iniciação e o encerramento da carreira docente - surgiu a partir das inúmeras conversas que eu, professora iniciante, tive com meu avô de 83 anos de idade, acerca das minhas inquietações no início de minha carreira profissional. Ele, com a sabedoria promovida pelas vivências em seus 37 anos de docência e 29 de aposentadoria, propunha inúmeras reflexões a partir do lugar em que se encontrava, ou seja, como alguém que já trilhou de forma integral o caminho no qual estou apenas iniciando, e pode percebê-lo com o distanciamento necessário para compreendê-lo de forma mais ampla.

A analogia contida no título dessa pesquisa possui relação com a forma com que eu e minha orientadora pensamos a fase inicial e final da carreira, também tendo em vista, a nossa atual relação na docência – minha orientadora no início de sua fase de aposentadoria e eu, no quarto ano de sala de aula. Buscamos, então, algo na natureza que fizesse referência a tais momentos, mostrasse que ambas as etapas são importantes, possuem belezas e encanto, mas ao mesmo tempo desvelasse a apreensão e os desafios a elas inerentes. Assim, surgiu a analogia entre o amanhecer, nascer do sol, alvorada ou aurora, exprimindo suas semelhanças com a fase inicial da carreira docente, e o entardecer, pôr do sol ou crepúsculo, identificado como a fase final do percurso, a aposentadoria.

Sobre esses lugares que ocupamos, Alarcão (2003), no prefácio de seu livro, faz uma narrativa refletindo sobre quão desconfortável é ser mal recebido em um local em que se esperava um mínimo de acolhimento para que se pudesse sentir-se “em casa”. Rememorando uma experiência vivida em um hotel, a autora compara quão desgosto é quando outros são indiferentes a você, comparando a estada em um hotel com o transitar dos alunos de uma escola à outra, ou de um nível de estudo a outro. Continuo a reflexão da autora, apontando também o adentrar do docente iniciante à instituição de ensino, pois a forma como ele é recebido, tratado ou acolhido definirá em grande parte sua conduta, mediante seu sentimento de pertencimento ou não pertencimento àquele local.

O professor iniciante passa por inúmeras “provações” ao iniciar a carreira,

Na realidade, se observarmos como as profissões incorporam e socializam os novos membros, perceberemos o grau de desenvolvimento e de estruturação

que têm essas profissões. Não é comum que um médico recém-formado deva realizar uma operação de transplante de coração. Nem muito menos que um arquiteto com pouca experiência assine a construção de um edifício de moradias. Sem falarmos que se deixe um piloto com poucas horas de voo comandar um Airbus 340. Podíamos citar mais exemplos que nos mostrariam que as profissões tentam proteger seu próprio prestígio e a confiança da sociedade e de seus clientes assegurando-se de que os novos membros da profissão tenham as competências apropriadas para exercer o ofício. Algo parecido acontecia na Idade Média com os grêmios. O que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitantes e difíceis? É isso que acontece com o ensino. Em geral tem-se reservado para os professores iniciantes os centros educativos mais complexos e as aulas e os horários que os professores com mais experiência descartaram (GARCIA, 2010, p. 32).

Sendo assim, os iniciantes assumem a responsabilidade sobre os desafios que permeiam a instituição, os alunos mais indisciplinados, os horários mais irregulares. Perrenoud (2002) vai além, indicando o lugar de onde fala o professor recém formado:

1. Está entre duas identidades, o de ser aluno e de assumir-se como professor;
2. o estresse, a angústia, diversos medos e mesmo momentos de pânico assumem enorme importância, embora eles diminuam com a experiência e com a confiança;
3. precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver seus problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira;
4. a forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão;
5. passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que “joga” com um número crescente de bolas;
6. geralmente se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos;
7. está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional;
8. não consegue se distanciar do seu papel e das situações;
9. tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por ele;
10. mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com incompetência nem com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera. (PERRENOUD, 2002, p. 15).

As inferências do autor dizem respeito a não sentir ainda que pertence ao grupo de docentes, ao mesmo tempo em que também não pertencem mais ao corpo discente, fazendo com que o professor iniciante demore para encontrar seu lugar. Remetem ao medo da nova realidade, à angústia em não possuir certos domínios e familiaridade para

determinadas conduções, bem como à dificuldade inicial na constituição da identidade docente de cada professor, aos modelos que apreendidos até então induzem a forma de condução do iniciante, até que ele possa descobrir por meio de seu repertório sua própria forma de “atuar”.

Perrenoud (2002) também denota a facilidade de absorção dos professores iniciantes frente às situações presentes em seu dia e a dificuldade em se desvencilhar de seu papel, mesmo estando longe do ambiente escolar, o que traz insegurança, pois os docentes iniciantes vivenciam um intervalo entre o ideal e o real, fazendo até mesmo com que reconheçam o real como resultante da sua incapacidade em não torná-lo ideal.

Ao relacionar o pensamento de Perrenoud (2002) com a reflexão de Alarcão (2003) citada anteriormente, percebo que muitos dos problemas apontados pelo autor dizem respeito à falta de acolhimento do professor iniciante, a falta de companheirismo e de profissionais que ajudem o que está chegando a nortear seu trabalho, o que leva à solidão.

André (2012) expõe que a maior incidência de evasão no magistério se dá nos primeiros anos da docência, corroborando com Huberman (1995), ao explanar as fases/estágios do ciclo de vida profissional dos professores, caracterizando o primeiro estágio, que compreende os três primeiros anos na atuação como docente, como o estágio do “choque do real”.

Esse período emerge em meio a vários conflitos, ao ter que deixar de ser aluno para se tornar professor: "É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional e manter um certo equilíbrio pessoal."¹ (GARCÍA, 2009, p. 9).

Em meio a adquirir conhecimento profissional e manter o equilíbrio pessoal, encontram-se muitas atribuições:

As principais tarefas que os professores iniciantes enfrentam são: adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar, conceber adequadamente o currículo e o ensino, começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professores, criar uma comunidade

¹ Tradução minha do original, em espanhol: Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional y mantener un cierto equilibrio personal.

de aprendizagem na sala de aula e continuar desenvolvendo uma identidade profissional.² (GARCÍA, 2009, p. 9).

Conseguir ter êxito em meio a todas essas inovações e inconstâncias requer auxílio e, quando este vem de profissionais com mais experiência, em momentos que seja possível o compartilhar de tais inquietudes, as reflexões adquirem um caráter de estudo, e não apenas de um “grupo de ajuda”.

Nessa perspectiva, Imbernón (2010) propõe a existência de assessores de formação:

Um assessor de formação, do ponto de vista que analiso e defendo, deveria intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições educacionais com o objetivo de auxiliar no processo de resolver os problemas ou situações problemáticas profissionais que lhe são próprios e subordinando eventuais contribuições formativas à problemática específica mediante uma negociação prévia e envolvendo os professores num processo de compromisso de reflexão [...] (IMBERNÓN, 2010, p. 94).

Embora o processo reflexivo possa ser alcançado individualmente, quando as questões norteadoras partem de um coletivo as vivências narradas passam a ser vislumbradas com outros olhares, de diversos ângulos. Esse movimento de interação do professor iniciante com o mais experiente pode ser definido como colaboração.

A colaboração a que nos referimos, no sentido de construir um conhecimento profissional coletivo, exige que se desenvolvam nessa etapa, instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas coletivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal não é outra além de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. Instrumentos intelectuais que deveriam ser desenvolvidos com a ajuda dos companheiros, o que deveria ser facilitado por meio de mecanismos e processos de formação permanente dos professores. (IMBERNÓN, 2010, p. 72).

Segundo esse autor, esse movimento seria benéfico em diversos pontos, a saber:

[...] esse processo de formação pode contribuir para mudar o conhecimento do professor (p. ex., facilitando uma relação diferente entre ensino e aprendizagem), o pensamento (p. ex., favorecendo estratégias de resolução de

² Tradução minha do original em espanhol: Las principales tareas con las que se enfrentan los profesores principiantes son: adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar, diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza, comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesores, crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional

problemas, aumentando sua complexidade cognitiva), melhorando as formas de comunicação e de tomada de decisões grupais. Quando atuam como pesquisadores, os professores tem mais condições de decidir quando e como aplicar os resultados da pesquisa que estão realizando; sua experiência os ajuda a colaborar mais uns com os outros e, por fim, eles aprendem a ser professores melhores, sendo capazes de transcender o imediato, o individual, e o concreto. (IMBERNÓN, 2010, p. 80).

Ao se perceberem nesse espaço de colaboração, compartilhamento e reflexão, os professores iniciantes, conseqüentemente, podem se permitir agir como pesquisadores, buscando também teóricos que possam embasar suas inquietudes, e é neste movimento que poderão transcender o professor artesão (GARCIA, 2009), que se acostuma a fazer seus próprios desenhos, mediante ensaio e erro, com seus próprios meios, individualmente, refugiando-se em suas salas de aula.

Nossa pesquisa, dessa forma, contempla a articulação entre professores iniciantes e professores experientes em um movimento de pesquisa-formação. O objetivo consiste em compreender a constituição da docência a partir dos saberes de professores em fase inicial e final da carreira docente.

Como objetivos específicos, intentamos: caracterizar, por meio da literatura, as fases vividas pelo professor iniciante e o aposentado; compreender mediante as narrativas dos sujeitos os dilemas da fase inicial e final da docência; verificar a potência formativa da relação geracional de professores iniciantes e aposentados, em ateliês biográficos; e desenvolver um Projeto de Intervenção em que os professores aposentados possam se tornar tutores ou parceiros críticos de professores iniciantes, contemplando um grupo mais abrangente de professores iniciantes e aposentados.

Os professores experientes, nesse contexto, são os professores aposentados, advindos de uma geração diferente da qual fazem parte os iniciantes, como profissionais que tem muito a colaborar com os colegas principiantes, promovendo ensinamentos e trocas, por meio de suas histórias de vida, mediante as narrativas permeadas de reflexões.

Ao pensar no iniciante no aposentado, coloco em questão saberes entrelaçados e não um saber que se sobrepõe ao outro (do aposentado se sobrepondo ao iniciante, ou o contrário). Já no título, sugiro que os aposentados podem, por meio de suas vivências e reflexões suscitadas aos iniciantes, inspirar o iniciante – o entardecer inspirando um novo amanhecer.

Parto da hipótese de que existe uma potência formativa em se ouvir o professor mais experiente, não como uma prescrição de como deve ser feito, mas no sentido de

que o compartilhamento de suas vivências permite, por um lado, que o iniciante acesse elementos que podem contribuir para que interprete seu momento atual e suas práticas, e por outro, que o professor aposentado, que pode se encontrar em uma fase de desinvestimento, sinta-se valorizado, tendo a percepção de essa parceria pode se constituir como produtiva do ponto de vista da formação tanto para o iniciante quanto para si.

Por meio dessa vivência, o professor aposentado, a partir de um lugar diferenciado, distante, pode entender o processo educativo que o iniciante está vivendo e que ele viveu. Assim, tanto os professores aposentados podem contribuir para a formação dos professores iniciantes, por meio do compartilhamento de seus saberes experienciais acumulados durante os anos de exercício da profissão, como os professores iniciantes também podem contribuir para que os aposentados reflitam e ressignifiquem suas vivências e suas percepções sobre a educação escolar.

Desta forma, anuncio o seguinte problema de pesquisa: qual a possibilidade formativa advinda da articulação na constituição da docência entre professores iniciantes e aposentados vividas em uma pesquisa-formação?

O processo reflexivo sobre a temática iniciou-se já na elaboração do projeto desta pesquisa, em dois momentos. O primeiro constituiu em socializar com o meu grupo de estudos e pesquisa os objetivos, como poderia se justificar tal pesquisa, sua relevância, o processo metodológico de condução. No segundo, como exigência do Programa, na última disciplina do primeiro ano do mestrado, cada mestrando apresentou à turma seu projeto, enviado com antecedência para que os colegas e os três professores da disciplina fizessem apontamentos, os quais posteriormente foram objeto de reflexão de orientandos e orientadores, a fim de acatarem ou não as sugestões, o que permitiu que olhares diversos se ativessem à pesquisa, contribuindo para a sua construção coesa.

A metodologia utilizada para esta pesquisa envolveu a escrita de um memorial formativo, no qual os professores elencaram, dentre os acontecimentos vivenciados em sua trajetória, desde a formação até a fase em que se encontravam, aquilo que consideraram importante tornar público.

Foram realizados, ainda, três ateliês biográficos, nos quais professores iniciantes e aposentados narraram e refletiram sobre suas vivências e experiências. Os ateliês possuem como premissa a valorização e socialização de histórias de vida dos participantes, para que, por meio do diálogo, possam ser produzidos conhecimentos e sentidos acerca do processo formativo e profissional. Assim, nesses encontros, de dez a

onze professores, com a mediação da pesquisadora, refletiram e problematizaram as situações inerentes à profissão a partir de temas propostos a cada encontro, ou seja, a partir de um fio condutor que possuía a função de motivar o início do diálogo, sem, contudo, deixá-lo restrito ou limitado ao tema em questão.

A presente dissertação foi organizada de modo a trazer, inicialmente, meu memorial, no qual apresento brevemente tanto a minha trajetória como a relação que possuo com o tema da pesquisa, seguido da introdução, três capítulos, considerações finais e, por fim, no Apêndice A, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, uma Proposta de Intervenção.

Atendendo a uma sugestão da banca avaliadora por ocasião da qualificação, eu e minha orientadora procuramos um meio de nos colocar de forma mais efetiva como parte implicada na pesquisa, haja vista que, como já mencionado, também nos identificamos com as fases da carreira docente aqui pesquisadas: uma professora iniciante, outra professora aposentada. Assim, coloquei como epígrafes nos capítulos e em algumas seções fragmentos de narrativas minhas e de minha orientadora, selecionados de nossos memoriais e relacionados com os temas centrais em discussão.

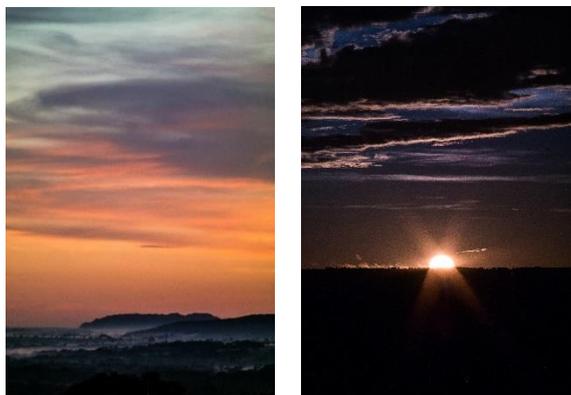
Dessa forma, o capítulo I traz as pesquisas desenvolvidas acerca dos professores iniciantes e aposentados, presentes na Plataforma de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em um recorte temporal. O capítulo II apresenta algumas iniciativas semelhantes à aqui proposta e os professores que estiveram conosco durante esta pesquisa, por meio da análise de seus memoriais. No capítulo III, discorro sobre os ateliês e trago as análises iniciais das narrativas de cada participante, assim como a percepção dos professores iniciantes e aposentados perante os encontros.

A Proposta de Intervenção foi baseada nas sugestões afloradas durante o processo de pesquisa, principalmente nos ateliês, e envolve a ideia de tutoria ou parceria crítica entre professores aposentados e iniciantes. Cabe ressaltar que o Projeto foi desenvolvido durante esta pesquisa e sugerido às secretarias de educação das redes estadual e municipal de ensino. Trata-se de uma ação viável, que pode ser implementada nas redes como parte das políticas públicas que visam atenuar as inquietudes daqueles que estão nos extremos da docência, por meio do entrelaçamento de saberes dos docentes que estão iniciando com seus primeiros raios de sol e daqueles que já estão se recolhendo em seu crepúsculo. Cabe ressaltar que esta proposta pode ser desenvolvida em âmbito regional, ou até mesmo nacional.

CAPÍTULO I

REVISÃO DE LITERATURA

Figura 1. Amanhecer e entardecer



Créditos das imagens: Henrique Arakaki

O ato de pesquisar me tirou do lugar de expectadora e me colocou diante de inquietudes e agruras, também típicas dos colegas docentes, me possibilitando aprofundar em tais aspectos, ouvir os sujeitos de interesse e sugerir alternativas para ao menos amenizar alguns conflitos, ou seja, o anseio em me tornar pesquisadora, passa pela possibilidade de tocar pessoas e contextos. Como professora iniciante e mestranda, procuro me achar na teoria e na prática, o que não é um exercício fácil, mas entendo que necessário, caso queira fazer a diferença no meio educacional. A amplitude dos raios solares matinais, pode alcançar as mais remotas localidades. (Viviany Borges - orientanda, professora iniciante).

Diante da publicação oficial de minha aposentadoria, que se deu no mês de julho de 2017, passei a reviver a narrativa que sempre deu sentido à minha vida profissional e uma das mais fortes características deste percurso é que nessas últimas três décadas fui me posicionando em diferentes lugares, mas sempre me colocando na posição de professora, professora pesquisadora, que participa e apoia projetos que aproximam a Universidade e a Escola. Desde a minha iniciação profissional, até o momento de minha aposentadoria, trabalhei à margem do estabelecido, inclusive no que diz respeito à pesquisa, rejeitando modelos tradicionais de se fazer pesquisa, buscando novas formas de pensamentos e, por isso mesmo, encontrando na pesquisa autobiográfica e narrativa o que aprendi ao longo do caminho para o terreno fértil das orientações do Mestrado Profissional. Os raios solares, que vão se pondo ao longo de minha história profissional, se põem com a certeza de que iluminaram quintais repletos de despropósitos e poesias. (Eliane Greice - orientadora, professora aposentada).

Nos fragmentos das narrativas que servem como epígrafes nesse capítulo é possível visualizar as inseguranças de quem está iniciando a atividade de pesquisa e os aprendizados de quem construiu um caminho longo e fértil como professora, pesquisadora e orientadora, buscando transgredir os modos tradicionais de se fazer pesquisa, já consolidados na academia, e procurar formas de aproximar universidade e escola básica. O tema da iniciação e da formação para a docência esteve muito presente nas projetos de pesquisa desenvolvidos por minha orientadora, e pude perceber, no trabalho de revisão de literatura, que outros pesquisadores também abordaram essa temática.

De fato, nos últimos dez anos, período correspondente a 2007 - 2017, conforme pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes em fevereiro de 2018, a partir do descritor "professores iniciantes", foram encontradas 27 pesquisas que trouxeram temáticas ligadas a avaliações de programas de inserção, matriz curricular e, especificamente, à trajetória de professores universitários. Notadamente, a maioria explicita as intempéries concernentes ao início da carreira docente, desvelando o que vem ocorrendo em nosso país no que tange a inserção destes profissionais em seu *locus* de trabalho, a saber: escola/sala de aula.

Minha surpresa se deu frente aos pouquíssimos estudos presentes nesta plataforma a respeito dos professores aposentados. Com o descritor “professores aposentados”, no recorte temporal proposto, filtrando os referentes à Previdência e a professores universitários, restaram dois estudos. O Quadro 1 traz as produções acadêmicas encontradas.

Quadro 1. Produções

Titulo	Autor/ Ano de defesa	Universidade	Palavras-chave	Natureza da pesquisa
Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba	KNOBLAUCH, Adriane (2008)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Socialização profissional; professores iniciantes; habitus; cultura da escola	Tese
Dificuldades e superações nos anos iniciais de docência em Matemática na escola pública	BARROS, Aline Mide Romano (2008)	Universidade Metodista de Piracicaba	Professores iniciantes; formação docente em matemática; desenvolvimento profissional do professor	Dissertação

Continua.

Continuação do **Quadro1. Produções**

Titulo	Autor/ Ano de defesa	Universidade	Palavras-chave	Natureza da pesquisa
Formação docente e entrada na carreira: uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam matemática nos anos iniciais	FARIAS, Mônica Vasconcellos de Oliveira (2009)	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Saberes docentes; professores iniciantes; ensino de matemática nos anos iniciais	Tese
Histórias de professores aposentados: (re)visitando trajetórias profissionais	LOPES, Lourival Silva (2010)	Universidade Federal do Piauí	Prática pedagógica; saberes docentes; experiência profissional; professores aposentados	Dissertação
Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência	LEONE, Naiara Mendonça (2011)	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Pr.Prudente	Necessidades formativas; professores iniciantes; formação contínua	Dissertação
Iniciação profissional de professores de matemática: dificuldades e alternativas	PILZ, Cristiane Aparecida Silva (2011)	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Professores iniciantes de matemática; dificuldades e alternativas no início da carreira; formação inicial	Dissertação
O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de química	FURLAN, Elaine Gomes Matheus (2011)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Professores iniciantes; cultura escolar; processo de socialização profissional docente; professores iniciantes de Química	Tese
Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas	OJA, Aline Juliana (2011)	Universidade Federal de São Carlos	Formação de professores; práticas de alfabetização; professora alfabetizadora bem-sucedida	Dissertação
Professores aposentados: quais os motivos para o seu retorno à docência?	MEIRA, Vanessa Ribeiro Andreto (2012)	Universidade Estadual Paulista	Professores aposentados; retorno à docência; condições de trabalho docente	Dissertação
Professores iniciantes: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente	CASSAO, Pamela Aparecida (2013)	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro	Profissionalidade; professor iniciante; profissão docente; contexto escolar; marcas de alteridade	Dissertação

Continua.

Continuação do Quadro1. Produções.

Titulo	Autor/ Ano de defesa	Universidade	Palavras-chave	Natureza da pesquisa
Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na escola básica	SIMON, Marinice Souza (2013)	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Professores iniciantes; inserção profissional; práticas cotidianas	Tese
Professores iniciantes: inserção nas redes de ensino e condições de trabalho desiguais	OLIVERIO, Vanessa Cristina Maximo Portella (2014)	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Professores iniciantes; trabalho docente; desenvolvimento profissional	Tese
Professores iniciantes: como compreendem o seu trabalho?	LOTUMOLO, Thais Elena (2014)	Universidade Federal de São Carlos	Docente iniciante; percepções; sentidos	Dissertação
Tornar-se professor de história: um estudo das experiências de professores iniciantes com a formação e o trabalho docente	SILVA, Nathaly Piaso (2014)	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Professor iniciante; formação de professores; saberes e práticas docentes; trabalho docente	Dissertação
As dificuldades da profissão docente no início da carreira: entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações	GOMES, Fernanda Oliveira Costa (2014)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Ensino fundamental I; professores alfabetizadores iniciantes; dificuldades da profissão docente; estratégias de superação; didática	Dissertação
Professor iniciante aprender a ensinar: sentimentos e emoções no início da docência	SANTOS, Claudineide Lima Irmã (2014)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Professor iniciante; formação docente; afetividade; psicogenética walloniana	Dissertação
Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de Pedagogia: necessidades e perspectivas do tornar-se professor	LIMA, Mary Gracy e Silva (2014)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Formação de professores; professor iniciante; desenvolvimento profissional docente; pedagogia-egresso; currículo	Tese
Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência	SOUSA, Rosilene Moraes (2015)	Universidade Federal de Mato Grosso	Formação de professores iniciantes; constituição da identidade docente em narrativas de si; OBEDUC	Dissertação
Professores de História das séries finais do ensino fundamental em início de carreira: desafios e saberes'	OLIVEIRA, Rosemeire Santos Cunha (2015)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Formação professores; professores iniciantes de História; desafios e saberes	Dissertação
Formação profissional e atuação de professores iniciantes na docência: um estudo exploratório	BRASIL, Ive Carina Rodrigues Lima (2015)	Universidade Católica de Brasília	Formação de professores; professores iniciantes; desenvolvimento profissional; aprendizagem na docência	Tese

Continua.

Continuação do Quadro1. Produções.

Titulo	Autor/ Ano de defesa	Universidade	Palavras-chave	Natureza da pesquisa
Professores de Matemática dos anos finais do ensino fundamental em início de carreira: desafios, vivências e sentimentos	SERIANI, Raquel (2015)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Formação inicial; licenciatura em matemática; dificuldades e desafios enfrentados no início da carreira docente	Dissertação
Saberes docentes e socialização profissional de professores iniciantes	RIBEIRO, Leticia Mendonca Lopes (2016)	Universidade Federal do Acre	Professores iniciantes; saberes docentes; socialização profissional	Dissertação
Professores iniciantes da rede municipal de ensino são José dos campos: inserção, desafios e necessidades	PINTO, Joseane Amancio (2016)	Universidade de Taubaté	Professores iniciantes; aprendizagem da docência; anos iniciais do ensino fundamental	Dissertação
O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru	AMORIM, Aline Diniz (2016)	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara	Formação inicial de professores; professor iniciante; identidade docente; egressos do curso de pedagogia	Dissertação
A inserção do professor nos anos iniciais do ensino fundamental: a construção de sua identidade profissional	PESSOA, Tania Cristina Silva (2016)	Universidade do Oeste Paulista	Professor iniciante; inserção docente; ciclo de vida docente; “choque de realidade”; identidade docente	Dissertação
O desenvolvimento profissional do professor de geografia nos primeiros anos do exercício da docência	TEIXEIRA, Cleonelio Soares (2016)	Universidade Federal do Piauí	Geografia escolar; formação inicial; professor iniciante; identidade profissional	Mestrado
Formação de professores alfabetizadores iniciantes expressa por suas narrativas	MENEZES, Catia Soares Madaleno (2016)	Universidade Estadual De Mato Grosso do Sul/Paranaíba	Professores alfabetizadores iniciantes; desenvolvimento profissional docente; narrativas autobiográficas; formação centrada na escola	Dissertação
Socialização profissional de professores iniciantes egressos do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade de Paranaíba	MARTINS, Thaís Regina Miranda (2016)	Universidade Estadual De Mato Grosso do Sul/Paranaíba	Professores iniciantes; Egressos Pedagogia; Carreira docente; Socialização profissional.	Dissertação
Desenvolvimento profissional docente de professoras nos primeiros anos de exercício da docência	SANTANA, Marcela Souza (2017)	Universidade Federal de Mato Grosso	Socialização profissional docente; narrativas; desenvolvimento profissional de professores iniciantes	Dissertação

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes (2018).

Desafios e dificuldades ameaham seis das dissertações, já nos títulos: Pilz (2011), Gomes (2014), Pinto (2016), Barros (2008), Seriani (2015), e Oliveira (2015).

Pilz (2011), ao considerar a voz dos sujeitos, pondera que as alternativas para atenuar as dificuldades encontradas no início da carreira abarcam atitudes que partem dos próprios professores iniciantes, tais como escutar mais os alunos, ser verdadeiro, pedir ajuda da antiga professora regente, da direção da escola. Neste mesmo fio condutor – aquele em que cabe ao próprio amenizar suas dificuldades - Oja (2011) investiga como é construída a prática pedagógica cotidiana de uma professora alfabetizadora considerada como bem sucedida, concluindo que as suas práticas resultam de um processo complexo que engloba questões objetivas, pertinentes à organização e gestão da sala de aula, entre outros, e subjetivas, referentes à formação e características pessoais da docente.

Sob outro viés, há uma gama de estudos que consideram a necessidade das instituições que estão formando esses professores iniciantes o fazerem de maneira mais coesa. Entre eles, Farias (2009) alude em sua tese à necessidade de que os saberes sejam objeto de estudo na formação inicial e que os licenciandos já problematizem as situações ocorridas em sala, na educação básica, em meio à discussões acadêmicas. Na dissertação de Pessoa (2016), ao problematizar a trajetória docente e as agruras da inserção profissional, autora considera que a formação inicial não tem sido suficiente para atenuar os conflitos e angústias do início da profissão.

Também foi constatado a necessidade de se (re) pensar elementos presentes nas instituições formadoras, assim também como a cultura escolar e as políticas públicas educacionais. Nas dissertação de Silva (2014) e de Leone (2011), duas grandes medidas foram elencadas, por meio dos dados, como sendo necessárias: a atenção na formação inicial para a preparação desses profissionais, em especial no seu ingresso, e o compromisso e responsabilidade das agências formadoras e instituições escolares para que possam construir programas de assessoria e formação aos iniciantes, desde seus primeiros dias, confirmam essas necessidades.

No mesmo sentido, encontramos a tese de Lima (2014), que considera como imprescindível a formação inicial conexa e eficiente em especial com as vivências em sala, por meio dos estágios curriculares supervisionados, e de Brasil (2015), que evidencia como tem sido negligenciado o início na carreira docente e a formação inicial no curso de Pedagogia, fato colocado como agravante para o “ser/constituir-se”.

A dissertação de Seriani (2015), da mesma forma, conclui que a incompletude da formação inicial, com relação ao ensino da matemática, se compreende na falta de articulação entre as disciplinas específicas e pedagógicas.

A falta de programas que deem subsídio para o professor iniciante encontra-se em duas das pesquisas elencadas. Lotumoto (2014) conclui que há necessidade de uma maior atenção para os cursos que formam esses professores iniciantes e possíveis formas de inserção desse profissional iniciante na instituição escolar, que venha a amenizar as nuances do início. Da mesma forma, Leone (2011), menciona a necessidade de programas de assessoria.

A socialização está entre as grandes preocupações para o iniciar desses profissionais. Furlan (2011), em sua tese, investiga o ingresso na carreira docente do professor de química, seu processo de socialização e construção de sua identidade. Considera que o processo de socialização envolve aspectos coletivos e individuais, estáveis e provisórios, formando a identidade de tais profissionais na dualidade dos processos relacional e biográfico, em face da cultura escolar. Ribeiro (2016) também permeia esse aspecto em sua dissertação, assim como Knoblauch (2008), em sua tese, ao discutir a socialização profissional de professores iniciantes, utilizando o *habitus* como conceito base para desenvolver a pesquisa, alicerçada no teórico Pierre Bourdieu.

Santana (2017) também compreende esse importante aspecto do início da carreira, em sua dissertação, ao investigar, frente ao processo de socialização, como os professores iniciantes experienciam seu trabalho docente, concluindo que a sala de aula é um lugar desafiador, mas os desafios podem ser amenizados por meio do auxílio dos colegas de profissão neste início de carreira. Outra consideração relevante dessa pesquisa foi que, embora todas as professoras pesquisadas estivessem neste início, cada uma lidava de forma diferente com o mesmo momento vivido.

O olhar diferenciado que requer o professor iniciante, aqui não coloco no sentido individual, mas como uma etapa, também é expressa na dissertação de Martins (2016), a qual visou conhecer de que modo o processo de socialização dos professores iniciantes contribui ou dificulta a superação dos primeiros obstáculos da fase de iniciação. Os resultados perpassam os mesmos de muitas pesquisas com esse propósito: as maiores dificuldades referem-se à indisciplina dos alunos e falta de recursos materiais para o trabalho pedagógico; revela a contribuição significativa do estágio supervisionado para a formação profissional; muitas receberam apoio/orientação principalmente do coordenador pedagógico quando iniciaram na profissão e acreditam que isto é essencial

para os profissionais ao ingressarem no magistério; a maior parte também considera importante a interação com os pares no início da carreira para o desenvolvimento da prática docente.

A importância de haver essa parceria entre os iniciantes e os professores que já estão há mais tempo nas instituições, ou seja, os profissionais mais experientes, ganha destaque em grande parte das pesquisas. Oliverio (2014) investiga em sua tese como vivenciam profissionais iniciantes de diversas redes e quais aspectos favorecem ou dificultam sua inserção e desenvolvimento profissional. Os achados da pesquisa giram em torno da importância dos pares nessa inserção profissional e a importância da organização das redes e escolas na socialização desses iniciantes, assim como Santana (2017).

Com base nesta compreensão da importância dos pares, Pinto (2016) investigou os desafios enfrentados pelos professores iniciantes da rede municipal de ensino de São José dos Campos. O diferencial desta pesquisa encontra-se nas sugestões que as professoras ofereceram para amenizar as dificuldades deste período, tais como: um professor mais experiente como mentor do iniciante; formação voltada para a prática; a primeira experiência não acontecer em contextos problemáticos, mas em escolas mais favoráveis, entre outros. Observa-se que além dos sujeitos pesquisados considerarem a importância dos mais experientes, ainda sugerem uma atividade de tutoria, para que iniciantes e experientes possam estar mais próximos, em um movimento de trocas constante.

Da mesma forma, Santos (2014) investigou quem é o atual professor iniciante, como tem adentrado o espaço escolar, quais emoções e sentimentos permeiam este início e como os colegas mais experientes e os coordenadores podem auxiliá-los. Conclui que há necessidade de apoio por parte da equipe escolar e uma formação continuada que contemple as inquietações, expectativas e experiências destes professores iniciantes. Da mesma forma, Simon (2013) deixa explícito em sua tese, por meio das narrativas de seu sujeito, a necessária parceria entre os professores iniciantes e os demais que compõem a equipe escolar.

Nesse contato com os mais experientes, os iniciantes vão se constituindo profissionais, assim como as vivências diárias. Amorim (2016), partindo do pressuposto de que a maioria das inquietações do professor iniciante são resultantes das fragilidades de sua formação inicial, investiga as preocupações com a trajetória inicial e a constituição da identidade profissional deste professor iniciante. Constata que a

formação desse profissional é de grande importância, no entanto, não contempla o todo, pois o profissional se constitui de forma considerável na relação em sala com seus alunos, no contato com seus pares, no cotidiano da prática profissional.

Cada dia se constitui como um aprendizado, o início docente pode ser considerado como um mundo desconhecido, o qual os iniciantes tem a necessidade de desbravar, assim como constatado por Gomes (2014), que pesquisou a relação da entrada na carreira e as dificuldades didáticas enfrentadas pelos iniciantes.

Em meio a este desbravar, esse período pode ser caracterizado como de incertezas, oscilando entre entusiasmo e desencanto, assim como concluiu Teixeira (2016). Sua investigação incide acerca de como ocorre o desenvolvimento profissional do professor iniciante, na área de geografia, atuando nos anos finais do ensino fundamental.

A falta de políticas públicas que contemplem essa fase da carreira é recorrente. Menezes (2016), nesse sentido, conclui sua pesquisa destacando a formação centrada na escola, desenvolvida em um espaço colaborativo (um grupo de estudos), de professores iniciantes na posição de alfabetizadores, com o intuito de melhoria das condições de iniciação e de inserção destes profissionais.

Da mesma forma, Oliveira (2015) identifica e problematiza questões referentes ao início de carreira destes profissionais e às formas de enfrentamento dos desafios encontrados. Ao concluir que a solidão é o sentimento predominante, tendo em vista a ausência do trabalho coletivo, a falta de experiência, incertezas e inseguranças e falta de aprofundamento teórico, compreende que embora todos estes problemas sejam conhecidos, não são implantadas políticas públicas para saná-los.

Na mesma perspectiva, Barros (2008) incita a discussão acerca das percepções e crenças que orientam a iniciação à docência e quais as especificidades do ser professor de matemática, envolvendo nesta pesquisa professores iniciantes e outros mais experientes. Concluiu que, ainda que haja muitas discussões sobre essa fase da docência, embora os anos passem os desafios continuam os mesmos e nada tem sido feito efetivamente no contexto escolar. Esta é uma preocupação de todos os pesquisadores aqui elencados.

Quando não há iniciativas por parte das instituições formadoras, do poder público, das instituições escolares, iniciativas surgem dos próprios iniciantes, como busca para ultrapassar o momento de tormenta. Cassão (2013), nesse sentido, investigou como o que é vivido pelos professores iniciantes em contato com os alunos, pais, equipe

escolar, colabora para a sua formação, analisando as marcas da alteridade. A pesquisadora dá início ao Grupo de Trocas de Experiências Docentes (GTED), devido à necessidade que sentiu de fomentar o diálogo entre professores iniciantes, que teve início com a troca de e-mails – entre seus antigos colegas de classe, recém formados - possuindo como conteúdo os desabafos acerca das agruras nas vivências do início na docência. Os resultados encontrados foram as seguintes marcas de alteridade: o silêncio; o isolamento; a invisibilidade; a solidão do trabalho docente; as práticas perversas; o educar os ouvidos; a responsabilidade docente; a amizade; as armas; as escolhas; a saudade.

Com o descritor “professores aposentados”, excluindo aqueles com enfoque na Previdência ou que discorreram sobre professores universitários, obtive dois resultados que se remetem ao recorte temporal compreendido. A dissertação de Lopes (2010) investigou as histórias de vida pessoal e profissional de professores aposentados, que atuaram no ensino fundamental em uma determinada localidade, entre as décadas de 1950 e 1980, explicitando informações sobre o saber da experiência dos professores, com o intento de revisitar a vida nas lembranças do passado em confronto com a realidade do presente. Desvelou os modos como professores aposentados dão sentido à sua prática pedagógica no ensino fundamental e como se referem aos saberes experienciais que foram produzidos nessa prática e que lhe deram sustentação. Como dados conclusivos, a pesquisa apresentou diversas possibilidades de atuação do professor e promoveu muitas reflexões a partir das narrativas desses sujeitos pesquisados.

Meira (2012) abordou a temática dos aposentados dos anos iniciais do ensino fundamental que retornaram à docência na rede de ensino municipal de Presidente Prudente e de Presidente Bernardes, ambas situadas no estado de São Paulo, no intuito de investigar quais os motivos que levam professores aposentados a retornar à docência.

O estudo que mais se aproximou da proposta a qual defendemos encontra-se na dissertação *Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência*, de Sousa (2015). A pesquisa foi realizada a partir do projeto da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), aprovado no Observatório da Educação/2013 e intitulado “Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a universidade e a escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente”, que teve como objetivo analisar a inserção do professor iniciante na escola, assistido por um professor

experiente, investigando como esse egresso vai compondo sua identidade profissional docente nos anos iniciais da profissão.

Todavia, os professores experientes mencionados nas pesquisas que os trazem como importantes parceiros das iniciantes não são aqueles que já deixaram o ofício, estando agora aposentados, o que torna nosso estudo inédito.

Tendo em vista todos os estudos acima mencionados, reforçamos a constatação de que desafios e dificuldades são típicos da fase de iniciação, em que a formação inicial tem um peso nessas inquietudes, assim como a falta de acolhimento por parte das instituições de ensino em que os professores iniciantes passam a atuar. Fatos comprovados por todas as pesquisas aqui elencadas.

Notamos que das pesquisas aqui referenciadas, sete foram realizadas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: a tese de Knoblauch (2008) e a dissertação de Gomes (2014), sob orientação da Profa. Dra. Alda Junqueira Marin; a tese de Furlan (2011), sob orientação da Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni; a dissertação de Santos (2014), sob orientação da Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida; a tese de Lima (2014), sob orientação da Profa. Dra. Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito; e as dissertações de Oliveira (2015) e Seriani (2015), sob orientação da Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos.

É perceptível, assim, que há uma produção constante acerca dos professores iniciantes nessa universidade, desvelando um olhar sensível aos profissionais em início de carreira e seus conflitos/inquietações, em especial, das Professoras Doutoras Alda Junqueira Marin e Luciana Maria Giovanni, que foram integrantes, nos períodos entre 2009 – 2011, do projeto de pesquisa intitulado "Investigações e experiências de iniciação à docência: diferentes situações institucionais, diferentes necessidades de professores iniciantes".

Abrimos um parêntese neste momento para enfatizar o fato de que a Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos teve como orientadora, em seu processo de doutoramento a Profa. Dra. Marli Elisa Dalmazo Afonso de André, referência no país mediante o tema Formação de Professores, autora da pesquisa intitulada "Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil", realizada em 2012, por meio da qual se evidenciou que ocorrem apenas em dois estados e em um município, ações formativas voltadas aos professores iniciantes, no momento do concurso de ingresso.

No recorte temporal pesquisado, foi constatado que a falta de medidas que de fato sejam eficientes persiste, ainda que algumas iniciativas pontuais tenham sido

realizadas, algumas colocadas em prática pelos próprios iniciantes, como consta na dissertação de Cassão (2013), quando aponta que os pares passam a ser a “bóia” neste mar de águas agitadas.

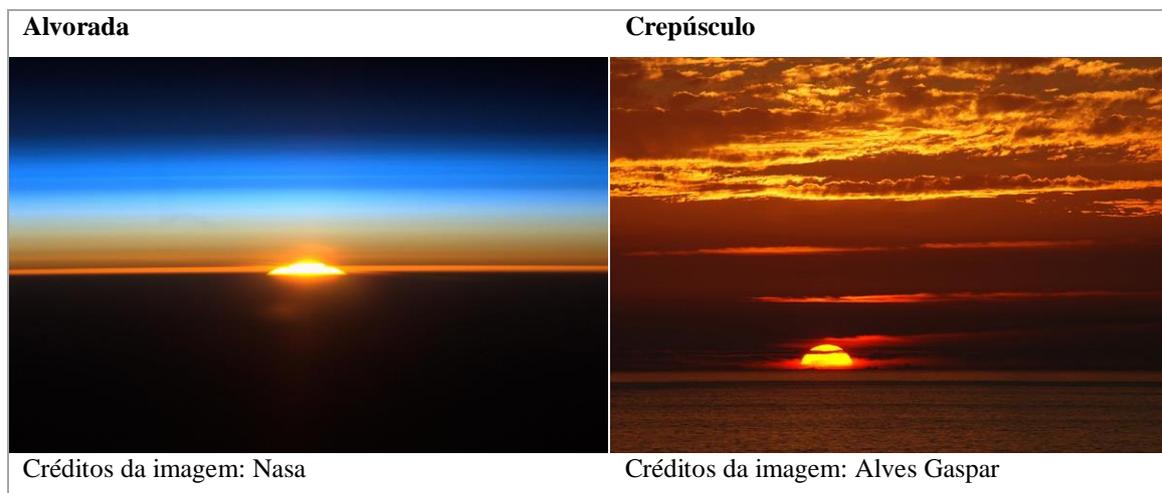
Com relação às pesquisas com professores aposentados, notamos sua escassez. Lopes (2010) enfatiza a importância que os professores aposentados denotam à educação, considerando seus saberes fundamentais aos professores iniciantes. O autor não traz para a sua pesquisa os iniciantes para “sentarem na mesma mesa” dos aposentados, ou seja, não dispõe dos extremos – iniciantes e aposentados – como sujeitos de sua pesquisa, no entanto, ao investigar a trajetória dos seis aposentados, focaliza as possíveis contribuições para os iniciantes.

Essa revisão aponta um paradoxo, diante da desproporção de estudos sobre aposentados (dois resultados) e iniciantes (27 pesquisas), pois, embora não haja medidas que venham a amenizar as dificuldades da iniciação e finalização na carreira docente, ainda assim os olhares se concentram quase que em sua totalidade nos iniciantes, desvelando uma quase completa despreocupação com os professores que contribuíram com a educação por mais de três décadas, em sua maioria, o que me faz questionar: as pesquisas acadêmicas, assim como o poder público, têm considerado que os aposentados não possuem mais importância ou não tem mais a contribuir com a educação do país? Ou ainda, será que os professores ao se aposentarem não anseiam mais voltar às instituições, por se sentirem preteridos por estas? Mais experiência, muitas das vezes, é sinal de descarte, na postura ocidental. Não há políticas específicas para este retorno, assim como não há para os iniciantes, que possa oferecer-lhes suporte. O iniciante não evade porque não quer trabalhar, mas porque não se vê, na maioria das vezes, acolhido por parte das instituições.

CAPÍTULO II

ELUCIDANDO A ALVORADA E O CREPÚSCULO

Figura 2. Alvorada e crepúsculo



Fonte: Google imagens (2018)

O nascer do sol ou alvorada dá-se quando o sol aparece no horizonte na direção leste, iniciando o dia, abrindo as cortinas para aquecer as superfícies e, assim, permitir o desabrochar da flora e fauna, cada uma no seu momento, não importando se é gramínea, flor, violeta, roseira ou animais de hábitos diurnos que iniciam suas jornadas em busca de alimento, a fauna e a flora necessita e aguarda pela luz, fonte de vida.

Os professores iniciantes, ao adentrarem sua sala, seu primeiro dia de aula, da mesma forma também podem iluminar o dia, permitindo que cada criança desabroche, no seu tempo, se forem oferecidas todas as condições propícias a isso.

O pôr do sol, por sua vez, ocorre quando o sol se oculta no horizonte, na direção oeste, dando início à noite. Este é o momento que ocorre a recolha dos animais de hábitos diurnos, o fechamento das flores, seja para conservação de energia e para “guardar” seu odor a ser exalado durante o dia, a fim de atrair insetos polinizadores, ou para não tornar o pólen úmido e pesado, dificultando a polinização, ou ainda para evitar seu congelamento, parte da fauna e flora foram alimentados pelos raios, fonte de vida. Nesta outra fase, os animais de hábitos noturnos saem de suas tocas ou ninhos, os sons presentes na natureza ficam mais perceptíveis,

Os professores aposentados, de forma semelhante, quando deixam seu ofício se fecham em uma nova vida. Há o fim de um ciclo, todavia, esse novo estado guarda muitos sons, ou por meio dele inúmeros sons são oportunizados, como o pedido de

ajuda dos iniciantes, que só podem ser ouvidos na calmaria daqueles que já finalizaram o ciclo. Longe de tê-los como concorrentes, os aposentados podem acolher os que iniciam, com sabedoria e discernimento.

As nuvens e serrações que dificultam o nascer do sol pleno, que possa ser contemplado em sua total beleza, são mencionadas por diversos autores, como Carlos Marcelo Garcia, Michael Huberman, Philippe Perrenoud, Marli André, Maurice Tardif, Eliane Greice Davanço Nogueira, Francisco Imbernón, entre outros.

Muito tem se falado, segundo Garcia (2010), no “profissionalismo”, termo entendido como a capacidade tanto dos indivíduos como das instituições de desenvolverem uma atividade de qualidade, comprometida com os beneficiários da mudança, em um ambiente de colaboração, em que os professores passem a trabalhar em equipe, podendo existir, nesse contexto, funções mentoras.

As dificuldades encontradas pelos professores em início de carreira são inúmeras, pois necessitam aprender a ensinar, inteirar-se da cultura da escola, ter um bom relacionamento com os pares, com os alunos, com seus familiares e constituir-se docente, sem reproduzir seus modelos de professores. Isso frente às condições oferecidas na carreira, que incluem baixos salários e pouco reconhecimento e valorização por parte da sociedade, entre outras, fazendo com que este período possa ser traduzido como “aterrize como puder” (GARCIA, 2010), podendo, assim, encaminhar os profissionais ao abandono da docência.

Segundo André (2012), baseada nos resultados de uma pesquisa que coordenou, juntamente com Bernardete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto, desenvolvida por meio de uma parceria entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Ministério da Educação (MEC), com apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), no Brasil, no que concerne a ações formativas voltadas aos professores iniciantes, no momento do concurso de ingresso ou ações de apoio aos professores principiantes, inseridas em uma política de formação continuada, destacam-se pouquíssimas Secretarias de Educação, entre elas: Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo; Secretaria Estadual de Educação do Ceará, Secretaria Municipal de Educação de Sobral, no Ceará; Secretaria Municipal de Educação de Jundiá; Secretaria Municipal de Campo Grande, MS.

A pesquisa desvelou 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 (Pibid), proposto pela Capes/MEC, em âmbito federal, o Bolsa Alfabetização, pelo estado de São Paulo, e o Bolsa Estagiário, pelo município de Jundiaí (SP).

Abrimos um parêntese para expor que o Pibid foi citado no memorial de uma das professoras iniciantes participantes dessa pesquisa como um programa que ela gostaria de ter participado, tendo em vista seu estágio tido como deficitário e suas angústias ao adentrar a sala de aula, demonstrando assim o prestígio deste programa como forma de inserção do acadêmico na futura profissão.

Outra ressalva que faço em relação aos poucos programas de inserção citados por André (2012) é que existem aqueles que são citados pelas secretarias de educação mas que, não necessariamente, são executados. Sousa (2014, p. 189) faz referência, por exemplo, ao município de Campo Grande/MS, mencionando que “não houve ações específicas de acompanhamento da adaptação ao cargo, por parte das secretarias de educação, a não ser na questão avaliativa, com o estágio probatório” (SOUSA, 2014, p. 189). A mesma autora, comentando sobre os programas mencionados na pesquisa de Gatti, Barreto e André (2011), aponta:

Podemos dizer, por fazermos parte do quadro de professores municipais e conhecermos essa realidade, que em Campo Grande/MS não existe uma equipe responsável exclusivamente pelo professor iniciante, pois a mesma equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação (Semed) que atende ao inteiro corpo docente das escolas, distribuídas por regiões, também é responsável pelo apoio a esse docente em início de carreira. Da mesma forma, a equipe pedagógica da escola, que compreende o diretor adjunto e supervisor escolar - e, em algumas escolas um professor-coordenador - atende a todos os professores, não tendo um tratamento diferenciado com o professor iniciante. (SOUSA, 2018, p. 88).

Marli André, juntamente com Ana Maria Gimenes Corrêa Calis, analisou, em 2017, “[...] a experiência de Sobral, no Ceará, que foi apontada por Gatti, Barreto e André (2011) como um dos raros exemplos de política de formação dos iniciantes no Brasil” (CALIS; ANDRÉ, 2017, p. 894). Segundo as autoras,

A formação realizada em Sobral parece fazer com que os professores iniciantes percebam e pensem a profissão “do lado de dentro”, no sentido de não falarem sobre algo observado, mas sim, vivido. São orientados a perceber que os contextos que condicionam suas ações na sala de aula exigem não apenas a competência técnica, mas a competência intelectual e relacional. A

formação do estágio probatório e a inserção na escola favorecem aos professores iniciantes a aproximação e o alinhamento das suas expectativas com as da escola e as da Secretaria (CALIS; ANDRÉ, 2017, p. 901).

Para Huberman (1995), o período crucial de entrada na carreira encontra-se nos três primeiros anos. Já Tardif (2002) considera os cinco primeiros, período que adotei como delimitação para a inclusão dos professores iniciantes nessa pesquisa, por acreditar que as angústias, aflições, inquietações típicas da iniciação, extrapolam os três primeiros anos, corroborando Tardif ao enfatizar que é neste período que o docente deve provar à si e aos outros, que é capaz de ensinar.

2.1 Iniciativas de proposituras semelhantes a aqui sugerida

Em alguns países, como nos Estados Unidos, Inglaterra, Espanha, Chile, Japão, Nova Zelândia e Suíça, há programas de inserção para professores iniciantes. Resguardando suas peculiaridades, Garcia (2010, p. 36) aponta que Zeichner define como principal característica deste tipo de política ser “[...] um programa planejado que pretende proporcionar algum tipo de apoio sistemático e sustentado especificamente para os professores iniciantes durante pelo menos um ano escolar”, podendo contar com Conselheiros ou professores mais experientes da mesma área que acompanhem o iniciante. Esses conselheiros ou mentores podem ser, conforme consta em Garcia (2010), professores de universidade, supervisores ou diretores, que ajudariam o iniciante com relação ao currículo, administração da classe ou até mesmo em aspectos mais pessoais, de apoio às inquietudes relacionadas à docência.

No Brasil, o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, oferecia o Programa de Residência Docente (PRD) com o intuito de:

[...] aprimorar a formação do professor da educação básica por meio de um projeto de formação continuada, desenvolvendo competências docentes que complementem a formação recebida na Instituição de Ensino Superior (IES) de origem, a partir da vivência em um ambiente escolar de reconhecida excelência. A Residência Docente parecia professores recém-formados (aqui denominados Residentes Docentes) com professores orientadores do Colégio Pedro II (Professores Supervisores e Coordenadores de Área), de modo a dar ao novo profissional uma formação complementar em questões de ensino-aprendizagem na área/disciplina, assim como em aspectos da vida escolar. Além disso, pretende possibilitar a aplicação de novas metodologias e estratégias pedagógicas na instituição de atuação do Professor Residente, que venham a incrementar os resultados de aprendizagem dos alunos da Educação Básica (COLÉGIO PEDRO II, 2015, n.p.).

A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), como já mencionei brevemente, possuía um projeto vinculado ao Programa Observatório da Educação (Obeduc) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), intitulado “Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a universidade e a escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente”, desenvolvido no Campus Universitário de Rondonópolis (CUR), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). Tratava-se de um programa de formação continuada que contava com grupos de estudos, abrangendo alguns licenciados egressos, pesquisadores da UFMT e de outras universidades, em que se realizava o acompanhamento a alguns professores iniciantes por parte dos coordenadores das escolas em que atuavam.

As duas iniciativas apontadas acima (Colégio Pedro II e UFMT) possuem em comum com a proposta aqui apresentada a oferta de acompanhamento ao professor iniciante. No entanto, o que proponho, e percebo como dois “gargalos” que podem ser explorados em uma pesquisa, é investigar os dois extremos da caminhada: a iniciação e o encerramento da carreira docente.

A originalidade da pesquisa, portanto, encontra-se na proposta de que os professores tutores possam ser professores aposentados. Este professor aposentado estaria no entremeio, em um lugar no qual nunca esteve, pensando sobre a educação. O professor aposentado se “eternizaria” no que compete à influência perante o iniciante, sendo fonte de inspiração e promovendo um sentimento de pertença. Saliento que tanto nas propostas dos Estados Unidos, Inglaterra e aqui no Brasil, até então, os professores que auxiliam os iniciantes são todos ativos nas instituições educacionais, sendo vinculados à Universidades ou mesmo às escolas em que os iniciantes atuam.

2.2 Conhecendo os sujeitos da pesquisa

Figura 3. Nascer e pôr do sol



Fonte: Google Imagens



Fonte: Guia Viajar Melhor

Me imagino descortinando um universo, desbravando o mar, nem sempre de calmaria, mas buscando irradiar coisas boas, buscando a proximidade com as crianças que muito me ensinam. Que eu possa conservar um pouquinho que seja, da criança que há em mim, para que as minhas crianças se reconheçam. (Viviany Borges - orientanda - professora iniciante).

Se atualmente é fácil identificar os paradigmas que permeiam e permearam a Educação, confesso que, à época de meu início como docente, me faltava clareza para compreender a complexidade da prática profissional. Eu vivia o movimento de construção e reconstrução do papel de professora, em um ir e vir constante, em que a reflexão sobre o que eu fazia, como fazia e como deveria ser feito, era meu exercício diário e solitário. Mas, agradava-me muito participar da formação de futuros professores, trazendo para dentro do curso normal (que eu atuava na época) cenas do cotidiano das escolas e também lembranças de situações escolares vividas pelos alunos. (Eliane Greice - orientadora - professora aposentada).

Elegi como critério para a escolha dos iniciantes: serem sujeitos de diferentes universidades; iniciantes com até cinco anos de docência (IMBERNÓN, 1998; TARDIF, 2002); atuarem nos anos iniciais da educação básica; e, por fim, não terem participado de programas de inserção à docência, como o Pibid, tendo em vista que:

A meta primordial dessa política de formação é pensar e desenvolver atividades relacionadas à iniciação da docência, partindo do pressuposto de que a parceria entre as instituições públicas de Educação Superior e as escolas da Educação Básica propicia a todos os envolvidos no projeto uma prática reflexiva do cotidiano da escola (NOGUEIRA, MELIM, 2013a, p. 2)

Dessa forma, entendo que os professores que participaram de programas de inserção à docência tenderiam a não vivenciar, de forma mais enfática, o chamado

choque com a realidade (HUBERMAN, 1995) ao iniciarem à docência, por já terem participado do cotidiano escolar, com apoio institucional da universidade e da escola. Assim, quando optei por incluir apenas professores iniciantes que não tiveram essa vivência, procurei de certa forma contemplar aqueles que, quiçá, mais necessitariam de um apoio, aqui representado pelo professor aposentado.

Da mesma forma, convidamos cinco professores aposentados. Como critério, foram escolhidos professores aposentados no máximo há cinco anos; professores da educação básica, com interesse em participar da pesquisa, sendo tutores dos professores iniciantes.

Para explicar melhor ao leitor o motivo pelo qual o pesquisador Michael Huberman estará tão presente nesse estudo, comentarei um pouco a respeito dos estágios por ele elaborados.

Segundo o autor, os docentes, ao longo de sua carreira, podem possuir diferentes comportamentos, conforme seus anos em atuação, iniciando com o estágio *Entrada na carreira*, que compreende os três primeiros anos e pode ser marcado tanto pelo choque com o real, ao deparar-se com os alunos, familiares, colegas e superiores, como pelo desenvolvimento de um sentimento de pertença a um campo profissional, que passa a ancorar esse estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”.

O estágio seguinte, denominado de *Estabilização*, compreende o período de quatro a seis anos de atuação, no qual o profissional se sente mais “confortável” em sua prática. Dos sete aos quinze anos de docência, poderiam estar na fase de *Diversificação*, buscando novas possibilidades e sendo mais motivados e dinâmicos, para não caírem na rotina.

Dos quinze aos vinte e cinco anos, seria o estágio *Pôr-se em questão*, ocorrendo as dúvidas relacionadas à escolha da profissão. Vinte e cinco a trinta e cinco anos, seria uma fase da *Serenidade e distanciamento afetivo*, na qual os docentes não desejam mais provar algo para si, nem mesmo para os demais. O autor segue com *Conservantismo e lamentações*, que, embora progressivo, destaca-se a partir dos cinquenta anos, caracterizado pela resistência às inovações e uma certa nostalgia para com o passado. O autor finaliza com o estágio do *Desinvestimento*, em que os esforços, após os cinquenta anos, tendem aos interesses pessoais e não mais profissionais, em que o tempo é destinado em benefício próprio.

Esse choque, ao qual Huberman (1995), e antes dele Veenman (1988), se referem³, pode estar presente não apenas nos primeiros anos de docência, frente à porta de entrada da instituição, em especial a porta da sala de aula, mas o inverso também, quando as portas se abrem para a saída destes profissionais rumo à aposentadoria.

Concentrarei, nesta pesquisa, na primeira e última fase da docência, em busca do entrelaçamento entre os saberes para a constituição docente e os saberes e a sabedoria dos professores aposentados, tendo em vista que:

Esta sabedoria é capaz de nos presentear saberes, pensamentos já refletidos, dificuldades já vencidas e conflitos já solucionados. Ter acesso a esta sabedoria é ter um mapa do saber experiencial, não para servir como um guia, mas para dar continuidade aos processos já iniciados; não para servir de exemplos, mas para mostrar que já passamos aí [...] Felizes são os que fazem da experiência abstrata do outro, uma reflexão concreta sobre a sua. Felizes os docentes em formação sentados ao lado dos docentes aposentados experientes (GRANGEIRO; SUÁREZ, 2013, p. 31)

Colocarmos os extremos sentados na mesma mesa foi meu intuito, acreditando que esse diálogo seria rico, pois os aposentados tem muito a contar, os iniciantes, a escutar. Ao mesmo tempo, os iniciantes também necessitam partilhar suas angústias, e os aposentados possuem uma postura de escuta sensível, concernente ao lugar de distanciamento que passaram a ocupar após a aposentadoria. Enfatizando estes últimos:

É através da narração, seja ela oral ou escrita, que temos acesso à memória dos docentes aposentados. A narração dos acontecimentos que pertencem às mentes históricas dos professores aposentados lhes permite uma tomada de consciência da sua mala de experiências e uma tomada de consciência sobre si no mundo, ao mesmo tempo em que nos permite como sociedade ter acesso a nossa história (GRANGEIRO; SUÁREZ, 2013, p. 33).

E esse acesso é de extrema importância ao professor que está colocando as primeiras roupas na mala, uma vez que contar com alguém que já possui o conhecimento acerca da bagagem acumulada pode tornar a caminhada menos árdua. Narrar suas memórias, tanto um extremo quanto o outro, pode contribuir para o êxito na educação, pois os professores são imprescindíveis nesse processo e ouvi-los é fundamental:

³ Dou mais destaque aos estudos de Huberman pelo fato de que ele pesquisa o docente com diferentes anos de atuação, traçando uma tendência no que concerne o perfil, enfatizando tanto o início quanto o final na carreira.

É como ter acesso à caixa preta de um avião que armazena as conversas, os momentos, a voz e os pensamentos durante o trabalho. Assim é a nossa memória, que embora seja um pouco mais seletiva, ao ser encontrada nos permite ter acesso aos momentos mais significativos. É esta caixa preta que o sistema educativo mais deveria buscar conhecer. É ela que pode gerar mudanças, que permite conhecer os sentimentos de quem ensina e aprende, que revela os erros e os acertos, que tanto fala do currículo escolar, de vínculos, da experiência concreta quando nos livros parecem abstratas. E afirmamos que ela não é muito difícil de ser encontrada como nos acidentes aéreos. Não é necessário muita busca, apenas permitir um espaço de abertura para a mente de profissionais responsáveis por uma das atividades mais importantes existentes no âmbito profissional: o ensino e a aprendizagem (GRANGEIRO; SUÁREZ, 2013, p. 33)

Na escuta dos professores aposentados, não se toma o passado como exemplo a ser prescrito e almejado, mas como possibilidade do novo, na medida em que:

Passado, quando trazido para o presente, transforma-se no diferente e, às vezes, até na novidade, principalmente quando a distância entre passado e presente oculta fatos, valores, crenças e relacionamentos. Não se pode creditar ao presente a construção do futuro sem a anuência do passado (LOPES, 2010, p. 31).

Os olhos que reveem, agora de um novo lugar, ocupando uma nova posição - o findar do dia/aposentados - podem refletir contemplando outros vieses, com outros parâmetros: “Os 'olhos' com que 'revejo' já não são os 'olhos' com que 'vi'” (FREIRE, 2003, p. 19).

Desta forma, abrindo espaço para nossos professores, apresento então os pesquisados. Os aspectos elencados para conhecimento acerca dos professores foram previamente escolhidos pela pesquisadora e enviados pelo aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz. Antes que dessem suas respostas, fora explicitada a pesquisa, com seus objetivos e metodologia. Agendada uma data para devolutiva, as respostas foram enviadas pelo aplicativo.

Quadro 2. Perfil dos sujeitos da pesquisa (Iniciantes)

Pseudônimo/ motivo da escolha	Idade	Área de formação	Universidade / ano de formação	Tempo na docência	Palavra que define sua trajetória e por quê	Participação nos ateliês
Anelise - “Minha professora na infância”	21	Pedagogia	UFMS/ 2017	4 anos	“ Aprendizado. Porque estou em um momento de formação da minha identidade como professora, e procuro aprender o que posso sobre a área”	Não participou
Paz - “Sempre tentando mantê-la”	32	Pedagogia	UEMS/ 2013	3 anos	“ Persistência. Vencer os obstáculos que prevalecem diariamente”	Não participou
Prô Su - “Maneira carinhosa como os alunos me chamam”	26	Pedagogia	UEMS/ 2013	4 anos	“ Luta, pois é com muita luta e trabalho que iniciei e continuo na carreira de professora”	Participou dos três ateliês
Maria - “Devido as grandes Marias da minha vida: Nossa Senhora, minha mãe e Montessori (que me inspirou a entrar para a Pedagogia)	21	Jornalismo/ Pedagogia (em andamento)	UCDB/2016	2 anos	“ Responsabilidade Porque desde muito cedo na área, fui chamada à grandes responsabilidades nas escolas em que atuei”	Participou dos três ateliês
Colina - “Pelos altos e baixos da profissão (Cecília Meireles – Isto ou Aquilo – (inspiração)”	28	Pedagogia	Centro Universitário Anhanguera/2013	3 anos	“ Perseverança ”	Participou dos três ateliês
Grazi - Escolhido pela pesquisadora por ter sido um apelido na época em que a mesma fora estagiária.	28	Pedagogia	Centro Universitário Anhanguera/2017	1 ano	(Não respondeu)	Participou do primeiro ateliê

Fonte: dados de pesquisa.

Quadro 3. Perfil dos sujeitos da pesquisa (Aposentados)

Pseudônimo / motivo da escolha	Idade	Área de formação	Universidade / ano de formação	Tempo na docência	Palavra que define sua trajetória e por quê	Participação nos ateliês
Girassol – “Porque me volto para receber o que é bom, que me dá energia, me faz brilhar e iluminar e me fecho quando não há mais razão de ser!”	60	Ciências Letras e Educação (Licenciatura Plena)	Universidade do Oeste Paulista / 1987	30 anos	“ Persistência, amor e luta. Persistência em querer vencer e criar 3 filhos; amor porque sem ele, nada tem valor; luta, porque cada dia tive que lutar contra: cansaço, preocupação com a aprendizagem dos alunos, satisfação pessoal e dos diretores, coordenação e pais, enfim, como cotidiano”.	Não participou
Cacto “Por sua capacidade de sobreviver em extrema aridez e sequeidão. Tê-las por perto é um lembrete de vitalidade, persistência e integração com tudo o que está a nossa volta”	54	Pedagogia	UCDB / 1993	32 anos	“ Competência, dedicação, zelo e amor. Pois o texto que me define é: “Tudo quanto vier à mão para realizar, faça-o com o melhor das tuas forças” (Eclesiastes 9.10).”	Não participou
Chicão - “Naturalmente as pessoas próximas chamam por esse apelido”	55	Pedagogia	Universidade do Oeste Paulista / 1987	35 anos	“ Expectativa. Sempre acreditando na capacidade intelectual do aluno”	Participou dos três ateliês
Professor Bigode - “Gosto da maneira carinhosa, como meus alunos me chamavam	59	Magistério/ História (licenciatura)	UFSCar / 1988	35 anos	“ Aprendizagem. Porque quem aprende evolui, cresce, constrói, transforma”	Participou dos três ateliês

Continua

Continuação do **Quadro 3. Perfil dos sujeitos da pesquisa (Aposentados)**

Pseudônimo / motivo da escolha	Idade	Área de formação	Universidade / ano de formação	Tempo na docência	Palavra que define sua trajetória e por quê	Participação nos ateliês
“Mestre” - Escolhido pela pesquisadora, tendo em vista que o professor havia escolhido um pseudônimo que o identificaria a possíveis alunos e colegas que viessem a ter acesso à pesquisa. “Mestre” era como ele era chamado por seus alunos, em meio às partidas de futebol que ocorriam na escola após as aulas.	64	Letras	Federação das Universidades Católicas de Mato Grosso (atual UCDB) 1980	37 anos	“ Empenho. Porque sempre procurei fazer o meu melhor”	Participou dos três ateliês

Fonte: dados de pesquisa.

2.3 Os sujeitos revelados nos memoriais

Para esta pesquisa, o primeiro movimento que propus aos sujeitos convidados, via contato telefônico, individualmente, foi a escrita de um memorial de formação, que foi enviado posteriormente por correio eletrônico. No total, 11 professores foram convidados a escrever, porém nem todos estiveram presentes, no decorrer da pesquisa, nos ateliês, devido a diversos fatores, como dificuldade de irem à Universidade Estadual, local em que os ateliês ocorreram, e/ou indisponibilidade nos horários acordados com o restante do grupo. Assim, dos 11 professores, 7 apenas estiveram presentes (4 iniciantes e 3 aposentados).

O memorial constitui-se como:

O registro de um processo, de uma travessia, uma lembrança refletida de acontecimentos dos quais somos protagonistas. Um memorial de formação é um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos (PRADO; SOLIGO, 2005, p.7).

Este protagonismo na própria formação torna-se imprescindível quando se almeja colocar “na mesma mesa” professores aposentados e iniciantes, a fim de refletirem sobre suas vivências e permitir a compreensão da constituição da docência a partir dos saberes de professores em fase inicial e final da carreira docente.

Esta reflexão teve início em meio a uma retrospectiva de todo o processo formativo, com cada sujeito elencando, para a pesquisa, o que considerava de mais importante e que desejava tornar público, uma vez que

O ato de narrar sua própria história, mais do que contar uma história sobre si, é um ato de conhecimento. Através da narrativa, o sujeito constrói uma cadeia de significantes que estrutura formas cognitivas de representar o mundo e compartilhar a realidade social, ao mesmo tempo em que engendra sonhos e desejos, mitos e utopias. (PÉREZ, 2002, p. 55).

Nessa construção, as experiências são desveladas, algumas já com uma importância declarada, outras contempladas por influência desse exercício de escrita do memorial. Por experiência, entendo, conforme Larrosa (2002, p. 21), não as vivências, mas “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Logo, são as coisas que de fato acontecem e que, ao tocar, transforma, que são elencadas nos memoriais.

Para os iniciantes, sugeri alguns eixos norteadores para que, no caso da indecisão, o típico “por onde começar”, pudessem se orientar. Os eixos foram: como foi o processo da graduação (do ingresso à finalização); como se deram os primeiros anos na docência; algo que deixou marcas em seu percurso: fala de uma criança; conversa com um pai/mãe; conselho de um(a) colega ou superior.

Para os aposentados, mantive esses eixos e fiz o acréscimo de mais sugestões: como foram os últimos meses antes da aposentadoria; após a saída da instituição escolar, qual o sentimento e se algo mudou em sua vida. Estes pontos elencados, já seriam de grande importância para conhecermos quem são e de onde falam, no entanto, muitos foram além.

Assim como considera Borges (2013, p. 8): “[...] voltando ao poço de lembranças e puxando a manivela, trazemos à superfície, no baldinho de nossa consciência, nosso passado”, para os aposentados este passado ganha ainda mais destaque, pois, devido a não estarem mais atuando em sala, podem perceber a educação

com um olhar de águia, em um ponto estratégico de distanciamento, e refletirem sobre o que se passou com mais clareza. Segundo Lopes (2010, p. 95): “O olhar do professor, depois da aposentadoria, reveste-se de crítica consciente, de análise abalizada e de avaliação precisa dos processos desenvolvidos durante toda uma caminhada profissional.”

De repente, num piscar de olhos, aparece a ordem de parar. De repente, os barulhos do âmbito escolar se tornam silenciosos. De repente as dezenas de contatos diários desaparecem. A hora do descanso chegou. O mundo do trabalho terminou. O docente aposentado chega em casa, levando nada mais do que uma mala de experiências pedagógicas e experiências de vida. E ele (a) se vê obrigado a enfrentar um outro mundo; um mundo da ociosidade, tantas vezes desejado e em tantas outras temido. No primeiro momento, o grito da liberdade soa forte. No segundo momento, a dúvida chega: “onde coloco minha mala de experiências? O que faço com a única coisa que restou do tempo profissional vivido?” (SOUZA; PASSEGGI; VICENTINI, 2013, p. 27).

Se a mala está repleta, que possamos então cuidadosamente pedir para que o professor aposentado possa mostrar o que traz consigo, contando como fora amalhado, o que de importante deseja compartilhar. Que o silêncio dê lugar a novas conversas, que os contatos sejam retomados, novas relações sejam formadas e novas experiências propostas, conforme disposto na Proposta de Intervenção, localizada no apêndice A.

Figura 4. Pôr do sol



Fonte: Guia do Turismo Brasil (2018).

Início, então, o desvelar dos memoriais dos **professores aposentados**, para então, chegar aos iniciantes. Passo a palavra àqueles com longos anos de estrada. Neste primeiro memorial, o professor aposentado explicita as dificuldades de seu início, mas em meio a essas, um afago:

Comecei o curso de Letras Português/Inglês em 1983 na FUCMAT. Durante o dia eu trabalhava vendendo produtos da cervejaria Skol e à noite eu estudava. Foram anos difíceis. Não nos estudos mas financeiros. Cansei de deixar cheques pré-datados na tesouraria da Faculdade para pagar as mensalidades. Me formei no final de 1986. Em março de 1987 comecei a dar aulas na REME, substituindo uma professora de Língua Portuguesa que tirou licença maternidade. Lá eu tive uma supervisora que me ajudou muito. Nunca vou me esquecer dela (Professor Mestre, 2018).

Segundo Gatti et al. (2009), grande parte dos jovens que escolhem as licenciaturas vem de uma realidade financeira difícil (cerca de 39%) e, três, em cada quatro, precisam trabalhar durante o dia e estudar à noite. Apesar das dificuldades, o Professor Mestre não desistiu de seu objetivo, finalizando assim, a etapa da graduação.

Um coordenador ou supervisor que se coloca como parceiros dos iniciantes não é a realidade encontrada em todas as instituições, embora Placco, Almeida e Souza (2011) apontem que sua função seja assistir aos professores em suas necessidades, práticas. No caso de professores substitutos, como aqui relatado, usualmente a situação é mais desafiadora, pois não recebem uma atenção destes profissionais.

Na sequência, o professor de descendência japonesa, muda seu caminho:

Depois que saí da escola A, fui dar aulas na escola B, que fica na área rural de Campo Grande e depois na escola C, área rural também. Aí eu encontrei o lugar perfeito porque cresci morando em chácara. Os alunos da área rural são mais educados que os alunos da área urbana. Eu sentia que estava crescendo culturalmente e profissionalmente. Só que financeiramente eu continuava ganhando pouco. Durante o dia eu trabalhava vendendo cervejas e à noite eu dava aulas e só andava de carro velho. Então em outubro de 1.989 eu pedi demissão da REME e fui trabalhar no Japão. Fiquei cinco anos trabalhando lá. Foi no Japão que eu cresci financeiramente. Em 1.994 voltei para o Brasil e fui dar aulas na escola C novamente e logo depois passei a dar aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na D, também rural, onde fiquei até me aposentar em julho de 2014 (Professor Mestre, 2018).

Segundo Rebolo e Bueno (2014), o bem-estar docente é construído na intersecção das dimensões objetiva - composta por atividade laboral, relacional, socioeconômico e infraestrutural – e subjetiva - relacionada às características pessoais. Percebo que, embora os outros componentes tenham sido contemplados, o componente

socioeconômico foi determinante para que, nesse caso, o bem-estar docente não se efetivasse, levando o professor a desistir temporariamente da carreira e seguir para outro país (no qual tem raízes), para trabalhar na linha de montagem de carros.

Em 1994, o professor retornou ao Brasil e conseguiu assumir aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa em escolas rurais, como desejava. 2014 foi o ano de sua aposentadoria, encarada com apreensão:

Os últimos meses antes da minha aposentadoria foram os piores da minha vida profissional. Eu não sabia como me despedir dos alunos e das alunas com quem criei laços profundos de amizades. Não consegui me despedir deles. Saí à francesa. Depois que me aposentei eu sonhei várias noites com os alunos da escola D. Isso durante mais de um ano. Antes de me aposentar eu comprei uma chácara nove quilômetros pra frente da escola D. Então todos os dias eu passava em frente, mas não tinha coragem de entrar. Parece que ficou um vazio dentro de mim. Hoje eu já consigo lidar melhor com esta sensação (Professor Mestre, 2018).

“Um vazio dentro de si”, essa descrição mostra quão difícil é o rompimento com a instituição escolar, com a educação, nas palavras de Loureiro (2007):

A aposentadoria sonhada chegou! O tempo livre de horários é a realidade, mas como preencher esta realidade sem seus alunos, seus coadjuvantes na criação da dramatização? Como viver sem estudar, ler, planejar objetivamente ou de maneira direcionada para seu espetáculo, sua aula? Como deixar de ser a traça no meio dos papéis que só ele consegue organizar? O foco se perdeu! As cortinas do teatro da docência compartilhada se cerram e as luzes da ribalta pedagógica se apagam e o principal: a plateia crítica que o faz sempre crescer desaparece! (LOUREIRO, 2007, p. 86).

Toda a sua trajetória passa a ser presente apenas na memória dos alunos e na própria, desfeitos os vínculos entre docente e instituição escolar. Essa nostalgia pode durar muito tempo, cabendo ao professor aposentado criar meios para amenizar tal vazio, podendo ser, como o professor em referência, continuar “perto” de seus alunos, mesmo que de “longe”.

Quando elenquei como eixo norteador para os professores algo que deixou marcas em seu percurso, tentei que algo de grande importância fosse lembrado. Nesta parte do memorial, é possível que você leitor, sinta a emoção aflorar com tal narrativa:

Na primeira turma da escola D, tive um aluno com necessidades especiais. Naquela época, eu dava aulas de Língua Portuguesa e Inglesa. Um dia, após o almoço, um motorista "espírito de porco" que transportava os alunos

começou a debochar do Batman, o personagem do qual o aluno era fã. O menino saiu correndo. Eu estava na sala dos professores descansando, alguns alunos vieram e falaram: Professor, o aluno com necessidades especiais saiu correndo pelo pasto e é só o senhor que ele obedece. Fui atrás dele e ele já tinha atravessado duas invernadas da pastagem da escola. Eu o alcancei no bambuzal, há 1500 metros, mais ou menos, da escola. Ele estava sentado e chorando. Como era o meu PL na parte da tarde, eu fiquei conversando com ele por mais de 2 horas, até se acalmar e parar de chorar. Então, voltamos para a escola. (Professor Mestre, 2018).

Assim termina esse memorial. O Professor Mestre traz, registrada em sua memória e em sua narrativa, a sensibilidade de um professor perante uma situação ocorrida 21 anos atrás (conforme pesquisa acerca do ano da primeira turma). Mostra que uma atitude de atenção e carinho para com um aluno pode marcar uma vida, não apenas uma, pois é bem provável que o aluno também jamais tenha esquecido do afago desse professor em uma situação tão delicada para ele. O destaque que este professor dá a esta situação como algo que marcou seu percurso nos mostra sua sensibilidade e olhar atento aos seus discentes.

O Professor Chicão inicia seu memorial narrando as mesmas dificuldades do professor anterior,

No início a maioria dos profissionais deveria ter formação específica para o magistério já no segundo grau. Tínhamos que conciliar o trabalho em sala de aula com a formação pedagógica, nesse caso específico. Eram tempos difíceis, não existia opções de crédito educativo e nem incentivo patronal. Nos primeiros anos espelhávamos muito nos professores que já tinham experiência. Passávamos por indecisões na sequência profissional, não pela prática de sala de aula, ou por comportamento de alunos, disciplina, mas sim pela falta de perspectiva profissional em termos de remuneração pelo trabalho profissional (Professor Chicão, 2018).

Além das dificuldades financeiras presente do decurso da profissão, outro ponto que chama atenção é a referência em que se tornam os professores com mais experiência para os iniciantes. Santos (2014) e Pinto (2016), trazem em seus estudos a importância do diálogo entre os que estão iniciando a carreira e aqueles que já caminharam um bom trecho do trajeto, em que os experientes são alcunhados por “auxílio” e “mentor”.

Acerca do fato marcante em sua trajetória, o Professor Chicão menciona a falta de interesse de determinados alunos em ir além do básico nos conteúdos escolares

Uma forte marca nesses 35 anos de sala de aula relaciona-se com o aluno, independente da família acompanhar ou não o desempenho do mesmo. Vi

como forte e desagradável marca o desinteresse do aluno por aprender algo mais do que somente o básico. O professor enxerga a capacidade intelectual do aluno e analisa o quanto poderia ensinar, mas infelizmente o aluno se limita ao mínimo possível, e, é tão desagradável que ele (aluno) se conforme com essa situação. Para o professor esse contexto é decepcionante. Somos de uma formação que enxergávamos o brilho nos olhos da criança quando aprendia algo novo (Professor Chicão, 2018).

A decepção do professor diante o comportamento desprezioso dos alunos - seu desinteresse pela educação formal, não necessitando ultrapassar o básico - traz à tona inúmeros motivos que podem vir a justificar tal comportamento: a não representação de uma escola que venha a dispor de um ensino significativo; família pouco instruída, não fomentando o interesse; outras atividades que venham a disputar o interesse com a escola, externas a esta. Difícil, nesse momento, não lembrar do início da minha própria trajetória escolar, e de como a escola não me trazia o encantamento e o desejo de aprender.

A afirmação final do Professor Chicão, "Somos de uma formação que enxergávamos o brilho nos olhos da criança quando aprendia algo novo", traz à tona o que Huberman (1995) denomina de "conservantismo e lamentações", fase caracterizada pela resistência às inovações e da vivência do sentimento de nostalgia ao lembrar do passado. O professor fala, assim, de uma formação que predisponha uma atenção mais individual e uma satisfação ao verificar o aprendizado de cada aluno. No entanto, ainda que a educação formal oferecida na atualidade, muitas vezes, seja marcada pela necessidade da finalização dos capítulos do livro didático dentro do prazo, e não pela qualidade da educação mediada, é preciso observar que, na história da educação brasileira, tanto os cursos de licenciatura como a prática docente tem sido objeto de investigações acadêmicas e dos órgãos oficiais, buscando razões e soluções para os problemas historicamente encontrados no campo educacional.

Outra observação necessária compreende o tempo artesanal e o tempo industrial. Décadas atrás, o professor e o aluno dispunham de um tempo que favorecia o encontro, o olhar, a conversa; o tempo atual, o industrializado, não contempla a interação professor/aluno, por vezes, o professor não conhece quem é aquele discente, sua história, seus anseios, suas dificuldades além da sala de aula, visto que o que é considerado são as dificuldades relacionadas às notas, não o que tira ou possibilita o brilho nos olhos.

O final do percurso encerra uma etapa importante, da qual o Professor Chicão relembra com placidez:

No final da carreira profissional, cria-se uma expectativa muito grande, devido a isso, perde-se o interesse em atuar em sala de aula. O profissional fica ansioso esperando a conclusão do processo de aposentadoria. Nesse momento que o profissional percebe o quanto foi competente e querido pelos alunos, é um momento emocional muito forte! Após a aposentadoria sobra muito tempo para resolver várias coisas que não eram possíveis enquanto estava na ativa, isso toma o tempo disponível e naturalmente as marcas do ofício vão desaparecendo, mas nunca deixaremos de ser professor (Professor Chicão, 2018).

As últimas fases ou estágios pelas quais podem passar os professores, segundo Huberman (1995), são ilustradas na narrativa do professor, como o estágio de serenidade e distanciamento afetivo, em que os professores não desejam provar mais nada a si próprio ou aos outros, e desinvestimento, que se constitui pelos profissionais dedicarem mais tempo aos interesses relativos à vida pessoal, utilizando seu tempo em benefício próprio. Podemos observar uma mescla de todas essas fases nesse trecho do memorial. Assim como explica tal autor, as fases não ocorrem de maneira rígida e linear, notadamente, como explicitado na narrativa.

O próximo memorial tem seu início com a história de uma família de descendência japonesa, em que a filha caçula narra a designação natural da mulher ao ofício do magistério, diante a necessidade da inserção no mundo do trabalho:

Décadas e décadas atrás, lá pelos idos dos anos 70. Antes da divisão do Estado, interior do estado de Mato Grosso, em uma cidadezinha pacata chamada Aquidauana, lá estava a filha caçula do total de 7 filhos, de um casal de imigrantes japoneses tendo que decidir entre cursar o científico ou normal. Incentivada pela mãe para que estudasse na escola F, porque era a melhor opção para mulheres em sentido profissional e a liberdade de se trabalhar apenas meio período (embora já não fosse gratificante o salário) e no outro cuidar da família, quando casasse, fui convencida e matriculada na Escola Normal (Magistério) (Professora Girassol, 2018).

Historicamente, o caminho profissional tido como natural para as mulheres foi contemplado pelo exercício da docência. O que por um lado caracterizou-se como avanço, por outro, configurou-se por um determinismo:

Embora tenha sido por meio do magistério que a mulher abriu seus caminhos profissionalmente, a abertura para tal, configurou-se também como um entrave, acreditando-se que a mulher poderia assumir tal função, pois seria uma extensão dos ofícios do lar, era dom das mulheres educarem as crianças, sendo assim, o espaço público tão requisitado por elas, com a Revolução Francesa, por exemplo, estaria na escola. Entretanto, como as mesmas estavam apenas exercendo seu dom, a profissão de docente foi cada vez mais

caindo em desvalorização perante os ofícios masculinos, supostamente ligados à capacidade cognitiva e intelectual (BORGES, 2013, p. 34).

Embora tenham havido conquistas, as mulheres continuaram se vendo “obrigadas” a seguirem um único caminho. Nesse sentido, a escolha da docência tem sido considerada como um dom feminino, e não como profissionalização, o que ainda não foi inteiramente superado, como pode ser percebido, por exemplo, quando as docentes são chamadas de ‘tia’ e não professora, em especial, quando atuantes na educação infantil, como se a sala de aula fosse a extensão de sua casa e as crianças de sua família.

Após a conclusão, a professora adentra a sala, não mais como estagiária, mas como regente:

Na década de 80, aceitei a proposta de dar aulas numa escola, para a qual, na época, tinha de sair de casa com 2 a 3 horas de antecedência para chegar 10 minutos antes das 7:00 horas da manhã, ou seja, era uma escola bem distante da minha residência, e a diretora me lotou para atuar na primeira série, pois na escola havia um combinado que professores com mais tempo de serviço tinham direito de escolher a série e conseqüentemente sobrava a primeira série (Professora Girassol, 2018).

Neste trecho, notamos que os professores iniciantes são contemplados com as turmas mais difíceis, que predispõem um grande desafio, assim como nos revela Garcia (2010, p. 32): “Em geral tem-se reservado para os professores iniciantes os centros educativos mais complexos e as aulas e os horários que os professores com mais experiência descartaram”. Embora o autor não seja explícito quais complexidades ou dificuldades maiores são reservadas nos centros educativos para os professores iniciantes, entendemos que podemos incluir as turmas que possuem maior número de alunos indisciplinados.

Além dos desafios dentro de sala, havia os externos. A professora rememora as dificuldades no trajeto da casa até a escola:

Entrei com a cara e a coragem, pois a experiência era zero! Só com as restritas horas de estágio que não adiantaram muito. Mas, a força de vontade era tanta que nem as sacolas de arroz nos pés para atravessar o lamaçal para chegar à escola em dias de chuva e nem a pinguela (ponte pequena) para passar do local de onde o ônibus não atravessava, me fizeram desistir de ser professora e desempenhar no meu melhor (Professora Girassol, 2018).

O desempenho do melhor é a constante busca pelo bem-estar docente, no qual os desafios são ultrapassados para que se possa sobressair sem abalo:

As avaliações cognitivas e afetivas que o professor faz de si próprio como trabalhador e das condições oferecidas para a realização do seu trabalho é que determinam o bem-estar ou o mal-estar docente. Considerando que é da natureza humana buscar o equilíbrio e o bem-estar, investigar os modos de lidar com os conflitos e com as situações avaliadas como não satisfatórias é fundamental para que se possa melhor entender as dinâmicas de obtenção do bem-estar docente (REBOLO; BUENO, 2014, p. 325).

As horas restritas de estágio, o desafio da alfabetização, as dificuldades no percurso até à escola, enfim, as situações adversas fomentaram na professora o desejo de superação, para que fosse possível atingir o equilíbrio, tão necessário no momento do início da carreira, em que os choques são frequentes.

Anos depois foi necessário a aquisição da licenciatura plena, para aumentar o salário e manter os filhos (divorciada). Findado este, a professora se vê na necessidade de buscar uma escola próxima à sua residência,

Fui passando por processo de remanejamento (troca de escola) para escolas mais próximas. E repetia-se a lotação: era a mais nova na escola, então, sobrava primeira série. E assim, após passar por mais 3 escolas, finalizei meus 20 anos em uma única turma, porém, dessa vez, não era porque sobrou só a primeira série, mas sim porque, por antiguidade e por amor, tinha direito de escolher e escolhia, com certeza a primeira série (Professora Girassol, 2018).

De desafio à preferência, assim se consagrou a primeira série para a professora Girassol. Vinte anos estando com o mesmo nível de desenvolvimento, o amor por alfabetizar por meio de textos, de conteúdos que faziam sentido para as crianças. Consta em seu memorial, ainda, que para vivenciar essa prática de alfabetização, teve que passar por muita desconfiança por parte de coordenadores e até mesmo dos pais. No decorrer do ano e com o notório desenvolvimento das crianças, o reconhecimento do trabalho da professora foi ganhando destaque e o gosto pela primeira série ficando cada vez mais intenso. Dos vinte e cinco anos de profissão até a aposentadoria, a Secretaria Estadual de Educação tornou-se seu ambiente de trabalho. Quando estava se aproximando o período da aposentadoria, uma importante decisão foi tomada:

Ao ouvir falar das mudanças previdenciárias, me vi obrigada a decidir, se continuava ou não dando aulas. Foi um tormento! chorava com frequência

pois não queria deixar os alunos. Mas, com a ameaça de perder alguma vantagem com a nova regra de aposentadoria, fiz a solicitação. Mais choros! O amor que sentia pelos alunos explodia dentro do meu coração (Professora Girassol, 2018).

Após anos bem sucedidos de trabalho, a ameaça ao final da carreira pode trazer ainda mais apreensão para essa fase. Por mais que os anos necessários para a aposentadoria estivessem compreendidos, a necessidade de continuação no contexto educacional era ardoroso. Todavia, a Professora Girassol encontrou um caminho para continuar na educação formal:

Mas, quem nasce professora, acha um jeito de continuar professora! Iniciei aulas particulares em minha residência, em breve, pois recebo pedidos da coordenação da escola estadual na qual me aposentei e pedido também de vários pais que tiveram os filhos em minha responsabilidade, e que agora estão com os irmãos menores estudando e precisando de uma professora particular. Que seja eu, com meus 60 anos, a professora particular! Assim penso que viverei por mais anos dentro da educação, fazendo o que mais gosto de fazer!!! (Professora Girassol, 2018).

Se não nas instituições escolares, que seja na própria casa, mas seja na educação. O retorno à docência não é algo esporádico, na medida em que além de sentir-se ainda participe da educação, a situação financeira também contribui para o contínuo. O século XX, no Brasil, foi marcado, segundo Meira e Leite (2013, p. 50), pelo sistema previdenciário melhorando a qualidade de vida dos idosos, incluindo os professores. “Em 1966 os vários Institutos de Aposentadoria e Pensões, foram unificados com a criação do denominado Instituto Nacional da Previdência Social (INSS)” A Emenda Constitucional de 18 de junho de 1981 desencadeou uma nova redação ao inciso XXI do artigo 165 da Constituição Federal: “[...] a aposentadoria para os professores após 30 anos e para professoras, após 25 anos de efetivo exercício em funções do Magistério, com salário integral” (BRASIL, 1981, n.p.).

Esse salário integral teve uma redução para 95%, por meio do Decreto nº 89.312 de 23 de janeiro de 1984, mediante a consolidação das Leis da Previdência Social, porém, a integralidade do salário foi retomada pela Constituição Federal de 1988. A Emenda Constitucional 20, de dezembro de 1998, segundo Meira e Leite (2013), estabelece a idade mínima de 55 anos para professores e 50 para professoras, além do tempo de contribuição para aqueles na função do magistério, educação infantil e ensino fundamental, ou seja, 55 anos com 30 de efetivo serviço para professores e 50 anos e 25 de exercício para as professoras.

Os professores, então, passaram à fase de aposentados precocemente, profissionais considerados inativos, quando ainda poderiam contribuir muito com a educação. Muitos professores que se aposentaram, todavia, retornaram à docência por meio de outro vínculo ou aulas particulares, demonstrando assim que: “No Brasil, ainda não há uma política voltada para a valorização do professor aposentado” (MEIRA; LEITE, 2013, p. 78).

Assim termina o memorial da Professora Girassol, abrindo um novo capítulo em sua história como educadora. O próximo memorial, da Professora Cacto, de início, corrobora com os autores acima mencionados a respeito da importância da escrita de um memorial:

Redigir um memorial nunca foi e nunca será uma tarefa simples ou fácil de se realizar, mas a pedido de uma pessoa tão especial vou esboçar alguns pensamentos que me veem à mente. Iniciando exatamente agora, porque o aguçar da memória me deixou emocionada e perder as lembranças que surgem no momento, podem comprometer o relato. O texto de Provérbios capítulo sete expressa uma verdade bárbara, quando diz: “Melhor é o fim das coisas do que o princípio delas”. Uma realidade experienciada no decorrer dos anos (Professora Cacto, 2018).

Rememorar, não é uma tarefa simples, engloba sentimentos, pessoas, acontecimentos. Lembrar do vivido requer esforço e coragem, pois, ao expor, os sentidos mudam, podendo haver construção, reconstrução,

Ao mostrar e ao encobrir vivências umas e outras expõem os sujeitos a uma compreensão de seus vazios, desejos e projetos coletivos, uma vez que o rememorar não é só um processo inocente e sem alto preço, nem muito menos linear e reprodutor. As memórias e as narrações – coletivas e individuais são recortes e versões feitas nas múltiplas e infinitas possibilidades de combinações e implicam perspectivas em que do presente, os sujeitos redescobrem o ontem com os olhos do amanhã. (LINHARES, 1999, p.36).

Nessa redescoberta, a professora menciona um provérbio que leva a compreensão de que a fase na qual se encontra (aposentada) é mais prazerosa que o início. O olhar de águia, com o qual pode compreender a educação no presente, traz mais nitidez que estar envolta às inquietações dos primeiros passos. Na sequência, a professora inicia a exposição de seu percurso na educação:

Iniciei a docência no ano de 1985, numa Instituição de Educação Infantil, chamada carinhosamente de Creche, onde atuei como professora, formada no

Curso de Magistério e aprovada num concurso público durante dez anos. Era apaixonada pelo trabalho que realizava e, como era em período integral a convivência com os alunos nos proporcionava conhecê-los nas várias áreas do desenvolvimento. Era possível acompanhar as fases de construção dos conceitos matemáticos, do domínio da linguagem, início do processo da aquisição da leitura e escrita e também o jogo de domínio e poder que se instalava entre eles (Professora Cacto, 2018).

A professora destaca o vínculo com as crianças possibilitado pelo longo período de tempo que dispunha à convivência, levando a profissional a compreender os progressos, regressos e estagnações do desenvolvimento infantil, acompanhando as construções de conceitos, aquisição de domínios, enfim, as peculiaridades desta fase, explicitando um olhar atento às necessidades de cada criança que com ela permanecia por oito horas diárias, cinco dias por semana. Neste percurso, como fato marcante, a professora destaca o *insight* de um aluno em seu processo de alfabetização:

Atuei como alfabetizadora durante um período e uma das lembranças mais marcantes dessa trajetória aconteceu em uma manhã quando estávamos lendo um texto coletivamente e um aluno descobriu o processo da leitura. Ele me olhou com um brilho nos olhos que nunca esqueci. Foi formando palavras novas num entusiasmo lindo. Paulinho, o nome dele. Posso vê-lo nesse momento com suas bochechas lindas e olhos sorridentes (Professora Cacto, 2018).

É notório o prazer da professora com o discernimento da criança tendo em vista a complexidade do processo, pois “a alfabetização escolar – entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado” (MORTATTI, 2010, p. 329).

A carreira docente pode compreender funções diversas, entre elas, a que a professora assumiu após anos de sala de aula,

Assumi outro concurso na função de Supervisora Escolar, hoje quase extinta do quadro funcional, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, onde a função era apoiar o trabalho do professor. Pude viver experiências lindas nesse contato, porque agora estava do outro lado, sabia como o professor se sentia, encontrei professores receptivos às propostas apresentadas, receptivos a ajuda e às sugestões. Claro, havia aqueles que tinham o conceito construído de que a supervisora era mais uma pessoa para cobrar “papel”, aos poucos alguns puderam reformular o conceito, outros não, mas vou destacar aqui alguns muitos que ousavam sonhar e podiam ver em mim uma parceira para a realização desses sonhos. Encontrei professores visionários com uma incrível capacidade transformadora que conseguiam pensar e planejar situações de ensino que geravam aprendizagens significativas para a vida e para o mundo (Professora Cacto, 2018).

Muitos docentes destacam a dificuldade de interação e entrosamento entre os professores e a supervisão ou coordenação, quando os que estão nesta função não possuem vivências em sala de aula, justificando então que suas sugestões são incoerentes. No entanto, quando os supervisores/coordenadores possuem a experiência da sala de aula, existem professores que continuam encontrando empecilhos para o trabalho em equipe. Embora haja essas situações, a professora em questão prefere destacar aqueles que aceitaram sua ajuda e construíram uma parceria de sucesso.

Após uma trajetória de sucesso, é chegada a hora da aposentadoria,

Estava totalmente ativa na escola quando surgiu a ideia de se contar o tempo de serviço. Era apenas uma ideia... não pensava em parar, ainda me via como fonte. Sem muito tempo pra assimilar foi publicada a aposentadoria, a princípio um choque... depois a paz de quem avalia a vida sempre como um presente. Por isso a afirmação inicial: “Melhor é o fim das coisas do que o princípio delas”. Me sinto muito mais forte, mais feliz, com a certeza de que nem sempre acertei mas fiz o meu melhor. Tudo que me dispunha realizar, fazia com o melhor das minhas forças e isso sempre foi muito recompensador. Sair da instituição é mais fácil que a instituição sair da nossa vida... Vai levar um tempo (Professora Cacto, 2018).

Observamos que a professora não se preparou para sua saída, tudo acontecera de repente, o que desencadeou primeiramente um susto, cedendo lugar ao reconhecimento de uma trajetória bem construída. Ainda que aposentada, notamos em sua fala o vínculo que ainda possui com a educação, pois não é um edital com o anúncio da aposentadoria que fará com que mais de três décadas de docência sejam esquecidas, que as preocupações sejam extintas e as reflexões estancadas.

Passo para o memorial do último professor aposentado, que possuiu grande parte de sua trajetória em escolas na zona rural e inicia dizendo sobre seu interesse pela educação:

O meu interesse pelo magistério começou quando estava cursando a quarta série do ensino primário, nos anos setenta, quando, pela necessidade de professores, fui convidado para ser Monitor de alunos adultos analfabetos pelo MEB (Movimento de Educação de Base), oferecido no período noturno, na mesma escola onde eu estudava, atuei dois anos nessa tarefa, depois fui para a cidade cursar o Ginásio e posteriormente o Magistério. Antes de concluir o curso fui convidado para atuar na REME (Rede Municipal de Ensino), em uma escola desativada, por falta de professores, situada na Colônia Yamoto, na zona rural, à 50 km de Campo Grande (Professor Bigode, 2018).

Por meio desta narrativa é possível observar a defasagem de professores nos anos 1970, possivelmente como consequência de um período conturbado no qual vigorava a ditadura no Brasil. Sem ter formação para exercer a profissão, o futuro professor já assumia tais funções em decorrência da escassez de profissionais, em especial, na área rural. Muitas escolas dessas realidades distantes refletiam o abandono:

Lá encontrei o prédio da escola servindo como galpão para armazenar milho – era um prédio de madeira, já bem acabado devido ao tempo que havia sido construído. A diretora das escolas rurais estava comigo, juntamente com os pais, ou seja, a maioria dos pais interessados na reativação da escola. Foram anos de resultados positivos, tínhamos dificuldades, como toda escola de difícil acesso, os alunos percorriam longas distâncias, passando por pinguelas, trilhas por dentro das matas e outras realidades peculiares do campo, mas o importante é que não faltava estímulo para buscar o enriquecimento do conhecimento. Nas aulas, os alunos do 4º ano já atuavam como colaboradores, auxiliando nas atividades com os anos anteriores. Aconteciam importantes trocas de experiências, considerando que os alunos, mesmo sendo na sua maioria, filhos de pais não escolarizados, possuíam um indispensável cabedal de conhecimentos que dia-a-dia enriquecia os planos de aula e dava vida ao conteúdo proposto (Professor Bigode, 2018).

O agrupamento de alunos em níveis de ensino diferenciados (classes multisseriadas) era comum nesta época e ainda é, na área rural, remetendo ao ensino mútuo proposto por Lancaster no século XIX, no qual alunos com nível de adiantamento maior auxiliam os colegas dos níveis anteriores. A falta de recursos para transporte escolar era e continua sendo corriqueiro em algumas localidades, levando os alunos a percorrerem caminhos sinuosos até à escola.

Tendo em vista essa realidade, caberia ao professor aproveitá-la:

De acordo com a realidade de cada uma das duas localidades, adaptávamos os conteúdos de cada área: na matemática, por exemplo, aprofundamos em medidas agrárias, cálculos de área que os seus pais cultivavam, tamanho de invernadas de propriedades, distância em quilômetros, léguas entre fazendas, sítios. Havia importância de colaborar com seus pais no emprego da matemática, pois todos os dias lidavam com dúzias, hectares, arroba, braças, metros, polegadas, litros e outros. Na Língua Portuguesa, sentia sede de progredir e já que os pais eram desprovidos da escolarização, a esperança era depositada nos filhos, esperavam com ansiedade que eles desvendassem os mistérios dos traçados e rabiscos que eles – os pais – não conseguiam desvendar, como cartas, bulas, receitas, placas indicativas (Professor Bigode, 2018).

Embora nos anos 1970 não houvesse amplas discussões acerca de se contemplar uma aprendizagem significativa para o aluno, esse debate surge nos anos 1980:

O professor/treinador deu lugar a um sujeito político, de uma consciência crítica capaz de interferir na transformação da escola, da educação e da sociedade. Surge então a figura do educador no lugar de professor, reforçando a oposição ao técnico de educação (QUEIROZ et al, 2015, p. 19)

O professor em questão já possuía a sensibilidade para tal, em que os saberes dos alunos e seus familiares possuíam grande importância no currículo, fazendo a diferença na contextualização dos conteúdos. Assim como um professor na infância deixa marcas, aqueles que se fazem presentes na universidade, especialização, da mesma forma:

Tanto na graduação como na especialização foi onde encontrei o ponto de equilíbrio para trabalhar em equipe, respeitar as diferenças, ser ético, ousado, aprendi a aprender, e a propor condições de aprendizagem aos meus alunos. “Mediador”, sempre acreditei que esse atributo não pode faltar em um professor (Professor Bigode, 2018).

Todos os níveis de ensino, da educação infantil ao nível superior, influenciam na formação individual de cada discente, deixando nítida a influência do professor neste processo, sendo essa abrangência positiva, ou negativa.

Sobre a principal marca da trajetória do professor pesquisado, este rememora um fato emocionante:

A trajetória de um professor é marcada por fatos bons e ruins, todos são importantes, depende de como lidamos com eles, servem para nosso aprimoramento pessoal e profissional, para não me delongar vou citar um deles, que me marcou muito: foi no final dos anos oitenta, na escola da zona rural, recebi na escola uma aluna do 1º ano primário, sua família havia chegado de um pequeno município do Ceará, ela estava junto à uma tia, mas iria ficar uns dias e logo voltar. A tia, tinha vinte anos e não conhecia uma sala de aula, até aquela data não havia contado com o saber formal. O pai da pequena fez sua matrícula e pedia que eu permitisse que a tia permanecesse na escola, durante as aulas, pois a fazenda ficava longe (naquela época não existia transporte escolar e a aluna com apenas sete anos, não deveria caminhar sozinha naquele percurso. Ouvindo o que acontecia nas aulas a acompanhante ficava encantada, percebendo isso, perguntei à ela se não queria se matricular também e ela relutou por alguns dias alegando vergonha devido a sua idade. Eu insisti e ela resolveu se matricular, adiando seu retorno para a terra natal. Em outubro do mesmo ano estava alfabetizada, escrevendo cartas para os parentes de sua terra e competindo com sua sobrinha. Na despedida para seu retorno, me abraçou e disse a seguinte frase: “Professor, o senhor me ajudou a descobrir coisas que eu nunca imaginei que fossem como são. Lá onde eu vivo, quase ninguém sabe ler ou escrever, então eu não sentia tanta falta, mas aqui senti muita vergonha, pois até as criancinhas já sabiam mais que eu. Em um ano que fiquei aqui, minha vida mudou para sempre!” (Professor Bigode, 2018).

O olhar sensível de um educador pode mudar vidas, como foi o caso relatado e, essa satisfação pessoal contribui para bem-estar docente. As dimensões cognitivas, principalmente com relação à dimensão subjetiva (REBOLO; BUENO 2014), se constituem como imprescindíveis para bem ou mal-estar docente.

Chegado o momento da aposentadoria, mais um professor que se percebe em um momento nada fácil da trajetória:

Em 2014, me aposentei, apesar de ter me preparado para esta etapa de minha vida, deparei-me com situações complicadas, como me despedir dos alunos, eles não eram contrários à minha aposentadoria, mas queriam me ver todos os dias. Deixar os colegas de trabalho também foi difícil, mudar a rotina não é fácil. Trinta e cinco anos fazendo o que gostava de fazer, sentindo o prazer de conquistas importantes, conquistando resultados ousados, obtendo vitórias que marcaram minha vida, dos meus alunos e dos colegas professores e trabalhadores da educação, me colocou em uma situação de profunda reflexão, cheguei ao ponto de me perguntar: Será que é isso mesmo que quero? Passou! E hoje vivo com minha família em nosso sítio – próximo à escola que me aposentei -, no lugar onde nasci e cresci, conheço todos os moradores desta região, todos os dias encontro gente que vai, gente que vem, troco um dedo de prosa com um e com outro, para onde vou encontro ex-alunos e assim vou lembrando os anos vividos. Anos que jamais serão esquecidos, porque se o tempo voltasse e eu tivesse que começar a vida profissional, faria a mesma escolha que fiz (Professor Bigode, 2018).

Notamos que este é mais um professor que, embora aposentado, anseia em continuar próximo aos alunos, não rompendo totalmente o vínculo, mas se afastando aos poucos para doer menos. A nova vida deve ser aprendida, e isso requer um certo esforço.

Observando todos os memoriais dos professores aposentados, encontro algumas convergências, como: o início difícil da carreira, seja devido ao despreparo para atuação em sala, seja pela desvalorização docente, no que concerne a questão salarial; a dificuldade de desvincular-se da “educação”, ao deparar-se com o momento da aposentadoria, momento este que relatam como emocionalmente forte, ou sem receios, como terríveis de fato, no qual o rompimento deixa lacunas por muito tempo.

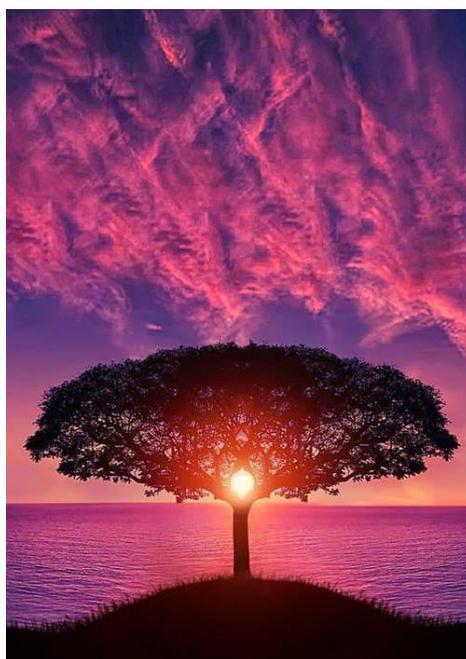
Nesse sentido, tanto o início quanto o final da carreira docente merece atenção, pois as dificuldades são recorrentes em um extremo ou em outro. Noto também que, embora as marcas que solicitei que destacassem pudessem se referir à diálogos e vivências envolvendo direção, coordenação, colegas de profissão, alunos e familiares dos alunos, todos destacaram momentos que ficaram gravados em sua memória envolvendo seus alunos, sejam eles aspectos positivos ou negativos.

Sobre a desistência da profissão, houve apenas o Professor Mestre, que motivado por políticas divulgadas à época, de incentivo ao retorno de descendentes de origem japonesa, ao Japão, vislumbrou possibilidades de crescimento não visualizadas no Brasil. No entanto, os diferentes caminhos que percorrem os dois professores com descendência japonesa nos provoca, pois diferentemente, a Professora Girassol (mulher), nem menciona essa possibilidade, tenta se adequar aos ambientes que a ela designam.

Outro ponto que me chama atenção encontra-se no fato de dois dos professores exporem a educação na zona rural, sinalizando-a como prazerosa e que, perante esta, dedicaram uma vida. O fato de ambos possuírem origem na área rural pode ter influenciado para que se sentissem à vontade neste ambiente, porém, mais que isso, nas entrelinhas das narrativas, ficou explícito que consideram os alunos oriundos deste contexto mais calmos, menos indisciplinados, os pais/responsáveis mais presentes e respeitosos para com o educador.

O sol se põe no Brasil ou no Japão, na zona rural ou na área urbana, o entardecer traz a calma, o descanso ou novas oportunidades de uma natureza com suas belezas noturnas, as matizes vermelhas e laranjas que dão lugar ao céu estrelado, único momento em que as estrelas podem ser verdadeiramente contempladas.

Figura 5. O amanhecer



Fonte: Pinterest (2018)

Na sequência, passo aos memoriais dos **professores iniciantes**, que, não por acaso, são todas mulheres. Abro então um parêntese para explicar que dentre a rede de contatos acionada para reunir os participantes dessa pesquisa havia poucos homens, e os professores iniciantes que contatei tinham participado de programas de inserção à docência durante a graduação, não contemplando assim os critérios para a seleção.

A primeira professora já inicia mencionando lixuras e dessabores dos primeiros passos na caminhada rumo à docência:

Iniciei minha formação com ótimos professores. Atuei na área da educação desde o início através de estágios supervisionados, período enriquecedor com momentos e pessoas (professores) que me inspiraram. Na formação acadêmica senti falta de um aprofundamento por parte dos professores em ensinar metodologias de rotina e planejamento, tivemos isso de uma maneira muito superficial o que me fez ter bastante dificuldade no início (Professora Grazi, 2018).

A conexão entre a formação inicial e as vivências em sala nas instituições em que o futuro professor irá atuar, segundo Lima (2014), por meio dos estágios curriculares supervisionados, é imprescindível, e os cursos de Pedagogia, conforme Brasil (2015), estão negligenciando o início da carreira docente, o que tem levado a constatação de que os estágios não são suficientes e grande parte das instituições possuem-no apenas no último ano da licenciatura, agravando ainda mais esse início docente.

Esses dessabores podem influenciar para a superação, tendo em mente que é uma fase (HUBERMAN, 1995), ou levar ao abandono da profissão:

Minha primeira experiência ocorreu em uma escola particular no segundo ano do ensino fundamental. Confesso que foi um baque, um choque de realidade. Ficava desesperada pois a cobrança para os alunos aprenderem a ler e escrever era excessiva por parte de coordenação. Passava todo o meu final de semana planejando para descobrir novas maneiras de aprendizado e redigindo um pl que agradasse a coordenadora que por sinal nunca pisou em uma sala de aula como professora. Me desmotivou também bastante o fato do lado financeiro da escola falar mais alto, já que o alvo era agradar aos pais a qualquer custo incluindo encher os professores de atividades que só poderiam ser elaboradas aos finais de semana, pois o tempo para planejar disponibilizado pela escola era somente de uma hora durante o período de trabalho. Tudo isso me desanimou entre outras coisas que acontecem no meio educacional, por este motivo não pretendo mais atuar na profissão (Professora Grazi, 2018).

O choque de realidade mencionado em início de carreira é recorrente. A falta de amparo por parte da coordenação influencia no componente da atividade laboral, conforme Rebolo e Bueno (2014), levando ao mal-estar docente, o que, unido à ganância de instituições privadas, pode levar à renúncia da atividade docente, devido a consideração do início como traumático,

O primeiro ano é também um período de aprendizagem intensa, há que se adquirir perspicácia e aperfeiçoar novas habilidades. Esta aprendizagem no trabalho está baseado fundamentalmente no método de ensaio e erro. A iniciação na profissão de ensino é um período dramático para muitos professores inexperientes e, para alguns, é um ano muito traumático.⁴ (VEEMANN, 1988, p. 39).

Essa experiência inicial tocante, que levou a Professora Grazi a desistir da profissão, tem ocorrido no Brasil de forma significativa. Dados da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, por meio da Lei de Acesso à Informação, apontam que no ano de 2016, no estado, 334 professores pediram demissão por mês (ARCOVERDE, 2016). Considerando as pesquisas mencionadas na revisão de literatura, que salientam o despreparo dos professores iniciantes pelas instituições de ensino superior, o abandono torna-se uma consequência, diante dos confrontos vivenciados nos primeiros anos,

O abandono é consequência da ausência parcial ou do relaxamento dos vínculos, quando o confronto da realidade vivida com a realidade idealizada não condiz com as expectativas do professor, quando as diferenças entre essas duas realidades não são passíveis de ser conciliadas, impedindo as adaptações necessárias e provocando frustrações e desencantos que levam à rejeição da instituição e/ou da profissão (REBOLO; BUENO, 2001, p. 36).

No caso da Professora Grazi, o desencanto se deu pela profissão, mas optei por tê-la na pesquisa como professora iniciante, pois, além de ela ter desistido da docência após o convite, entendi a importância de trazer aos leitores uma situação como esta, afinal, estou analisando os professores iniciantes por meio de um grupo, e este não é homogêneo, cada professora encontra-se em uma fase da docência, ainda que todas nos seus cinco primeiros anos de sala de aula.

⁴ Tradução da autora do original, em espanhol: "El primer año es también um período de aprendizaje intenso, hay que adquirir perspicacia y perfeccionar nuevas habilidades. Este aprendizaje en-el-trabajo está basado fundamentalmente en el método de ensayo y erro. La iniciación en la profesión de la enseñanza es un período dramático para muchos profesores inexpertos y, para algunos, es un año muy traumático".

Em contraposição a este fato, temos na pesquisa a presença de uma acadêmica de Pedagogia, formada em Jornalismo. No tópico seguinte, relato mais sobre esta surpresa, tendo em vista que foi no primeiro ateliê, com a sua presença, que decidi inseri-la na pesquisa. Posteriormente, quando recebi seu memorial, soube que desde o Ensino Médio almejava a docência:

Desde o ensino médio, o despertar pela licenciatura surgiu em minha vida. A admiração e respeito aos professores, sempre cultivadas em minha trajetória escolar pelos meus pais, fazia com que a emersão desse desejo de estar sempre na escola fosse potencializado. Na época em que estive no terceiro ano do ensino médio, em 2012, recordo-me da feira de profissões da escola na qual eu estudava, em que estive apresentando o curso de Letras, pois admirava muito a professora Chiara, uma mulher apaixonada pela licenciatura. Recordo-me da alegria em pesquisar sobre a profissão, além do mais, sentia-me "abraçada" ao saber que meu futuro seria em uma sala de aula (Professora Maria, 2018).

A influência dos pais na escolha da profissão dos filhos é tema de muitas pesquisas, e se dá em diferentes âmbitos,

A influência envolve tanto ações objetivas e práticas, como intervenções dos pais proporcionando: apoio financeiro, formação educacional, diálogos/ações facilitadoras da exploração vocacional; como também influências de ordem subjetiva, nem sempre tão claras e, por vezes, inconscientes, como: apoio, aprovação/reprovação das escolhas, expectativas de resultados, cobranças e, até mesmo, influências dos estilos de interação familiar, valores/crenças dos pais sobre mundo do trabalho, suas problemáticas vocacionais, sonhos e projetos que mantêm para os filhos, dificuldades no processo de separação pais-filhos, dentre outros. Todas essas variáveis de influência atuam, possibilitando ou mesmo limitando o desenvolvimento vocacional dos filhos e, mais particularmente, o processo da escolha da carreira (ALMEIDA; MELO-SILVA, 2018, p. 82).

No caso da Professora Maria, além dessa influência advinda dos pais, a admiração pela professora foi fundamental para que o desejo se concretizasse. Retomo a narrativa do Professor Bigode, quando menciona as marcas que podem ser deixadas por um professor na trajetória de seus alunos. No entanto, antes que fosse para a docência, outro curso se fez presente:

Mas ao mesmo tempo, fiquei apaixonada por outra graduação...: Jornalismo. Isso porque devido minha desenvoltura comunicativa, certa facilidade em escrever as redações e meu fascínio pela tecnologia, fez com que os meus professores me orientassem a seguir nessa área. Recordo-me de alguns professores me orientando sobre as dificuldades de uma sala de aula, baixo salário, etc., e isso fez com que eu assumisse o jornalismo como futuro. E assim foi. Ingressei e me apaixonei, pois logo no início do curso já estava

presente na área como estagiária. Estava nas rádios e televisão, escrevia para revistas e jornal impresso... Amava ouvir e escrever histórias. Falar com gente e registrar tudo aquilo (Professora Maria, 2018).

Observo a postura de alguns professores que aconselham seus alunos a não seguirem sua profissão, perante os percalços da área, estes podem não estarem felizes com sua carreira, como o título da música de Renato e seus Blue Caps “Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”. Todavia, outros professores a inspiraram no retorno ao sonho da adolescência:

Porém, no meu último ano de faculdade, uma professora que também dava aula no curso de pedagogia partilhava a respeito da diferença entre os cursos. E algumas coisas do campo de estudo, fazia com que tudo aquilo que vivi lá no ensino médio, retornasse em minha vida. Trancar! Esse era o meu desejo... mesmo que já tivesse escrevendo o TCC. Porém a minha orientadora sempre me falava para não interromper o curso, continuar e no próximo ano ingressar na licenciatura. E foi o que fiz. Continuei e diversas vezes chorava, pois queria estar numa sala de aula da pedagogia. Além do mais, minhas amigas mais próximas são ótimas professoras e muito bem formadas, e isso era o que me movia... Elas quem me incentivavam a prosseguir. E assim foi até a tão esperada formatura. Naquele dia já pensava "na minha" PEDAGOGIA (Professora Maria, 2018).

Jovens que optam por uma segunda graduação, segundo Censo do IBGE 2010, totalizaram 10,8% dos estudantes do ensino superior, sendo a insatisfação da atuação na primeira graduação uma das hipóteses para tal índice. A Professora Maria ingressa então no curso de Pedagogia e ao mesmo tempo, adentra a instituição escolar:

E meses depois, mesmo com as dificuldades financeiras, desapoio de muitas pessoas e uma séria turbulência profissional, ingressei. Momento de alegria e expectativa. Só me restava decorar o caderno, comprar uma bolsa de coruja, elaborar um estojo e ir ao primeiro dia de aula. Chegando na sala de aula, quanta alegria e emoção. Esperava encontrar pessoas tão realizadas quanto a mim, porém a colega de trás já me contou que estava ali obrigada, a da frente fazia o curso porque não havia passado em outro, e a do lado só estava aguardando as primeiras aulas para transferir. E aquilo mexeu comigo, mas ainda assim, a alegria era imensa. E como as coisas costumam acontecer de forma muito rápida comigo, nos primeiros dias eu já estava numa sala de aula, e ainda por cima de bebês. Ali já vivenciei minhas primeiras dificuldades, pois a professora sempre me deixava sozinha em sala com as crianças, as atividades muitas vezes também eram elaboradas por mim, e durante as aulas de área, as professoras também se apoiavam em mim para darem aula (Professora Maria, 2018).

Nos anos 1970, pessoas sem formação para a docência eram requeridas para a função, devido à escassez de profissionais na área. Em 2018, a situação se repete, não

devido à escassez de profissionais, mas devido à desvalorização profissional e baixo custo, segundo a visão de determinados órgãos, levando a contratação de acadêmicos ou pessoas de áreas diversas, corroborando o próximo excerto:

Talvez devido a segurança de já ter uma graduação e responsabilidades profissionais anteriores, tenham colaborado com meu bom desempenho. Ao mesmo tempo em que estive nessa escola particular, o diretor da escola estadual do meu bairro, ao qual eu estudei durante toda a minha vida escolar, me chamou para assumir uma oficina na escola, e ali estaria com crianças do sexto ao primeiro ano do ensino médio, assumindo diante dos alunos a figura de professora (Professora Maria, 2018).

Observo que a contratação de pessoas que ainda não possuem formação completa, ainda que tenham competência para tais funções, não ocorre apenas na rede privada, mas na pública também, embora seja contra a legislação; trabalham muito e ganham consideravelmente menos que aqueles no mesmo cargo, com formação concluída. Em muitas situações, esses profissionais recebem mais atribuições ou são “castigados” pelos seus colegas, por serem competentes:

No desenrolar dos meses, acabei "pegando o jeito", e eu estava muito satisfeita com o trabalho desenvolvido com meus alunos. Vê-los discutindo o nazismo, conhecendo Anne Frank, chorando diante da ditadura, ou escrevendo autobiografias, me deixava encantada (na escola estadual). Simplesmente amei essa experiência. Nessa época decidi sair da primeira escola, pois não concordava com o método, relacionamento com os alunos, e considerei importante olhar para minha formação. Assim que saí de lá, fui chamada para outra escola, dessa vez um colégio local renomado, de grande porte nacional. Assim que cheguei fiquei vislumbrada pela escola, porém o contato com os professores era muito complicado, pois era um ambiente hostil profissionalmente. Além do mais, o ciclo permaneceu, e lá estava eu mais uma vez praticamente assumindo a sala de aula. A regente era relapsa, deixava a sala diversas vezes e pedia para eu assumir as atividades pedagógicas enquanto ela passeava pela escola. Recordo-me de chegar em casa inúmeras vezes chorando e desesperada, pois sabia que eu tinha uma responsabilidade. Já estava quase pedindo para sair, quando fui convidada à fazer uma entrevista em outro colégio (Professora Maria, 2018).

Segundo Saldanha (2017), o Censo Escolar de 2015 mostra que quase metade dos professores do ensino médio do país dá aulas de disciplinas para as quais não tem formação específica. No caso da professora Maria, sua formação no período em questão era Jornalismo e, após seu ingresso como acadêmica de Pedagogia, passou a atuar também da educação infantil. Ressalto que entre 2001 e 2015, 861.420 pessoas se formaram em Pedagogia no Brasil (MORENO, 2017). No entanto, como a professora menciona em seu memorial, muitos cursam essa licenciatura sem terem uma afinidade

com a profissão, o que pode levá-los a não atuar na docência depois de formados ou a desistirem logo no início da carreira.

O desafio da Professora Maria, conforme narra, é duplicado na nova escola:

Fiz a entrevista e me deram uma vaga para auxiliar uma sala de pré, com um menino autista, ele seria meu ponto alvo. Assim que iniciei nessa escola voltei ao primeiro amor pela pedagogia. Fui colocada em uma sala com uma professora já aposentada, que a pedido da escola permaneceu por mais um ano. Com ela aprendo todos os dias a buscar ser uma profissional melhor, pois a professora é muito experiente, responsável, carinhosa e comprometida com as crianças, e quanto ao aluno autista, tenho tido total liberdade da escola para assumir seu desenvolvimento pedagógico. Ele me impulsiona a estudar cada vez mais, além do mais, tenho admirado e me sinto voltada à educação especial, como se essa fosse a minha real área de atuação. Como estive engajada de forma plena ao aluno, a escola pediu que eu assumisse uma sala multisseriada, presente em período integral na unidade escolar. Além de trabalhar o dia todo, tenho que estudar para a faculdade, estudar o autismo e ainda por cima planejar a rotina dos alunos do contraturno. O desafio tem sido pesado e árduo, mas a coordenação sempre está presente para me apoiar e ensinar. Creio que tudo isso faz com que eu estude, me dedique e queira sempre ser uma profissional melhor, apesar das vezes que eu tenha me sentido lançada diante de um precipício sem qualquer equipamento de segurança (Professora Maria, 2018).

A atuação como professora de apoio, regente de sala multisseriada e acadêmica de Pedagogia, englobando os três períodos, tomam tempo, fôlego, dedicação. A ajuda da professora regente, que continuou trabalhando mesmo após a aposentadoria, bem como da coordenadora, deram suporte para uma ótima atuação e desencadearam na Professora Maria a percepção da necessidade do aprofundamento nos estudos. No entanto, o apoio recebido não tem sido suficiente para amparar totalmente a professora em seu início profissional, fato este demonstrado pela última frase, com a qual encerra seu memorial: "apesar das vezes que eu tenha me sentido lançada diante de um precipício sem qualquer equipamento de segurança" (Professora Maria, 2018).

Percebemos que o fato de ainda estar na graduação e não ter especialização para trabalhar nem com educação especial nem classe multisseriada são agravantes para a exaustão dessa "iniciante". Ainda que as chefes possuam boa vontade para com ela, não é suficiente para que as inquietações, que já são típicas do iniciar, não sejam ainda mais evidentes e impetuosas. Por ainda se encontrar no percurso rumo à formação e não possuir subsídios para tais funções, a Professora Maria vivencia uma pressão maior.

A professora iniciante que se segue, corroborando a angústia da Professora Maria, no que se refere a trabalhar durante o dia e estudar à noite, inicia seu memorial

narrando as dificuldades enfrentadas na formação inicial e as expectativas em relação à disciplina de Estágio Supervisionado:

Trabalhar o dia todo e no período noturno dirigir-se a universidade não era nada fácil, pois o cansaço era um dos grandes obstáculos a ser vencido. A expectativa era grande para a chegada do primeiro estágio, a primeira experiência como estudante de Pedagogia. Realizei o estágio na mesma escola onde estudei, tendo contato pela primeira vez com uma sala, onde os alunos me viam como docente, apesar de estar somente na observação, tendo a oportunidade de auxiliar as crianças do primeiro ano em suas atividades. Foi uma experiência muito gratificante e desesperadora ao ver as condições de muitas crianças e principalmente de uma menina de cinco anos que me chamou muita atenção, pois apresentava muitas dificuldades na aprendizagem e por sua aparência era notável que provinha de uma família muito humilde. Suas vestimentas eram bem gastas e ela chegava a escola toda suja, dando a impressão de que não havia tido uma higienização antes de ir para o local. Durante a aula ela ficava muito triste e todas as outras crianças a ignorava, o único momento que a vi sorrir e seus olhinhos brilharem era o momento do lanche oferecido pela instituição, era de “cortar o coração” aquela cena (Professora Paz, 2018).

O estágio se constitui como uma etapa necessária da formação inicial, a qual o acadêmico vivencia, ainda que em pequena porcentagem, a realidade de sua futura atuação,

O Estágio Supervisionado é uma exigência da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional nº 9394/96 nos cursos de formação de professores, por ser um momento de fundamental importância no processo de formação dos docentes. Constitui-se espaço que possibilita aos estudantes vivenciar o que foi aprendido no curso de graduação, tendo como função integrar as inúmeras disciplinas que compõem o currículo acadêmico, contribuindo assim para uma inter-relação entre os componentes curriculares e a prática. Sendo assim, o Estágio Supervisionado tem um papel fundamental no processo de formação inicial, pois, o mesmo caracteriza-se como a prática em meio à aprendizagem na graduação. (CHAVES et al, 2012, p. 01).

Nesta vivência, o acadêmico se vê mediante inúmeras situações de conflitos ou inquietações, como a narrada pela Professora Paz, ao perceber as contradições e desigualdades sociais encontradas na escola pública, como no caso da criança por ela mencionada, que tinha dificuldades de aprendizagem, vinha de estratos sociais desprivilegiados e via no lanche oferecido sua maior fonte de "brilho nos olhos". Esse estagiário poderá ter o afago de ao retornar à universidade, caso tenha um professor e um grupo de colegas acolhedores, ter com quem compartilhar suas angústias, levando-o à uma maior segurança, diferentemente de quando estiver atuando, quando nem sempre

se encontra um ambiente colaborativo na escola, em que se possa compartilhar dúvidas, anseios e necessidades formativas. Sendo assim, quando a disciplina de Estágio é trabalhada conforme se espera, a universidade se torna como um alicerce para o futuro profissional, que vivencia uma prévia do que enfrentará posteriormente.

Na sequência, a professora menciona a perspectiva de melhora, por meio da conclusão do curso e início na docência:

Em Fevereiro de 2014 ocorreu a colação de grau, momento muito importante em minha vida, já que os meus pais não possuem uma graduação, representando uma conquista aos mesmos e ao mesmo tempo realizando um dos meus desejos. Após a colação de grau e agora tendo o diploma em mãos, o anseio era conseguir atuar na área de formação, já que continuava trabalhando em uma unidade de assistência social, a qual não tinha possibilidade de crescimento profissional e melhoria salarial (Professora Paz, 2018).

A tendência de superação pelos filhos do nível de escolaridade dos pais é notório. Almeida (2018), citando Marcelo Neri, diretor da Fundação Getúlio Vargas Social (FGV Social), explicitou que, em 1996, 70% dos filhos permaneciam com o mesmo nível de escolaridade dos pais, porcentagem que caiu para 47% em 2014. Essa busca se dá devido à ânsia por crescimento profissional e, conseqüentemente, maiores pretensões salariais, pois a escolarização, sobretudo na sociedade capitalista pós Revolução Industrial, tem sido tomada socialmente como fator principal para a ascensão ou mobilidade social, levando a investimentos dos pais e responsáveis na educação formal

Após a formação, a tão almejada oportunidade:

No segundo semestre de 2015 tive a primeira convocação para atuar em uma escola estadual. Foi uma notícia maravilhosa, pois surgia a oportunidade de exercer a docência como também era a escola onde sempre estudei. Feliz e ao mesmo tempo com receio, assumi uma turma de 3º ano já no 3º bimestre e por não ter experiência como regente sentia-me angustiada, tendo medo de não corresponder, de não conseguir proporcionar o conhecimento aos discentes (Professora Paz, 2018).

Assim como a Professora Maria, a Professora Paz retornou à escola onde estudou, agora como professora, o que provocou um misto de sentimentos: na mesma proporção em que há alegria do retorno, há também a dupla cobrança de “fazer bem feito”. A inquietude recorrente daquele que está iniciando toma conta, vendo-se na

transição do estudante para o educador, não conseguindo encontrar ainda seu espaço nesse momento de transição, que pode ser mais demorado para alguns:

A inserção profissional no ensino, como comentamos, é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a transição de estudantes para docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal (GARCIA,2010, p. 28).

Embora os desafios sejam muitos e reconhecidos, o trajeto continua:

O ano de 2018 está sendo mais um novo desafio, pois estou como regente de uma turma de 2º ano e também atuando pela primeira vez como professora de apoio com uma aluna autista. A cada dia da docência têm-se desafios, angústias, frustrações, alegrias e outros sentimentos que tomam conta do cotidiano, mas sempre tendo a certeza de que o papel da docência é importante e marcante na vida de uma criança. Dessa caminhada há muita aprendizagem, muitas marcas que foram deixadas e que todos os dias ficam registrados. No primeiro estágio como já relatado, a menina ignorada pelos colegas e que transbordava felicidade no momento do lanche foi um dos momentos marcantes na minha trajetória como também uma aluna que no ano passado (2017) só queria ficar nos momentos das minhas aulas e nas outras chorava. Aos poucos percebi que ela precisava de mais atenção e com conversa foi permanecendo nas demais aulas. A docência é uma experiência inexplicável, misto de sensações e a cada dia representa um ganho de experiência, aprendizagem e motivação para seguir em frente (Professora Paz, 2018).

A Professora Paz é mais uma profissional que adentra o mundo da educação especial e, conforme ela me narrou em uma conversa informal, assim como a Professora Maria escolhe essa área por ter afinidade, por influência de colegas, não pela questão financeira ou na tentativa de fugir da responsabilidade de ser a regente da sala, com responsabilidade frente a 30 ou 35 crianças.

Percebemos que os desafios no caminho da professora servem como subsídios para que possa seguir com mais vivacidade, desejando fazer a diferença na vida daqueles que independentemente do motivo que faz seus olhos brilharem possam ver também na professora um motivo de alegria.

A professora que se segue abre seu memorial também já fazendo referência à sua formação inicial,

Foi uma trajetória repleta de inúmeros desafios, onde obtive acesso à cultura universal, há um conhecimento amplo no contexto da Educação. Um dos desafios enfrentados além da distância entre a Universidade e minha

residência foi me habituar a leitura, pois nunca tive acesso fácil ao mundo da literatura, outra dificuldade enfrentada foi produzir textos científicos corretamente formatados, as dificuldades foram enfrentadas e com muita luta conclui a tão sonhada graduação (Prô Su, 2018).

O início na Academia não é uma etapa simples, pois aquele (a) que acaba de sair do ensino médio agora se vê diante de um mundo que exige uma postura de comprometimento intensa,

A vida acadêmica traz muitas mudanças que exigem um esforço de adaptação do indivíduo, seja no sentido de corresponder às exigências de desempenho, mais altas do que no ensino médio, seja no sentido de se adaptar a novas regras da instituição e a novas pessoas, como colegas, professores ou funcionários (TEIXEIRA et al, 2008, p. 192).

Esse período requer um esforço primordial para a conclusão do período acadêmico e, ainda que haja o desejo do abandono mediante as dificuldades, a persistência no intuito de findar a graduação tem como alicerce a palavra superação, como ocorreu com a professora em questão. No entanto, após a graduação concluída, as inquietudes e angústias tomam novos panos de fundo:

Antes de me formar trabalhei num Ceinf por dois anos; após formada, trabalhei na educação infantil em uma escola privada, depois de um ano e meio nesta instituição, fui trabalhar em uma escola municipal, uma escola do campo, foi uma experiência gratificante e também desafiadora, foi a primeira vez que trabalhei com ensino fundamental e em sala multisseriada. Durante este período senti muita dificuldade, não havia coordenação na escola, quem me auxiliava durante os momentos de planejamento eram as professoras mais antigas, fiquei um ano na escola. (Prô Su, 2018).

Muitos são os sentimentos que envolvem a “entrada na carreira” (HUBERMAN, 1995) e a ausência de uma pessoa na função de coordenador (a) para subsidiar o trabalho do docente influencia ainda mais nesta etapa:

O entusiasmo e o interesse dessa “descoberta”, de estar trabalhando na área para a qual se formou, frequentemente vêm acompanhados pela angústia que o novo provoca. A isso soma-se o fato de que as relações com alunos, com os familiares e com os colegas de profissão ocupam um lugar importante na tarefa docente, e, por isso, aumentam as sensações de temor e de insegurança. São desafios que o professor iniciante enfrenta e aos quais reage, vivenciando um processo de aprendizagens significativas que se estenderá ao longo da sua vida profissional (AZEVEDO; FERNANDES; BONIFÁCIO, 2014, p. 33).

E quando estes desafios frente ao novo alcançam níveis inesperados, como o trabalho em sala multisseriada, contemplando crianças de diversos níveis de ensino, a apreensão é ainda maior. O ensino nessas classes, normalmente, não é nem mesmo mencionado durante a graduação, o que leva o professor iniciante a uma maior apreensão. A alternativa para superação, encontra-se no diálogo com os pares:

Algo que me marcou neste processo foi a fala de uma amiga, que fez o curso de graduação comigo, quando eu estava bastante aflita sobre a aprendizagem das crianças ela me disse para ter paciência que os frutos viriam mais tarde, e de fato hoje percebo que devo ter paciência que cada criança tem seu próprio tempo de aprendizagem e quando fazemos um bom trabalho os frutos realmente vêm (Prô Su, 2018).

O fato de dividir com os pares as dúvidas e os anseios é denominado por Cochran-Smith (2012) como desprivatização da prática:

A desprivatização da prática, em termos simples, é a interrupção do ensino como um ato privado. A mudança é provocada por uma variedade de perspectivas e processos que se abrem ensinando aos outros e pronta colaboração com outros que também estão engajados em o esforço para tornar seu trabalho público e aberto à crítica. O lado positivo da desprivatização é o fim do isolamento - com o apoio dos colegas, a construção conjunta de conhecimento, e o trabalho mútuo de colaboradores nas comunidades (COCHRAN-SMITH, 2012, p. 118)⁵.

Ao socializar suas vivências, grande parte das inquietudes são amenizadas, como consta nas últimas palavras da Prô Su.

Corroborando com o início do memorial da Prô Sul, a Professora Colina também inicia mencionando as dificuldades encontradas no início da vida acadêmica:

Tive várias dificuldades que foram confrontadas na graduação tais como: não saber redigir um texto de caráter científico, não ter repertório e base para compreender as atividades e propostas que eram exigidas no curso. Tive que me adequar e buscar por fora meios de me manter no nível exigido no curso (Professora Colina, 2018).

Esses percalços presentes no princípio da graduação são de responsabilidade do acadêmico, fazendo com que busque alternativas para que suas dificuldades sejam

5 Tradução nossa.

atendidas e possa acompanhar os estudos de forma condizente. Alguns acadêmicos transpõem essas dificuldades e se sobressaem nos estudos:

Apesar das coisas chatas e desafios quase intransponíveis, pois eu também trabalhava durante o dia e realizava plantões nos finais de semana. Estudar era um super desafio, madrugava nos livros e quando sobrava tempo no ambiente de trabalho realiza alguns trabalhos e atividades. Ainda assim com tudo isso, fiz a loucura de participar de um projeto de iniciação científica em 2012 (Professora Colina, 2018).

Assim como a Professora Paz, a Professora Colina expressa as dificuldades em conciliar os estudos e o trabalho, que tem levado muitos a desistirem ou não conseguirem se dedicar totalmente à sua formação. Todavia, indo de encontro com essa realidade, a Professora Colina supera até mesmo as suas próprias expectativas:

E fantasticamente fui umas das representantes da faculdade a apresentar meu artigo no CONIC (Congresso Nacional de Iniciação Científica) SP – Faculdade São Judas Tadeu em novembro de 2012. Viajamos de ônibus, ficamos num luxuoso hotel de 4 estrelas, tudo pago pela faculdade. Estava me sentindo super importante. Apresentei meu artigo no outro dia após nossa chegada e foi simplesmente maravilhoso. Obtive a nova 8.9, mas não ganhei o prêmio. Mas ter o gosto de ser considerada uma estudante pesquisadora em faculdade privada foi simplesmente uma grande realização (Professora Colina, 2018).

Observamos a satisfação da professora, enquanto acadêmica, por ter sido reconhecida pela qualidade de sua pesquisa. Apesar de sua rotina exacerbatante, a dedicação ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), que atende a instituições públicas e privadas, e o posterior reconhecimento, foi de grande importância para sua formação inicial. Segundo notícia vinculada no site do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), um órgão ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação para incentivo à pesquisa no Brasil, em abril de 2017 estavam vigentes 21.661 bolsas, 59% destinadas à mulheres.

Após findar a graduação, outra etapa é vislumbrada, possuindo também suas dificuldades, a busca pelo primeiro emprego:

Formei-me em 2013 e consegui meu primeiro emprego em 2015, por causa de um processo de seleção. Caso contrário estaria atrás da minha primeira oportunidade até hoje. Digo isso porque entreguei mais de 30 currículos, fui a mais de 5 entrevistas de emprego concorrendo a um salário baixíssimo. Lá – no primeiro emprego - me deparei com a prática e tive que retomar tudo. Pois não sabia dar aulas; não tinha domínio, repertório de músicas, histórias; não

sabia nada! Pensava meu Deus estudei tanto para não saber nada (Professora Colina, 2018).

“Não sabia nada!” Essa fala me chama atenção, pois demonstra a proposição do “choque de realidade” tão falado por Huberman (1995) e retomado por outros autores que se atém à essa fase da carreira docente. Segundo Tardif (2002, p. 86) “[...] muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho”, e nesse início, tal fato fica evidente por meio das agruras vividas.

Tal constatação também pode ser em decorrência da forma como se configuram os cursos de formação inicial, em que os acadêmicos, após irem para a sala de aula, repetem a típica frase “na prática, a teoria é outra”. De fato,

[...] os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p.6).

Além dos estágios, há outros caminhos que podem contribuir com a futura atuação. O aprimoramento dos acadêmicos por meio de programas presentes na formação inicial pode contemplar de forma considerável as suas trajetórias.

Depois conheci o Pibid – o projeto de estágio que os universitários da escola pública fazem enquanto ainda estão na graduação. Eu ficava pensando, nossa se eu tivesse essa oportunidade não estaria pensando tanto na escola. Somar a prática com a teoria é tudo de bom, pois o conhecimento é estendido e global. Já que o estágio na minha graduação mesmo casado com as competências curriculares, ainda assim, era deficitário. Consolidavam-se em observação e no final a prática. Esses estágios eram mais burocráticos do que de caráter formativo. Por isso eu admirava quem obtinha essa oportunidade (Professora Colina, 2018).

Ainda que a professora em referência não tenha participado do programa, deixa clara a sua importância para a prática docente, legitimando estudos desenvolvidos:

A participação no Pibid corrobora com a integração do acadêmico bolsista na escola e, respectivamente, nas questões pertinentes ao espaço escolar. Cada nova experiência se constitui em desafio que avalia a capacidade de sobreviver no campo da docência, evidenciando suas características pessoais no enfrentamento de tal desafio (NOGUEIRA; MELIM, 2013, p. 110).

A falta desse “preparo” para sua futura atuação é narrada pela Professora Colina em seu memorial, o que faz com que os professores iniciantes sintam que estão por sua própria conta e tenham que buscar, por si mesmos, os meios para superar as dificuldades.

Na primeira instituição, trabalhávamos em dupla e como disse, eu não tinha experiência em nada. Fui observando minha colega que não era nada paciente comigo. Eu tinha que me “virar nos trinta” para aprender e aí de mim se a incomodasse com meus reclamos e minhas assombrosas dúvidas. Então do meu modo, conversando com um, lendo e relendo diversos pensadores. Ah! Não disse lá eu atuava na educação infantil, onde os alunos são bem dependentes sua concentração mínima. Então pensa na minha dificuldade. Trocava figurinha com uma professora, trocava com outra. Eu fui aprendendo e diante dos meus reclamos surgiu assim graças a uma amiga “Borboleta”, um grupo de estudo na instituição. Lá iríamos não apenas trocar, mas também fundamentar nossas dúvidas em teóricos para assim, conseguir realizar e promover o ensino. Amo de paixão essa minha amiga Borboleta e sempre quando estou em apuros eu me lembro das nossas conversas. Essas trocas eu acredito que são de suma importância, precisamos de um parceiro crítico para nos corrigir, sanar dúvidas para minimizar o fracasso escolar (Professora Colina, 2018).

Noto duas situações importantíssimas, a primeira diz respeito à falta de apoio à professora iniciante, por sua parceira, o que pode tornar esse período ainda mais angustiante, visto que o componente relacional, segundo Rebole e Bueno (2014), é fundamental para o bem-estar docente, possuindo como definição:

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).

Mas, quando há esse apoio por parte de alguém - o segundo aspecto a ser considerado – os profissionais, de forma colaborativa, buscam alternativas para as intempéries, pois,

Considerando que o trabalho docente se constitui em uma atividade centrada nas relações interpessoais e nas dinâmicas relacionais estabelecidas no ambiente escolar, pode-se afirmar que essas relações, quando positivas, são determinantes fundamentais do sucesso do ensino e do bem-estar do professor. Mas, quando são negativas, geram conflitos, frustrações e prejudicam o trabalho. Assim, o relacionamento com diretores, com os

demais professores e com os alunos é um dos principais fatores de satisfação ou insatisfação no trabalho (REBOLO et al, 2012, p. 41).

A satisfação da professora veio por meio da realização de um grupo de estudo nesta instituição, nos quais liam textos que poderiam subsidiar suas práticas diárias, possibilitando trocas e considerações de um grupo, frente às inquietudes diárias. Quando a professora menciona o parceiro crítico, trazemos a definição de Soligo (2017, p. 4) “isto é, alguém interessado em dialogar e pensar junto, problematizar, analisar possibilidades, ajudar a refletir sobre as inquietações” ou ainda, um:

Critical friend – amigo crítico – é alguém em quem confiamos, que consideramos um interlocutor empenhado em nos ajudar a melhorar, porque dialoga conosco, nos apoia e encoraja, mas não deixa de dizer, da forma construtiva e solidária, o que pode ser desconfortável ouvir. (SOLIGO, 2017, p. 4-5).

A importância dos pares como auxílio a fim de amenizar os desafios encontra-se em muitas das pesquisas mencionadas em nossa revisão de literatura, mostrando, assim, quão imprescindível é esse aspecto relacional, principalmente para este professor iniciante. A professora finaliza, ciente de que há muito o que aprender e saudosa pelo grupo que tão bem lhe fez:

Atualmente (concurada) aprendo paulatinamente com minhas dificuldades, e sinto muita falta do nosso grupo de estudo, não sei muito, ainda tenho muito que aprender. Cada turma uma realidade e diversos desafios para serem enfrentados. Por isso que serei uma educadora iniciante por um longo tempo. O que me marcou até então, foi a fala de uma mãe da educação infantil em meu primeiro ano de prática, ela me agradeceu por conseguir entender sua filha graças a minhas interferências (Professora Colina, 2018).

O empenho e dedicação desta professora, até então, culmina com esse desfecho em seu memorial, a gratidão de uma mãe, e expõe que não é preciso anos e anos de vivências para deixar marcas na vida de uma criança ou de uma família, sejam elas positivas ou negativas.

A última professora iniciante dá início ao seu memorial enfatizando quão custoso foi seu adentrar na universidade:

O ingresso na universidade é algo que já te causa um choque de realidade assim que você chega, pois a forma de relacionamento com os professores, os colegas de diferentes idades (na pedagogia temos boa parte das turmas com

muitos alunos com mais de 30 anos), e o nível de exigência com relação ao conhecimento que você deve adquirir são bastante presentes nas vidas de um calouro. Portanto, desde o início é bem possível saber que não é fácil encarar uma realidade diferente com a qual estamos acostumados no ensino médio. A vivência da universidade é algo que te encanta e te assusta (Professora Anelise, 2018).

Noto que, assim como as Professoras Paz, Su e Colina, a Professora Anelise também sente esse abalo, frente às novas vivências decorrentes do ingresso na Universidade e, não há uma outra pessoa que poderá amenizar essa tensão, cabendo ao próprio calouro se adequar à nova realidade:

A necessidade de autonomia é sentida especialmente em relação ao aprendizado. Os calouros percebem que é preciso assumir uma atitude ativa frente à aprendizagem, buscando aprender por conta própria e procurando oportunidades que estão além da sala de aula (TEIXEIRA et al, 2008, p. 194).

As vivências de até então, no ensino médio, não vão ao encontro da realidade do ensino superior e essa nova postura deve ser adquirida em um curto espaço de tempo, pois o exercício da escrita e as leituras são ofertados sem a preocupação de que possa haver alguém que não consiga acompanhar o ritmo acadêmico, já que a permanência naquele ambiente passa a ser uma cobrança de cada um que lá deseja estar,

O maior embate está dentro das exigências e demandas com o compromisso com o estudo, pois o objetivo do estudo não é mais uma obrigação, e sim um investimento próprio, além, é claro, da escrita rebuscada que enquanto acadêmico você recebe a obrigação de fazer a leitura de autores que nunca ouviu falar, níveis de escrita que não está acostumado a reconhecer, que te exigem muito até que se torne algo familiar para que se possa de fato adquirir o conhecimento esperado (Professora Anelise, 2018).

São desafios, no entanto, superáveis, que exigem muita dedicação e força de vontade, em especial para aqueles que trabalham nos períodos matutino e vespertino e estudam no período noturno. A Professora Anelise traz um outro ponto de destaque em sua trajetória, que considera imprescindível para sua atuação docente:

Um aspecto da faculdade ao qual acrescento um valor de importância são os estágios obrigatórios, que desde o início se provam necessários para que a vida após a faculdade se faça possível de forma qualitativa com relação ao nosso trabalho. Digo isso porque não consigo imaginar um cenário no qual estou agora (como professora de bebês de até 1 ano), atuando de forma reflexiva e confiante, se não tivesse passado pelos estágios desde os berçários até o quinto ano do ensino fundamental (Professora Anelise, 2018).

Segundo Lima (2006, p. 63) “A eficiência do estágio curricular na universidade também é discutida”, conforme mostram as narrativas das Professora Anelise, Paz e Grazi, que mencionam seus aspectos positivos, contrapondo à Professora Colina, que o aponta como deficitário.

A professora destaca como um momento marcante em sua trajetória as contradições da concepção de educação presentes no discurso de algumas instituições escolares:

Algo que me marcou ao longo do curso de pedagogia foi uma frase dita no meu primeiro semestre de faculdade, algo sobre algumas escolas serem feitas para as crianças, e outras escolas serem feitas para os pais dessas crianças. Desde o início da universidade levo comigo esse conceito, pois os educadores devem educar pelo educando, pelo estudante, pela criança, e não pelos pais dessa criança, que muitas vezes acabam por emitir juízo de valor sobre o que deve ou não deve ser feito na escola, e as escolas particulares, principalmente, acabam por ceder, priorizando o bem estar dos pais/clientes e não das crianças e alunos (Professora Anelise, 2018).

Tal narrativa remete ao texto de Rubem Alves, presente na Folha de São Paulo e veiculado em muitos sites e vídeos na internet:

"Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas". Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (ALVES, 2001, n.p.).

Poderíamos relacionar as escolas que são gaiolas com aquelas procuradas por alguns pais e as que são asas com as ansiadas pelas crianças. Escolas que se “destinam aos pais”, são aquelas que cumprem suas necessidades, configurando-se como um local que irá ora disciplinar e cuidar as crianças enquanto os pais estão no trabalho, ora centrar-se em uma perspectiva conteudista, propedêutica, sem levar em consideração o significado social desses conteúdos para a formação geral e humana. Já as que são asas, são aquelas pensadas para as crianças, para estimulá-las a voarem.

Como exemplo de escolas feitas “para os pais”, temos uma narrativa de duas crianças que fizeram parte de uma pesquisa e precisavam dizer a um “alienígena” como é a escola:

Para ficar na escola ele [o ET] vai precisar cortar as asas, porque na escola não é para voar [...] na escola, é preciso ficar quietinho e estudar para não atrapalhar as crianças, o que as crianças estão pensando... (Giovana e Otávio, 6 e 7 anos) (PASSEGGI et al, 2014, p. 98).

Constato, assim, a ilustração de como seria uma “escola gaiola”. Na sequência, a narrativa da professora continua trazendo as marcas que permeiam sua trajetória:

Uma situação específica me lembra de quando a atitude excludente de uma coordenadora levou uma mãe a não matricular seu filho com Síndrome de Down na escola. Outra, de quando as crianças permaneceram em uma sala lotada e portanto inadequada para que pudesse ser feita uma sessão de fotos para propaganda da instituição, tratando como menor prioridade o conforto e bem estar das crianças (Professora Anelise, 2018).

Os fatos narrados demonstram que muitas instituições não primam pelo voo, pelo estímulo, pelo bem-estar da criança. Diante dessa constatação, a professora busca ser diferente, possuir uma atuação divergente das que pôde constatar, como até mesmo, abusivas: “Como me formei há pouco tempo estou sempre buscando amadurecer a minha prática reflexiva sobre o ato da docência, pensando nas crianças a partir do conforto e do desenvolvimento delas.” (Professora Anelise, 2018).

O findar deste memorial traz a importância de um professor reflexivo, que não se conforma, mas se posiciona segundo seus princípios, segundo o melhor para aqueles que ficarão no mínimo vinte horas por semana sob sua responsabilidade.

Assim como nos memoriais dos aposentados, encontro pontos em comum nas histórias narradas pelos iniciantes: mencionam seu processo de graduação, enfatizando as dificuldades em conciliar trabalho e as aulas no ensino superior; as dificuldades desse processo de passagem de estudante do ensino médio para uma nova postura mediante a graduação; a efetiva participação nos estágios; as agruras do início da carreira, cujas tensões envolvem dificuldades com planejamento, rotina e gestão de sala, bem como o encontro de um ambiente hostil entre os professores.

São angústias, desafios e frustrações que denotam o “choque de realidade” presente no adentrar da carreira. Constato que, em relação às marcas deixadas até então

nas trajetórias como docentes, encontra-se a fala de uma colega, de uma mãe, de um professor, diferentemente dos aposentados, que focam suas lembranças nos alunos, possivelmente como desvelamento de uma nostalgia, causada pelo afastamento da sala de aula, em que os fatos mais importantes, quando eles olham com um olhar de afastamento, encontram-se naqueles que foram seus alunos e fizeram o “espetáculo” acontecer.

Menciono mais pontos que me chamam atenção: o primeiro encontra-se no retorno agora como docente, de duas das professoras, à escolas que foram estudantes. Observo em suas memórias uma certa apreensão e desconforto por estarem entre os seus professores, passando de alunas a colegas de profissão, possivelmente com o sentimento de que não poderiam “errar”, pois estariam diante de seus primeiros mestres. Outro realce se encontra no fato de uma professora iniciante e um professor aposentado mencionarem que aprendem/aprenderam com os mais experientes, assim também com coordenadores, desvelando a importância do apoio para aqueles que iniciam.

Outro fato que precisa ser destacado encontra-se na constatação de que o Professor Bigode comenta sobre as dificuldades em que se encontravam as escolas rurais, por volta dos anos 1980, e quase 40 anos após a Professora Su, que passa a dar aulas na área rural, menciona como a área rural ainda se encontra esquecida, pois não contava com uma coordenadora pedagógica.

O amanhecer é repleto de desafios. No entanto, com a bela capacidade de iniciar, de trazer à tona suas cores, seus sons, seu brilho, dando início ao novo, novo dia, novas descobertas, novas germinações, novos florescimentos, as flores se abrem, o perfume exala, o orvalho seca, os animais deixam seus ninhos, tocas e vão em busca da alvorada.

2.4 Os Ateliês como importante meio de produção de dados

Os ateliês Biográficos são, conforme narra a professora iniciante Maria, acerca das suas impressões mediante o primeiro deles: “espaços aos quais os artistas utilizam para fazer arte, pintar quadros ou ouvir belas canções”. Propus um espaço como este aos professores iniciantes e aposentados, por meio do qual eles pudessem significar, ressignificar suas vivências, tomar ciência de suas experiências, promover o novo mediante a rememoração do velho, retocarem algumas telas, pintarem novas, reformularem alguns poemas, escreverem novos, trocaram a melodia de velhas músicas ou comporem novas.

O Ateliê Biográfico de Projeto, como qualquer outra modalidade de método (auto)biográfico, mobiliza a reflexão que induz os participantes a reconhecerem os processos vivenciados e a formularem suas vivências enquanto experiências de apropriação (VAN ACKER; GOMES, 2013, p. 31)

Os ateliês são compreendidos como encontros nos quais as pessoas envolvidas, podem criar, experimentar. As reflexões suscitadas nesses encontros de iniciantes e aposentados foram extremamente pertinentes, ao passo que:

Esse trabalho de inter-relações profissionais entre professores pode servir para um vir-a-ser do novo professor. Nesse caso, não se trata de o velho influenciar o novo e vice-versa, mas a questão da formação está naquilo que se pode extrair do outro, após examinar, através do pensamento reflexivo, o que é pertinente para o seu trabalho e para o trabalho de ambos (LOPES, 2010, p. 35).

Nesse percurso, não estarei falando sobre professores, mas com professores, a ponto de voltar à análise dos dados produzidos, ou seja, aos sujeitos, para ouvir deles suas opiniões a respeito das minhas considerações.

Os ateliês biográficos de projetos constituem-se como uma proposta de Delory-Momberger (2006) utilizada como dispositivo de formação de adultos:

O dispositivo aplicado inscreve-se, assim, em uma intencionalidade estritamente formativa. Se os ateliês biográficos visam um efeito transformador, este não se confunde com o efeito de um trabalho introspectivo realizado no contexto de uma psicoterapia. O projeto de si comprometido no trabalho biográfico, no sentido em que o entendemos, desenvolve-se no âmbito da socialização de um relato de vida, que postula uma inteligibilidade partilhada do mesmo e do outro: eu disponho da experiência e da competência biográfica que permitem compreender o outro e que me permitem compreender-me por meio do outro. As reconstruções operadas são postas imediatamente como hipóteses no seio de um trabalho coletivo de narração e de objetivação do relato de vida (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 368).

Os ateliês promovem momentos de reflexões, fala e escuta, que contemplaram o intento de articulação entre os iniciantes e aposentados,

[...] 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 (ROCHA, 2016, p. 128).

Os ateliês foram escolhidos como metodologia de pesquisa, pois acredito, que assim, terei “histórias de vida articuladas com um projeto de formação” (SOUSA, 2014, p.115), proporcionando ir além de questionários estruturados, mas abarcando as vivências dos participantes.

[...] a proposta original dos ateliês biográficos centra-se na não consideração do sujeito como um mero receptor de novos conhecimentos, os quais serão condição suficiente para fazê-lo mudar sua prática, conduta ou proceder. Antes, o sujeito é visto como parte da formação, seus saberes experienciais são valorizados, para que, a partir deles e de dentro para fora, unindo-se as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro) seja possível emergir um projeto pessoal (SOUSA, 2014, p. 116).

Realizei, para tanto, três encontros, no intuito de valorizar os saberes de cada extremo. Os dois primeiros possuíam uma pauta por definida por mim e minha orientadora, qual seja: *Erros e acertos para além do ensino*, em que no primeiro encontro os professores aposentados rememoraram seus erros, enquanto os iniciantes (proposta inicial) narrariam seus acertos de até então. O objetivo desse primeiro encontro seria desmitificar a ideia de que o experiente saberia tudo, não cometeria erros, e o iniciante, ao contrário, seria aquele que não teria capacidade de realizar boas propostas, devido à sua inexperiência. Porém, finalizadas as narrativas dos aposentados, as iniciantes - após uma fala de um aposentado dizendo que as mesmas ainda não teriam tido tempo de errar – decidiram também narrar seus erros, e assim se deu. A pretensão foi a de criar um vínculo de afetividade e cooperação, em que os dois grupos percebessem que o conhecimento produzido não veio do simples narrar das experiências dos aposentados, como se fossem oferecer modelos ou receitas, mas da investigação colaborativa sobre o porquê de algumas práticas terem tido sucesso e outras não.

No encontro seguinte, foi proposta a inversão: os aposentados e iniciantes refletindo sobre seus acertos. O último ateliê se deu com as conjecturas dos participantes acerca de todo o movimento impulsionado e o parecer deles sobre como essa proposta poderia ser contemplada como ação em uma política pública, que considere iniciantes e aposentados.

No processo de formulação, ainda no projeto desta pesquisa, eu e minha orientadora definimos que a Proposta de Intervenção seria já desenvolvida durante a

pesquisa, por meio da realização dos Ateliês como meio de produção de dados, e, por meio da análise dos dados produzidos, os professores envolvidos validariam a possível intervenção, ou seja, considerariam se os ateliês poderiam se mostrar benéficos e contributivos para a formação e constituição docente por meio do entrelaçamento dos saberes.

Todos os dados produzidos foram analisados partindo de referenciais teóricos que tratam das histórias de vida como possibilidade de pesquisa, pois

[...] através das narrativas de sua vida, o indivíduo se preenche de si mesmo, se obrigando a organizar de modo coerente as lembranças desorganizadas e suas percepções imediatas: esta reflexão do si faz emergir em sua narração todos os micro eventos que pontuam a vida cotidiana, do mesmo modo que as durações, provavelmente comuns aos grupos sociais, mas que dentro da experiência individual contribuem para a construção social da realidade (CIPRIANI, POZZI, CORRADI, p. 79, 1983).⁶

Registrarei a potência formativa desses encontros por meio da investigação e reflexão dos próprios sujeitos acerca das experiências narradas. De fato, as

[...] narrativas biográficas e autobiográficas [...] demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar lembranças da sua existência e ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas (SOUZA, 2011, p. 213).

O principal intuito é fomentar o processo reflexivo entre os iniciantes e os experientes/aposentados,

O ato de escrita é um encontro conosco e com o mundo que nos cerca. Nele encetamos uma fala com o nosso íntimo e, se quisermos abrir-nos, também com os outros. Implica reflexões a níveis de profundidade variados. As narrativas revelam o modo como os seres humanos experienciam o mundo. O acento que hoje se coloca no sujeito cognoscente revalorizou as narrativas como estratégias epistêmicas [...] as situações por nós vividas constituem-se normalmente como pontos de partida para a reflexão (ALARCÃO, 2003, p. 53).

Por meio desses pontos de partida oferecidos pelos ateliês, como meio de formação, que se pretende mediar a articulação entre as diferentes gerações no processo formativo, em um movimento de pesquisa-formação, entendendo que:

⁶ Tradução minha.

[...] histórias de vida, como metodologia de pesquisa-formação, compreendem que a pessoa é sujeito da sua formação [...] o que recebe destaque não é o conteúdo da narrativa em si, os aspectos da vida, a experiência bruta, mas sim o movimento de investigação-formação que se inaugura no ato de tornar as narrativas de vida exercícios de reflexão. Assim, a atividade (auto)biográfica não é apenas a enunciação de si, mas o exercício de compreensão da experiência da vida em seus sentidos e aprendizagens, na relação consigo e com o mundo (NEVES, 2016, p. 41)

Dessa forma, os professores pesquisados são autorizados pela pesquisa a retornarem ao passado, refletirem sobre suas histórias, conjecturarem sobre o presente e ressignificarem suas vivências, pensando um futuro com diferentes perspectivas e possivelmente novos olhares.

2.5 Surpresas nos ateliês

O projeto desta dissertação, ainda em seu gestar, conforme já mencionado, foi exposto para o meu grupo de estudo e pesquisa (Gepenaf) e, muitas contribuições foram oferecidas, entre elas as pautas para os ateliês: o tema seria Erros e Acertos para além do Ensino, em que no primeiro ateliê, os aposentados trariam à público seus erros e os iniciantes seus acertos. No segundo, se inverteria o processo, e no terceiro os professores avaliariam como estes encontros poderiam tornar-se ações de uma política pública que beneficiasse tanto os professores iniciantes quanto os aposentados.

No entanto, no primeiro ateliê, já fomos surpreendidos – positivamente – por algumas necessidades de mudança de plano. Quando decidimos (orientanda e orientadora) que a ordem das exposições de fato seria a acordada pelo grupo, imaginamos que enquanto os aposentados estivessem falando sobre seus erros, os iniciantes ficariam retraídos, e só no segundo ateliê, se sentiriam “autorizados” a tornarem públicos seus erros. Porém, a interação foi tamanha entre o grupo, que as iniciantes, após o findar das falas dos aposentados, prontamente se dispuseram a falarem também seus erros, mudando assim, nosso roteiro.

E por meio das narrativas, foi possível notar que o desencadeamento ficou ainda mais rico. Outra surpresa se deu quando ao comentar com uma amiga sobre os ateliês, esta que é jornalista, acadêmica de Pedagogia, professora de apoio e regente de sala, pediu que pudesse presenciar como ouvinte o entrelaçamento de saberes entre os

iniciantes (também a fase em que se encontra, ainda que não tenha concluído o curso) e os aposentados.

Todavia, quando percebi o quanto aquele encontro estava fazendo sentido a ela, deixei que ela se posicionasse também junto às iniciantes. Pude perceber, então, que foi de grande importância estar ali e se colocar também como quem vive as angústias da iniciação.

No final do primeiro encontro, uma outra iniciante mencionou quão rico e formativo teria sido se esse ateliê tivesse acontecido ainda na sua graduação e me solicitou que essa ideia viesse a se tornar realidade junto a universidade. Diante disso, vi-me na obrigação de incluir minha amiga (Jornalista e acadêmica de Pedagogia) na pesquisa, tornando assim um grupo com quatro iniciantes e três aposentados. Quando a convidei formalmente para fazer parte da pesquisa, a mesma disse: “a minha formação será muito diferenciada por essa oportunidade (...) ficarei muito honrada!”.

A pesquisa em si não se construiria em torno de acadêmicos, mas entendi que seria muito construtiva tanto para a pesquisa como para a formação desta acadêmica/regente. Como o intuito é mais do que fazer uma pesquisa, é tornar significativo contatos dos extremos da docência (aqueles que estão entrando e os que “finalizaram” o percurso), não poderíamos excluir uma participante que estava aguçada a participar, devido a estar em sala e vivenciar o que ali estava sendo exposto. Deveríamos ter uma sensibilidade aos anseios/agruras também desta acadêmica/regente.

CAPÍTULO III

O DESVELAMENTO DOS ATELIÊS

Descobrimos que viver sem compartilhar é o mesmo que se esfumçar no tempo; é passar pela vida sem saber que existimos. Recordar sem registrar é simplesmente não deixar marcas (GRANGEIRO; SUÁREZ, 2013, p. 37)

Os ateliês aqui são entendidos como encontro de produção de dados, ou, segundo o sentido usualmente lhe dado a partir da origem do termo na língua francesa, como um estúdio, um lugar de trabalho de pessoas com vontade de criar e onde se pode experimentar, manipular e produzir um ou mais tipos de arte, que no caso dessa pesquisa refere-se a arte de narrar e ressignificar as histórias de vida com vistas a criação de um projeto de futuro.

Ouvir professores, suas histórias, seus sucessos, fracassos e mal-estares, suas certezas e incertezas, seus conhecimentos teóricos, suas experiências de vida e de escola, é conceder-lhes oportunidade de se tornarem partícipes nos projetos e nas ações da escola é viabilizar-lhes o diálogo, é romper barreiras burocráticas, é permitir que novos professores juntamente com os mais experientes interajam na perspectiva de abrir novos caminhos. E, neste entorno, reiteramos que as narrativas e as histórias de vida propiciam adentrar nesses novos caminhos, permitindo, sobretudo, dinamização e fortalecimento da pesquisa com os professores, colaborando com os seus processos de formação e de autoformação continuada (LOPES, 2010, p. 35-36).

Assim, os ateliês são o momento ou espaço em que os professores unem o passado e o presente, vislumbrando um futuro por meio de suas narrativas, buscando reflexões acerca de suas vivências e seus olhares para a educação, no intuito do entrelaçamento dos saberes em busca da constituição docente.

Os ateliês aconteceram com intervalo de quinze dias entre eles, em um total de três encontros, ocorridos na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, local este que tínhamos o aval, devido a ser parte da pesquisa final para aquisição do título de Mestre, por esta universidade.

Dei início ao primeiro ateliê agradecendo aos professores pela presença, pois tinha conhecimento de que as professoras iniciantes haviam encerrado seu período em sala e se dirigido à universidade para nosso encontro, sem terem feito uma pausa em casa para descanso, assim como também tinha conhecimento acerca da pronta solicitude

dos professores aposentados que se deslocaram de suas chácaras, distantes da cidade, para abraçarem nossa proposta.

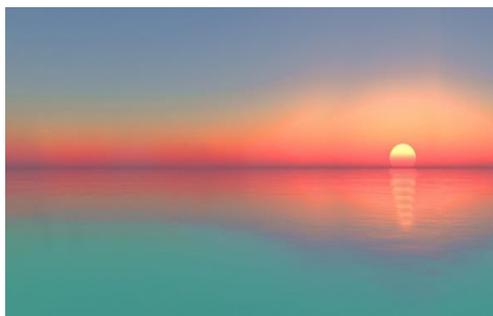
Na sequência, passei um vídeo que elaborei, contendo uma música e oito fotos: quatro do sol nascente e quatro do pôr do sol. Explanei sobre o, até então, projeto de pesquisa para a produção da dissertação, mencionando como se dariam nossos encontros e as rodas de conversa, que as narrativas acerca do passado ou presente seriam gravadas e posteriormente transcritas, que os temas sugeridos foram previamente escolhidos em parceria orientadora/orientanda e que ao término, escreveriam uma narrativa, contemplando o que, do encontro, havia ficado para si.

Para o segundo ateliê, escolhi dois vídeos, o primeiro com o título *Professores que mudam a vida de seus alunos*, publicado pela Fundação Lemann na plataforma YouTube em 16 de janeiro de 2017; o segundo vídeo, intitulado *O Professor que me inspirou*, publicado pela empresa Planneta Educação, pertencente ao grupo Vitae Brasil, em 14 de outubro de 2016, também na plataforma YouTube. No primeiro vídeo, eram mostradas algumas crianças e seus professores: enquanto as crianças falavam sobre o desejo de se tornarem professor(a), pois se inspiravam em seus docentes, eram mostradas as reações emocionadas dos professores que assistiam aos seus depoimentos. O segundo vídeo trazia professores narrando como seus professores – que fizeram parte de sua trajetória escolar – marcaram suas vidas, e que optaram pela licenciatura devido a influência de seus mestres; finalizam mandando um recado para aqueles que foram responsáveis por sua escolha profissional. Após, deu-se início a roda de conversa acerca do tema sugerido e narrativa final.

O terceiro ateliê iniciou-se com o vídeo *Eu creio na força do professor*, poesia composta e declamada por Bráulio Bessa, no quadro Poesia com Rapadura, em um programa matinal de uma rede de televisão nacional, postado na plataforma YouTube em 15 de outubro de 2017. O encontro seguiu com as narrativas dos professores a serem posteriormente transcritas. Cada ateliê possuiu a duração de três horas.

3.1 Primeiro Ateliê: erros para além do ensino

Figura 6. Manhã e tarde



Créditos da imagem: Foto shutterstock



Créditos da imagem: Henrique Arakaki

Acho que meu maior erro é ainda buscar a criança ideal, demorando para entender as mais variadas realidades, insalubres vivências, falta de carinho por parte da família, talvez até a ausência desta; fatos que as levam a extrapolar suas emoções em sala, por meio do descontrole de seus atos, que me desagradam. A névoa matinal, por vezes permite embaraços e o dia pode demorar a mostrar sua real face. (Viviany Borges, orientanda, professora iniciante).

Apoiar a aprendizagem dos professores em formação traduz o entendimento de quem se sente partícipe nesta formação, com a ideia de que ela será sempre inconclusa e prescindirá de parcerias durante a trajetória. Juntamente com um grupo de docentes da UEMS, abraçamos uma proposta formativa criticada por uma parte da academia que resistia à criação do Mestrado Profissional, justamente porque lhe conferia um caráter técnico, de aplicabilidade, portanto, de natureza mercadológica, afastado da pesquisa. E nossa opção foi por superar esta visão e construir uma proposta curricular e didática, com ênfase na pesquisa, sem perder de vista o cotidiano das escolas e a realidade vivida nas redes de ensino. No meu entardecer profissional, mesmo desfrutando dos tons rosados desse momento, as expectativas sobre a academia também vão se repousando, desalentadamente. (Eliane Greice, orientadora, professora aposentada).

A aprendizagem da docência não se encerra com a formação inicial, e as duas epígrafes que abrem essa seção trazem algumas descobertas possibilitadas pela prática profissional, margeada por erros e acertos. Nessa perspectiva de abrir novos caminhos, o primeiro ateliê possuiu como tema de discussão, como provocador de reflexões, os

Erros para além do ensino. Participaram deste primeiro ateliê três professores aposentados e três iniciantes, além da jornalista e acadêmica de Pedagogia que já se encontrava como professora de apoio e, após o término dos ateliês, foi convidada para assumir, também, a função de auxiliar da coordenadora pedagógica da Educação Infantil na escola privada onde atuava, o que me levará a me referir a ela também como professora iniciante. Quatro sujeitos que constaram no capítulo anterior com seus memoriais (duas iniciantes e duas aposentadas), não conseguiram comparecer aos ateliês.

Iniciando com as narrativas dos **aposentados**, o Professor Mestre traz de suas memórias uma situação em que a supervisora ofereceu a ele umas aulas de literatura à noite.

Como eu trabalhava durante o dia, não tive tempo de preparar. Foi o maior erro! Aí foi um arraso! E eu já tinha um certo nome, como professor de Língua Portuguesa, na própria escola. Depois fui voltando no meu fusquinha velho que eu queria trocar, pensando só no dinheiro... não preparei, porque durante o dia eu trabalhei, e peguei (as aulas). Quer dizer, em uma aula, eu poderia destruir tudo o que eu já tinha feito antes (Professor Mestre, 2018).

A falta de planejamento foi indicada como o erro que marcou a vida do professor, algo que poderia ter denegrado sua imagem, caracterizando-o como despreparado. Esta situação proporcionada pelo desejo em crescer financeiramente, provavelmente se tornou desencadeadora de reflexões durante toda a sua trajetória, a ponto de elenca-la como o maior dos erros.

O professor finaliza da seguinte forma, como que aconselhando os iniciantes, para que tomem sua experiência como exemplo e não cometam o mesmo erro: "Então, não entre em sala de aula sem estar preparado! Esse foi - lógico que eu devo ter cometido outros erros, mas - o maior dos erros." (Professor Mestre, 2018).

O encerramento das duas demais narrativas dos professores aposentados, ocorrem da mesma forma. Professor Chicão menciona que seu maior erro foi aceitar um rótulo destinado a um aluno e tratá-lo de forma desigual. Dias depois foi surpreendido pela gravidade da situação e percebeu o mal que estava perpetuando:

Esse aluno chegou, sentou no canto da sala de aula, pois era bagunceiro. Eu falei: "se você quiser estudar, fazer o que os colegas vão fazer, você faz! Agora se você não quiser, fique aí e não incomode ninguém!". O guri ficou mais de uma semana quieto, aí um dia ele chegou perto de mim e falou:

“professor, o senhor não vai me ensinar?”. O guri não sabia nem ler, nem escrever (Professor Chicão, 2018).

Ao se deparar com a gravidade da situação, o professor toma para si a reponsabilidade de fazer o possível e o além para concertar a situação. Conta que conseguiu “reverter” e o aluno tornou-se até mesmo seu amigo. Mas deixa o conselho para os que se deparam com seu maior erro: "Nunca aceite isso. Ele é diferente com um alguém, mas não com você, você é outra pessoa! Esse foi um erro grave, mas consegui sanar" (Professor Chicão, 2018).

O Professor Chicão, mesmo que tardiamente, obteve êxito. Já o Professor Bigode denomina seu erro como o mais “cabeludo” de todos, o qual se “martiriza” por mais de trinta anos. Refere-se a uma criança com deficiência auditiva e que os pais queriam colocar no ensino comum (há mais de trinta anos). A orientação da Secretaria de Educação era para que ele fosse encaminhado para a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), porém a criança e a família não teria como chegar até local, visto que moravam na zona rural e não possuíam transporte até a cidade. O professor insistiu dizendo que poderia permanecer com a criança em sala, mas a Secretaria foi resistente e o mesmo desistiu. Esse foi o grande erro, considerado pelo professor:

Pois eles nunca deixaram esse menino estudar e eu me omiti, porque eu deveria ter enfrentado, brigado mais, ter ido pra cima. Até hoje ele não foi alfabetizado, casou, tem filhos; até hoje a gente encontra na nossa igreja lá, conversamos ... depois de muitos anos fui fazer o curso de Libras, aí eu pensava porque eu estou fazendo isso? Quando eu precisava disso daqui, eu tinha que ter feito, eu não fiz! Agora o menino já é um homem, ele não tem a Língua de Sinais e não quer mais, porque ele já é um homem. Depois tentei tapar o “sol com a peneira”, conseguimos um aparelho pra ele, mas ele não conseguiu usar. Então não foi alfabetizado, é inteligente, eu fico me perguntando: “Meu Deus, olha, se ele tivesse Língua de Sinais, se tivesse estudado!” (Professor Bigode, 2018).

A falta de uma postura mais incisiva, em defesa de seu aluno, foi a cobrança de uma vida para o Professor Bigode. Ter “deixado” uma criança sem a educação formal, institucionalmente falando, tornou-se uma marca insuperável, cabendo ao professor o conselho aos que estão em início de carreira:

Então são erros que as vezes não tem mais como concertar. Ele hoje tem 40 anos, e ele tinha 7 quando poderia ter entrado comigo. São coisas que tudo o que eu fizer hoje, eu não vou conseguir recuperar o que ele perdeu. Um professor não precisa “quebrar tudo”, mas encontre um caminho para resolver o problema daquele aluno (Professor Bigode, 2018).

Na narrativa do Professor Bigode fica clara a sua postura enfática para com seus superiores, na defesa do que achava correto. No entanto, essa situação atípica para ele provavelmente o deixou mais flexível, devido ao fato de ser uma situação com a qual ele também não estava preparado para enfrentar, sem ter subsídios para mediar a aprendizagem dessa criança. O professor conformado tomou o lugar do professor enérgico (neste caso).

Neste momento do primeiro Ateliê, as professoras **iniciantes** passaram a narrar seus erros, por uma escolha delas, tendo em vista que a sugestão para as reflexões, segundo acreditávamos que seria mais confortável para as iniciantes, envolveria os acertos. No entanto, tamanha foi a interação com os aposentados, que se sentiram à vontade para exporem suas vivências e experiências negativas, logo no primeiro encontro.

A Professora Su menciona dois erros, um sendo o mesmo narrado por professor Mestre, a falta de planejamento, devido ao mesmo motivo, excesso de trabalho, tendo em vista a necessidade de um salário melhor, e o outro semelhante ao do Professor Chicão, o deixar de lado determinado aluno:

Ano passado (2017), eu estava de manhã com a educação infantil, à tarde com o fundamental, multisseriada e à noite com o EJA, então ficava uma correria e eu não conseguia planejar direito, então às vezes eu chegava em uma turma e não dava tudo de mim e eu me cobrava muito disso, então esse foi um grande erro que eu não quero mais cometer! Outro erro que lembrei: eu tive um aluno que viu os pais serem presos, eram usuários e ele estava sendo criado pela avó; ele era uma criança muito agressiva, ele agredia os outros colegas, agredia os professores e a gente deixava ele de lado, porque não conseguia controlar o menino. Teve uma vez que ele quase pulou o muro da creche, pra fugir (Professora Su, 2018).

Pode ser que à princípio não fossem esses os erros que a professora narraria, porém, após a exposição dos professores aposentados, essas vivências se resignificaram e passaram a incomodá-la, tornando necessário seu compartilhamento.

A Professora Grazi também relata um erro semelhante ao do Professor Chicão e da Professora Su, lembrando de uma aluna que tinha um comportamento fora do padrão esperado, agressiva, até mesmo os professores, com um histórico familiar de comprometimento com drogas e detenções, que a desestabilizava:

Eu preferia às vezes, para eu conseguir dar aula aos demais, eu preferia falar: “fulana, senta aqui e faz tal coisa” e deixar um pouquinho ela de lado, pouquinho não! Várias vezes na semana, porque senão, não ia fluir com os outros, ou então eu tinha que ficar o tempo todo dando atenção só pra ela, porque ela desestabilizava a turma toda e aí eu chegava em casa e pensava: “você não pode pensar assim porque ela é só uma criança, já vem com esse histórico familiar difícil”. No outro dia eu pensava: “Hoje vai ser diferente!”. E assim foi o ano inteiro e eu me culpo muito (Professora Grazi, 2018).

Embora a professora Grazi não tenha conseguido reverter a situação, assim como a Professora Su e ao contrário do Professor Chicão, finaliza dizendo: "Hoje eu vejo ela na escola e pergunto para a professora dela como ela está e ela diz que está do mesmo jeito. Mas falei para a professora não fazer o mesmo que eu." (Professora Grazi, 2018).

O sentimento de “incompetência”, assim como do Professor Bigode, levou-a a desejar que outros profissionais tenham uma postura diferenciada e consigam fazer por aquela criança o que ela não conseguiu, talvez pelos poucos passos trilhados nesta profissão.

A Professora Colina, em suas primeiras frases, já desvela a angústia dos iniciantes. Sua primeira turma foi uma sala de quarto ano, com crianças de 9 anos:

Um dos meus maiores erros - foi porque assim, nós iniciantes, não sabemos por onde começar -, quando eu entrei no quarto ano, eu me reportava muito ao meu quarto ano, lembrei de coisas e aí você acaba repetindo alguns erros. Até hoje nós ensinamos nossos alunos a serem copistas a não serem seres críticos, a não refletirem no que estão escrevendo (Professora Colina, 2018).

Quando a luz do dia permite seus primeiros raios atingirem a superfície, eles podem encontrar alguns obstáculos que teimam em reter a penumbra. Quando o professor iniciante se vê diante de 35 crianças, ele, sem repertório, com dificuldade para realizar a gestão da sala, tateando na busca de estratégias para iluminar as matas densas, pode buscar em sua memória, uma referência para tal situação, lembrando então de quando cursou tal nível de ensino e como agia seu professor, passando então a imitá-lo.

Então eu falei, não gente, eu não posso fazer a mesma coisa que os meus professores fizeram, que alguns professores de hoje ainda estão fazendo, porque como eu não tenho um repertório novo de como eu vou educar, há então eu vou me reportar á como eu aprendi. Só que naquela época, você era diferente, não tinha tecnologia, você não era tão estimulado; as crianças de hoje são super estimuladas, se a gente não tem o plano A, B, C, D, a gente vai ficar lá na porta e vai chorar, porque o guri vai subir na mesa, vai bater no outro e você tem que estar preparado pra isso. Falei, não, não vou fazer isso com os meus alunos, vou partir para o diferencial: trabalhar o senso crítico,

fazer eles compreenderem, lerem, porque o aluno é indisciplinado porque alguma coisa ele não sabe (Professora Colina, 2018).

Ao ver que a prática de seus professores do passado não era condizente para sua prática no momento atual, a Professora Colina mudou seu jeito: " Comigo, a partir de então, ia ser diferente, iríamos refletir, conversar" (Professora Colina, 2018).

Nesta etapa, o iniciante passa a testar coisas, descobrir, abandonar, redescobrir, refletir, construindo assim, sua prática docente.

A Professora Maria inicia dizendo que acompanha uma criança autista, embora, teoricamente seja auxiliar de sala⁷, pois, segundo ela, é considerado discriminação denominar-se como "acompanhante" de um aluno com deficiência. Emocionada, dá início a um desabafo:

Todos os dias eu acho que eu erro, todos os dias! Porque é complicado, ele não tem um tratamento médico, psicológico, psiquiátrico. Todos os dias eu choro, penso "meu Deus, o que eu vou fazer com esse menino?", e eu já estou aqui pensando: "amanhã tem de novo". Ele não fica na sala, mas é muito inteligente com o alfabeto móvel; essa é nossa dificuldade na educação especial, os pais querem que a criança seja típica, e ela não é! Então todos os dias eu reflito: "meu Deus, o que eu posso fazer por esse menino?". Eu rezo e choro! Porque a gente pensa o que vai ser desse menino daqui dez anos? Ele me bate, me chuta, me morde, não faz as atividades; a professora regente é muito boa, mas nada funciona; é hiperativo ao extremo, não tem objeto de fixação, que é o comum no autista porque ele tem grande chance de ser um Asperger, sendo quase que crianças gênios, mas não dá para descobrir em qual área, porque ele não para, só bagunça! E essa é a dificuldade dos estagiários estarem com o aluno especial, eu não sou formada! Vou começar agora uma pós, devido à ele. Eu chego em casa e fico assistindo vídeo, lendo; vou começar a pós – como eu já tenho uma graduação, já posso fazer (Professora Maria, 2018).

A narrativa desta professora que demonstra aflição mostra-nos uma outra face do iniciar na profissão: muitos iniciam como professores de apoio às crianças com alguma deficiência. O caso relatado, sem acompanhamento médico e resistência da família, colabora para o choque com o real, vivificando a angústia da professora que não sabe lidar com tal situação. Todavia, o que certamente poderia contribuir para que a professora abandonasse a docência, tendo em vista que já possui um outro curso de

⁷ Professora Maria não faz atendimento educacional especializado, disposto na legislação e assegurado por lei, tendo em vista que a criança encontra-se na Educação Infantil e não possui laudo (diagnóstico médico atestando autismo, neste caso). Professora Maria é, oficialmente, uma assistente de sala, mas, na prática, adequa materiais necessários para o desenvolvimento desta criança, o acompanha durante todo o tempo que este permanece na instituição.

nível superior, a impulsiona a buscar, vislumbrar caminhos que a mesma possa percorrer, a fim de contribuir com o crescimento desta criança.

Esta foi a última narrativa do primeiro ateliê, porém, a Professora Grazi, ao final do encontro, pediu a palavra para dizer:

Eu quero agradecer porque estou honrada de ouvir vocês três, gostaria de ter tido essa oportunidade na faculdade, eu acho que uma sala de aula de faculdade deveria ter esse contato com professores mais antigos, eles chegarem na sala de aula da universidade e falarem da realidade. Essa experiência como uma formação. Eu mesma não tive! Tive excelentes professores, mas professores que falem da sala de aula, do dia-a-dia, rotina, planejamento, essas coisas...muito legal! Estou feliz de ouvir vocês aposentados, é uma honra, vou levar pra vida, em todas as áreas, foi muito bom! (Professora Grazi, 2018).

A referência aos aposentados foi reveladora de uma necessidade dos iniciantes, de alguém para ouvi-los. Mas, da mesma forma, os aposentados, ao exporem seus próprios erros e realizarem suas reflexões, ressignificaram vivências e, nesse movimento, aguçaram novos sentidos aos iniciantes, havendo assim o entrelaçamento dos saberes em busca da constituição docente:

Dar voz aos professores aposentados significa conhecer experiências, virtudes, comportamentos, valores, saberes, relações, problemas; significa dar-lhes oportunidade para se sentirem úteis. É sabido que, ao se aposentar, o professor, principalmente o primário ou ginásial (hoje fundamental), que não é pesquisador nem escritor nem exerce outra atividade, tende normalmente a cair no esquecimento, no anonimato, perdendo-se toda a sua rica experiência de sala de aula, todo um saber prático carregado de exemplos e de situações que só o exercício da reflexividade pode recompô-lo em suas nuances, em suas continuidades e descontinuidades, tornando-o útil às gerações do presente e às gerações futuras. (LOPES, 2010, p. 37).

Dar voz é permitir que sua prática seja reconhecida e revivida mentalmente, colaborando para uma auto formação e para a formação de outrem.

Como “tarefa para casa”, sugeri que os professores que participaram do ateliê fizessem uma reflexão sobre tudo o que fora dialogado e refletido neste primeiro encontro e me dessem um retorno acerca do que acharam do contato entre o amanhecer e o entardecer.

Início com as narrativas dos **aposentados**:

O interessante é que já se passaram quase quatro décadas e eu vi nas professoras iniciantes as mesmas dúvidas e medos que eu tive no início de

carreira. Foi muito bom ter esse contato com elas que estão iniciando e mesmo agora, tendo essas novas tecnologias, muitos problemas nas escolas continuam como antigamente. Fiquei apreensivo de ver a dúvida que uma das professoras tem em seguir com a carreira no magistério ou não. Então, me lembrei do meu início e, Graças a Deus, tive a sorte de ir trabalhar na área rural, onde eu encontrei o verdadeiro valor e o gosto de ser professor. Tenho certeza que se eu tivesse ficado trabalhando em escolas na área urbana, eu teria desistido do magistério. (Professor Mestre, 2018).

A narrativa do professor demonstra uma certa compaixão e identificação por aqueles que vivem momentos que se assemelham ao vivido e experienciado por ele trinta anos atrás, em uma localidade distante. Enfatiza que não importa quantos anos passe, a educação estará permeada por problemas semelhantes, os iniciantes sofrendo das mesmas inquietações.

Na próxima narrativa, o professor inicia enfatizando o sentimento em participar dos ateliês com as professoras iniciantes, assim como sua percepção em relação à elas:

Nesse primeiro encontro percebi que mesmo aposentado, senti como se estivesse atuando, não perdi a empolgação que a profissão me proporcionou durante 35 anos de trabalho. Fiquei muito feliz quando percebi que as Professoras iniciantes demonstram a mesma dúvida e incertezas que nos acompanharam durante o tempo de atuação. Isso significa que elas (as Professoras iniciantes) tem consigo muita inspiração e compromisso profissional, é essa preocupação, de querer acertar tudo que nos dá competência profissional. Também ficou evidente que a interação, aposentados e iniciantes, contribuiu para que o assunto fosse tratado de maneira informal, com um certo saudosismo, presente em profissionais que se dedicaram à profissão (Professor Chicão, 2018).

Os professores aposentados acolheram de fato as iniciantes, permitindo que elas ficassem à vontade para compartilhar suas vivências e agruras e, na medida que elas falavam, os aposentados validavam as inquietações dizendo que já haviam passado pelas mesmas situações. O compromisso com que as iniciantes falavam, não apenas expondo as vivências negativas, mas refletindo sobre elas, cativou o professor aposentado e o estimulou a compartilhar suas memórias.

O Professor Bigode se remete às narrativas do primeiro encontro como sendo gatilhos que trouxeram à tona situações em que seu comportamento fora impulsivo e, no momento de reflexões sobre sua trajetória, relata o desejo de voltar no tempo para corrigi-las:

Neste primeiro encontro ouvi as professoras iniciantes e revivi o início de minha carreira como professor, relembrei momentos difíceis, onde me senti

perdido, sem rumo. Momentos estes em que tomei decisões impulsivas com consequências indesejáveis, as quais reprovei por todo o tempo que trabalhei. Fica o sentimento de voltar àquele tempo e “passar a limpo”, consertando os erros (Professor Bigode, 2018).

“Perdido”, “sem rumo”, são palavras muito usadas no contexto dos professores iniciantes, mas quando eles encontram professores aposentados que possam dizer já terem vivido esse processo, o conforto é instantâneo.

Passo às impressões dos professores **iniciantes** sobre o primeiro encontro:

O que ficou para mim é que todas as contribuições foram de suma importância, pois me proporcionou não apenas apoio, mas incentivo e motivação. Quando confrontamos nossos anseios, dificuldades com os demais professores e principalmente com os professores que já estão aposentados e vivenciaram tais frustrações, erros e também dos acertos, percebemos que isso faz parte do doloroso processo de formação e que estamos no caminho. Então, conclui que precisamos falar, não temos esse tempo nem pessoas dispostas a nos ouvir. Como educadores precisamos de alguém que saiba e se reconheça em nós e que nos auxilie (Professora Colina, 2018).

Não ter espaço destinado ao compartilhamento das vivências e a ausência de pessoas dispostas a escutar é uma fala recorrente entre os que estão iniciando, seja em 2018 ou 1983. Iniciantes, independente do século, vivenciam semelhantes adversidades, mas nem por isso políticas públicas eficazes são a eles destinadas:

O primeiro encontro foi de muito aprendizado, consegui perceber que ser professor é uma construção diária, uma caminhada permeada por dificuldades e dúvidas, é saber que nem todos os dias serão bons, parafraseando o grande poeta Guimarães Rosa eu diria que ser professor é um eterno rasgar-se e remendar-se. O diálogo com professores que passaram por diversas fases e agora completaram carreira, me faz enxergar que temos muito em comum e que nem sempre acertaremos. Infelizmente poucas vezes tive este espaço de conversa nas instituições em que trabalhei, quem é professor iniciante frequentemente chega em sala tateando, buscando orientações, um norte para sua práxis docente e se depara com uma barreira para isso, quando encontramos alguém que nos alente é um alívio tão grande (Professora Su, 2018).

O “rasgar-se e remendar-se” de Guimarães Rosa, de fato, explicita muito bem o tatear constante da fase inicial da docência. Os professores aposentados sabem bem disso e podem, mediante todos os anos na educação, conjecturarem aos que estão adentrando que as fases mudam e as vivências também, mas são aqueles saberes advindos da experiência que permitem construir uma sabedoria frente aos

acontecimentos e a maturidade para lidar com as inquietudes. A palavra chave para esse amadurecimento, portanto, é reflexão:

Ser professor também é fazer uma autoanálise de si mesmo, perceber o olhar do aluno para nós mesmos e como podemos transformar este olhar diariamente. Uma das discussões que foram feitas foi acerca dos maiores erros que cometemos como profissionais, participar deste momento foi enriquecedor, perceber que outros professores já vivenciaram as mesmas falhas que eu e nem por isso desistiram, pelo contrário, reavaliaram sua prática e aprenderam com os erros; nosso desafio é não cometê-los mais (Professora Su, 2018).

“Perceber o olhar do aluno” é de extrema importância, a escuta sensível leva ao poetizar o pedagógico, segundo Antônio (2009):

Não no sentido de ler ou escrever poemas, mas no sentido de educar a sensibilidade, a percepção e os sentimentos, a imaginação e a inteligência; (...) educar os olhos, os ouvidos e os outros campos sensoriais; recuperar a capacidade da admiração, de espanto, de assombro (...) desenvolver a capacidade de escutar. Escuta da natureza, escuta das vozes do mundo e também da nossa própria voz e das vozes dos outros (p. 119).

Antes de poetizar o pedagógico, é preciso poetizar o professor. Para isso, é necessário que o professor escute a sua própria voz e, na sequência, as vozes daqueles que estão inseridos no processo educacional, para aqueles a quem se destina a educação institucionalmente formalizada.

A Professora Grazi reflete acerca da fala dos professores aposentados e destaca duas palavras como fundamentais para o êxito educacional, a saber:

Ouvi professores que foram tão engajados e responsáveis pelo avanço de tantos alunos em uma época que os recursos eram poucos e muito restrito. Me fez ver que existem soluções para momentos do dia-a-dia que nos fazem pensar que não tem mais jeito. E estas soluções dependem exclusivamente da maneira como o professor conduz a turma: com dedicação e o fundamental, com planejamento (Professora Grazi, 2018).

A importância do planejamento foi destacada tanto por um aposentado quanto por uma iniciante, desvelando então que o domínio acerca do que será proposto em sala faz muita diferença para que se alcance a satisfação, em especial nos primeiros anos da profissão, nos quais a insegurança faz-se parceira.

A professora iniciante Maria inicia mencionando quão grata ficou ao saber que sua história, ainda desabrochando, poderia ter importância em nossa pesquisa. Também

destacou a seriedade com que os assuntos foram tratados, pelos professores, já que, segundo ela, falar de educação é falar de coisa séria. Menciona a satisfação em estar entre professores aposentados que tiveram influência até mesmo nas políticas, a fim de conquistarem melhores salários, trinta anos atrás, o que contribuiu efetivamente para que os professores da atualidade possam contar com uma remuneração mais digna, e conclui:

Partilhar a vivência, o que cada um luta diariamente, parece que nos tirou da frieza e solidão que muitas vezes sentimos em uma sala de aula. Ao meu ver, tanto os aposentados quanto os iniciantes e eu uma pré-iniciante (se é que é possível) tínhamos colocações reais e que se entrelaçavam no ser professor, um do outro. O que me ficou evidente é a sensação que jamais deixarei de ser uma professora, mesmo depois da aposentadoria. Ao mesmo tempo, no decorrer da conversa, ficava me imaginando lá no meu pôr do sol... quem seria eu, nos últimos dias da profissão? Minha vivência seria tão carregada de emoção e vida? Quanta riqueza poder estar em um ambiente, simplesmente contando o que se vive e o que se luta. Acredito que o principal sentimento que permanece é com certeza, o desejo do próximo encontro e de mais histórias (Professora Maria, 2018).

Com as palavras da Professora Maria, encerro a exposição do primeiro ateliê, enfatizando que, mais do que vivências, foram compartilhados e expostos sentimentos, situações “enterradas” foram trazidas à tona, reflexões foram suscitadas. Produziu-se poemas de vida!

Os *erros*, elencados pelos professores, quase que em sua totalidade, foram envoltos a questões relacionais,

Habilidades de relacionamento interpessoal e social são, como tantas outras, aprendidas e desenvolvidas no viver junto - e dessa aprendizagem ninguém sai igual: mudanças são engendradas, no nível da consciência, das atitudes, das habilidades e dos valores da pessoa, assim como no grau e na amplitude de seu conhecimento e no trato com esse conhecimento, com a cultura – constroem-se assim processos identitários. Mecanismos como a comunicação e a linguagem estão na base dessa construção e podem ser seus facilitadores ou obstáculos a ela (PLACCO, 2004, p. 11).

Isso permite enfatizar de forma mais eloquente a necessidade de ouvir os professores, aposentados e iniciantes, a necessidade de promover momentos em que possam ser “autorizados” a dividirem com quem “fala a mesma língua” seus encantos e desencantos.

Não queremos que a luz do amanhecer e do entardecer deixem de brilhar, que a alvorada e o crepúsculo percam seu brilho e suas cores, “o fato é que a sociedade, a

escola, ainda não aprenderam a preservar e a cultivar sua própria história, a história de seus professores, de seus alunos." (LOPES, 2010, p. 37).

3.2 Segundo Ateliê: acertos para além do ensino

Figura 7. Nascente e poente



Fonte: supercomentário.com.br



Créditos da imagem: Viviany Borges 2018

Acredito que meu maior acerto tem sido dar importância ao que as crianças falam, elas têm me revelado muitas coisas. É como sair com elas em um barquinho e desbravar o mar, juntos, dividindo as alegrias e as angústias, em meio à este, um afago sempre há, quase sempre, advindo delas; elas percebem no olhar, qualquer inquietude que o coração tenta esconder. (Viviany Borges, orientanda, professora iniciante);

Na minha trajetória fui guiada pela crença nas potencialidades de meus alunos\orientandos, bem como nas recíprocas influências do processo formativo. Desse modo, além de incentivar e viver o processo de autoformação, compreendo que ao longo desses anos fomos compartilhando interesses e histórias de vida, acreditando na possibilidade de uma construção coletiva de conhecimento por todo o estado de Mato Grosso do Sul, em resposta a inquietações que permeiam a formação de professores. Por isso, ao contemplar o horizonte percebo marcas que me constituíram cada vez que me deixei aproximar de meus abismos, eles me fortaleceram! (Eliane Greice, orientadora, professora aposentada).

No segundo ateliê, assim como nas epígrafes que abrem essa seção, o eixo norteador foram os fatos e acontecimentos que os professores consideraram como acertos em sua trajetória na educação. Esse ateliê foi composto pelos três professores aposentados que compareceram ao primeiro e três das iniciantes, estando ausente a Professora Grazi, que nos comunicou sua definitiva desistência da área da educação e ingresso na área da comunicação.

Início com os **aposentados**, lembrando que:

As reflexões dos professores aposentados sobre a prática educativa não se orientam, todavia, no sentido da decisão, nem procuram soluções defensáveis em relação a situações problemáticas presentes ou futuras. As suas reflexões orientam-se para as conclusões, de um modo muito pessoal, e apresentam-se como uma síntese do conhecimento profissional adquirido com o tempo (BEN-PERETZ, 2000, p. 211).

Nessa síntese, o Professor Mestre menciona o acerto do qual mais se orgulha, destacando-o em meio a tantos outros acertos possíveis em sua trajetória de mais de trinta décadas:

Em 1997 eu era professor de Língua Portuguesa e Inglesa e entrou um aluno com necessidades especiais, no 5º ano. A maioria das pessoas o deixavam de lado. Ele gostou do Inglês, mas não acompanhava. A mãe dele me perguntou se teria como eu gravar as aulas, porque ele falava muito em casa. Eu disse que gravaria. Na outra aula, ela levou um gravador novinho, eu fiquei impressionado. Lá na escola não dava para estar gravando, então levei para casa e gravava lá em fita cassete: pegava o livro e lia em inglês para ele estudar. Alguns me diziam que eu estava perdendo tempo, pois o menino não sabia nem português; mas era o mínimo que eu poderia fazer, o que me custava destinar alguns minutos à noite para gravar? A mãe dizia que ele dormia ouvindo. Até hoje ela e ele são meus amigos, ela me liga no dia do meu aniversário, cedinho e eu, toda Páscoa, vou lá e levo um ovo e ele fica me esperando, quando eu entro no portão ele larga tudo e vem correndo – ele é autista, já tem 40 anos. Foi uma coisa tão simples, mas que eu considero como um dos meus grandes acertos nessa carreira (Professor Mestre, 2018).

A sensibilidade desse professor para com esse aluno que era deixado de lado mostra o quanto a humanidade de um profissional que está à frente do processo educacional pode fazer a diferença na vida de uma criança, adolescente, jovem e até adulto. O fato daquele jovem dormir ouvindo seu mestre denota quanta importância tinha para o mesmo. Por mais que ele não “compreendesse, aprendesse”, o que ele assimilava de tal situação ia além de qualquer conteúdo de sala de aula, fato comprovado pelo laço que criou com tal profissional, permitindo que embora anos e anos tenham se passado o contato e o carinho permanecera.

O próximo professor narra uma experiência inédita:

A diretora criou o dia da família na escola e eu aproveitei pela questão da indisciplina. Perguntei se eu poderia convidar pai, mãe, avós, para participarem das aulas. Então comecei a convidar, por intermédio da coordenação, alguém da família para acompanhar a aula normalmente - no 5º ano, com 40 alunos em sala -. Então o familiar acompanhava mesmo a aula, até um caderno ele recebia para anotações. E foi dando certo. Eu descobri

uma estratégia para lidar com a indisciplina. Olha, foi a melhor coisa que eu fiz, se eu soubesse disso antes, teria feito antes, porque bastava um responsável que todos os alunos sentiam um respeito à mais, além dos professores. Esse acerto que tive, para poder melhorar o comportamento dos alunos foi no fim da minha carreira, sete anos antes da minha aposentadoria e toda semana tinha, tendo até que agendar, porque os responsáveis gostaram. Os responsáveis ficavam o tempo que quisessem em sala. Esse foi um acerto: envolver a comunidade. Não pode tirar a família da escola, tem que trazer (Professor Chicão, 2018).

O fato do professor ter descoberto tal estratégia faltando sete anos para a aposentadoria aponta a sua segurança e experiência, a coragem que ele teve em abrir as portas a quem quisesse entrar, sem receio de expor sua prática ou de que apresentasse uma aula mal preparada ou conduzida, pois seus saberes eram tão consolidados. Mostra ainda a posição de notoriedade e respeito com que era visto na escola em que lecionava, pois, caso contrário, seus superiores não deixariam tomar tal iniciativa tão “revolucionária”.

Fazendo um paralelo com as fases indicadas por Huberman (1995), essa etapa da docência seria a da “Diversificação”, pois, embora seja definida como aquela que se apresenta aos 15 anos de docência, o autor deixa claro que os professores não passam pelas fases de forma linear ou nem mesmo por todas as fases. Comparo, assim, a narrativa do Professor Chicão à fase mencionada, a qual é:

Caracterizada como a fase em que os professores se lançam na realização de experiências pessoais, diversificando materiais e processos de avaliação. Seriam os mais motivados, dinâmicos, empenhados, buscando novos desafios para não cair na rotina (BORGES; SOUZA, 2017, p. 13-14).

O Professor Bigode também inova sua prática, passa a transpor os conteúdos estudados em sala, para o contexto:

Uma coisa que me alegrou muito, foi quando eu consegui sair do abstrato e levar o aluno para o palpável, concreto. Eu ficava angustiado quando estava chegando em outubro e meus alunos ainda não liam, não calculavam; não é possível que o aluno fique um ano na escola e eu vou dizer à ele que está reprovado. Eu vi que dava certo, então passei a levar a prática, também para as outras disciplinas. Como eram escolas rurais, não tinha quem fizesse a horta para nós, então íamos com os alunos para lá, aí comecei a levar matemática para calcular a área dos canteiros, ou seja, aplicar matemática na prática e isso foi muito interessante para o meu crescimento e para eles. O que me marcou foi quando eu consegui fazer essa transição, porque antes era só abstrato, não levava para a prática do aluno, as vezes até falava que iria ser importante em determinadas situações, mas era no abstrato (Professor Bigode).

Há mais de trinta décadas, quando poucos estudos mencionavam a necessidade de abordar o contexto do aluno, o Professor Bigode já a notara e, por mais que o novo assustasse, o prazer em ver o crescimento dos alunos era a recompensa.

Passando a palavra às **iniciantes**, a Professora Maria inicia eufórica:

Eu tive um acerto fantástico: o meu aluno é autista, não sabemos o nível. Está sendo uma luta, porque quando os pais não aceitam, é muito delicado. Ele é bastante agressivo. Eu sou muito firme com ele, com questão de comportamento, de rotina. De três dias pra cá, ele teve uma melhora muito significativa. Em um determinado dia, uma professora o menosprezou comparando-o a outra criança. Me doeu e fiquei remoendo. Conversei com ele olhando nos olhos; desse momento em diante, ele foi outra criança. Um determinado episódio, foi comovente pois ele verbalizou um sentimento, isso é um grande avanço. Hoje eu estou apaixonada pela educação especial, e, devido à ele, especialmente voltada ao autismo. Após nosso último encontro (ateliê), decidi que quero trabalhar apenas meio período para me dedicar à formação porque eu senti muita necessidade disso. Eu sei que tenho que estudar, vejo vocês aposentados falando e penso que quero ter um futuro assim, conseguir falar com tanta propriedade do que eu escolhi (Professora Maria, 2018).

Observo a entrega da professora ao seu aluno, mesmo ainda não possuindo a graduação findada. A forma como os outros o veem a incomodou e, a partir desse momento, ela percebe que algo teria que mudar. Um diálogo “olhos nos olhos” fez toda a diferença também para o aluno, que passa a se aproximar dela, mudando seu comportamento e conseqüentemente permitindo que as outras pessoas passem a vê-lo de outra forma, como capaz de expressar-se.

O amor por essa relação passa a definir o rumo acadêmico que a professora traça, deslumbrando a educação especial como o horizonte. A necessidade de aprofundamento teórico fica nítido quando ela menciona almejar um tempo destinado aos estudos, observando suas carências. A admiração para com os saberes dos aposentados passa a impulsioná-la ainda mais.

Huberman (1995) aponta essa fase de “Entrada na carreira”, vivida pela professora, como aquela em que há um “choque com o real”, sentimento de “sobrevivência” mas também, de “descoberta”. A Professora Maria vive todos esses ao mesmo tempo, o desejo de fazer a diferença, a sobrevivência, a inovação. Aos poucos vai descobrindo possibilidades, vai se descobrindo na docência.

A Professora Colina também retoma o aspecto da educação especial, narrando:

Um caso mais atual, é que assim, estou encantada pela educação especial também, porque estou com um aluno que ainda não foi fechado diagnóstico, ele tem muita convulsão, perdeu a fala devido ao excesso de convulsões; não sabemos se ele tem epilepsia, ou outra coisa que gera isso; ele perdeu a fala e acham que ele também perdeu a audição, a gente tem a impressão que ele não escuta; fui aplicar umas atividades e percebi que a questão motora dele também é comprometida. Não tenho professora de apoio, sou só eu, então eu vi ainda mais forte que eu tinha que conscientizar a minha sala sobre as atitudes dele, fui explicando, falei para as crianças cuidarem dele no recreio, me ajudarem a cuidar dele nas atividades. O que mais me surpreendeu é que tudo o que a gente conversa em sala, fica pra eles: uma aluna chegou na mãe dessa criança e disse: “olha eu tenho certeza que seu filho vai voltar a falar, a professora já explicou pra gente. Você sabia que eu cuido dele?” e foi falando pra mãe. Essa mãe veio e falou pra mim que incrível o que eu tenho feito com essas crianças. Isso é a verdadeira inclusão, não tem como separar, ele precisa disso. Eu tenho a colaboração da sala (Professora Colina, 2018).

Percebo quão necessária é a perspicácia, a delicadeza de um professor para com o convívio coletivo. Essa criança poderia ser olhada como alguém a ser deixada de lado, visto as suas “incapacidades”, mas a professora transforma a situação em um estímulo à solidariedade, ao companheirismo. O retorno que a mãe teve ao se deparar com a colega do filho mostrando toda uma empatia fez do reconhecimento ao trabalho da educadora o lema gratidão.

Finalizo esse ateliê com a narrativa da Prô Su:

Eu vou falar mais no geral, não é um caso específico. Eu, desde criança sempre participei de projetos (aula de dança, teatro, música), sempre estive muito envolvida e isso sempre mexeu muito comigo, e aí, ano passado – no qual estava os três períodos em sala – tinha dado aula para o pré de manhã e estava voltando para a casa e já tinha que ir pra sala à tarde e à noite; as crianças estavam muito agitadas, até duvidei se tinha escolhido a profissão certa e, eu fiquei pensando que eu tinha que fazer algum projeto, alguma coisa de relevância social. Aí parei e pensei “quer mais relevância que ser professor?”. Aí lembrei de algumas discussões sobre racismo, questão política, e aí eu falei: “estou na profissão certa!” O acerto então, foi ter escolhido essa profissão (Prô Su, 2018).

A professora encerra o segundo ateliê mensurando que, em meio às dificuldades e incertezas, encontra nos acertos o prazer da relevância social dessa profissão. Estar três turnos em sala é exaustivo, necessidade decorrente do baixo salário, tornando-se por vezes essa jornada enfadonha, para que se honre as contas do mês.

Passo nesse momento para as impressões dos professores a respeito desse segundo ateliê. Como ensinava as boas maneiras de décadas atrás, “**primeiro os mais experientes**”:

Fiquei emocionado com o depoimento das professoras novas, que mesmo diante de tantas dificuldades e incertezas, fazem um excelente trabalho. O caso da professora que trabalha com o menino autista, foi gratificante saber do resultado que ela tem conseguido com ele. Isso tudo me faz sentir honrado em ter escolhido e exercido a NOBRE profissão de ser professor!!! (Professor Mestre, 2018).

O Professor Mestre nitidamente se envolve com as reflexões suscitadas, com as narrativas expostas. Enternecer-se das angústias de outrem, vibrar com os êxitos, denota que o professor sabe do lugar de onde as iniciantes falam, pois já estivera ali. Provavelmente se identificou com a Professora Maria, pois sua experiência com o aluno, também autista, marcou sua vida, a ponto de rememorar-la em um dos ateliês.

O Professor Chicão menciona as similaridades percebidas por meio desse contato e desse entrelaçamento dos saberes entre as diferentes gerações de professores (iniciantes e aposentados):

A concentração de esforços para compreender os acertos dentro da profissão foi marcante. Dificilmente gostamos de falar sobre o que acreditamos que “deu certo”, mas são inúmeras as citações abrangendo os acertos. Esses acertos, me parece que não são modificados de acordo com o tempo, a prática profissional dos mais experientes, é similar aos acertos da atualidade. Pessoalmente, acredito que a profissão não deixa de existir. Fica para trás apenas um tempo dedicado a ela (Professor Chicão, 2018).

“Apenas um tempo dedicado a ela”. Essa frase me remete ao percurso do nascer ao pôr do sol e, conseqüentemente, a uma fala do poeta Manoel de Barros: "A gente nasce, cresce, amadurece, envelhece, morre. Pra não morrer, tem que amarrar o tempo no poste. Eis a ciência da poesia: amarrar o tempo no poste".⁸ Quando o professor diz que as práticas dos experientes e dos iniciantes são similares, traz nesta fala também a importância de que esses profissionais estejam em contato, para que, nas trocas, a educação floresça, no raiar do dia ou no poente.

O Professor Bigode reflete sobre as qualidades dos professores que dos ateliês, participaram:

Neste encontro relembramos os acertos, o que consideramos que foi positivo em nossa trajetória de professor. Falei do que marcou positivamente para mim e ouvi dos demais professores o que foi significativo na trajetória deles. Ficou claro que todo professor criativo, inovador e dedicado, trabalha feliz,

⁸ Disponível em O Globo, no endereço eletrônico: <https://oglobo.globo.com/cultura/morre-poeta-manoel-de-barros-aos-97-anos-14548514#ixzz5KtC268UN>. Acesso em 10 de julho de 2018.

faz os seus alunos felizes, produz mais, dá qualidade à educação (Professor Bigode, 2018).

Falar dos acertos, como mencionou o Professor Chicão anteriormente, não é corriqueiro, pois normalmente são as dificuldades que acabam sendo ressaltadas ou partilhadas, na busca por parceiros que compartilhem das mesmas dores. Entendo que esse movimento foi de grande relevância para todos que lá estiveram, já que retomar as flores presentes na trajetória e elencar as boas experiências é de grande relevância à qualquer profissional, em especial aos que lidam com pessoas, em que uma postura mais humana é essencial, como ressalta o Professor Chicão antes do início do segundo ateliê: "Essa profissão é diferenciada, você tem que ter o amor pelo ser humano. Se você não tiver amor pelo ser humano, não combina com a profissão [...] Se não tiver amor pelo ser humano, não é a profissão adequada". (Professor Chicão, 2018).

A humanidade para com a profissão também está presente nas narrativas das iniciantes:

O que ficou desse encontro para mim, foi o fato de que apesar de passar por algumas situações ruins temos que lembrar e acreditar nas boas também. Que nossa profissão é "humana" e que é preciso empregar mais que o "conhecimento" e sim amor; é uma entrega. Ouvindo os relatos e pensando nos meus desafios enquanto docente (pois hoje estou aqui, mas estou preocupada com alguns problemas da sala de aula), penso que nos falta mais unidade, apoio e parceria, principalmente com os professores jovens. Sei bem que falta muito para eu ser considerada "experiente", porém, não busco nos anos de "experiências", e sim, nos meus erros e acertos diários fazer o meu melhor ao meu discente. Esses encontros me fazem refletir, refletir em como e quando devo melhorar. Sou grata pela oportunidade, precisamos de um parceiro crítico, principalmente nós que somos iniciantes (Professora Colina, 2018).

O parceiro crítico de fato agrega benefícios, em especial aos iniciantes, pois fomenta reflexões que poderiam ser até então inexistentes e pode desequilibrar no sentido de provocá-los para que novas reflexões possam surgir e ressignificar práticas e conceitos.

Uma narrativa que permite ao outro se reportar a uma vivência e trazê-la à tona com uma importância que até então, poderia não ter consentido, é a reflexão feita pela Prô Su, em referência à do professor Chicão:

Neste encontro tivemos o prazer de ouvir os sucessos/acertos dos professores em sala. Um dos participantes discorreu sobre o momento em que chamou os pais para participarem de suas aulas e do quanto isso foi positivo, fato que me

reportou a um momento no qual as mães foram convidadas a desfrutarem de um dia no Ceinf onde eu trabalhava e quanto isso mudou a interação e envolvimento dos pais comigo e com a instituição e o quão importante é esta parceria entre escola e comunidade. O fato mencionado por mim (sobre meu acerto) foi de quando eu despertei para perceber como é bom ser professor e quanta relevância social se tem esta profissão, apesar dos pesares é muito bom ser professor! (Prô Su).

Percebo que, apenas nesses dois encontros com poucos professores, foi fomentada uma nova forma de olhar, de observar, de escutar, de sentir os alunos, os colegas e a educação, pois os ateliês proporcionaram o aflorar da sensibilidade e o entrelaçamento de saberes. Nas palavras da Professora Maria:

Depois de ouvir os colegas, acredito que o que ficou para mim, foi a necessidade de estar sempre com os olhares atentos à minha prática. Notei que não é apenas comigo que acontecem determinadas coisas, vi que não estou isolada no “ser professora iniciante”. Acredito que a partir de agora passarei a compreender ainda mais a vivência docente não como uma “receita de bolo”, mas sim como um compilado de experiências, que podem ser positivas ou não. Também tenho refletido que o que mais quero nessa profissão é ser um sol que nasce de manhã e que alcança inúmeros, mas que mesmo depois do entardecer, eu seja capaz de atingir muitos outros (Professora Maria, 2018).

Finalizo com essa linda narrativa o segundo ateliê, no qual "os *acertos para além do ensino*" foram contemplados e algumas das belezas da alvorada e do crepúsculo foram apreciadas e expostas a todos vocês leitores. O terceiro encontro versa sobre o posicionamento dos professores que participaram dos ateliês, sugerindo estes encontros como contributivo a uma política pública que possa englobar os extremos da docência a fim de desvelarem essa constituição docente e fomentarem o diálogo com quem está disposto a discutir a educação, sabendo de onde se fala.

3.2 Terceiro Ateliê: professores iniciantes e aposentados, dão-se as mãos

Figura 8. Aurora e crepúsculo



Fonte: supercomentário.com.br



Fonte: g1.globo.com 2016

O darem-se as mãos, sempre foi algo muito forte à mim, em especial, quando mais precisei – em meu início como docente – quando me deparei com um lugar novo e assumindo um concurso, ou seja tirando a vaga de outra professora. Foram dias sofridos, mas o dia inicia, há muros que impedem os raios solares de ultrapassarem com facilidade, mas há pontes que o favorecem. (Viviany Borges, orientanda, professora iniciante).

“Ninguém deve soltar as mãos”, essa afirmativa me inspira a pensar num coletivo forte e unido e foi dessa forma que surgiu o Gepenaf. As atividades que são promovidas nesse grupo formam um conjunto de experiências compartilhadas, um reexistir de professores que desfrutam da oportunidade de reflexão sobre o seu fazer docente à luz dos teóricos que abordam as narrativas formativas como método, bem como do diálogo coletivo proporcionado pelos encontros para o debate sobre os problemas oriundos do cotidiano escolar. O Gepenaf é um espaço onde os professores são convidados a se tornarem atores educativos, narradores de sua vida que concebem novas formas de pensar, atuar e ser na vida e na profissão. Minha permanência no Gepenaf, mesmo depois de minha aposentadoria, me traz a sensação de florescimento no entardecer... (Eliane Greice, orientadora, professora aposentada).

O terceiro encontro iniciou-se com meus agradecimentos por toda a disposição e dedicação dos professores aos ateliês e, antes que os professores definissem um possível formato destes como ação de uma política pública, o Professor Bigode narrou a importância de um grupo de estudos em sua trajetória, já com quatro ou cinco anos de atuação:

Depois que começaram os encontros, nós crescemos muito. A nossa dificuldade reduziu bastante, porque daí encontramos professores mais experientes, professores da mesma leva nova. E cada um com a sua realidade levava e criava, produzia, testava e experimentava. E nos encontros, depois de 5 anos, 4 ou 5 anos na prefeitura, aí eu vi o quanto que eu era pobre e eu precisava dessa troca de experiência. Isso fez bem a mim e aos meus alunos, à minha comunidade. Porque a gente não trocava só as experiências de sala de aula, mas a experiência na comunidade. Então eu vejo que o professor sozinho lá, é como colocar dentro de uma arena. Não dá! Precisamos, somos seres humanos e os seres humanos não consegue crescer sozinho. Não consegue produzir sozinho. A dependência desde o ventre de nossa mãe, isso perdura pra vida toda. Quanto mais troca de experiências, vivenciarmos a situação do nosso colega de trabalho, vamos crescer mais, e isso aumenta nosso cabedal de conhecimento, de experiência e tudo mais e isso reflete imediatamente no nosso trabalho que é produzir, trazer educação e contribuir para o nosso aluno na aprendizagem (Professor Bigode, 2018).

Sem dúvida, os grupos de estudos sinalizam uma oportunidade ímpar no compartilhamento, trocas e sugestões, segundo Souza et al (2017):

O professor, ao participar de um grupo de estudo, é convidado a falar de si, a se reconhecer no outro, a compreender sua prática, a imergir na reflexão, a explorar suas dimensões sociais e pessoais, a compor ideias, práticas, crenças, modos de pensar e estar no mundo (...) Pode contribuir para formar uma rede de aprendizagem, em que o investimento na pesquisa sobre a prática seja constante (...) Os grupos de estudos contribuem para amenizar o sentimento de solidão que os professores, iniciantes ou experientes, podem vivenciar em sua prática pedagógica. Promovem a autonomia docente, no sentido de sentir-se munido de conhecimentos que permitam que se arisquem coletivamente, rompam com as formas de ensinar consolidadas na escola (SOUZA et al., 2017, p. 9-10).

A interação entre os iniciantes e aposentados é relatada pelo Professor Chicão como necessária, pois muito do vivenciado pelos aposentados são as mesmas angústias dos iniciantes:

Pra mim ficou marcante, já falei, já comentei, até já até escrevi, é que as dúvidas, as aflições de vocês que estão começando agora, elas são as mesmas que tínhamos. Então por isso é que esses encontros são importantes. Vocês estão passando pelo início que nós passamos, e é a mesma dúvida. Nós sentimos isso (...) e se não tiver essas dúvidas, esses questionamentos, eu acho que não cabe nessa profissão, porque ela não é parada, é um constante desafio (Professor Chicão, 2018).

O Professor Mestre dá sequência a esse pensamento, narrando a importância de encontros como o proposto, enfatizando que a universidade não expõe ao aluno o que ele encontrará em sala de aula:

Eu penso o seguinte: o que pode trazer benefícios pra vocês que estão começando agora. A universidade, por melhor que ela seja, não te dá o real, lá em sala de aula, teve um ano que eu fiquei espantado. Acho que foram 47 por cento dos professores, abandonaram, em questão de dois meses, porque não aguentaram. Ai fiquei pensando: que preparação que eles tiveram? Foram enganados pra essa área? Então, infelizmente a universidade não está preparando para o que é o real. (Professor Mestre, 2018).

O Professor Mestre menciona o que os desafios que acadêmicos e professores iniciantes relatam ao findarem a graduação, também expostos nesta pesquisa. Em meio a essa narrativa, o professor sugere que encontros como os aqui realizados aconteçam também como acadêmicos, para que professores experientes possam dizer o que eles irão enfrentar em sala de aula.

Os professores aposentados foram indagados sobre qual o sentimento de estarem aposentados e terem sido convidados a refletirem, agora de um outro lugar, sobre a educação. O Professor Chicão inicia:

Pra mim que saí agora nesses dias, saí em agosto do ano passado, vontade de voltar pra sala de aula. Recebi o convite para voltar. Se recebi o convite quer dizer “prestou” né? É verdade mesmo, se eu tivesse que voltar pra sala de aula pra trabalhar novamente eu voltaria. A única coisa que a gente pensa é que você quer quebrar a rotina de horário. Porque 35 anos o mesmo horário assim, a gente quer quebrar. Parece que você se sente inútil mesmo tendo o que fazer. Mas voltaria naturalmente com as mesmas dúvidas e questões que a gente levantou aqui, as mesmas incertezas, porque quando você se depara com aquela turma, naquele primeiro momento, você fica tão aflito quanto quem tá começando (Professor Chicão, 2018).

Percebemos que o vínculo para com a educação não foi quebrado, que embora tenha estado mais de três décadas em sala de aula, se fosse possível (com horário flexível), o Professor Chicão teria fôlego para muito mais. O mesmo acontece com professor Bigode:

Fui convidado pra voltar também, e quase voltei, porque se tivesse que começar a escolher uma profissão hoje, eu escolheria professor de novo. Ser professor como escolhi há 40 anos atrás. Há diferenças que eu vejo: o acesso à informação e tecnologia que vocês tem; possuem diretor, coordenador. Se eu tivesse que voltar hoje e, com essa estrutura que vocês tem eu voltaria tendo a certeza que sofreria bem menos, e mais importante faria melhor, faria mais (Professor Bigode, 2018).

Porém, ainda que mencionadas essas vantagens da atualidade, o professor retoma com algo preocupante:

Os novos professores que estão se formando agora, não estão linkados a realidade. Eu vejo muito pouco o estágio, é muito pequenininho. O estágio supervisionado, estágio como regente é muito pequeno. Não dá pra ter noção da realidade, do todo. Eu penso que deveria ser um estágio maior, que o acadêmico de pedagogia, de história, de geografia, de humanas, as licenciaturas teriam que ter desde o primeiro ano, o contato do futuro professor com a realidade. Já ir pra escola, sentir a realidade, o contato com os alunos. Eu penso que tem que ser assim. A sugestão do professor Mestre é de grande valia; vale a pena pensar nisso. De fazer com que o aluno tenha contato desde o início. Porque assim, eu acho que é igual medicina, vamos fazer uma comparação: O acadêmico de medicina tem contato com corpos, com anatomia. Então ele tá em contato com o ser humano sem vida e com vida, desde os primeiros 6 meses dele na universidade. Imagino que o professor também teria que ser assim, pra formação dele acontecer dentro da realidade já (Professor Bigode, 2018).

Essa comparação do curso de medicina com as licenciaturas consta em Nóvoa (2012), quando o autor menciona quão grande é a atenção à formação dos acadêmicos, em especial no sentido da reflexão e estudos de caso. Citando o autor, Borges e Souza (2017) apontam que, na formação em medicina, os acadêmicos “[...] presenciam um profissional em ação, tomando decisões diante dos problemas que surgem no cotidiano de um hospital, como agentes do processo” (BORGES; SOUZA, 2017, p.6). Assim como o Professor Bigode, as autoras observam, na formação do professor, esta mesma necessidade:

Assim deveria transcorrer a formação de docentes, não apenas no espaço da universidade, mas vivenciando nas escolas - seu lócus de trabalho - profissionais em ação, participando das discussões sobre os problemas educacionais ali presentes de forma ativa [...] a formação não deveria ocorrer somente na universidade, [...] seria uma rica experiência formativa se as escolas tivessem uma estrutura organizacional que pudesse contribuir para a formação e aprendizagem dos licenciandos. No caso dos graduandos em Medicina, sabemos quão bem estruturado e em conformidade com inúmeras vistorias e exigências deve ser um hospital para que venha funcionar, e que já faz parte de seu cotidiano receber os estagiários e inseri-los em sua rotina (BORGES; SOUZA, 2017, p.6)

A preocupação dos professores aposentados com aqueles que estão dando os primeiros passos na educação é visível. A formação que deixa a desejar, a escola que não o recebe bem, inúmeros são os fatores.

A reflexão acerca da constituição da carreira docente por parte de um aposentado e após a aposentadoria, como seria esse processo, quem ficaria em seu lugar, foi suscitada pelo Professor Bigode:

Desses encontros, quando eu saí, quando eu me aposentei, eu saí pensando assim “meu Deus, tanto que investiram em mim, tanto que a gente correu atrás, colocou a escola junto com o grupo, eu fiz parte desse grupo que colocou a escola entre as melhores, e agora eu vou embora. Tô aposentando! Como que vai ficar isso?” Fica aquela interrogação. Eu vim me acalmar agora nesse encontro aqui. Agora eu tô vendo o quanto tem pessoas comprometidas em tocar o barco, certo? De 5 anos pra cá eu perdi o contato com os professores em início de carreira. Meu contato foi há 5 anos atrás com professores, quando a gente recebia um professor novo lá, mas é raro um professor novo, recém formado ir pra zona rural. Agora é o primeiro contato que estou tendo com novos professores, com pessoal que assumiu o nosso lugar (Professor Bigode, 2018).

A apreensão do professor em quem ficaria no seu lugar, se faria um bom trabalho, faz com que o profissional sinta uma angústia como se o estivessem arrancando do lugar que ele sentia como o próprio *habitat*. O novo pode ser assustador e, assim como o iniciante que ingressa, o experiente que se vê à deriva, desestabiliza.

O professor conclui mencionando seu sentimento, seu novo sentimento perante as professoras iniciantes, perante os ateliês:

Só pra concluir: agora eu estou feliz. Agora eu senti, eu ouvi. Eu nunca pensei que fosse insubstituível. Não existe ninguém insubstituível, mas existe uma preocupação. Como vai ser daqui pra frente. Até aqui eu acompanhei, e daqui pra lá? Eu não estou mais perto. E aqui a gente sente. A coisa vai ficar melhor ainda, porque existem pessoas comprometidas, e quando vocês falam aqui que tem que gostar, a gente vê isso em vocês, vê um brilho nos olhos de quem tá se apaixonando pela coisa. E isso nos dá a certeza que quando a gente chegar de pijaminha, de bengala, vai ver alunos, pessoas na sociedade, se comportando na sociedade como cidadão deve se comportar. Como pessoas conhecedoras de causas, críticas, humanas, que é o que a gente quer. Educação é pra isso. Pra mudar o mundo das pessoas pra melhor, e a gente vê que é o que vocês estão fazendo e vão fazer e deixa a gente calmo (professor Bigode, 2018).

O Professor Bigode deixa escapar o quanto se preocupava com o lugar na educação que deixara e que, ao se aposentar, estaria cedendo a alguém que poderia não ser competente ou compromissado o suficiente para conduzir o processo, educar “seus” alunos e ocupar seu lugar na instituição. Infiro, assim, que a vivência em anos de docência pode promover práticas mais coesas e que levam ao êxito:

Dessa forma, não há como não relacionar a prática pedagógica do professor aos saberes que vai amalhando pela construção, pela aquisição, pela troca, ao longo do percurso da experiência profissional. E o resultado de tudo isso é a produção dos saberes da experiência. (LOPES, 2010, p. 21).

O pensamento do Professor Bigode pode estar ligado à compreensão de todos os saberes que são concernentes aos professores, mencionados por Tardif (2002), dos quais o último, os experienciais, possui especial importância. Para Tardif (2002), são esses os saberes docentes: os saberes profissionais são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores; os disciplinares, relacionados às disciplinas oferecidas pelas universidades; os curriculares, ao discurso, aos objetivos, conteúdos e métodos (programas escolares) que as instituições escolares adotam; e, por fim, os experienciais, aqueles específicos que os professores desenvolvem, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses últimos saberes germinam da experiência e são por ela validados. São os saberes experienciais ou práticos: "Os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formado de todos os demais, mas retraduzidos, "polidos" e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência." (LOPES, 2010, p. 54).

Esses saberes são almeçados pelos iniciantes, como por exemplo na narrativa da Professora Maria, e firmados pelos aposentados, como pode ser observado na narrativa do Professor Bigode. Trarei, para ficar mais claro ao leitor, o quadro que expõe mais claramente esses saberes, fontes de aquisição e os modos de integração no trabalho docente:

Quadro 4. Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2002, p. 63)

Retornando à fala aos professores, as iniciantes explicitaram a importância dos ateliês para o momento o qual estão vivendo, como professoras iniciantes:

Foi um prazer imenso ouvir vocês (aposentados), sobre os erros, os acertos; a gente se sente mais seguro quando vê que vocês também passaram pelo mesmo que a gente passa, apesar de vocês terem atuado tempos atrás, as dúvidas são praticamente as mesmas. Acredito que por serem aposentados, eu acho que dá uma confiança a mais para o professor iniciante, às vezes a gente não para para pensar na própria prática, coisa que quem está aposentado, consegue perceber isso com mais facilidade: “o que eu fiz, o que eu poderia ter mudado, como eu poderia ter trabalhado...?”. Eu acho que vocês passando isso pra gente, também ajuda bastante. Retomo a vantagem do aposentado como tutor do iniciante, porque às vezes tem um professor que é mais velho, mas atuante, e aí você chega nova e se reclama, desabafa, ele fala: “essa aí não vai dar conta!” (Prô Sul, 2018).

A Prô Su menciona como o distanciamento pode ser benéfico para olhar a educação com outras lentes, bem como o desconforto em compartilhar as inquietudes com outro professor que tenha mais vivência em sala e que seja atuante. Expõe, assim, como um diálogo que pode ser prejudicial quando o outro se torna taxativo e rotula o iniciante como incapaz. Essa preocupação também foi compartilhada pela Professora Colina:

Quando eu me vi na sala de aula, me vi muito solitária, aquela responsabilidade; parecia que eu não tinha aprendido nada na graduação. Então eu acho que se esses encontros (ateliês), tivessem acontecido antes, nos meus primeiros meses... porque é desesperador. É necessário um olhar mais atento aos estágios; eu falo para minhas colegas que tem a oportunidade de fazer o Pibid, que façam! Me angustiou muito nesse início, a falta de conversar, de alguém pra dizer: “é por aí!”. Tem muitos professores iniciantes padecendo em sala de aula e calados. Até porque se não nos calarmos diante de algumas situações, somos conceituados como fracos, despreparado, sem domínio. A gente não é ajudado, a gente é criticado. Se nós não tivermos um apoio de alguém mais experiente como vocês (aposentados), pra gente estar sempre dialogando, é complicado; a gente precisa, precisa de um acompanhamento! Fico muito agradecida pela oportunidade de estar aqui (professora Colina, 2018).

O “aterrixe como puder” é a definição para o adentrar à profissão, a solidão é corriqueira, as críticas são recorrentes e o acompanhamento quase sempre inexistente.

Após uma longa conversa entre os professores, de como essa proposta de entrelaçamento dos saberes em busca da constituição docente, aprovada por eles, poderia se tornar ação de uma política pública, acordaram então que poderia ser da seguinte forma: haveria um cadastro na Secretaria de Educação com os dados de professores aposentados que quisessem voluntariamente dialogar com iniciantes, compondo um grupo itinerante; seria feito também um cadastro de escolas que gostariam de aderir a essa Ação; o professor iniciante solicitaria à Secretaria o auxílio

de um aposentado, que poderia ir à escola, no horário de seu planejamento, manifestando a preferência por um profissional com formação específica em uma área, já que haveria no grupo de aposentados cadastrados professores de todas as áreas - matemática, ciências, língua portuguesa, história, geografia, educação física, artes - e então dialogariam acerca das inquietudes, sendo os professores aposentados tutores ou parceiros críticos de professores iniciantes.

Essas sugestões delineadas pelo grupo participante da pesquisa serviram de base para a elaboração da proposta de intervenção, que será apresentada no Apêndice A dessa dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início minhas finais considerações repensando os motivos que me levaram a esta pesquisa, sendo o primeiro aqui apontado minha relação de iniciante com meu avô aposentado; mas, há ainda uma outra relação de iniciante e aposentada: a estabelecida entre mim e minha orientadora. Considerando que serei sua última orientanda no mestrado, encerramos juntas um ciclo iniciado quando eu estava na graduação, formando-me no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Paralelamente à pesquisa junto aos meus sujeitos, eu, pesquisadora, estava vivendo nos bastidores também a relação de parceria crítica com minha orientadora: iniciante e aposentada discutindo sobre a educação, vivências, experiências e saberes.

A intimidade que fomos adquirindo no decorrer dos anos, durante a graduação e mestrado, perpassando o Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf), proporcionou, além das discussões profícuas sobre estudos e autores correspondentes à nossa área de pesquisa, conversas sobre a Educação Infantil, muitas vezes desencadeadas pelas narrativas de minha orientadora sobre as descobertas feitas por suas netinhas, as quais se entrelaçavam com o que eu vivencio diariamente em minhas atividades como professora em um Centro de Educação Infantil.

Noto que minha orientadora sempre teve uma relação com seus alunos que vai além de uma simples e objetiva relação docente/discente, pois sempre olhou nos olhos de cada um e, quando possível, estendeu as mãos para caminharem juntos. Uma evidência concreta dessa relação respeitosa e amigável são as repetidas homenagens das dezenas de alunos e ex-alunos (graduação e mestrado) nas comemorações de seu aniversário e, em 2017, da sua aposentadoria, com direito a surpresas como outdoor, festa no anfiteatro da UEMS e alunos com camisetas confeccionadas com sua foto e a frase, de Antônio Nóvoa "Ensinamos aquilo que somos e, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos". O que a Profa. Eliane Greice nos ensinou condiz exatamente com o que ela é, viveu e continua vivendo como professora, pesquisadora, orientadora e amiga: uma relação de companheirismo e respeito para com os professores, iniciantes ou experientes, formados ou em formação. Foi assim que ganhou, carinhosamente, o apelido de "Orienta-*luz*", em uma brincadeira de um orientando que achava que a palavra "orienta-*dor*" não condizia com os sentimentos de quem era orientado por ela: havia mais "*luz*" do que "*dor*".

Por ter acompanhado um pouco de perto o processo de aposentadoria da Profa. Eliane, foi possível notar, à época, que havia um cansaço, ainda que camuflado no sorriso constante, mas que não parecia vir de algo relacionado ao atendimento ou contato com seus alunos, ou à produção acadêmica, eventos ou projetos dos quais participava. Podia-se ver ou sentir o entusiasmo de sempre nesses eventos ou relações, mas não quando se tratava das possíveis inconstâncias referentes ao processo de aposentadoria e outros fatores burocráticos ou administrativos dentro da universidade, bem como relacionados ao clima político vivenciado no momento (segundo semestre de 2017). Talvez o ser "funcionária" estivesse sendo mais cansativo do que o ser "professora" ou "orientadora".

Entendo que analisar essa situação específica contribui para problematizar os sentimentos que podem surgir tanto no início como no término da carreira docente. É possível compreender que, entre o direito de se aposentar, após anos dedicados à docência, e a concretização de fato da aposentadoria, existem sentimentos controversos: poder se afastar de tudo, do cansaço, da rotina e das cobranças; mas, ao mesmo tempo, não querer deixar de contribuir e estar próximo daquilo que se defende e acredita.

Mas, por que trazer à tona esses aspectos mais pessoais em relação à minha orientadora? O que esses relatos contribuem para essa pesquisa? Ora, uma pesquisa narrativa, pautada no método biográfico, situa-se em um lugar teórico, epistemológico e metodológico em que, conforme Barreiro e Erbs (2016), é preciso realizar tentativas de se refinar o trato e a compreensão do outro, atentos aos "detalhes subjetivos" ou às "subjetividades":

As subjetividades antes do contato com o narrador (intenção de escolha, preparação dos encontros), as subjetividades no momento da narração (sentimentos, emoções, pensamentos que brotam com a interlocução do narrador e do pesquisador) e as subjetividades **no momento da análise**, pois a partir do contato com a história de vida do outro e com a possibilidade de revisitar todo material com um distanciamento espacial e temporal outros sentimentos, emoções e pensamentos surgirão no momento final da pesquisa. (BARREIRO; ERBS, 2016, p. 71, grifo nosso).

Foi nesse momento de análise, de revisitação do material produzido para a pesquisa, que as subjetividades anteriores afloraram e se mostraram com mais intensidade. O próprio tema da pesquisa, a abordagem, as análises em conjunto, os sentimentos avivados, tudo construído coletivamente - orientadora e orientanda - estavam intimamente relacionados com nossa própria história de vida individual,

profissional e social. Meu olhar de iniciante sobre as narrativas dos iniciantes, e de filha e neta de professores aposentados sobre as narrativas de outros aposentados; o olhar da orientadora, que estava como professora aposentada e que também já havia vivenciado a iniciação à docência e convivido em situações de pesquisa com vários iniciantes, sobre aquelas mesmas narrativas. Várias subjetividades se entrecruzando.

Além disso, a forma que eu, como pesquisadora, gostaria de me relacionar com os sujeitos de pesquisa - professores iniciantes e aposentados - estava interligada à forma como eu - professora e pesquisadora iniciante - me relacionava com minha orientadora - pesquisadora experiente e professora aposentada.

Assim, para a construção deste estudo, havia algo ainda maior que me impulsionava: a vontade de também chegar ao coração dos professores, de tocá-los de alguma forma e, por meio da pesquisa, contribuir para o seu bem-estar, seja como docentes iniciantes ou como aqueles que chegaram ao final do ciclo da carreira.

Na preparação dos ateliês, a ansiedade e apreensão tomavam conta, afinal, os professores estavam gentilmente cedendo tempo, dinheiro (locomoção) e disposição para a pesquisa, sendo assim, tudo teria que se dar da melhor forma possível, para não desapontá-los, na mesma medida em que eu teria de amalhar o material a ser pesquisado – as narrativas - sem interferir muito e com um cuidado imenso, com muita seriedade.

O primeiro ateliê foi maravilhoso, ao término do mesmo, percebi que aquele meu anseio em chegar ao coração dos professores que ali estavam seria possível. Contudo, mais do que atingir os corações alheios, meu coração estava sendo tocado, em meio às vivências expostas, as reflexões provocadas, a minha história foi sendo ressignificada. As questões relacionais que permearam o primeiro encontro delinearam os “erros” mencionados pelos professores iniciantes e aposentados, suscitando reflexões de minha prática e pude notar que embora possua apenas quatro anos de docência já cometi muitos dos erros mencionados.

A constituição da docência, assim, pode ser compreendida, a partir dos saberes de professores em fase inicial e final da carreira docente, como uma construção, reconstrução, precipitação, reflexão, ponderação. Ao serem colocados em contato, puderam ressignificar a sua dimensão pessoal, em consonância com a profissional, observando suas práticas – em especial os aposentados - de um lugar que ainda não haviam estado, sendo ouvidos, valorizados, profissionais importantes e necessários, estando nos extremos da carreira docente (iniciando e finalizando), dotados de saberes

peçoais; provenientes da formação escolar; da formação profissional, da sua experiência em sala de aula.

As narrativas produzidas pelos professores em fase inicial ou final da carreira permitiram uma maior compreensão de seus dilemas, o que aponta para o potencial autoformativo da interação iniciante/experiente aposentado nos ateliês. É necessário que os educadores se deem as mãos, se olhem, conversem e, neste contato, muitos problemas podem ser solucionados. Souza et al. (2013, p. 27) questiona: “Por que tudo é tão contraditório quando se alcança a aposentadoria? [...] experiências e falta de espaço para usá-las, histórias de vida e falta de ouvintes para escutá-las [...] sabedoria e preconceito”. No entanto, compreendo que não deixa de também ser contraditório no início, quando aquele que chega é taxado de inexperiente, logo, desconfiam de seu trabalho, há vontade, mas a mesma é cerceada, pois se entende que quem chega por último não “senta na janelinha”⁹.

Esta pesquisa explicita a necessidade da parceria entre os professores, afinal, como nos traz a música do compositor Renato Teixeira, Irmãos da Lua: “Somos todos irmãos da lua/Moramos na mesma rua/Bebemos no mesmo copo/A mesma bebida crua/O caminho já não é novo/Por ele é que passa o povo/Farinha do mesmo saco/Galinha do mesmo ovo”. Estamos no mesmo barco, lutando por uma educação melhor, que precisa começar pela relação entre os educadores, para que ao menos possa diminuir as situações de desconforto que o professor passa sozinho, dentro de um coletivo. Os extremos não podem ser menosprezados pelas secretarias de educação, pela sociedade, precisam ser valorizados, o iniciante tem muito a contribuir e o aposentado contribuiu e poderá ainda mais, caso tenha espaço para isso.

Não podemos deixar passar despercebido algo que revela muito acerca dos educadores presentes nesta pesquisa e que representam os demais: as palavras que elegeram para definir as suas trajetórias. Os iniciantes escolheram as palavras “aprendizado”, “persistência”, “luta”, “responsabilidade” e “perseverança”. Os aposentados, por sua vez, escolheram “persistência”, “amor e luta”, “competência”, “dedicação e zelo”, “expectativa”, “aprendizagem” e “empenho”. Com base nestas palavras-chave, podemos ter uma ideia de quem são esses educadores.

⁹ “Sentar na janelinha” é uma expressão popular que no Brasil, apresenta o significado de chegar posteriormente e não ter domínio acerca do contexto.

Nossa indagação inicial versava sobre quais as possibilidades formativas advindas da articulação, na constituição da docência, entre professores iniciantes e aposentados vividas em uma pesquisa formação. Pois bem, consideramos por meio dos ateliês, que estes momentos propícios para os educadores dialogarem acerca da educação e suas trajetórias como educadores configurou-se como tempo e espaço de escuta, de formação, de troca de vivências e exposição de experiências, amenizando conflitos, promovendo as trajetórias com a devida importância que possuem, valorizando a bagagem que cada educador amalhou.

O amanhecer e o entardecer gozam de belezas peculiares, um com suas cores frias, outro, com suas cores quentes, ambos conduzindo a natureza, flora e fauna, em seus ciclos. Tanto um momento quanto o outro são imprescindíveis; se o amanhecer deixar de existir, ou se o entardecer não acontecer, haverá um desequilíbrio. Percebamos!

No item 2.3 desta pesquisa, o Professor Chicão menciona, em sua narrativa, sobre o "brilho nos olhos". Esta também é a nossa proposta, o retorno ao tempo artesanal, para que professores iniciantes e aposentados possam ter tempo de olhar uns nos olhos dos outros e perceber o brilho que há, ou o brilho que falta e se faltar, como reavivá-lo. É necessário destacar que esse contato aqui proposto não se trata de terapia em grupo, mas, conforme Sousa (2014, p. 115), referindo-se especificamente aos ateliês biográficos idealizados por Delory-Momberger (2006) como dispositivo de formação, da “[...] utilização de histórias de vida articuladas com um projeto de formação, nas quais os relatos de vida são o lugar de uma 'objetivação coletiva', por meio do 'movimento de reflexividade'[...]”.

Dessa forma, para a elaboração da proposta de intervenção, tomei como base essa potencialidade dos ateliês, do encontro e diálogo entre aposentados e iniciantes. Considerei de grande importância ir ao encontro de ao menos um professor(a) no cargo de gestão de uma escola pública da capital compreender seu posicionamento frente à Proposta de Intervenção.

Estive, então, com a diretora adjunta de uma escola municipal da região sul de Campo Grande, que atende da pré-escola ao nono ano do ensino fundamental. A professora que está no cargo de diretora adjunta possui graduação em Letras (Licenciatura Plena) pelas Faculdades Adamantinenses Integradas (2000) e em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, bem como especialização em "Linguagem e o ensino da língua: redação e leitura", pela Universidade de Cuiabá e em "Coordenação do Trabalho na Escola:

ênfase na gestão pedagógica e inspeção escolar", pelo Instituto de Ensino Superior da FUNLEC. Nesse encontro, explanei a ela minha pesquisa e a Proposta de Intervenção. Seu posicionamento foi o seguinte:

Eu achei uma proposta inusitada, é um olhar diferente, uma proposta inédita. Eu acho que é um caminho interessante. A gente vê mesmo a ausência/inexistência desse olhar para esse professor que chega na escola, que não tem uma estrutura para atendê-lo da maneira como ele merece, então ele aprende na prática; ele tem aquele choque de realidade e isso causa uma série de inquietações e muitas vezes, alguns desistem, ficam no meio do caminho e outros se fortalecem diante de experiências que ele consegue ter, de repente no contato com outro professor, ou buscando um grupo de estudos na Universidade; sempre uma pessoa que o acolhe e o conduz. E aí, quando você fala na questão do aposentado, é um outro extremo, porque a gente sabe das fases que constitui a identidade docente e aí ele está na última fase, quando ele sai para a aposentadoria e eu acho que é um diálogo bacana e interessante. Ainda com relação aos professores aposentados, penso que seria interessante, pois como você falou, saiu, não tem mais função; no início – da aposentadoria- é aquela euforia de liberdade, mas depois, “eu tenho toda essa bagagem e vou fazer o que com isso? Quem sou eu? Tantos anos ali cuidando dos filhos dos outros e de repente paro e... agora sou eu comigo mesmo. Tenho toda essa experiência e vou fazer o que da minha vida daqui para frente?”. (Diretora Adjunta, 2018).

Porém, a Diretora fez uma ressalva em relação aos aposentados:

Percebo que nos dois ou três primeiros anos há uma resistência em voltar a falar da educação, mas no terceiro ou quarto, eles já retornam à escola perguntando se não poderiam ser como “amigos da escola”, ou substituir em sala, ou ajudar na biblioteca. Então talvez houvesse uma resistência daqueles que estivessem no início da aposentadoria, já passando alguns anos, o posicionamento favorável, poderia ser maior.

Esta observação da Diretora foi muito pertinente, levando-nos a considerar que seria relevante, ao encontrar professores aposentados há um, dois anos, ou até mesmo prestes a se aposentar, mencionar que essa ação estará de braços abertos para recebê-los nos anos posteriores, quando e se eles sentirem prazer e necessidade em retornar aos diálogos de cunho educacional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; 103).

ALMEIDA, F. H.; MELO-SILVA, L. L. Influência dos pais no processo de escolha profissional dos filhos: uma revisão da literatura. **Revista Psico-USF**, v. 16, n. 1, p.75-85, jan./abril 2011.

ALMEIDA, C. Pesquisa mostra que quem tem nível superior consegue maior retorno por educação. In: **O Globo** [on line], 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/pesquisa-mostra-que-quem-tem-nivel-superior-consegue-maior-retorno-por-educacao-22262623>. Acesso em 20 de maio de 2018.

ALVES, R. Gaiolas e asas. **Folha de São Paulo**, 05 de dezembro de 2001. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0512200109.htm>. Acesso em 03 de junho de 2018.

AMORIM, A. D. **O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante**: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara. 2016.

ANDRÉ, M. Políticas e Programas de apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p.112-129, jan./abr. 2012.

ANTÔNIO, S. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento**: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes. São Paulo- Paulus. 2009.

ARCOVERDE, L. 334 professores pedem demissão do Estado por mês em 2016 em SP. 2016. In: **Fiquem Sabendo** [on line], 2016. Disponível em: <http://www.fiquemsabendo.com.br/2016/09/334-professores-pedem-demissao-do-estado-por-mes-em-2016-em-sp/>. Acesso em: 03 de maio de 2018.

AZEVEDO, A. A; FERNANDES, C.M; BONIFÁCIO, R.M. Professores em início de carreira: políticas públicas no contexto da América Latina. **Revista Brasileira de Pesquisa em Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 10, p. 31-44, jan./jun. 2014.

BARREIRO, C. B.; ERBS, R. T. C. Métodos, metodologias e teorias nas pesquisas em educação: explorando sentidos das narrativas. In: BRAGANÇA, I. F. S; ABRAHÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M. S. **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos, 1). p. 67-81

BARROS, A. M. R. **Dificuldades e superações nos anos iniciais de docência em Matemática na escola pública**. 2008. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba. 2008.

BEN-PERETZ, M. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, A. **Vida de professores** (Org.). Porto Editora – Portugal. 2º edição. 2000.

BRASIL, I. C. R. L. **Formação profissional e atuação de professores iniciantes na docência**: um estudo exploratório. 2015. 354 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Brasília. 2015.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 18 de 30 de junho de 1981. Dispõe sobre a aposentadoria especial para professores e professoras. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1981.

_____. Decreto nº 89.312 de 23 de janeiro de 1984. Expede nova edição de Consolidação das Leis da Previdência Social. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1984.

BORGES, V. G. L. Descobrimo lagartas no processo de metamorfose até borboletas: análise do perfil e das expectativas dos ingressantes no curso de Pedagogia da UEMS/Campo Grande. 2013. 89 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

BORGES, V.G.L; SOUZA, L.R. O que esperam as joaninhas e o que pode esperar pelas joaninhas: narrativas autobiográficas de docentes da educação infantil. **Anais: II Seminário de Formação Docente: Intercção entre Universidade e Escola: Necessidades Formativas nas/das Licenciaturas**. Dourados-MS. 2017.

CALIL, A. M. G. C.; ANDRÉ, M. E. D. A. Uma política de formação voltada aos professores iniciantes de Sobral - CE. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, p. 891-909, out./dez. 2017.

CASSAO, P. A. **Professores iniciantes**: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro. 2013.

CHAVES, I. C. G. et al. A importância do estágio na formação de professores. In: SEMANA DA PEDAGOGIA DA UEM, Maringá, 2012. **Anais...**, v.1, n.1, Maringá, 2012.

CIPRIANI, R. POZZI, E. CORRADI, C. Histoires de vie familiale dans un contexte urbain. **Cahiers int sociol**, [s.l], v. 29, p. 253-62, 1983.

COCHRAN-SMITH, M. A. **Tale of Two Teachers**: Learning to Teach Over Time. Kappa Delta Pi Record, v. 48, p. 108–122, 2012.

COLÉGIO PEDRO II. Programa de Residência Docente. 2015. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/programa>. Acesso em 4 jun. 2017.

COORDENAÇÃO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DO CNPQ. CGEE lança resultados da avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq. 25 de Abril 2017. Disponível em: http://cnpq.br/web/guest/noticiasviews/-/journal_content/56_INSTANCE_a6MO/10157/5692609. Acesso em 28 de maio de 2018.

COSTA, F. O. **As dificuldades da profissão docente no início da carreira**: entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de Projeto. Trad: Maria Carolina Nogueira Dias e Helena C. Chamlian. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.3 2, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006

FARIAS, M. V. O. **Formação docente e entrada na carreira**: uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam matemática nos anos iniciais. 2009. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Campo Grande. 2009.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** – Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FURLAN, E. G. M. **O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de química**. 2011. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2011.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexão sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

GARCIA, C. M. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. **Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado**, [s.l], v.13, n. 1, p. 1-25, 2009.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GATTI, Bernadete et al. **Relatório Final**: A atratividade da carreira docente no Brasil. São Paulo: Fundação Vítor Cívita, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, F. O. C. **As dificuldades da profissão docente no início da carreira**: entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações. 2014. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014

GRANGEIRO, D.; SUÁREZ, D. H. O saber da experiência: a sabedoria na trajetória profissional dos professores aposentados. In: SOUZA, E.C.; PASSEGGI, M. C.; VICENTINI, E. P. P. (Org.). **Pesquisa (Auto)biográfica**: Trajetórias de formação e profissionalização. Curitiba: CRV, 2013

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Trad: Silvana Cobbuci Leite. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da nossa época; v. 14)

_____. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. 3.ed. Barcelona: Graó, 1998.

IRMA, C. L. Professor iniciante aprender a ensinar: sentimentos e emoções no início da docência. 2014. 151 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2014.

KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba.** 2008. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2008.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

LEONE, N. M. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência.** 2011. 349 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Presidente Prudente. 2011.

LIMA, A. C. R. E. **Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes.** 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

LIMA, M. G. S. **Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de Pedagogia: necessidades e perspectivas do tornar-se professor.** 2014. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

LOUREIRO, A. M. I. Posfácio. In: VEIGA, I. P. A. (Coord.) **Docentes universitários aposentados: ativos ou inativos?** Araraquara, SP: Junqueira & Marin editores, 2007.

LOPES, L. S. **Histórias de professores aposentados: (re)visitando trajetórias profissionais.** 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2010.

LOTUMOLO, T. E. **Professores iniciantes: como compreendem o seu trabalho?** 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MARTINS, T. R.M. **Socialização profissional de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade de Paranaíba.** 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba. 2016.

MEIRA, V. R. A. **Professores aposentados: quais os motivos para o seu retorno à docência?** 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2012.

MEIRA, V. R. A; LEITE, Y. U. F. **Professores aposentados: quais os motivos para o seu retorno à docência?** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

MENEZES, C. S. M. **Formação de professores alfabetizadores iniciantes expressa por suas narrativas.** 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba. 2016.

MORENO, A. C. Dez carreiras têm quase metade de todos os formados no Brasil desde 2001; G1 terá série de reportagens. **Site G1 Guia de Carreiras**. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/dez-carreiras-tem-quase-metade-de-todos-os-formados-no-brasil-desde-2001-g1-tera-serie-de-reportagens.ghtml>. Acesso em 17 de maio de 2018.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

NEVES, J. G. **Histórias de vida no contexto da educação popular**: narrativas, projetos de vida e (auto)formação. 2016. 112f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2016.

NETO, L. **Censo 2010**: 10,8% dos universitários estão cursando a segunda graduação. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/censo-2010-108-dos-universitarios-estao-cursando-segunda-graduacao-7095649>. Acesso em 03 de maio de 2018.

NOGUEIRA, E. G. D.; MELIM, A. P. Narrativas sobre a formação do professor alfabetizador no Pibid: vozes reveladas e reveladoras. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 4, n. 11, p. 98-112, 2013.

NÓVOA, António. Devolver a Formação de Professores aos Professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

OJA, A. J. **Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora**: a construção de práticas bem-sucedidas. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

OLIVERIO, V. C. M. P. **Professores iniciantes**: inserção nas redes de ensino e condições de trabalho desiguais. 2014. 263f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, R. S. C. **Professores de História das séries finais do ensino fundamental em início de carreira**: desafios e saberes. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2015.

PLACCO, V.M.N.S. Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In: PLACCO, V.M.N.S; ALMEIDA R.A. (Orgs) **As relações interpessoais na formação de Professores**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos e Pesquisas Educacionais** – Fundação Victor Civita, 2011, p. 231-239.

PRADO, G.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação.... In: PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura (Org.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf, 2005.

PASSEGGI, M. C. et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESSOA, T. C. S. **A inserção do professor nos anos iniciais do ensino fundamental: a construção de sua identidade profissional**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente. 2016.

PÉREZ, C. L. V. **Vozes, palavras, textos: as narrativas autobiográficas na formação de professoras-alfabetizadoras**. 2002. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2002.

PILZ, C. A. S. **Iniciação profissional de professores de matemática: dificuldades e alternativas**. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. 2011.

PIMENTA, S.G; LIMA, M. S.L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/viewFile/10542/7012>. Acesso em 03 de junho de 2018.

PINTO, J. A. **Professores iniciantes da rede municipal de ensino São José dos Campos: inserção, desafios e necessidades**. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

PORTELLA, V. C. M. **Professores iniciantes: inserção nas redes de ensino e condições de trabalho desiguais**. 2014. 263f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2014.

QUEIROZ, D. R et al. Saberes docentes nas décadas de 70 e 80. **Cadernos da Fucamp**, v.14, n.21, p.15-29. 2015.

REBOLO, F; BUENO, B. O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Revista Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, jul./dez. 2014.

_____. Evasão docente e abandono da profissão: um estudo com professores do magistério público do estado de São Paulo. **Revista Educação em Debate**. Fortaleza. Ano 23. V. 2. Nº 42. p. 30-42. 2001. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14609>. Acesso em: 03 de maio de 2018.

REBOLO, F (Org.) et al. **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012.

RIBEIRO, L. M. L. **Saberes docentes e socialização profissional de professores iniciantes**. 2016. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco. 2016.

ROCHA, C. R. C. **“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.

SALDAÑA, P. Quase 50% dos professores não tem formação na matéria que ensinam. 2017. In: **Folha de São Paulo** [on line], 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/01/1852259-quase-50-dos-professores-nao-tem-formacao-na-materia-que-ensinam.shtml>. Acesso em 17 de maio de 2018.

SANTANA, M. S. **Desenvolvimento profissional docente de professoras nos primeiros anos de exercício da docência**. 2017. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal De Mato Grosso, Cuiabá. 2017.

SANTOS, C. L. I. **Professor iniciante aprender a ensinar**: sentimentos e emoções no início da docência. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SERIANI, R. **Professores de Matemática dos anos finais do ensino fundamental em início de carreira**: desafios, vivências e sentimentos. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2015.

SILVA, N. P. **Tornar-se professor de história**: um estudo das experiências de professores iniciantes com a formação e o trabalho docente. 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo. 2014.

SIMON, M. S. **Inserção de professores iniciantes no campo profissional**: um estudo de caso na escola básica. 2013. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre. 2013

SOLIGO, R.A. Uma experiência potente de formação para a docência. In: Seminário Fala Outra Escola: “Re-Existir nas pluralidades do cotidiano”, 8, Campinas, 2017. **Anais...**, Campinas, 2017. p. 01-19.

SOUSA, S. N. 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, Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande/MS, 2014.

_____. **Professores iniciantes egressos do Pibid da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**: habitus e capital cultural em movimento. 2018. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campo Grande, 2018.

SOUSA, R. M. **Professores iniciantes e professores experientes**: articulações possíveis para a formação e inserção na docência. 2015. 115f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2015.

SOUZA, E. C. de. Territórios da escrita do eu: pensar a profissão - narrar a vida. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34. n. 2, p. 213 – 220, maio/ago. 2011.

SOUZA, E.C.; PASSEGGI, M. C.; VICENTINI, E. P. P. (Org.). **Pesquisa (Auto)biográfica: Trajetórias de formação e profissionalização**. Curitiba: CRV, 2013

SOUZA, L. R. et al. Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf): narrando histórias de vida- memórias e formação. In: Encontro do GT 08 da ANPEd-CO, Dourados- MS, 2017. **Anais...**, Dourados, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, C. S. **O desenvolvimento profissional do professor de geografia nos primeiros anos do exercício da docência**. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G.; WOTTRICH, S. H.; OLIVEIRA, A. M. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 185-202, jan./jun. 2008.

VAN ACKER M. T. V; GOMES, M. O. Ateliê Biográfico de Projeto na formação de professores: uma perspectiva emancipatória. **Revista Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 22, n. 48, p. 29-42, jan./abr. 2013.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un analisis de la formación inicial. In: VILLA. A (Coord.) **Perspectivas y problemas de la funcion docente**. Madri: Narcea, 1988.

APÊNDICES

Apêndice A. Proposta de intervenção

1 Introdução

Ao iniciar a carreira, o professor passa por inúmeras “provações”, assumindo as responsabilidades e os desafios que permeiam a instituição, não raro sendo direcionados para os alunos mais indisciplinados e os horários mais irregulares (GARCIA, 2010). Perrenoud (2002) vai além, indicando o lugar de onde fala o professor recém formado:

1. Está entre duas identidades, o de ser aluno e de assumir-se como professor;
2. o estresse, a angústia, diversos medos e mesmo momentos de pânico assumem enorme importância, embora eles diminuam com a experiência e com a confiança;
3. precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver seus problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira;
4. a forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão;
5. passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que “joga” com um número crescente de bolas;
6. geralmente se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos;
7. está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional;
8. não consegue se distanciar do seu papel e das situações;
9. tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por ele;
10. mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com incompetência nem com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera. (PERRENOUD, 2002 apud SOUZA, 2009, p. 37).

Conseguir ter êxito em meio a todas essas inovações e inconstâncias requer auxílio, e quando este vem de profissionais com mais experiência, em momentos que seja possível o compartilhar de tais inquietudes, as reflexões adquirem um caráter de estudo, e não apenas de um “grupo de ajuda”.

Imbernón (2010) propõe a existência de assessores de formação:

Um assessor de formação, do ponto de vista que analiso e defendo, deveria intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições educacionais com o objetivo de auxiliar no processo de resolver os problemas ou situações problemáticas profissionais que lhe são próprios e subordinando eventuais contribuições formativas à problemática específica mediante uma negociação prévia e envolvendo os professores num processo de compromisso de reflexão [...] (IMBERNÓN, 2010, p. 94).

O processo reflexivo pode ser alcançado individualmente, porém quando as questões norteadoras partem de um coletivo, a explanação das vivências passam a ser

vislumbradas com outros olhares, de diversos ângulos. A palavra que caracteriza esse movimento da interação do professor iniciante com o mais experiente pode ser definida como "colaboração".

No outro extremo e igualmente desamparados encontram-se os professores aposentados, aqueles considerados como profissionais que não tem mais a contribuir com a educação, aqueles que possuem trinta décadas de suas vidas, simplesmente desconsiderados. A fase de aposentadoria, que à princípio pode soar como um grito de liberdade, passados alguns dias, torna-se de apreensão: “onde coloco minha mala de experiências? O que faço da única coisa que restou do tempo profissional vivido” (SOUZA et al, 2013, p. 27).

Colocar professores iniciantes e aposentados em contato pode contribuir para que, desse entrelaçamento de saberes, dê-se origem a um processo de autoformação. De fato:

Ouvir professores, suas histórias, seus sucessos, fracassos e mal-estares, suas certezas e incertezas, seus conhecimentos teóricos, suas experiências de vida e de escola, é conceder-lhes oportunidade de se tornarem partícipes nos projetos e nas ações da escola é viabilizar-lhes o diálogo, é romper barreiras burocráticas, é permitir que novos professores juntamente com os mais experientes interajam na perspectiva de abrir novos caminhos. E, neste entorno, reiteramos que as narrativas e as histórias de vida propiciam adentrar nesses novos caminhos, permitindo, sobretudo, dinamização e fortalecimento da pesquisa com os professores, colaborando com os seus processos de formação e de autoformação continuada (LOPES, 2010, p. 35-36).

Não se trata de um grupo de ajuda, ou terapia em grupo, mas de proporcionar uma interação entre os extremos da docência que não são contemplados com ações voltadas especificamente a eles e à promoção de seu bem-estar docente.

Esta Proposta de Intervenção se dá como a proposição de uma experiência de tutoria, já realizada durante a pesquisa, sugerindo uma possibilidade formativa voltada para o iniciante, tendo o aposentado como tutor/parceiro crítico, tendo em vista que a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), não apresenta programas voltados nem para o iniciante, nem para o aposentado.

2 Metodologia

A proposta consiste em propiciar o entrelaçamento de saberes entre professores iniciantes e experientes/aposentados em busca da constituição docente. Para tanto, o primeiro passo encontra-se na busca por escolas que possuam professores iniciantes, que, de acordo com Tardif (2002), são aqueles que se encontram com até cinco anos em

sala de aula. O autor considera este espaço de tempo o período crucial de entrada na carreira, no qual há necessidade de provar para os outros e para si próprio sua capacidade em ensinar. Como critérios de escolha do público alvo, sugerimos, em relação aos iniciantes, a seleção de professores que estejam atuando na Educação Básica e que, prioritariamente, não tenham participado de programas de inserção à docência, bem como de professores aposentados que tenham atuado na educação básica na mesma escola dos iniciantes, se aposentado há no máximo cinco anos e tenham interesse no voluntariado.

Após a busca realizada, será feito um convite a estes professores para que participem de tal ação. Os que forem favoráveis serão cadastrados, sob responsabilidade da Secretaria de Educação, em um portal online, no qual constará os dados pessoais e campos para fóruns, anexo de artigos e chat. Este portal funcionará como uma rede social, apenas para os professores iniciantes e aposentados envolvidos.

O professor aposentado assinará um contrato de trabalho e se colocará voluntariamente à disposição dos professores iniciantes. Esse contrato de trabalho como voluntário não indica a pretensão de desprestigiar de alguma forma esse profissional, está tão somente ligado ao fato de a proposta de trabalho voluntário ser um meio viável de garantir a proposta frente às possíveis restrições orçamentárias das secretarias de educação. Para os professores iniciantes efetivos em período de estágio probatório, as horas destinadas a esta ação poderão contar como curso de formação, possuindo um certificado/declaração assinado pelo professor aposentado/parceiro crítico ou pela escola.

Elencados os professores e cadastrados, o momento seguinte será de sensibilização do grupo, sendo que, no caso específico do município de Campo Grande, um integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), ficará responsável pela mediação do primeiro ateliê biográfico. Porém, na possibilidade de essa proposta vir a ser de interesse de instituições ou secretarias de educação de outros municípios ou estados, ou quiçá de outros países, sugere-se que um pesquisador (mestrando, mestre, doutorando, doutor ou professor) que tenha conhecimento e afinidade com a metodologia dos ateliês biográficos e da pesquisa narrativa faça essa mediação.

A importância da presença de um mediador ligado à universidade, sobretudo a grupos de pesquisa que utilizam a metodologia formativa dos ateliês e do método biográfico, deve-se à possibilidade de, por meio dessa parceria, realizar a articulação

entre as ações formativas empreendidas pelas escolas ou secretarias e o conhecimento acadêmico-científico, contribuindo assim para se superar a concepção técnica de formação que, não raro, prevalece nesses encontros, reuniões, oficinas ou cursos.

Em relação a esse dispositivo de formação, faz-se necessário desvelar:

O Ateliê Biográfico de Projeto, como qualquer outra modalidade de método (auto)biográfico, mobiliza a reflexão que induz os participantes a reconhecerem os processos vivenciados e a formularem suas vivências enquanto experiências de apropriação. (VAN ACKER; GOMES, 2013, p. 31).

Em encontros com duração e periodicidade previamente acordados entre os envolvidos, os participantes serão convidados a narrar suas experiências com a docência, a fim de refletir sobre suas histórias de vida, ressignificar suas vivências e suscitar novas reflexões.

Esse trabalho de inter-relações profissionais entre professores pode servir para um vir-a-ser do novo professor. Nesse caso, não se trata de o velho influenciar o novo e vice-versa, mas a questão da formação está naquilo que se pode extrair do outro, após examinar, através do pensamento reflexivo, o que é pertinente para o seu trabalho e para o trabalho de ambos (LOPES, 2010, p. 35).

É aconselhável que este primeiro encontro tenha um tema, com o objetivo de motivar os professores a iniciarem suas narrativas, e poderá ocorrer por um período de duas horas em uma escola ou local destinado pela secretaria.

Após esse primeiro ateliê de sensibilização, ocorrerá a formação das duplas, a princípio por escola, em que um iniciante e um aposentado, em uma parceria crítica, poderão se encontrar quinzenalmente, ou como for mais acessível a ambos, no horário de planejamento do professor iniciante na escola, para refletirem sobre temas referentes às práticas e aos desafios da docência.

Os próximos ateliês ocorrerão com um espaço de sessenta dias, nos quais o grupo todo voltará a se encontrar com a mediação de um membro do Grupo de Estudos e poderá também contar com um membro da Secretaria de Educação.

O contato entre as duplas pode ocorrer por meio do portal, no qual a Secretaria terá acesso como administrador, mas o chat será para diálogo entre a dupla, podendo ocorrer fóruns com o grupo todo de forma online.

Apresentamos, a seguir, sugestões ou exemplos de convites para os professores iniciantes e aposentados, contrato de trabalho voluntário e portal online.

Exemplos de convites para os professores

OLÁ PROFESSOR
APOSENTADO!

QUEREMOS CONVIDÁ-LO(A) A TORNAR-SE PARCEIRO CRÍTICO DE UM PROFESSOR INICIANTE

"O docente aposentado chega em casa, levando nada mais do que uma mala de experiências pedagógicas e experiências de vida. E ele (a) se vê obrigado a enfrentar um outro mundo (...). No primeiro momento, o grito de liberdade soa forte. No segundo momento, a dúvida chega: "onde coloco minha mala de experiências?"
Souza et al, 2013

Sua bagagem é de extrema importância para novas reflexões! A educação precisa de você!



OLÁ PROFESSOR INICIANTE!

QUEREMOS CONVIDÁ-LO(A) A TORNAR-SE PARCEIRO CRÍTICO DE UM PROFESSOR APOSENTADO

"O que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitantes e difíceis? É isso que acontece com o ensino" (GARCIA, 2002)

**Professor
iniciante, você
não está sozinho!**



Exemplo de contrato de trabalho voluntário

CONTRATO DE TRABALHO VOLUNTÁRIO

Contrato de trabalho voluntário para prestação de serviços não remunerados, firmado entre..... CPF nº
 Carteira de Identidade nº....., órgão expedidor, residente e domiciliado à Rua/Av.Bairro....., Cidade/estado, doravante denominado “voluntário”, e Secretaria _____de Educação, com sede à Rua,nº.... Bairro , nesta cidade, inscrita no CNPJ sob o nº doravante denominado “órgão”, conforme cláusulas e condições abaixo:

I - O objeto do presente contrato é a prestação de serviços, sem qualquer remuneração, a serem prestados pelo voluntário ao órgão, no mesmo endereço supra, no período de..... a na função de

§ 1º O descumprimento das normas do regimento interno é motivo para rescisão deste contrato.

§2º - O voluntário está ciente do que dispõe o parágrafo único do art. 1º da Lei n.º 9.608, de 18 de fevereiro de 1998: “O serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afim.”

II - O voluntário poderá ser ressarcido pelas despesas que comprovadamente realizar no desempenho de suas atividades, desde que hajam sido autorizadas, de forma inequívoca, pelo órgão.

III - A entidade se reserva o direito de cancelar o presente acordo, a qualquer tempo, por motivo disciplinar, em caso de divergência com o voluntário ou se entender que os serviços prestados já não lhe interessam.

Por estarem justos e acordados, assinam o presente, em duas vias, juntamente com duas testemunhas.

Local e data _____, _____ /___/___

 Professor aposentado - Voluntário

 Secretaria de Educação

Testemunhas:

Modelo para portal de cadastro dos professores



Editar ▾ Amizades ▾





Viviany Gonçalves Lino Borges
 👤 0 Amizades 👁 0 Visualizações

Informações de contato
Artigos 0
Blogs 0
Fóruns

☰

Nome formatado Viviany Gonçalves Lino Borges

Membro desde
cerca de um mês

Última vez on-line

Site/blog	-
Endereço	Rua Rui Barbosa
Ocupação	Pedagoga
Interesses	Como professora iniciante, anseio por compartilhar meus saberes com um professor aposentado, no intuito de ouvi-lo e neste entrelaçamento de saberes, termos por meio das reflexões suscitadas, nossas vivências ressignificadas.
Empresa	SEMED
Cidade	CAMPO GRANDE
Estado	MS
CEP	79004-430
País	Brasil
Endereço	Rua Rui Barbosa, caixa postal 2536

Olá Viviany Gonçalves Lino Borges,

Sair

Quem está Online

Viviany Gonçalves Lino Borges

REFERÊNCIAS

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

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

LOPES, L. S. **Histórias de professores aposentados: (re)visitando trajetórias** profissionais. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2010.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos** professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOUZA, E.C.; PASSEGGI, M. C.; VICENTINI, E. P. P. (Org.). **Pesquisa (Auto)biográfica: trajetórias de formação e profissionalização**. Curitiba: CRV, 2013

VAN ACKER M. T. V; GOMES, M. O. Ateliê Biográfico de Projeto na formação de professores: uma perspectiva emancipatória. **Revista Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 22, n. 48, p. 29-42, jan./abr. 2013.

Apêndice B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL Comitê de Ética com Seres Humanos



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa *Saberes se entrelaçam em busca da constituição docente: quando o entardecer inspira um novo amanhecer*, voluntariamente, sob a responsabilidade do pesquisadora Viviany Gonçalves Lino Borges, a qual pretende compreender o processo formativo da constituição da docência a partir da articulação entre professores iniciantes e aposentados.

Salientamos que os participantes da pesquisa serão contatados por meio do conceito de *redes sociais*, no qual a família exerce um importante papel. Assim, a pesquisadora buscará em sua própria família os primeiros contatos, por ter entre seus membros diretos dois professores aposentados e um professor iniciante. Nessa abordagem, esses participantes irão contatar dentro do alcance de seus relacionamentos pessoais e profissionais outros professores que estejam na mesma situação, ou seja, que tenham se aposentado na profissão docente nos últimos cinco anos ou que tenham iniciado suas atividades profissionais na educação básica. Estes contatos, por sua vez, também irão acessar sua rede de conhecidos para realizar novos contatos, até que o grupo de participantes esteja completo, atendendo aos critérios de inclusão e exclusão.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de encontros previamente agendados conforme sua disponibilidade, nos quais haverá registros escritos em forma de narrativas e gravação em áudio. Sua assinatura, portanto, autoriza a gravação desses encontros em áudio e o uso das narrativas escritas, somente para os fins específicos desta pesquisa.

Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para a possibilidade formativa advinda da articulação na constituição da docência entre professores iniciantes e aposentados vividas em uma pesquisa-formação.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a): participará de encontros, em que pautas serão discutidas e a reflexão final – individual - será registrada como narrativas a serem utilizadas na escrita da pesquisa.

Toda pesquisa com seres humanos implica riscos, ainda que mínimos. Os riscos dessa pesquisa se resumem a um possível desconforto mediante a exposição da prática dos professores, ao serem narradas suas vivências. Procuraremos atenuar os riscos,

contemplando os benefícios do compartilhamento das práticas, mediante a reflexão coletiva sobre o cotidiano em sala, por parte dos aposentados e iniciantes, no sentido da colaboração e conseqüentemente formação, e, não exposição dos pesquisados. Saliento que a qualquer momento o participante poderá deixar a pesquisa se assim o mesmo quiser, sem qualquer prejuízo ao participante.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo.

Garante-se aos participantes que não haverá despesas pessoais em nenhuma etapa da pesquisa, assim como compensações financeiras ou de qualquer espécie relacionadas a sua participação.

Este termo de consentimento livre e esclarecido possui duas vias, sendo que o participante receberá a 2º via do documento, conforme resolução número 466/2012.

Eu, _____, fui informado e aceito participar da pesquisa _____ e a pesquisadora _____ me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Campo Grande, ____ de _____ de 2018

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

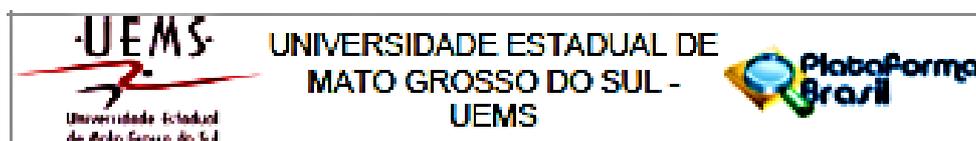
Nome completo do pesquisador: Viviany Gonçalves Lino Borges

Telefone para contato: (xx)xxxxxxx E-mail: vivylino@gmail.com

Para sanar dúvidas a respeito da Ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

ANEXOS

Anexo A. Parecer do Conselho de Ética - Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SABERES SE ENTRELAÇAM EM BUSCA DA CONSTITUIÇÃO DOCENTE: QUANDO O ENTARDECER INSPIRA UM NOVO AMANHECER

Pesquisador: VIVIANY GONCALVES LIND BORGES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 81117717.8.0000.8030

Instituição Proponente: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.530.845

Apresentação do Projeto:

Bem delineado com objetivos e metodologia coerentes

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVOS

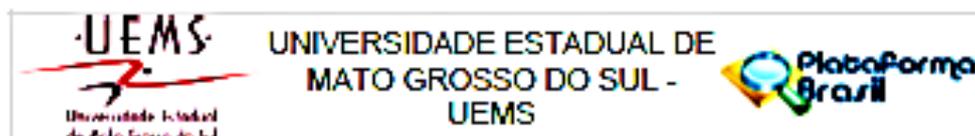
Objetivo Geral:

• Compreender o processo formativo da constituição da docência a partir da articulação entre professores iniciantes e aposentados.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar, por meio da literatura, as fases vividas pelo professor iniciante e o aposentado.
- Compreender mediante as narrativas dos participantes, os dilemas da fase inicial e final da docência.
- Verificar a potência formativa, por meio da relação geracional de professores iniciantes e aposentados, nos ateliês biográficos.
- Desenvolver um Projeto de Intervenção em que os professores aposentados possam se tornar tutores ou parceiros críticos de professores iniciantes, contemplando um grupo mais abrangente

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Ca:351
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.804-970
 UF: MS Município: DOURADOS
 Telefone: (67)3903-2929 E-mail: ceah@uems.br



Continuação do Parecer 1.530.845

de professores iniciantes e aposentados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Coerentes. Os riscos dessa pesquisa se resumem a um possível desconforto mediante a exposição da prática dos professores, ao serem narradas suas vivências. Procuraremos atenuar os riscos, contemplando os benefícios do compartilhamento das práticas, mediante a reflexão coletiva sobre o cotidiano em sala, por parte dos aposentados e iniciantes, no sentido da colaboração e consequentemente formação, e, não exposição dos pesquisados. Saliento que a qualquer momento o participante poderá deixar a pesquisa se assim o mesmo quiser, sem qualquer prejuízo ao participante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante podendo gerar resultados interessantes para a área de ensino.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE conforme as normas vigentes, riscos e benefícios bem descritos.

Recomendações:

nada consta

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

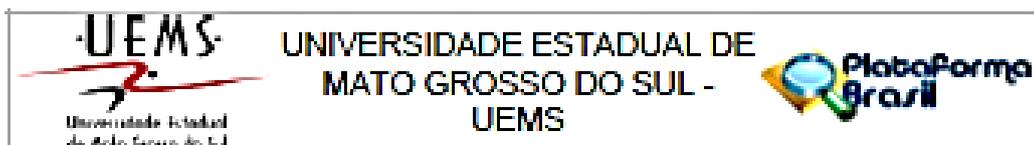
Inserir no corpo do projeto os riscos e benefícios aos participantes entrevistados na pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	FB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1050481.pdf	13/12/2017 21:48:22		Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	13/12/2017 21:47:09	VIVIANY GONCALVES LINO BORGES	Aceito
Outros	Roteiro.docx	13/12/2017 21:43:59	VIVIANY GONCALVES LINO BORGES	Aceito
Folha de Rosto	folhadestilo.doc	13/12/2017 21:43:13	VIVIANY GONCALVES LINO BORGES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE.odt	13/12/2017 21:39:02	VIVIANY GONCALVES LINO	Aceito

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Ca:351
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.204-970
 UF: MS Município: DOURADOS
 Telefone: (67)3902-2020 E-mail: cesh@uemg.br



Continuação do Parecer: 3.520.645

Justificativa de Ausência	TGLE.odt	13/12/2017 21:39:02	BORGES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_brochura_pesquisador.docx	13/12/2017 21:38:35	VIVIANY GONCALVES LINO BORGES	Aceito
Outros	JUSTIFICATIVA.docx	08/12/2017 02:12:07	VIVIANY GONCALVES LINO BORGES	Aceito
Outros	CRITERIOS.pdf	08/12/2017 02:11:18	VIVIANY GONCALVES LINO BORGES	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	08/12/2017 02:07:11	VIVIANY GONCALVES LINO BORGES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 07 de Março de 2018

Assinado por:
Cynthia de Barros Mansur
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Ca:351
Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.504-970
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3303-2639 E-mail: cesh@uemg.br