



Comunicação Oral

NARRATIVA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS INICIANTES E EXPERIENTES EM PROJETO COLABORATIVO UNIVERSIDADE/ESCOLA

Sueli de Oliveira SOUZA – (UFMT/ Rondonópolis/MT/ OBEDUC/CAPES/INEP/SECADI)¹

Márcia Roza LORENZZON – (UFMT/ Rondonópolis/MT OBEDUC/CAPES/INEP/SECADI)²

Simone Albuquerque da ROCHA- (UFMT/Rondonópolis/MT OBEDUC/CAPES/INEP/SECADI)³

RESUMO: A pesquisa aqui apresentada está vinculada ao OBEDUC/CAPES/INEP/SECADI em parceria com o programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu/UFMT/Campus Universitário de Rondonópolis, e investiga sobre o professor iniciante seus dilemas e desafios e a inserção de um professor experiente na escola básica para atendê-lo cotidianamente trata-se de projeto colaborativo universidade e escolas urbanas e do campo, com o objetivo de contribuir com a formação continuada dos professores, atendendo às suas necessidades formativas. Neste contexto, o objetivo deste artigo é discutir as narrativas de duas professoras iniciantes e duas professoras experientes, participantes do projeto de formação buscando compreender suas percepções sobre a formação e possível colaboração para a prática pedagógica. A pesquisa se pauta na abordagem qualitativa, e no método (auto)biográfico, apresentando as narrativas das professoras no instrumento de registro, diário de campo reflexivo. A questão que direcionou este estudo foi: de que forma as narrativas contribuem nos processos formativos de professores iniciantes e experientes? Os dados foram analisados configurando-se o seguinte eixo: as narrativas das professoras iniciantes e experientes como possibilidade de formação e autoformação: uma experiência no projeto UFMT/OBEDUC.

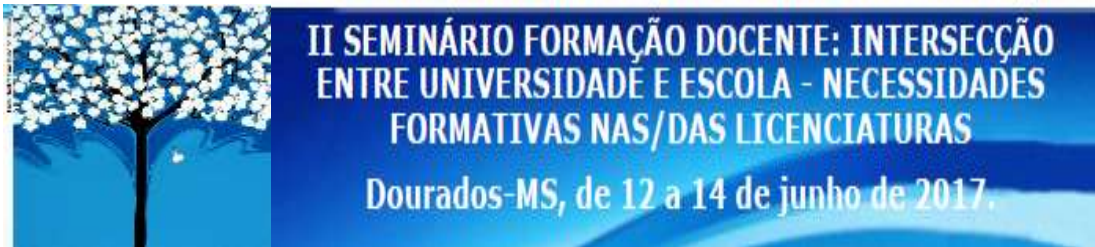
¹ Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis/MT - Grupo de Pesquisa UFMT/ InvestigaçãO - suelisouza-roo@hotmail.com

² Professora formadora do CEFAPRO/Primavera do Leste/MT - - Grupo de Pesquisa UFMT/ InvestigaçãO marcia.lorenzzon@hotmail.com

³ Professora do PPGEdu/UFMT- sa.rocha@terra.com.br



Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas
Educacionais e Formação de Professores



Pode-se então, diante destes estudos e análises das narrativas, ter como resultado, a compreensão que as professoras apresentaram nas escritas sobre a importância do trabalho colaborativo desenvolvido pelo projeto para a sua prática pedagógica no ambiente escolar.

Palavras –chave: Professor iniciante; Professor experiente; Narrativas de formação; Projeto colaborativo OBEDUC/UFMT.

INTRODUÇÃO

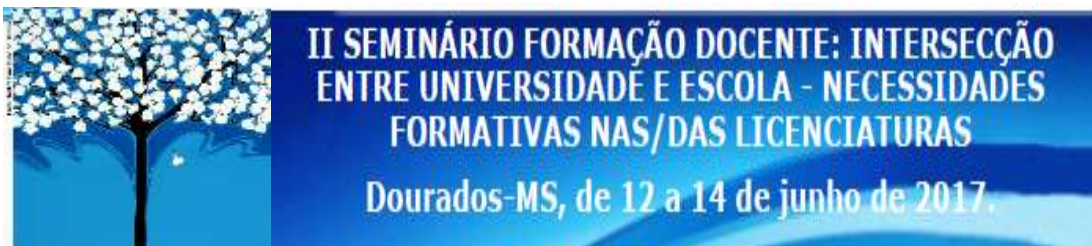
Esta pesquisa resulta do recorte do trabalho desenvolvido no mestrado com narrativas de professoras iniciantes e experientes, que participam do projeto intitulado, “Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os Desafios da Prática em Narrativas: a Universidade e a Escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente”, aprovado pelo OBEDUC/CAPES/INEP/SECADI em parceria com o PPGEdu/UFMT.

O projeto se realiza como um trabalho colaborativo Universidade/Escola, desenvolvendo formação itinerante nas escolas participantes, urbanas e do campo.

Neste contexto, o projeto no decorrer dos últimos três anos vem oferecendo formação aos professores iniciantes e experientes a partir de pautas elaboradas por eles, as quais expressam seus dilemas e desafios de quem está iniciando na carreira e, também dos professores experientes que precisam responder a nova tarefa de acompanhá-los dando suporte para desenvolverem-se profissionalmente.

O trabalho colaborativo, segundo Passos (2016), se torna positivo com a possibilidade de ultrapassar os limites da formação inicial, neste sentido e a





partir da vivência de acompanhar tanto a formação do professor iniciante e a do professor experiente, sentimo-nos provocadas discutir as narrativas de duas professoras iniciantes e duas professoras experientes, participantes do projeto de formação buscando compreender suas percepções sobre a formação e possível colaboração para a prática pedagógica.

Nesta pesquisa o professor iniciante, conforme Tardif (2014) e Marcelo (1999), é o profissional que tem até cinco anos de docência, e de acordo com estudos de Marcelo (1999), considera-se professor experiente, aquele que tem pelo menos, dez anos de prática, e, também o profissional que manifesta resultados significativos no processo ensino-aprendizagem com alunos.

Assim, na perspectiva da pesquisa qualitativa apresentaremos as narrativas registradas nos diários de campo reflexivos, de duas professoras experientes e duas iniciantes um instrumento que colaborou para compreender o entendimento de cada tema desenvolvido, contemplado narrativas realizadas durante os encontros de formação realizados nas diferentes escolas que fazem parte do projeto, com a participação de duas do campo. A questão de pesquisa que orientou a construção deste artigo foi: de que forma as narrativas contribuem nos processos formativos de professores iniciantes e experientes? Configurando-se o seguinte eixo de análise: as narrativas das professoras iniciantes e experientes como possibilidade de formação e autoformação: uma experiência no projeto UFMT/OBEDUC.

Este texto se organiza apresentando estudos e discussões sobre o professor iniciante e professor experiente, no caso coordenadores pedagógicos, discussão sobre as narrativas como elemento possibilitador de reflexão da prática, em seguida apresenta a metodologia adotada para a coleta e análise dos dados e por fim traz as considerações finais.



Professor iniciante, participante do projeto de formação PPGEdU/UFMT/OBEDUC

O papel do docente em início de carreira é permeado por momentos de desafios e pode ser compreendido como um percurso que apresenta necessidades de aprimoramento de suas práticas e teorias, num processo contínuo de formação, como também de aprendizagens e conquistas.

Huberman (2013) traduz este momento, com aspectos de descoberta e de sobrevivência, quando passa a ser responsável por uma sala de aula, pelos alunos e a fazer parte do corpo docente, podendo ser traduzido por outras características na vida profissional deste docente.

Marcelo (1999) aponta que há necessidade de considerar esta fase de inserção profissional docente como um momento que possui características próprias, e esse período precisa também ser analisado de forma singular.

Nestes primeiros anos de docência e na presente pesquisa considera-se o docente, segundo Tradif (2014), com até cinco anos na carreira, afirmado pelo autor, período enfrentado por dilemas e dentre eles, condições difíceis, como turma de alunos e carga de trabalho.

Marcelo (1999, p. 112), contribui neste entendimento, apresentando que os professores em início de carreira, fazem “a transição de estudantes para professores”, sendo que para o autor, no “primeiro ano os professores são principiantes, e, em muitos casos, no segundo e terceiro anos podem estar ainda a lutar para estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional”.

Esta fase requer dos professores uma formação que os encorajem para enfrentar inúmeros desafios de sala de aula, num processo de desenvolvimento profissional e segundo Day (2001), como um processo contínuo, ao longo de toda a carreira.



Assim, fica evidente a importância da formação continuada, para subsidiar o professor iniciante em suas fragilidades de início de carreira, como também o papel do professor experiente para assessorar e acompanhar este profissional quando chega à escola. No entanto, é fundamental que ambos estejam inseridos em uma proposta de formação que tenha o sujeito como centro do processo de decisões.

Professor experiente – segundo alguns teóricos

No decorrer dos estudos realizados para o desenvolvimento desta pesquisa, encontramos algumas terminologias que caracterizam o professor que atua há vários anos no contexto da escola, no entanto para este artigo apresentamos somente as concepções apresentadas por Marcelo (1999), Passeggi (2013) e Matsuoka (2015).

Para Carlos Marcelo (1999), o professor experiente é denominado de mentor, é o profissional que ajuda e apoia o professor no início da carreira, que organiza com ele o planejamento, os materiais a serem utilizados e dialogam sobre a profissão. De acordo com Passeggi e Gaspar (2013) o professor experiente é concebido como orientador, aquele que procura acompanhar o iniciante nos diferentes momentos: no planejamento, nos estudos, na organização da sala, problematizando a prática em uma situação real. Para Matsuoka-Oliveira (2015), o professor experiente é denominado como formador do formador, pois assume no contexto da escola a formação dos seus pares. É um profissional que convive com seu eu professor e formador ao mesmo tempo.

Todas estas concepções e nomenclaturas, usamos na pesquisa como sinônimos de professor experiente por acreditar serem correspondentes na função que desempenha este professor no projeto.



Com este entendimento apresentamos quem são as professoras experientes sujeitos desta pesquisa, lançando mão da afirmação das autoras Mizukami; Reali e Tancredi (2010), para quem estes profissionais são sinônimos de apoio e auxílio ao professor iniciante, pois eles

[...] prestam informações gerais, localizam/sugerem materiais, orientam sobre práticas e construção de soluções aos problemas vivenciados pelos iniciantes, partilham experiências via o estabelecimento e manutenção de interações qualitativamente significativas. Devido à experiência, atuam apoiando-se em estruturas diferentes e mais complexas que os iniciantes, e exercem um controle voluntário e estratégico sobre o processo ensino-aprendizagem. (MIZUKAMI; REALI; TANCREDI, 2010, p. 4).

Respaldadas pela literatura estudada asseguramos que a estas características apresentadas pelas autoras podemos arrolar outras, assim o professor experiente pode ser entendido como um profissional dinâmico, autônomo, crítico, criativo, se vê como professor, e lida com os conflitos de forma segura. É um profissional que conhece a escola, luta por uma escola melhor, acredita nos pares e nos alunos como sujeitos que constroem conhecimento.

Na compreensão de que o professor mentor adotado por Marcelo (1999) tenha as características do professor experiente, pode-se afirmar que, em sua função, estes profissionais são

[...] autênticos mentores que orientam e preparam professores principiantes [...] e que os ajudam a adaptar-se no seu primeiro ou primeiros anos de ensino, mestres na competência do ensino e agradáveis com relação aos outros professores. [...] Bons ouvintes, com facilidade de comunicação, sensíveis às necessidades dos professores principiantes e que entendem que os professores podem ser eficazes utilizando diversos estilos. (MARCELO, 1999, p. 125).

Nesta perspectiva, Ureta (2009) aponta que o professor experiente deverá oferecer informação e auxílio no período de transição da formação inicial ao



trabalho, servindo, também, como importante apoio real e próximo para orientar, assessorar ao professor iniciante no desenvolvimento das competências básicas profissionais.

A literatura estudada, portanto, nos permite dizer que o professor experiente age de modo diferente do professor iniciante. Ele recorre, frequentemente, aos conhecimentos que possui sobre sua profissão, para provocar nos seus pares a curiosidade, a criatividade e a necessidade de buscar outros saberes

A contribuição das narrativas no processo de formação e autoformação

De acordo com estudos realizados e as práticas vivenciadas no decorrer destes dois anos de mestrado, ficou evidente para nós que as narrativas têm uma contribuição significativa para o nosso processo formativo enquanto pesquisadores e, também para o grupo de professores iniciantes, experientes e graduandos que fazem parte do projeto UFMT/OBEDUC por possibilitar-nos que escrevêssemos sobre nossa própria formação.

Então, a pesquisa incluiu as narrativas como instrumentos de coleta de dados sendo que procuramos neste artigo apresentar os resultados das narrativas de quatro professoras, sobre os encontros de formação e suas percepções sobre as aprendizagens construídas. Entendemos que o ato de narrar tem colocado estas professoras em um processo de recontar sobre si, portanto, é uma estratégia de autoformação, é um momento individual que cada um escreve sobre o que vivenciou.

Para Moreira (2011, p. 2) as narrativas estão presentes no contexto social desde a linguagem pictórica aos textos multimodais, assim, conforme a autora é “na sua construção e partilha que vamos conferindo significados ao mundo que nos rodeia, atribuindo-lhe ordens e inteligibilidades”.



Conforme as autoras Moreira e Costa (2011) ao parar para escrever o professor precisa mobilizar diferentes habilidades como reviver fatos, selecionar e organizar a forma de escrita, o que implica na ampliação do seu conhecimento.

Semelhantemente, Costa (2011, p. 57) afirma que, na prática com narrativas, há uma reflexão que é “o resultado da vontade, do pensamento, do questionamento e da procura, contrapondo-se ao impulso, ao hábito, à tradição e à rotina. ” Assim, percebemos que o uso das narrativas para registros da prática de acompanhamento vai possibilitar que o professor experiente reflita e organize suas ações. Ainda, conforme a autora:

[...] a reflexão pressupõe que o professor *problematize as justificações e implicações das suas opções* tais como a relação entre a prática e as acepções pessoais, valores e crenças acerca do ensino, as suas origens, que tipo de práticas sociais essas ideias exprimem, etc. Assim, ao ser o ponto de partida e de chegada, a experiência educativa assume-se como um lugar fulcral na (re)construção do conhecimento e da acção do professor. (COSTA, 2011, p. 58, grifos da autora).

As palavras de Costa (2011) evidenciam, mais uma vez, a importância das narrativas como instrumentos possibilitadores das reflexões que permitem ao professor desenvolver-se profissionalmente.

Neste sentido Moreira (2011) assegura que:

O processo de escrita é, em si mesmo, um processo reflexivo. Recuar no tempo, para recuperar acontecimentos passados e deles nos distanciarmos, facilita uma perspectiva renovada dos mesmos. Ao criar este espaço-tempo, a escrita facilita um reposicionamento do professor face à acção, promovendo o autoconhecimento, pelo “efeito de espelho” que fornece, e que lhe permite ver-se e rever-se na sua prática educativa, tendo em vista a reconstrução das suas perspectivas e atitudes. (MOREIRA, 2011, p.3).



Esta escrita citada pelo autor, foi sendo perceptível nas escritas das professoras, com o entendimento de que ao narrar sobre seu processo de formação os professores formam e autoformam-se.

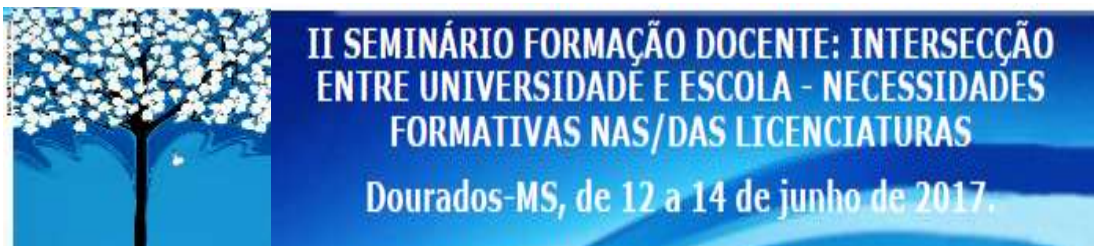
Compreende-se então que a narrativa provoca mudanças na forma que as professoras vão compreendendo a si mesmo e ao ambiente de formação. Para Cunha (1997, p.3), “este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. Ainda para a autora, há algumas condições para que isto ocorra, para ela, “é preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enviesadamente afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a desconstruir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo.”

Desenhando a pesquisa

Para o desenvolvimento deste trabalho, adotamos a abordagem qualitativa de pesquisa que, de acordo com André (2005, p. 47), preocupa-se com “[...] o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais.”

O método utilizado é o (auto)biográfico, que conforme Bueno (2002), o sujeito é autor e ator de suas narrativas. Neste sentido, buscamos compreender e sistematizar os aspectos da subjetividade das professoras sobre suas trajetórias de formação e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento profissional. Esse método se caracteriza pelo uso de narrativas, solicitadas no decorrer de um período, com a intenção de contar e recontar histórias pessoais e coletivas do processo de formação evidenciado nesta pesquisa.

Utilizamos para a coleta dos dados os diários de campo reflexivos, como ferramenta, que oportunizou o contato com as escritas de cada professora, tanto



nos momentos de análises, quanto nos diálogos que mantivemos durante toda a pesquisa.

Zabalza (1994, p. 95), colabora, afirmando que: “ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da actividade profissional [...]”

Neste contexto, Zabalza (2004), assevera que fica voluntariamente livre para conter os diversos tipos de diários, pelo conteúdo e também pela forma como realiza o processo de coleta, redação e análise de informação. Portanto, será denominado, nesta pesquisa, de “diário de campo reflexivo”, como instrumento de registro e reflexão da prática docente.

André e Darsie (1998) concebem o “diário reflexivo” como um instrumento de avaliação e de investigação didática, que permite a quem narra, rever suas práticas e ao mesmo tempo investigar o seu papel como docente em sala de aula.

Nesta perspectiva, apresentamos as análises das narrativas das quatro professoras duas iniciantes, com os codinomes de Esmeralda e Mari e as duas professoras experientes, Reflexão e Constatação em um processo de formação e autoformação, partilhado no projeto que se desenvolve nas quinzenas das terças-feiras, em instituições diversas, em seis Escolas Públicas, sendo quatro urbanas, duas no campo e, na Universidade Federal, Câmpus de Rondonópolis/MT. A análise e discussões dos dados serão orientados pelo seguinte eixo: as narrativas das professoras iniciantes e experientes como possibilidade de formação e autoformação: uma experiência no projeto UFMT/OBEDUC.

As narrativas das professoras iniciantes e experientes como possibilidade de formação e autoformação: experiências no projeto UFMT/OBEDUC



As narrativas das professoras são registros relevantes para levá-las à compreensão do papel de docente no ambiente escolar, pois ao mesmo tempo que recebem esta formação, narram no diário na busca revisitar suas práticas.

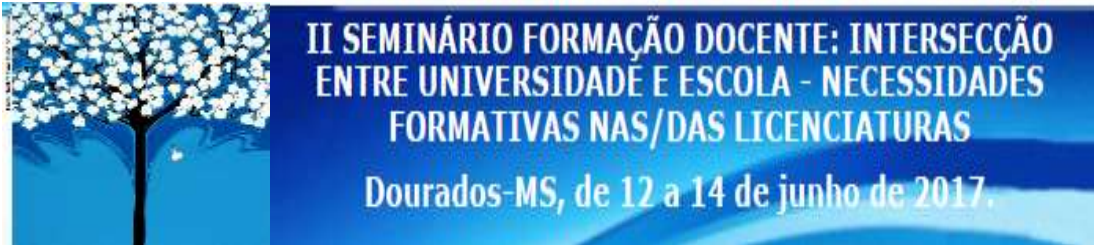
As narrativas aqui apresentadas foram escritas a partir de encontros coletivos de formação quinzenal desenvolvido pelo projeto OBEDUC/UFMT, no qual participaram professores iniciantes, mestrandos, graduandos e professores experientes. A seguir seguem as narrativas das professoras referentes à formação do mês de maio de 2016, com o tema “Dificuldades de Aprendizagem”, cuja mediadora foi a vice-coordenadora do projeto, Profa. Dra. Rosana Maria Martins. Este tema foi solicitado pelo grupo e deu sequência à formação mediada pelo psicólogo e professor da UFMT, Dr. Nivaldo de Freitas, do Câmpus de Rondonópolis.

Para as professoras iniciantes foi relevante narrar que:

Aprender é movimento que possibilita a troca/descoberta/construção e reconstrução. Conhecimento: relação e ação. A não construção de vínculos poderá acarretar problemas na aprendizagem. Criança que não consegue, é preciso propor e refletir sobre. [...] é necessário respeitar momento de aprendizado de cada ser. Importante não fazer imposição. Cada ser é único e se desenvolve de maneira diferente. “Aprendizagem é constante e infinita” (Professora Experiente, 2016). Para refletir: O que é dificuldade de aprendizagem? Qual o papel da escola diante da dificuldade de aprendizagem? [...] na epistemologia convergente tratamos as dificuldades para aprender como sintomas que podem estar revelando a existência de causas diferenciadas. (Diário de campo reflexivo, Professora Mari – In: LORENZZON, 2017, p. 105).

Ainda para a professora Mari, participar da formação e, simultaneamente, registrá-la, revela conhecimentos novos, elencados abaixo em sua narrativa:

Disgrafia possui vários indicadores [...] Dislexia, definida como um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura,



escrita e subtração. [...] “Afetividade – vínculo é fundamental no processo de ensino e aprendizagem do aluno. (Diário de campo reflexivo, Professora Mari – In: LORENZZON, 2017, p. 106).

O registro traz a individualidade da professora iniciante e se assemelha a lembretes importantes para compreender este tema, tão comum na escola. Moreira (2011, p. 10) colabora ao destacar que “as narrativas e os diários devem ser lugares de encontros críticos das próprias vozes”. É a soma das vozes, das palavras registradas que se somam às mais diversas narrativas aqui registradas pelas professoras.

Neste mesmo contexto, seguem as impressões plural da professora iniciante Esmeralda sobre este tema:

Como lidamos com o problema da aprendizagem. Como faz para o enfrentamento a estes desafios. A psicopedagogia trabalha com o não aprender. O não conhecer o aluno em alguns momentos favorece os rótulos colocados pelos professores. Que caminhos a educação deve tomar para “mudar” essa realidade? Enquanto coordenadora, como mediar estas questões de “problema” de aprendizagem? Em que momento a escola deve pensar em parcerias com outras instituições? Não patologizar o processo de escolarização. (Diário de campo reflexivo, Professora Esmeralda – In: LORENZZON, 2017, p. 106).

A professora Esmeralda revela sua preocupação, está no papel de coordenadora e no tocante às suas ações, questiona sobre o papel da escola frente aos desafios da aprendizagem. Relata ainda, sua compreensão ao participar da formação, sobre o processo de escolarização e a necessidade de estar atenta às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos e evitar assim a patologização sem diagnósticos médicos, pontuando sobre a responsabilidade que se deve ter ao encaminhar o aluno para atendimento especializado, quando necessário.



Day (2001, p. 57) afirma que a reflexão acerca da ação “constitui um meio de que os profissionais dispõem para operacionalizar o conceito de responsabilidade e de prestação de contas em relação às decisões que tomam sobre o ensino e para manter uma compreensão mais abrangente da inter-relação entre os propósitos e as práticas de ensino”.

Assim, os próximos recortes foram extraídos dos diários das professoras experientes Constatação e Reflexão nos quais registraram sobre o encontro de formação, que discutiu os descritores de aprendizagem ocorrido no dia 29/03/16 na Escola Municipal CAIC. O mesmo foi coordenado pela professora Rosana Maria Martins vice-líder da pesquisa e, teve como responsável pela a formação a professora Mendes Solange formadora do CEFAPRO de Rondonópolis.

São narrativas que expressam suas percepções a respeito das discussões e partilhas vivenciadas no projeto e contextualizadas em suas práticas cotidianas. Vejamos o narrou a professora Reflexão acerca de um encontro de formação coletiva, no qual participavam iniciantes e experientes.

Após as discussões dos descritores vieram os desafios: como trabalhar com os iniciantes? Que conhecimentos eu tenho? Minha formação inicial é Pedagogia e, pelo que percebi, preciso do conhecimento específico da Língua Portuguesa. Shulmann fala dos subterfúgios que nos embasam, e que recorremos a eles enquanto professor experiente, mas fico desesperada, pois, com tantos anos na educação, ainda há tanto a ser construído, e o dia a dia da escola acaba nos limitando às tarefas que emperram nossa aprendizagem do conteúdo específico (Diário Reflexivo da professora Reflexão, In: SOUZA, 2017, p.126).

No recorte apresentado percebemos que a professora Reflexão reconhece que o seu grande desafio é propiciar ao grupo de iniciantes condições para trabalhar com os descritores no dia a dia da escola. Afirma, também, que o professor iniciante possui necessidades quando chega à escola, mostrando que



é fundamental que ele receba, na escola, o acompanhamento de alguém capaz de lidar mais tranquilamente com a profissão.

O fato de a narrativa da professora apontar a necessidade de continuar estudando, apresenta elementos de um processo de desenvolvimento profissional. O ato de registrar sobre suas percepções possibilita a professor ir se construindo enquanto sujeito de sua prática, com escolhas mais seguras para contribuir com o grupo de iniciantes.

De acordo com os estudos realizados acerca da narrativa como instrumento de formação, Cunha (1997) afirma que o processo de autonarrar-se pode ser um ato emancipatório no qual o sujeito poderá produzir sua própria formação. Assim, no processo de acompanhar o professor iniciante os desafios encontrados têm lhe motivado a estudar, a participar do grupo de pesquisa, e fazer as leituras recomendadas, ir para os encontros e dialogar com o grupo e questionar, permanentemente, sua prática.

O próximo recorte evidencia a narrativa da professora Constatação que já está no projeto a quatro anos, pois o considera como um investimento permanente em sua carreira.

O encontro foi muito relevante e evidenciou nossas dificuldades de identificar os descritores que estão implícitos ou explícitos nas atividades que oferecemos aos nossos alunos. Foram oferecidos os textos e as atividades com as quais trabalhamos em forma de oficina. Meu desafio será: aprofundar mais nestas tarefas, para melhor contribuir com o professor iniciante. Eu nunca havia refletido tanto sobre as atividades que oferecemos à criança e qual seu sentido, como faço depois desses nossos encontros. Outra angústia muito presente em mim é pensar: se eu, com tanto tempo de experiência (23 anos), tenho dificuldades em selecionar as atividades conforme os descritores pensados para cada fase/ano, imagina quão grande seja o desespero do professor iniciante. [...]. (Diário Reflexivo, Constatação In: SOUZA, 2017, p.128).



GEPPEF

Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas
Educaionais e Formação de Professores



A narrativa da professora apresenta indícios de um movimento para se formar e atender as necessidades dos professores iniciantes. Conforme asseguram Ureta (2009) e Ochoa (2011), o professor experiente precisa colocar-se como orientador, assessor, formador de seus pares.

Sob esta perspectiva, o professor experiente é compreendido por Matsuoka-Oliveira (2015), como formador do formador, é um profissional capaz de formar seus pares numa relação de aprendizagem mútua.

Assim, ao parar para narrar sobre o processo de formação vivenciado o professor experiente apresenta a possibilidade de mais uma estratégia de formação não só para si, como para o grupo de iniciante. Pois, conforme Moreira (2011) ao escrever seleciona, organiza e prioriza fatos, construindo assim autonomia a respeito de sua prática.

Algumas palavras para não concluir

Esta pesquisa oportunizou-nos compreender que o trabalho colaborativo universidade/escola proporcionou às professoras momentos de reflexão e um repensar de suas práticas pedagógicas.

As narrativas nos diários de campo reflexivos, revelaram um olhar significativo para a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes, que apresentam os desafios no dia a dia escolar e para a experiente que tem um papel importante para acompanhar o iniciante, apresentado nesta pesquisa, como um profissional que tem suas limitações ao se deparar com a sala de aula.

Ao finalizarmos este estudo, ficou evidente que as narrativas estão possibilitando às professoras iniciantes e experientes refletirem e construir novos saberes sobre a própria prática. Quando expressaram questionamentos a respeito de suas rotinas diárias nos deram indícios de possíveis mudanças no



que diz respeito as discussões acerca das dificuldades de aprendizagem e dos descritores de aprendizagem, temas trabalhados em dois encontros de formação.

O fato de participarem de um projeto colaborativo e a prática de narrar a respeito da formação vivenciada, vem despertando as professoras da educação básica, sujeitos desta e de outras pesquisas, o fato de que podem construir conhecimentos, o que até pouco tempo era entendido que somente os professores da academia o fazia. Este processo vem os tornando mais seguro sobre sua prática docente, é um movimento de tornar-se professores que pensam sua formação em um contexto real.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e em avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

_____. M. (org.) **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Papyrus Editora. 2016. **Revista Ensaio: Avaliação e Política Pública**, Rio de Janeiro, v.6, n.21. p.447-462, out/dez.1998.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Rev. Educação e Pesquisa**, v.28,n.1, p.11- 30,jan/jun.2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Observatório da Educação/CAPES/INEP/SECADI. Projeto submetido e aprovado no Edital 49/2012. Projeto 24232 "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", UFMT/PPGEDU/Câmpus Universitário de Rondonópolis.

COSTA, Isabel. Percursos Reflexivos de Acesso à Interioridade. Estratégias Dialógicas e Autoscópicas. In: MOREIRA, Maria Alfredo. **Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores**. Porto: 2011. Cap. 4.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade Educação**. Paulo, v.23, n.1/2, p.185-195, jan./dez. 1997. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25511997000100010
Acesso em: 10 jun.2016.



DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto: Porto Editora, 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. (org) **Vida de professores.** Porto Editora. 2013.

LORENZZON, Márcia Roza. **Narrativas dialogadas nos Diários de Campo Reflexivos de Professoras Iniciantes:** possibilidades de autoformação. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2017.

MARCELO Garcia. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MATSUOKA- OLIVEIRA, Sílvia de. **A formação de Professores Formadores do Cefapro-MT:** desenvolvimento e identidade profissional. Tese de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação. PUC/São Paulo, 2015.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. Desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes: o programa de mentoria on-line do portal dos professores da UFSCar. **Anais: II Congresso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docência: El acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones.** Buenos Aires, del 24 al 26 de febrero de 2010.

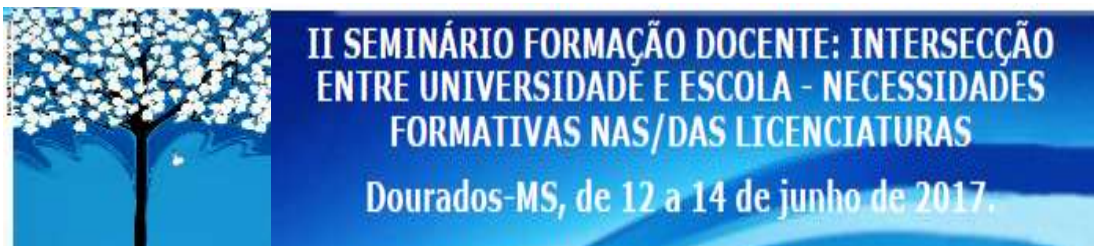
MOREIRA, M. A. **Da narrativa (dialogada) na investigação, supervisão e formação de professores.** In: Porto: 2011. Cap. 1.

PASSEGGI, M. C.; GASPAR, M. M. G. Acompanhamento e dispositivos de mediação biográfica: memorial de formação, grupos reflexivos e diário de acompanhamento. In: PASSEGGI, Maria Conceição; VICENTINI, Paula Perin. **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si.** Curitiba, CRV, 2013. p.63-81.

PASSOS, L. F. Práticas Formativas em Grupos Colaborativos: das Ações Compartilhadas à Construção de Novas Profissionalidades. In: André, M. (org.) **Práticas Inovadoras na Formação de Professores.** Papirus Editora. 2016.

PORTARIA nº 152, de 30 de outubro de 2012. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_152_30out12_Regulamento_OBEDUC.pdf>. Acesso em: ago. 2014.

SOUZA, Sueli de Oliveira. **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR EXPERIENTE NO PROJETO COLABORATIVO UNIVERSIDADE/ESCOLAS: DESAFIOS E NECESSIDADES FORMATIVAS.** Dissertação (mestrado) - Universidade



Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2017.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

URETA, Consuelo Vélaz de Medrano. Competências del Professor-Mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. **Profesorado-Rev.de currículum y formación del profesorado**, Madri/Espanha, v. 13, n. 1, 2009. p. 209-229.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

_____. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.