

NARRATIVAS DO INÍCIO DA DOCÊNCIA: UMA INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO COM ALUNAS CONCLUINTE DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

Maria Aparecida de Souza Perrelli¹

Leny Rodrigues Martins Teixeira²

Eliane Greice Davanço Nogueira³

Flavinês Rebolo⁴

FROM THE ONSET OF A TEACHER'S CAREER: AN EDUCATION-RESEARCH WITH GRADUATING STUDENTS FROM THE EDUCATION DEPARTMENT

Resumo

O presente texto relata o desenvolvimento de uma pesquisa-formação tendo como sujeitos alunas do último ano de um curso de Pedagogia com alguma experiência docente, com o propósito de identificar os elementos que contribuem para a aprendizagem do professor e os condicionantes dessa aprendizagem. A pesquisa utilizou de narrativas autobiográficas com intuito de mobilizar a memória e realizar um exercício de meta-reflexão sobre as experiências a fim de compreendê-las e repensá-las. O exame das narrativas relata o impacto do início na docência, marcado, por um lado, pelo entusiasmo e expectativa, e, por outro, pela sensação de “despreparo” e “medo de não dar conta” dos desafios da profissão. Aponta a falta de apoio da escola e da família dos alunos, bem como as tentativas dos futuros professores para sobreviverem na carreira.

Palavras chave: pesquisa-formação. professores iniciantes. narrativas autobiográficas.

Abstract

This text describes the development of a education-research with graduating students (senior year) from the Education Department (concentration on Pedagogy) who have had some

¹ Doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Bauru; docente do PPGE – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Coordena a pesquisa “Professores iniciantes: conflitos, desafios e aprendizagens” e participa da pesquisa “Aprendizagem do professor: processo de auto-regulação e o papel do contexto escolar”. E-MAIL: cidaperrelli@gmail.com

² Doutora em Psicologia Escolar pela USP, docente do PPGE - Mestrado e Doutorado, Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. Coordena a pesquisa “Aprendizagem do professor: processo de auto-regulação e o papel do contexto escolar” e participa da pesquisa “Professores iniciantes: conflitos, desafios e aprendizagens”. EMAIL: lenyrmteixeira@gmail.com

³ Doutora em Educação pela UNICAMP, docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS. Coordena a pesquisa “Diálogo e acompanhamento: itinerários para a formação de professores iniciantes no estado de Mato Grosso do Sul” e participa da pesquisa “Aprendizagem do professor: processo de auto-regulação e o papel do contexto escolar” E-MAIL: eg.nogueira@uol.com.br

⁴ Doutora em Educação pela USP – SP, docente do PPGE – Mestrado e Doutorado, Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. Coordena a pesquisa “Formação, trabalho e bem estar docente” e participa da pesquisa “Aprendizagem do professor: processo de auto-regulação e o papel do contexto escolar”. E-MAIL: flavines.rebolo@uol.com.br

experience in teaching. The objective is to identify the elements that contribute to the teachers' learning and the elements that condition this learning. The research used autobiographical narratives with the intention of reviving their memory and making them exercise their meta-reflection skills about experiences in order to understand and rethink them. The examination of the narratives shows the impact of the beginning of their career with enthusiasm and expectations but also with a sensation of "not being ready" and the fear of "not being able of doing all the right things". It also indicates the lack of support from the school and their families. Finally the results show all the tentatives in and out of the classroom that these future teachers undertake in order to survive in their careers.

1 Notas introdutórias

Este relato refere-se a uma experiência de pesquisa-formação cujo objetivo foi identificar elementos que contribuem para o processo de aprendizagem da docência, bem como favorecer a formação de professores.

Os sujeitos participantes desse trabalho são um grupo de pesquisadores acadêmicos, juntamente com professores iniciantes, mais precisamente alunas do último ano do curso de Pedagogia que estavam realizando estágio de docência ou que já atuavam, há menos de três anos, como professoras em escolas de educação infantil e/ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O trabalho que realizamos se justifica no contexto das mudanças sociais que ocorreram no século XX e que afetaram de forma radical a compreensão do que deva ser a educação em uma sociedade democrática - que preza valores como a pluralidade, a participação, a solidariedade e a integração - e, por conseguinte, afetou também a escola e a profissão docente. Assim, se até recentemente ser professor implicava ter domínio de conhecimentos objetivos ou formação em certa área de conhecimento, saber aplicá-los a situações concretas e ter certa autonomia no exercício da prática profissional, hoje, isso não basta. Atualmente "(...) a especificidade dos contextos em que se educa adquire cada vez mais importância" (IMBÉRNON, 2004, p. 13) e a função de ensinar deve se preocupar em criar espaços de reflexão e participação numa perspectiva emancipatória.

Buscando criar espaços de reflexão para a formação do professor, constituímos-nos como um grupo de pesquisa-formação, no qual procuramos dar voz aos futuros professores e aos iniciantes, de forma que eles pudessem compreender a sua prática para poder transformá-la e (trans)formar-se como professor. Para tanto, a alternativa metodológica escolhida para o trabalho no grupo foi a produção, por esses sujeitos, de narrativas autobiográficas nas quais

procuravam trazer à tona memórias de suas experiências de vida para que nelas identificassem as origens e as razões de suas concepções e das suas ações.

Neste texto relatamos parte desse processo no qual os professores, no grupo de pesquisa-formação, em um ambiente de participação e reflexão, puderam identificar os problemas enfrentados na iniciação à docência e as contribuições dessa fase da vida profissional para a sua formação.

2 Tornar-se professor: múltiplos processos formativos

Como o professor aprende a docência?

Ninguém nasce professor. Torna-se professor em função de múltiplas influências que são articuladas conforme as singularidades de cada um e que se manifestam segundo os diferentes contextos aos quais ele tem que se adaptar. Para Pacheco e Flores (1999, p. 45) “tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas”.

Os autores destacam quatro componentes envolvidos no processo de aprender a ensinar: (a) a *metacognição* refere-se às reflexões que o professor faz sobre as situações práticas que vivencia; (b) a *individualização* aponta a maneira como cada professor assimila suas experiências, o que depende das suas crenças e atitudes, valores e expectativas sobre a vida e a profissão, constituídos na sua história de vida; (c) a *socialização*, responsável pela construção da identidade profissional docente e se faz mediante o conjunto das experiências relacionadas à vida escolar; (d) por fim, a formação tem um caráter evolutivo, embora marcado pela *descontinuidade*. Isso significa que a aprendizagem da docência se dá em fases com características e desafios distintos. Portanto, quando o professor inicia a docência ele não o faz a partir do zero, mas a partir da sua experiência de aluno, exigindo-se dele um novo olhar, um novo papel e outra forma de dimensionar a atividade da docência.

Essa transição da posição de aluno para professor não é algo tão simples. Veenman (1984) popularizou a expressão “choque de realidade” para caracterizar os anos iniciais da vida do professor. Segundo o autor, os primeiros anos da docência são uma fase marcada por um processo de aprendizagem do professor muito baseado no ensaio e erro no enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar diferente do idealizado.

Huberman (1995), ao caracterizar os ciclos de vida profissional dos professores, descreve o início da docência como um período de vivências ambíguas, marcado por dois aspectos: o da sobrevivência e o da descoberta. A sobrevivência tem relação com a dificuldade de enfrentar a gestão do tempo e da instrução, de estabelecer relações com os alunos, de se adaptar ao material didático, entre outros. Ao lado disso, a descoberta que faz sobre a profissão, entre estas, o fato de ter uma classe pela qual é responsável, de fazer parte de um grupo profissional.

Estudos realizados por Marcelo Garcia (1999) também mostram que os anos iniciais são difíceis, pessoal e profissionalmente, embora se diferenciem entre si conforme os contextos de trabalho. Segundo o autor os novatos se preocupam com seu aperfeiçoamento, pois têm consciência de que sua formação é incompleta, sobretudo no que se refere aos aspectos didáticos.

De acordo com Nóvoa (1995), a fase de iniciação é fundamental para a definição profissional porque é nela que se faz a transição de aluno para professor, e porque é bastante significativa para a aquisição da identidade docente na medida em que marca a passagem do eu pessoal para o eu profissional. A identidade não é estática, “é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p.16). Portanto, trata-se de um processo de identificação, que se constrói ao longo do tempo e depende de como cada um se sente professor e de como interpreta e significa a sua história pessoal e profissional. Em outras palavras, o professor que somos está intrinsecamente ligado à pessoa que somos quando ensinamos.

Por mais bem preparados que os alunos dos cursos relacionados ao magistério estejam, o impacto com a realidade da profissão de professor parece ser inevitável. Os anos iniciais são um período de tensões, conflitos e instabilidade, dado que a regulação da atividade docente ainda carece de uma série de elementos, o que torna o professor inseguro a respeito de formas de agir esperadas (segundo a comunidade, escola) e aquelas que ele considera ideais (conforme aprendidas nos curso de formação inicial). Pode-se dizer que a instabilidade se localiza no conflito entre o real, o ideal e o possível. A regulação de tais aspectos, no entanto, só pode ocorrer na prática, embora esta dependa da reflexão, ou seja, da metacognição sobre a sua ação e seus condicionantes.

Querer investigar como aprendemos a ser professores requer, portanto, a utilização de metodologias que possibilitem apreender esse processo por meio do envolvimento do próprio

professor na busca das suas memórias e das razões que o levaram a tomar suas decisões no âmbito profissional.

3 O potencial de investigação-formação das narrativas autobiográficas

O professor reflexivo avalia-se em processo e, para tanto, deve ter uma atitude investigativa sobre si. Isso “(...) implica, necessariamente, [a] capacidade de escutar (ou de ler) isso que essas coisas têm a nos dizer. Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de trans-formação”. (LARROSA, 2002, p. 137).

Uma alternativa metodológica que apresenta potencial de “escuta”, de metacognição necessária para compreender o percurso de formação do professor, insere-se na linha do narrativismo que, segundo Pineau (2006, p. 338), está localizada “na encruzilhada da pesquisa, da formação, e da intervenção onde se entrecruzam outras correntes tentando refletir e exprimir o mundo vivido para dele extrair e construir um sentido”.

A narrativa, de acordo com Galvão (2005), contempla, ao mesmo tempo, a dimensão da investigação (permite eleger temáticas específicas de investigação sobre as experiências do professor), da formação (evidencia os fatos investigados em confronto com o desenvolvimento profissional do professor) e da reflexão pedagógica (permite compreender as razões e consequências de sua atuação, além de criar novas estratégias em processo de reflexão, investigação e nova reflexão).

Abraão (2008, p. 156-157) também destaca a tríplice dimensão da narrativa: como fenômeno (ato de narrar-se, a narrativa em si), como método de investigação (processo de investigação como forma peculiar de intercâmbio que consiste em fazer emergir “histórias de vida em planos históricos ricos de significado”) e como processo de “ressignificação do vivido, portanto, autoeducativo e transformador do sujeito que narra [...]”.

A narrativa autobiográfica permite compreender o modo pelo qual os aprendizes se formam e adquirem novas competências, assim como permite aos autores, mediante esforços de reflexividade sobre o material autobiográfico produzido, responder questões como: Sobre o que me apoio para pensar como penso? Como me constituí como sou? Como me transformei? De onde vêm as idéias que creio serem minhas? Com quem e como aprendi meu “saber fazer”? De onde vem meu linguajar, minha inspiração, meus desejos? Permite ainda, aos

pesquisadores, confirmar o caráter heterogêneo das motivações, necessidades e desejos que dinamizam o processo formativo dos aprendizes adultos (JOSSO, 2006).

Sabe-se que a memória é reconstrutiva, por natureza e, assim, o jogo de interesses e ideologias é inerente às narrativas autobiográficas, o que faz delas um artefato de comunicação repleto de censuras, lapsos e contradições. Desse modo, o valor heurístico das narrativas autobiográficas e a sua legitimidade não estão na exatidão dos fatos descritos. Como esclarece Abrahão (2008, p. 154), a “verdade” que se busca com a pesquisa não “é a narrativa exata de como os fatos realmente aconteceram, mas os fatos como o sujeito da narrativa os significou no momento de sua ocorrência e como os (res)significa no momento da narração em contato com os ouvintes que com ele interagem [...]”.

4 Memórias do início da docência e as reflexões suscitadas nas alunas do Curso de Pedagogia

O estudo ora relatado é parte de um conjunto de atividades realizadas durante o desenvolvimento de um cronograma de trabalho que previa um total de 15 encontros (um por mês) com alunas concluintes do curso de Pedagogia, nos quais estas foram expostas a situações diversas (filmes, imagens, relatos de casos) a fim de mobilizar suas memórias e provocar reflexões sobre suas experiências docentes. Essas memórias foram escritas e comentadas no grupo, num processo mediado pelos pesquisadores responsáveis pelo Projeto.

Dos encontros realizados, foram selecionadas para este texto as narrativas produzidas pelas alunas durante duas atividades, ambas com objetivo de provocar reflexões sobre os impactos do início da docência. Na primeira foi solicitado às participantes que fizessem leitura individual e silenciosa de um texto retirado de Fontana (2000) que trazia a versão de uma professora sobre o início (ou “verão”) da carreira docente; em outra foram exibidos trechos selecionados do filme “Nenhum a menos” (ver referência). A sistematização da leitura que os pesquisadores fizeram das narrativas das alunas foi posteriormente socializada com o grupo, no intuito de propiciar mais um momento de troca e de reflexão.

As narrativas produzidas nas duas atividades sinalizaram para alguns processos pelos quais as alunas concluintes do curso de Pedagogia estavam aprendendo a ser professoras: reconhecem que o momento do ingresso na carreira se caracteriza como uma fase bem peculiar na qual são mais bem percebidos determinados aspectos da vida profissional, mais

precisamente o que ocorre (1) nos cursos de formação e o significado destes em seu processo de desenvolvimento profissional e (2) também no ambiente escolar e suas peculiaridades que não lhes foram dadas a ver durante a formação inicial.

Isso pode ser percebido nas narrativas que reconheciam o curso de Pedagogia como uma das fontes da aprendizagem profissional da docência (“No momento, curso a faculdade e me sinto como num prédio cheio de janelas, me sinto abrindo a cada dia uma nova janela, não sozinha, mas com ajuda de muitas pessoas”) e também a insuficiência da formação inicial para lhes proporcionar os recursos necessários ao enfrentamento, com segurança, da realidade da escola (“me sentia perdida [...] por não ter experiência”). Sendo assim, consideravam que outras fontes fazem (ou devem fazer) parte de seus processos de aprendizagem da docência, entre estas, os estudos individuais (“Fiz pesquisas, estudei sobre o conteúdo proposto”; “Hoje sei que para ser professora é preciso estudar muito, ter conhecimentos teóricos, práticos, humanos, de mundo, somar - no sentido de trabalhar junto”), além dos saberes que advêm ou que virão com o passar do tempo, com a sua própria experiência (“a experiência [vai] modelar minha conduta como pedagoga”) e de um ambiente profissional de cooperação (“me sinto abrindo a cada dia uma nova janela, não sozinha, mas com ajuda de muitas pessoas”).

Essas falas indicam que as participantes da pesquisa, mesmo com pouca experiência docente, percebiam algumas das principais características que envolvem a prática profissional: a necessidade de muito estudo, esforço e cooperação. Percebiam também que o professor tem um papel ativo na aprendizagem da sua profissão e que a preparação para a prática docente não se encerra no curso de formação inicial, mas, como assinalam Imbernón (2004), Nóvoa (1995), Pacheco e Flores (1999), entre outros, continua ao longo da carreira, no ambiente de trabalho do professor.

Existe, pois, uma “forte relação entre os saberes profissionais e a carreira” constituída por diferentes aspectos ligados ao “domínio progressivo de relações de trabalho”, não só do âmbito didático e pedagógico, mas, também do ambiente da escola e das relações estabelecidas com os diversos atores educativos. “Essa relação está fundamentalmente associada ao tempo” (TARDIF, 2002, p. 99). O tempo de experiência, portanto, fará transformações na atividade profissional, modelando as práticas do professor, dando-lhes os contornos próprios do campo ao qual pertence, acalmando as suas ansiedades, distribuindo e configurando novas relações de poder entre os atores.

Os sujeitos desta pesquisa situam-se no período inicial da carreira, o momento em que Tardif e Raymond (2000, p. 227) denominam de fase “exploração” (do primeiro ao terceiro ano) “[...] na qual o professor faz uma escolha provisória de sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional e experimenta diferentes papéis”. Nesse momento, singular para cada professor, alguns obtêm mais êxito do que outros.

Êxitos e fracassos, facilidades e dificuldades foram observadas nos relatos dos participantes da presente pesquisa. Predominaram aqueles em que o “choque da realidade” gerou angústia, medo, sofrimento e decepções. Entretanto, houve um pequeno grupo que afirmou não ter encontrado maiores dificuldades quando enfrentou a realidade da escola. As narrativas que revelaram as dificuldades encontradas no início da docência não se distanciaram do que outras pesquisas sobre o início da carreira docente já apontaram. As narrativas relatam o medo de não dar conta (“tive medo de não dar conta [...] medo de trabalhar com criança pequena, de acontecer algo como mordida, cair”), da sala numerosa (“O que mais me deixava chateada era a lotação das salas - cada uma tinha 30 crianças, sem auxiliar”), de perder o controle (“no início de carreira, quando nos vemos sem controle de sala, no ato de desespero, nos vemos obrigadas [a encher a lousa], mesmo que saibamos, que não é o método certo, fazemos”).

Outra dificuldade bastante mencionada pelos iniciantes foi a cobrança por parte dos pais e da equipe técnica da escola. A cobrança parece não ser reconhecida como algo intrinsecamente ruim, mas tornavam-se um motivo de ansiedade e medo, dificultando/perturbando o desenvolvimento profissional quando se caracterizavam especificamente como “cobrança ao professor iniciante”, como se pode ver nas falas: “Me sentia perdida [...] pela cobrança por parte da diretora [...] e por parte dos pais que sabendo que eu não era formada me olhavam de forma desconfiada”; “Era muito complicado [por causa da] cobrança por parte da diretora. Eu elaborava atividades e tinha que mostrar para ela antes de passar para as crianças, muitas vezes ela refazia todas as atividades, não falando qual era o procedimento escolhido por ela para aplicar as atividades”.

O ensino dos conteúdos específicos também parece ter dificultado o início da carreira (“tenho um aluno que não sabe ler e interpretar, ele soletra as palavras [...] ele chora e quando pergunto o porquê ele não responde, só chora”), assim como foi a elaboração das avaliações

(“A primeira vez que fiz uma prova, ninguém me orientou. A coordenadora me devolveu todas as provas, todas riscadas, dizendo que eu teria que refazê-las”).

As estratégias de sobrevivência do iniciante, diante dos problemas evidenciados, recaíam frequentemente na adoção de métodos de ensino que privilegiavam a descontração e o lúdico (“Devemos trabalhar o lúdico por que se torna uma aula atrativa, e fazer com que eles participem interagindo com as atividades, com os colegas e o professor”; “uma boa conversa, uma história, um jogo, um vídeo, o aluno aprende muito mais que copiando”), ou a ocupação do tempo do aluno (“Eu me sinto em desespero porque já passei por essa situação, de encher a lousa e distribuir atividades para ocupar o tempo”), ou ainda a construção de um ambiente cordial (“Tive uma postura que me ajudou bastante [...], de se fazer conhecido para depois conhecer. Quando o aluno conhece um pouco da história de vida do professor isto gera uma amizade maior, de carinho e afeto”; “Fiz um círculo, me apresentei, fiz eles se apresentarem a mim”). A participação dos pais nesse processo, para além da cobrança, parece ser reconhecida como de fundamental importância (“Mando recado para a mãe, mas ela não me dá um retorno”).

O outro grupo de alunas participantes desta pesquisa relatou que, ao contrário das demais colegas, as suas primeiras experiências foram exitosas: “meu primeiro dia de aula [...] foi legal”; “não enfrentei tantos problemas”. O sucesso obtido deveu-se ao fato de a professora iniciante atuar em contextos previamente conhecidos (“eu já conhecia as crianças e elas gostaram de saber que eu era a nova professora”), ou ter construído, logo de início, relações pedagógicas que resultaram no bom andamento das atividades (“montei estratégias de trabalho e busquei conquistar os alunos; conquistei o respeito deles e juntos estipulamos momentos para realizar atividades”) ou, ainda, ter contado com o apoio da escola, tanto nas orientações sobre os procedimentos de ensino (“a instituição me apoiou e incentivou”) quanto na organização escolar que influencia o bom andamento do trabalho de sala de aula (“a escola tinha muitas normas e precisavam ser cumpridas”).

De acordo com Tardif e Raymond (2000), a fase inicial requer ajustes a serem feitos em função da realidade do trabalho e do confronto com a complexidade do exercício da profissão. É, portanto, um momento decisivo na estruturação da prática profissional, ou seja, os acontecimentos que marcam o início da carreira docente podem promover a aprendizagem e o estabelecimento de rotinas e certezas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira.

Huberman (1995) observa que o início de carreira é marcado pela ambivalência, expressa no desejo de permanecer e de abandonar a profissão, motivada respectivamente, ora pelo prazer de se aventurar em novas descobertas, ora pelas grandes dificuldades a transpor. As narrativas sugerem que os participantes desta pesquisa raramente se perceberam como “bons professores” na fase de início de carreira. Um deles afirma: “[...] quase desisti de trabalhar, pensei que não iam me respeitar, que não teria domínio de sala, me sentia perdida...”.

Nessa condição, os iniciantes sentem a necessidade de ser acolhidos e amparados. Considerando que as experiências de início da carreira podem marcar profundamente o professor, a forma como se dá o acolhimento do professor iniciante pode promover a confirmação, permanência e avanço no desenvolvimento da sua carreira escolhida provisoriamente (caso a escola o apoie, oriente, incentive), ou pode resultar em desistência ou retrocesso quando, ao contrário, a escola o ignora, o deixa sozinho ou faz exigências que ainda não se sente capaz cumprir.

Cabe lembrar que as escolas no nosso país, no geral, não têm um programa de acolhida para os novatos na profissão, embora já existam várias modalidades de programas de iniciação à docência sendo testadas e desenvolvidas. (MARCELO GARCIA, 1999).

Considerações finais

Por meio das narrativas produzidas mediante as atividades relatadas, as alunas do Curso de Pedagogia puderam refletir sobre o caráter inconclusivo da aprendizagem da profissão, a dimensão formativa dos cursos de graduação e também da escola/ambiente de trabalho. As iniciantes reconheceram e valorizaram o ambiente escolar como local de aprendizagem. Espontaneamente poucas menções foram feitas ao curso de graduação como instância formativa. Porém, quando desafiadas à reflexão, acabaram por reconhecer que, de um lado, o curso de formação inicial parece não ter fornecido informações suficientes sobre o que ocorre, de fato, no ambiente escolar; e de outro, que o curso oferece importantes contribuições teóricas que no momento oportuno são mobilizadas em sala de aula.

As professoras iniciantes reconheceram a formação que se dá ao longo da carreira, principalmente por meio de estudos individuais, troca de experiências entre os colegas e o apoio do corpo técnico da escola. Donde se conclui que atribuíam ao professor o papel ativo

na aprendizagem de sua profissão, e que reconheciam o valor dos saberes profissionais construídos no cotidiano escolar.

O estudo permitiu evidenciar que, a despeito de haver certa regularidade quanto aos dilemas do início da docência, cada professor constrói uma trajetória singular no processo de desenvolvimento de seu aprendizado profissional. Em síntese, se o início da carreira é marcado pelo êxito nas tentativas de realização das atividades docentes, e se isto se soma ao sentimento de ser aceito pelo grupo, de orgulho de pertença a uma classe, há boas possibilidades de sobrevivência à fase de “exploração” e, em consequência, a passagem desta para a fase de “estabilização e consolidação”.

Consideramos que a metodologia de pesquisa empregada caracterizou-se como um momento de investigação-formação, uma vez que promoveu a construção de relações de confiança entre os participantes do grupo, o que favoreceu a exposição de seus dilemas e suas disposições de aprender a ensinar e a refletir frente aos desafios da prática. Por oportunizar o redimensionamento e redirecionamento conforme as necessidades, a metodologia empregada também resultou na formação do próprio pesquisador como professor, no reconhecimento de si, de como se constituiu professor e pesquisador e das fases atuais em que se encontra a sua própria carreira profissional.

Por fim, vale destacar que a meta-reflexão (a metacognição ou a reflexão sobre a reflexão) que aguça a capacidade de escuta e, por isso, forma – posto que transforma, reconstrói sentidos e significados, como assinala Larrosa (2002) - parece ser uma prática incomum e por vezes dolorosa para algumas das iniciantes.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. Metamemória-memórias: memoriais rememorados/narrados/refletidos em Seminário de Investigação-Formação. In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. (Org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal. RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. P. 153-177.

FONTANA, R. C. Trabalho e Subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 107-119, abr., 2000.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

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

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; MENNA-BARRETO, M. H. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação (uma entrevista de Jorge Larrosa a Alfredo Veiga-Neto). In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-164.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

NENHUM a menos, Zhang Yimou, Zhao Yu, China, Guangxi Film, Columbia Pictures Film Production Asia, 1999, 1 DVD

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1995, p. 11-30.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e Avaliação de Professores.** Porto: Porto Editora, 1999.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, maio/ago., 2006.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez., 2000.

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