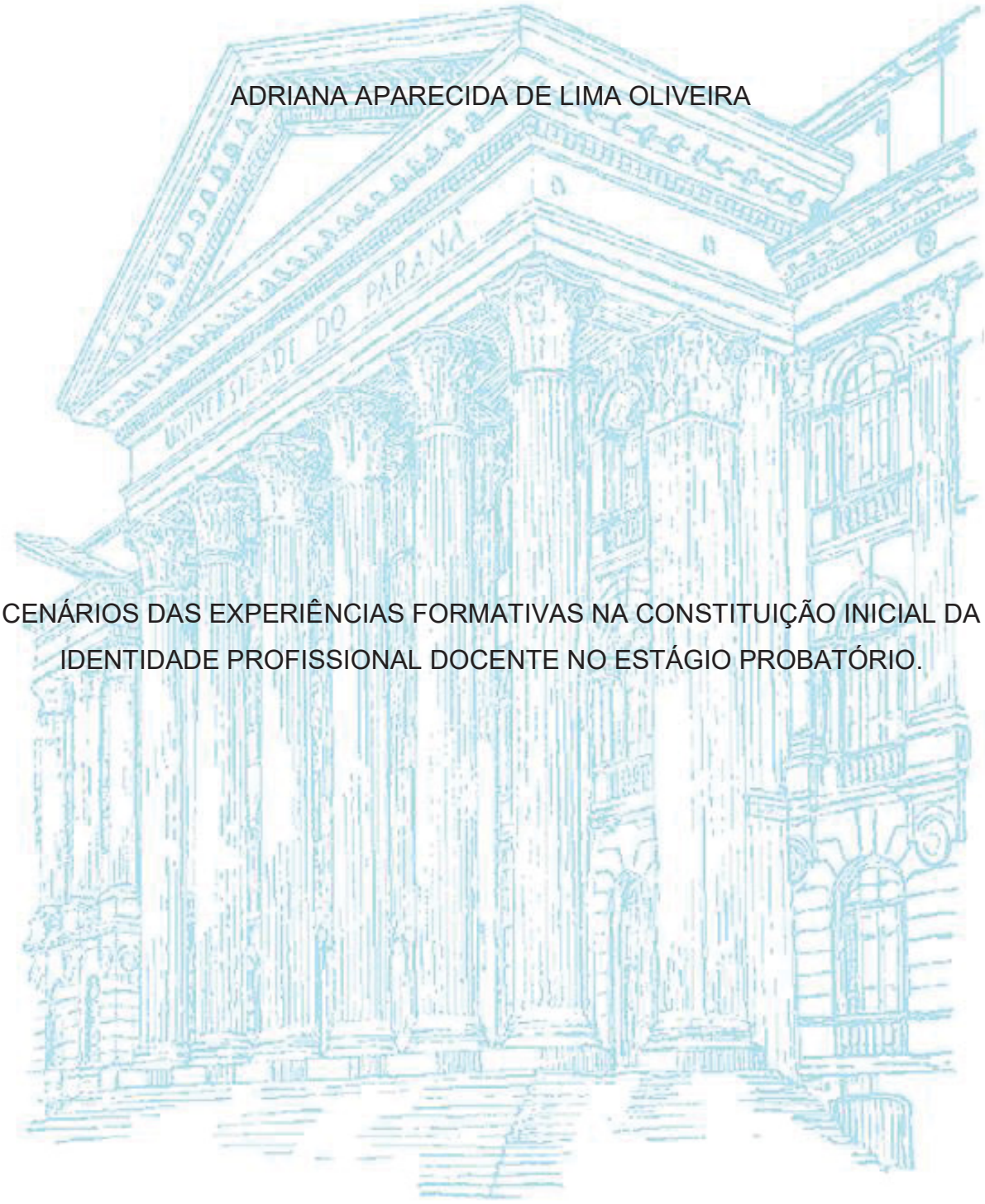
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ADRIANA APARECIDA DE LIMA OLIVEIRA



CENÁRIOS DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA CONSTITUIÇÃO INICIAL DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NO ESTÁGIO PROBATÓRIO.

CURITIBA

2022

ADRIANA APARECIDA DE LIMA OLIVEIRA

CENÁRIOS DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA CONSTITUIÇÃO INICIAL DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NO ESTÁGIO PROBATÓRIO.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Formação de Professores, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora Profª Drª Regina Cely de Campos Hagemeyer.

CURITIBA
2022

FICHA CATALOGRÁFICA

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Oliveira, Adriana Aparecida de Lima.
Cenários das experiências formativas na constituição inicial da identidade profissional docente no estágio probatório / Adriana Aparecida de Lima Oliveira – Curitiba, 2022.
1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Regina Cely de Campos Hagemeyer

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Empregados em estágio probatório. 4. Professores – Escolas públicas. I. Hagemeyer, Regina Cely de Campos. II. Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO - 40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ADRIANA APARECIDA DE LIMA OLIVEIRA** intitulada: **CENÁRIOS DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA CONSTITUIÇÃO INICIAL DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NO ESTÁGIO PROBATÓRIO**, sob orientação da Profa. Dra. REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMEYER, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 29 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica
03/10/2022 15:27:49.0
REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMEYER
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
03/10/2022 14:19:56.0
ROSA MARIA MORAES ANUNCIATO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS)

Assinatura Eletrônica
03/10/2022 14:10:29.0
CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
05/10/2022 14:00:02.0
ALINE CHALUS VERNICK CARISSIMI
Avaliador Externo (FACULDADE DE TECNOLOGIA DE CURITIBA)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 225682
Para autenticar este documento/assinatura, acesse https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp e insira o codigo 225682

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS, pelo amparo espiritual e pela companhia em todos os preciosos momentos de escrita dessa tese, principalmente naquelas circunstâncias em que as coisas não ocorreram como eu esperava. Etapa tão difícil em meio a pandemia em que me via só e sem perspectivas de continuar, mas Seus planos trouxeram-me até aqui e creio me levará além de minhas expectativas.

À minha mãe por tudo que representa em minha vida e o modo como manifesta seu amor incondicional em sua busca incansável por me fazer feliz, garantindo por exemplo que as imersões aos finais de semana fossem frutíferas para a escrita da Tese. Amo-te intensamente pelo que és!

À Universidade Federal do Paraná e de modo mais específico ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de cursar o Doutorado Acadêmico em Educação, em uma linha de pesquisa que oportunizou que eu olhasse para a profissão docente e para o mundo de um modo diferente, amplo e tão significativo.

À Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretaria Municipal de Educação, pela política de formação continuada, aplicando o inciso II do artigo 67 da LDB 9394/96 e, portanto garantindo o afastamento de minhas funções para a dedicação parcial ao Doutorado.

Às minhas queridas amigas, cujas palavras nos encontros físicos ou virtuais me fortaleceram de tal forma que ao escrever o texto da Tese eu as tivesse em mente, buscando qualificar nossas ações profissionais. Seus olhares, orações, abraços, incentivos, passeios e leves diálogos trouxeram perfume e bossa à minha vida.

Aos colegas professores da Rede Municipal de Educação de Curitiba e a todos os demais professores, que trabalham para tornar essa sociedade cada vez melhor. Mesmo diante de todas as dificuldades, descrédito e desconfianças seguem como aqueles capazes de transformar sonhos em realidade pela certeza daquilo que realizam em seu trabalho.

Às professoras que compõem a banca de doutoramento e que já na qualificação muito contribuíram para afinar o texto da pesquisa produzida, conduzindo às reflexões naquela ocasião e nessa etapa de defesa de modo a alinhavar os contextos de produção aos ajustes científicos necessários. Muito obrigada professora Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira (UFSCar), professora Dra. Márcia de Souza Hobolt (UFSC), professora Dra. Aline Chalus Vernick Carissimi (UNIFATEC-

PR), professora Dra. Cristina Carta Cardoso de Medeiros (UFPR) e professora Dra. Márcia Baiersdorf (UFPR).

À minha parceira, professora Dra. Regina Cely de Campos Hagemeyer, orientadora desta pesquisa, que acolheu essa proposição entendendo-a como etapa necessária a tudo que havíamos vivenciado anteriormente e que carecia de ampliações. Suas palavras afetuosas e acompanhamento garantiram a finalização dessa Tese, pois os momentos delicados pelos quais passamos na ocasião de recolhimento social agravaram as dificuldades de produção dos dados e produção textual. Que possamos seguir companheiras também em outras autorias. Obrigada por tudo, professora Regina!

Desejo que esse texto possa também inspirar outros profissionais a observar nos múltiplos cenários presentes na escola, oportunidades de produzirem pesquisas que transcendam as parcas possibilidades de quem possui a nobre intenção de contribuir para a educação em nosso país.

RESUMO

Essa tese de doutoramento tem como objetivo central, identificar nas verbalizações de professores em Estágio Probatório suas experiências, compreensões, necessidades e conhecimentos sobre a profissão docente e os modos como aplicam essas aprendizagens nos processos pedagógicos culturais, escolar e da escola, buscando verificar se a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba propicia momentos formativos para que os docentes reconheçam neste momento inicial a sua identidade profissional como professores dessa rede pública de ensino. Partimos de um estudo exploratório com acompanhamento do curso destinado aos professores em Estágio Probatório, a partir de observação participante. As percepções e apresentação das expectativas e necessidades dos professores, nos levaram a propor um curso considerando a metodologia de pesquisa-formação, com base em Josso (2010) e Souza (2014). Consideramos neste curso, a metodologia de narrativas (auto)biográficas, a partir desses mesmos autores, buscando oportunizar liberdade de expressão e voz às professoras em Estágio Probatório, em específico. As verbalizações e auto narrativas assumiram papel primordial, levando para além do ouvir, à visibilidade sobre as percepções, conhecimentos e necessidades profissionais manifestadas pelas professoras durante as atividades propostas no curso. O universo da pesquisa, abrangeu duas fases, sendo que a primeira contou com a participação de sessenta professores para o estudo exploratório (observação, pesquisa participante e aplicação de questionário semiestruturado) e na segunda fase, selecionamos doze professoras, inscritas para o curso de pesquisa-formação. Em momento contingencial de isolamento social, da pandemia de Covid-19, o curso foi desenvolvido em cinco encontros de formação que ocorreram de modo *online*. Para a concepção e planejamento da pesquisa, buscou-se considerar as produções culturais no âmbito escolar, que exercem influências na formação da docência também no período do Estágio Probatório. Recorremos para isso, ao apoio dos autores Viñao Frago (1995 e 2007) e Bourdieu (1983, 1996, 1998 e 2006), sendo que entendemos os conceitos de *habitus* e aqueles vinculados ao sentido do campo, capital cultural e do jogo, em que os agentes se orientam uns em relação aos outros no espaço social da escola e na aprendizagem do trabalho docente, o que produz formas de agir na docência nas quais nem sempre se considera a cultura do professor iniciante. As atividades da pesquisa formação, foram realizadas com base em teóricos da formação docente como Marcelo García (2009, 2010), Lee Shulman (1986 e 2005), Tardif (2000) e Tardif e Lessard (2014), e Giroux (1997); também considerando os processos culturais escolares a partir de Bourdieu (1983, 1996, 1998, 2000, 2001, 2003) e Viñao Frago (1995, 2007), o que possibilitou desenvolver conceitos sobre conhecimentos e saberes do ser professor. Pudemos constatar que os professores em EP, em suas experiências, compreensões, necessidades e conhecimentos sobre as aquisições da docência, recebem influências da cultura escolar prescrita e do *habitus* da escola na qual ingressam (influência de seus pares profissionais na escola), sendo necessário maior atenção às contribuições e mudanças que trazem ao campo escolar. Cabe à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, a proposta de encontros formativos, observando a necessidade de atividades voltadas não somente à avaliação, mas ao acompanhamento dos professores em Estágio Probatório, durante as aquisições da docência, nas quais possam emitir e analisar suas próprias auto narrativas, bem como a dos outros professores, visando o reconhecimento da identidade profissional inicial docente já no Estágio Probatório.

Palavras-chave: Estágio Probatório; Formação de professores; *Habitus*; Narrativas autobiográficas; Identidade Profissional inicial docente.

ABSTRACT

This doctoral thesis has as its main objective, to identify in the verbalizations of teachers in Probationary Internship their experiences, understandings, needs and knowledge about the teaching profession and the ways in which they apply this learning in the cultural, school and school pedagogical processes, seeking to verify if the Curitiba Municipal Secretariat of Education provides formative moments for teachers to recognize their professional identity as teachers in this public municipal education network at this initial moment. We started with an exploratory study with follow-up of the course for teachers in the Probationary Internship, based on participant observation. The perceptions and presentation of teachers' expectations and needs led us to propose a course, considering the research-training methodology, based on Josso (2010) and Souza (2014). In this course, we consider the methodology of (auto)biographical narratives, from these same authors, seeking to provide freedom of expression and voice to teachers in Probationary Internship, in particular. The verbalizations and self-narratives assumed a primordial role, leading beyond listening to the visibility of the perceptions, knowledge and professional needs expressed by the teachers during the activities proposed in the course. The research universe covered two phases, the first of which involved the participation of sixty teachers for the exploratory study (observation, participant research and application of a semi-structured questionnaire) and in the second phase, we selected twelve teachers, enrolled for the research course -formation. In a contingent moment of social isolation, due to the Covid-19 pandemic, the course was developed in five training meetings that took place online. For the conception and planning of the research, we tried to consider the cultural productions in the school environment, which exert influences in the formation of teachers also in the period of the Probationary Internship. For this, we resorted to the support of the authors Viñao Frago (1995 and 2007) and Bourdieu (1983, 1996, 1998 and 2006), considering that we understand the concepts of habitus and those linked to the meaning of the field, cultural capital and the game, in which the agents orientate themselves in relation to each other in the social space of the school and in the learning of the teaching work, which produces ways of acting in teaching in which the culture of the beginning teacher is not always considered. The training research activities were carried out based on teacher training theorists such as Marcelo García (2009, 2010), Lee Shulman (1986 and 2005), Tardif (2000) and Tardif and Lessard (2014), and Giroux (1997); also considering the school cultural processes from Bourdieu (1983, 1996, 1998, 2000, 2001, 2003) and Viñao Frago (1995, 2007), which made it possible to develop concepts about knowledge and knowledge of being a teacher. We could see that PE teachers, in their experiences, understandings, needs and knowledge about teaching acquisitions, are influenced by the prescribed school culture and the habitus of the school they enter (influence of their peers and school professionals), being greater attention is needed to the contributions and changes that they also bring to the school field. It is up to the Municipal Department of Education of Curitiba to propose training meetings, noting the need for activities aimed not only at evaluation, but at monitoring teachers in the Probationary Internship, during teaching acquisitions, in which they can issue and analyze their own reports narratives, and of other teachers, aiming at the recognition of the initial teaching professional identity already in the Probationary Internship.

Keywords: Probationary Internship; Teacher training; Habitus; Autobiographical narratives; Teacher's initial professional identity.

LISTA DE FIGURAS/ ESQUEMAS

Figura 1 – A articulação metodológica e triangulação 98
Figura 2 – A opção pela articulação e triangulação metodológica na pesquisa 100
Figura 3 – Questão descritiva: dúvidas sobre o ingresso na carreira de professor 130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos sobre os termos “professores em estágio probatório” no catálogo de teses e dissertações da CAPES. 107
Quadro 2 – Informações sobre o curso encontro a encontro 121
Quadro 3- Idade dos professores participantes da primeira etapa da pesquisa 123
Quadro 4- Indicativo dos cursos de graduação 125
Quadro 5 – Indicativo dos cursos de pós-graduação realizado pelos entrevistados 126
Quadro 6 – Experiência na função e ano de ingresso na RME de Curitiba 127
Quadro 7 – Percepções quanto ao curso de professores iniciantes na RME de Curitiba 137
Quadro 8 – Orientações metodológicas vinculadas à prática docente em sala de aula 144
Quadro 9 – Organização do trabalho pedagógico, enquanto atribuição específica do professor e como apoio à elaboração do planejamento 147
Quadro 10 – Cronograma dos encontros de formação: sistematização das atividades realizadas na sistematização no processo de pesquisa-formação..... 165
Quadro 11 – Esquematização da dissertação: o que ainda precisamos buscar 220
Quadro 12 – Esquematização da Tese: empreendendo esforços para responder as derivações e questionamentos 221
Quadro 13 – Tempo de conclusão da graduação dos professores participantes da primeira pesquisa, sob o caráter de estudo exploratório... 223
Quadro 14 – Pesquisa: Formação de professores durante o período do Estágio Probatório 224
Quadro 15 – Cronograma das ações previstas para a pesquisa de campo. 224

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEPFE/PPGE – Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação.

CF – Constituição Federal.

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil.

EPA – Equipe Pedagógico Administrativa.

EP – Estágio Probatório.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Escola Básica

NRE – Núcleo Regional de Educação.

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

PPGE/UFPR – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná.

RME – Rede Municipal de Educação.

RMEC – Rede Municipal de Educação de Curitiba.

SISMMAC – Sindicato dos Servidores Municipais do Magistério de Curitiba.

SME – Secretaria Municipal da Educação.

SMEC – Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UFPR – Universidade Federal do Paraná.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
1.1 JUSTIFICATIVA E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA 22
1.2 OBJETIVOS 37
1.2.1 Objetivo Geral 37
1.2.2 Objetivos Específicos 37
2 RECONCEITUALIZAÇÃO DO PERÍODO DO ESTÁGIO PROBATÓRIO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: DOCÊNCIA E CULTURA DA ESCOLA 41
2.1 SITUANDO A IDENTIDADE DOCENTE NO CENÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL: INFLUÊNCIAS DA CULTURA ESCOLAR E DA ESCOLA..... 42
2.2 O PAPEL DO PROFESSOR COMO INTELECTUAL DA ESCOLA BÁSICA: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA DURANTE O ESTÁGIO PROBATÓRIO 58
2.2.1 Professores preocupados com o saber fazer na docência: a opção entre técnica e a inovação na formação docente 67
2.2.2 O ciclo de vida dos professores, a identidade profissional docente e sinalizações referente ao habitus escolar 71
3 A APRENDIZAGEM PARA A DOCÊNCIA NO ESTÁGIO PROBATÓRIO: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL FUTURO 76
3.1 ESTÁGIO PROBATÓRIO E AS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM PARA A DOCÊNCIA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA 76
3.2 O RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE EM MEIO A REGULARIDADES E AO *HABITUS* 83
4 METODOLOGIA 93
4.1 MÉTODO E CONCEITUAÇÕES: A ESCOLHA METODOLÓGICA E CONTRIBUIÇÕES À PESQUISA PROPOSTA 96
4.2 SITUANDO A PESQUISA 98

4.3 O ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE O INTERESSE PELA TEMÁTICA PESQUISADA E A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA REALIZADA 105
4.4 FASES DA PESQUISA 113
4.4.1 Primeira fase - O preparo para a entrada em campo: locais da pesquisa e participantes 113
4.4.2 Segunda fase – O grupo pesquisado e a validação da pesquisa: a metodologia da observação participante, complementada pelos questionários e entrevistas semiestruturadas..... 114
4.4.3 Terceira Fase – A observação participativa no curso de formação ofertado aos professores em EP..... 116
4.4.4 Estudo exploratório realizado em encontros de um curso ofertado pela SME de Curitiba 117
4.4.5 Situando o contexto de formação: o campo e o envolvimento do grupo pesquisado 118
4.4.6 Conhecendo do grupo participante da pesquisa: análises das respostas ao questionário semiestruturado 121
5 ENCONTROS DE PESQUISA FORMAÇÃO: A RETOMADA DE MEMÓRIAS E NARRATIVAS PARA ENCONTRAR OS SIGNIFICADOS QUE NOS MOVEM 152
5.1 OS CENÁRIOS FORMATIVOS NO CONTEXTO DA PESQUISA-FORMAÇÃO 154
5.2 OS ENCONTROS DE PESQUISA-FORMAÇÃO 155
5.2.1 A realização do curso de pesquisa-formação: programação e desenvolvimento 164
6 ANCORADOURO: CONSIDERAÇÕES E PROPOSTAS DE FORMAÇÃO E RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NO ESTÁGIO PROBATÓRIO..... 196
7 REFERÊNCIAS 208
APÊNDICES 220
ANEXOS 253

“A narrativa autobiográfica é a voz do professor que preciso ouvir e dela extrair considerações que me permitam compreender a gênese, aprendizagem e desenvolvimento do exercício docente.”

(SOUZA, 2006, p. 47)

INTRODUÇÃO

Tornar-me[1] professora era um desejo de difícil realização em face das dificuldades presentes no contexto familiar e no olhar dos adultos mais próximos, que revelavam descrenças sobre a possibilidade de que um dia eu pudesse realizar este sonho. Eram temores quanto às poucas oportunidades de ingressar num curso de magistério, pela condição financeira familiar à época e com relação a localização espaço-tempo, que envolviam dificuldades relacionadas à distância da escola e a logística necessária para cumprir os horários e os estágios obrigatórios para ser professora, tal como eu desejava.

Memórias da menina preta que, aos seis anos, enquanto caminhava de mãos dadas com a mãe para o primeiro dia de aula, em um bairro de Curitiba, rumo à escola pública municipal já se mostrava decidida pela profissão docente. Não desejo falar das descrenças e das carências vividas da primeira à oitava série do ensino fundamental, mas afirmo que esta fase inicial escolar dentre outras coisas fortaleceu o desejo pela profissão de professora.

Ansiosa por adentrar um universo que minha mãe qualificava como oportunidade para ser *"mais do que ela própria"*, e eu via isso mesmo! Sentia que a escola me conduziria a um repertório de saberes – ao me inserir num emaranhado de crenças da cultura escolar e da própria escola, que eu ainda desconhecia – , mas que me permitiria ser *"mais"*, tornar-me o que eu queria: ser a professora liberta, que liberta, que conduz e produz para si e para os outros.

Ao fim desse período, já no início dos anos 90, minha mãe de modo persistente, fincou os pés na fila considerável que se formava desde a madrugada, para efetivar minha matrícula no magistério de quatro anos em um colégio estadual na capital do estado do Paraná. Ainda sob a tutela da LDB 5692/71, realizei o curso que exigia além do jaleco verde xadrez, também materiais didáticos e os livros que precisaram ser adquiridos com os escassos recursos, naquela época.

O estágio remunerado em uma escola de Educação Infantil, garantiu a permanência no curso e no último ano, em 1993, após o segundo semestre, o

[1] Nesse primeiro momento o texto segue redigido na primeira pessoa do singular, como forma de destacar as experiências vividas pela autora, mas à medida que o próprio percurso é descrito a produção precisa ganhar o contexto da primeira pessoa do plural em face das orientações e do companheirismo da professora orientadora desde 2015.

concurso público se configurava como uma oportunidade que busquei não perder. Assim como muitas colegas daquela turma de magistério, antes mesmo de colar o segundo grau, meu nome figurava na lista fixada na parede do subsolo da sede da Prefeitura de Curitiba. Quanta emoção ao lembrar do longo percurso nesta carreira, que hoje soma vinte e oito anos como professora da Rede Municipal de Educação, em Curitiba.

Da chegada à primeira escola em 1994, aos dias de hoje, rememoro minhas inquietações iniciais, na fase do Estágio Probatório, período no qual aprendia à docência e observava as novas colegas.

Como foram dois concursos para a mesma rede pública de ensino, vivenciei dois Estágios Probatórios: o primeiro previa a conclusão em dois anos e o segundo em 2006, com duração de três anos, com a ampliação do tempo em decorrência da legislação municipal n. 10.815 de 2003. Neste período obrigatório de dois mais três anos de avaliação profissional no EP, na condição de servidora ingressante, fui constatando o que se aprende (e mesmo o que se desaprende) ao ser professora.

Embora vivenciando o EP num total de cinco anos, não compreendia seus objetivos, assim como não conseguia estabelecer vinculações com o processo pedagógico da escola, de acordo com as necessidades que começava a sentir na profissão docente. Passei a perceber a redução deste período como uma forma de avaliação burocrática, cujo objetivo era validar os anos iniciais dos servidores no princípio de carreira de professora na escola municipal.

Incomodada, perguntava aos colegas da rede de ensino nos intervalos do recreio: Qual era a importância do período de EP para os professores concursados no município? O que objetivava essa etapa pós-concurso público na rede de ensino municipal, no período de EP? O que esse período nos acrescentaria como servidores da educação e professores da escola básica? Eram questões inquietantes que tomaram corpo, após o contato com a formação científica na graduação em Pedagogia e nas especializações que realizei posteriormente. Então, aquilo que não estava claro, converteu-se em objeto de investigação.

Como caminho para tentar entender o que esse período representava aos professores, em momento seguinte de minha carreira, apresentei um projeto de pesquisa, que foi aprovado no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, na Universidade Federal do Paraná, na linha Cultura, escola e ensino – CEE (assim denominada em 2015). Em minha trajetória acadêmica e como pesquisadora da

temática da Formação de Professores, interessava-me de modo específico por aqueles professores que após concurso público, iniciam a carreira, passando a ser avaliados semestralmente, durante os três anos de Estágio Probatório,.

A partir da aprovação deste projeto, passei a desenvolver sob apoio de minha orientadora a dissertação de título *"As apropriações da profissão docente durante o Estágio Probatório: em busca de lógicas para além da avaliação de desempenho"*, visando constatar como eram avaliados os professores após sua admissão na instituição escolar municipal de Curitiba. A pesquisa nos levou a questionar a concepção de avaliação de desempenho, vigente no referido sistema funcional, durante os três anos de EP. Nesta investigação identificamos as necessidades e demandas dos professores e as dificuldades que apresentavam durante aquele período, na busca por compreender os domínios e atividades que dizem respeito à profissão docente. À época foram entrevistados vinte e um professores em EP, no ano de 2016, em seis escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Olhar para o professorado no momento inicial da carreira docente, sob a avaliação durante três anos no EP, nos levou a perceber suas angústias, aprendizagens e necessidades pedagógicas deste período, assim como trouxe visibilidade quanto às intenções, objetivos e entraves daquele sistema de avaliação profissional.

As análises da pesquisa realizada, revelaram as distorções entre o que se considerava como avaliação de desempenho e a ênfase na proposta de eficiência e técnica, como anunciamos, e suas decorrências para a escola pública brasileira.

Constatamos que os professores se submetiam passivamente às regras da avaliação propostas, estabelecidas em uma ficha de avaliação, de seis em seis meses, sem maiores questionamentos. Os diretores e pedagogos das escolas, da mesma forma, entendiam suas ações como restritas, no que se refere à condição dos professores de retomar os dados de sua avaliação de desempenho.

Ao final de nossa investigação no mestrado, observou-se que ambos, diretores e pedagogos, sentiam-se coautores do processo formativo, mas com responsabilidades diferentes. No caso dos diretores, o que talvez se justifique pela cultura do processo de gestão da escola que ocorre muito mais próximo aos quesitos de supervisão externa e de administração que tendem a regulação, a estruturação, a logística propriamente dita do espaço físico escolar e dos recursos humanos.

Dentro desse processo, não se observou esforços da mantenedora pública para a interlocução com esses profissionais em EP, levando à interpretação de que a avaliação consistia em si, numa etapa proforma a ser cumprida conforme uma orientação institucional verticalizada. Os critérios de avaliação presentes no instrumento avaliativo (ficha de avaliação), não eram dados a conhecer quanto às compreensões sobre seus objetivos com vistas à docência. Assim como não eram acompanhados de interlocução ou ações de apoio pedagógico, no sentido de auxiliar em caso de revisões de práticas, o que implicaria na busca por processos de formação, de acordo com as necessidades pedagógicas e conceituais detectadas.

A pesquisa realizada levou a depreender três pontos de conclusão sobre a análise do problema então formulado: 1- Os professores estavam a par do uso do instrumento avaliativo e de seus critérios, porém não compreendiam seus reais objetivos; 2- Os professores passavam por esse momento avaliativo com certa resignação, interiorizando as estruturas sociais e institucionais que tendem a conformar o pensamento docente no período do EP, até como condição para o entendimento e aceitação da organização adotada pela mantenedora em relação à avaliação profissional adotada; 3 - A imersão do professor na cultura das escolas, possibilitou o compartilhamento da cultura profissional docente e de seus pares, bem como observar suas influências no *habitus* individual (BOURDIEU, 1998 e 2003), presente no âmbito do trabalho coletivo escolar.

As evidências e interpretações que obtivemos no mestrado, nos moveram a retomar a temática do Estágio Probatório (lei n. 10.815/2003), como período espaço temporal de avaliação profissional, no qual foram identificados questionamentos e demandas, entendidos como manifesto do que os professores consideravam como necessário ao seu exercício profissional inicial nas escolas da rede municipal de Curitiba. Passou-se a buscar maior aprofundamento com relação à inserção dos professores na carreira profissional docente. (Síntese – Apêndice 2)

As análises das reais necessidades referentes às aquisições da docência no período de três anos do Estágio Probatório, expuseram as fragilidades do professor neste período. Diante dos conceitos e pontos conclusivos a que se chegou, uma questão se mostrou central: a formação e aprendizagem para a docência como preparo da carreira dos professores durante o EP.

Esta preocupação se justifica pela constatação de que “o magistério é uma carreira complexa e exigente, que torna o início da docência um período de

aprendizagem intensa que requer tempo e dedicação" (TELES, 2019, p.26). Neste sentido, requer também a atenção para as ampliações das abordagens, temas e atividades na formação inicial promovida no interior das secretarias de educação, em cursos ofertados, para o preparo dos professores para atuar nas escolas municipais

Buscamos responder a esta necessidade central da formação dos professores, como preparo para a carreira docente na rede municipal de ensino, o que nos levou a formular uma pergunta inicialmente: **Durante sua inserção no período do EP, as atividades formativas de preparo para a docência desenvolvidas na RME, contribuem para sua formação inicial profissional?**

Esse questionamento nos instigou à ampliação da compreensão e visão sobre esse período, do ponto de vista da *formação dos professores* em EP na escola básica municipal no atual contexto, o que nos levou ao projeto de doutorado para o PPGE, da Universidade Federal do Paraná. Retomamos as abordagens sobre as influências das produções da cultura escolar e da escola (produzida pelos professores) e consideramos neste caso, o preparo e a formação a ser ofertada aos professores em EP, visando sobretudo aproximações ao reconhecimento que viessem a fazer sobre sua *identidade profissional* nas escolas da RME de Curitiba.

A compreensão sobre uma determinada profissão, segundo Lee Shulman (2005), em uma dada sociedade, requer detectar e identificar como acontece a preparação profissional dos indivíduos que exercem suas profissões, considerando seu lugar na sociedade. O autor refere-se às formas características relacionadas aos conteúdos e tipos de ensino no qual os profissionais são preparados para uma futura profissão. Neste sentido, menciona as aprendizagens dos estudantes nos cursos de formação inicial e destaca três dimensões fundamentais: o pensar, o atuar e o agir com integridade e cuidado, aspectos que não recebem igual atenção entre as diversas áreas e profissões.

Nosso interesse voltou-se a esta perspectiva, que considera as oportunidades da formação docente, não somente nos cursos da formação inicial no Ensino Superior, mas no momento em que assumem o cargo de professores, desde a fase do Estágio Probatório. Ao ingressar na escola, os professores inserem-se nos processos culturais que são produzidos no seu âmbito e passam a constituir um novo *habitus* a partir do momento em que aderem às disposições presentes nesse espaço social.

Consideramos então, que a partir do momento em que o professor ingressa na instituição escolar, torna-se necessário levar a estes profissionais os aportes

necessários à aprendizagem da profissão docente, considerando sua articulação aos demais campos e áreas educacionais, bem como em relação ao diálogo com os outros profissionais que organizam o trabalho pedagógico escolar. Este entendimento trouxe ainda a necessidade de que o professor tenha elementos para compreender o processo pedagógico cultural e social em que se encontra, bem como o momento histórico contextual no qual se insere, ao exercer a docência como professor da escola básica municipal. Neste sentido, é importante situar a escola básica pública brasileira no contexto histórico social e cultural, de rápidas mudanças que influenciam os processos de atuação e formação dos professores que ingressam na profissão.

Pretendemos considerar na pesquisa do doutorado, as questões referente à produção cultural no período de inserção dos professores nas escolas municipais, e assim, recorremos às acepções e críticas de Viñao Frago (2007) e de Bourdieu (1996, 2007, 2009), para as análises sobre os processos e vivências na carreira docente na instituição escolar, narradas pelos professores que participaram da pesquisa.

Viñao Frago (2007) procurou compreender os elementos que conformam as ações profissionais do ponto de vista dos aspectos organizativos e institucionais. O autor as entende como “rituais” que compõem as práticas educativas: “a graduação e classificação dos alunos, a divisão do saber em disciplinas [...], a ideia da classe como um espaço-tempo gerido por um só mestre, a distribuição e uso do espaço e do tempo, os critérios de avaliação e promoção dos alunos.” (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 88).

Considerando as contribuições do conceito de *habitus*, definido por Bourdieu (1998, p. 78), como “sistema de disposições socialmente constituídas, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”, refletimos sobre as produções e possibilidades de aprendizagens do trabalho docente neste processo. Para o autor, o fato do *habitus* ser definido como “um sistema engendrado no passado”, que o orienta, constitui-se como vertente norteadora das ações no presente e no futuro, não pode ser considerado como algo estático ou inflexível, mas suscetível a modificações que são necessárias em algumas circunstâncias, em decorrência das alternâncias sociais. Acomodam-se assim as muitas experiências resultantes das interações sociais, as quais os agentes se veem (por adesão) imersos (BOURDIEU, 1983), e o fazem a partir de um tipo de trajetória a ser percorrida, que os leva de volta ao ponto de origem da geração das disposições que carregam consigo.

Tomando as possibilidades de interpretação do legado teórico de Pierre Bourdieu (1998, 2017), Medeiros e Fontoura (2020), apontaram para a existência de diferentes trajetórias, que se voltam também ao coletivo. Nesse caso, os professores tendem a adotar uma trajetória pessoal, que está vinculada à trajetória de um coletivo pelo qual decidiram e que abraçam. Então, o conceito de trajetória, que empregamos, pode ser ilustrado como "o resultado construído de um sistema de traços pertinentes de uma biografia individual ou de um grupo de biografias" (BOURDIEU, 1998, p. 78), que ocorre dentro de um campo social em constante reconstrução, como o campo educacional.

Assim, esta trajetória pode ser entendida como uma forma de transitar por um espaço social, enquanto movimento realizado pelos agentes sobre esse campo, que os coloca como integrantes e coparticipes de um processo educacional escolar do qual se depreende a condição de externar suas percepções sobre a construção da docência. Ao utilizar dessas estratégias, o agente tende a mostrar aos demais componentes do campo, que também o conhece e que consegue fazer uso de seus conhecimentos sobre o ensino e a formação humana. Neste sentido, as disposições do *habitus* se revelam de acordo com as convenções que o campo e seus integrantes produzem, por força das disposições internas que regulam esse campo (BOURDIEU, 1996).

Nesta perspectiva, retomamos na presente investigação, as necessidades observadas no tempo do EP, mas agora considerando no processo vivido pelos professores neste período, a questão referente às suas reais necessidades formativas, que incluem sua interação social e cultural. Estes processos ao serem compreendidos e analisados, propõem esclarecer aqueles que possam favorecer a carreira profissional docente nas escolas, na universidade e na Secretaria de Educação RME de Curitiba.

Desta forma, justificamos essa nova incursão, ao retomar o cenário da formação docente na fase do EP de professores da RME de Curitiba, na presente tese de doutorado, considerando a necessidade da aprendizagem da docência, de forma articulada aos processos culturais da escola básica. Esta pesquisa está vinculada à mesma linha de pesquisa na qual ingressamos anteriormente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE), que hoje tem o nome de Cultura, escola e processos formativos em educação (CEPFE).

Para além do caráter de originalidade, da importância no meio acadêmico e da confluência com os estudos teóricos necessários ao momento do doutorado, esta pesquisa sobre os professores que ingressam nas escolas municipais de Curitiba em EP, tem como pano de fundo o questionamento à forma de avaliação de desempenho ainda vigente nesse período de três anos. Neste sentido, a partir do ponto central referente ao preparo e formação profissional dos professores na fase inicial da carreira docente no EP, busca focalizar o investimento e apoio ao professor iniciante, que a partir de processos formativos, possa iniciar o processo de reconhecimento de sua própria *identidade profissional docente.*

1.1 JUSTIFICATIVA E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Como anunciamos, uma das questões iniciais preponderantes aos professores em EP, refere-se à sua percepção sobre os motivos que os levaram neste período inicial de ingresso na escola municipal, e assim, à busca de compreensões sobre as implicações da proposição avaliativa da SME e se, poderia ampliar (ou não) suas possibilidades de aprender, ou mesmo de repensar suas práticas como profissionais docentes da escola municipal (OLIVEIRA, 2017).

A formação docente nos anos iniciais de ingresso na carreira, desta forma tornou-se um ponto central desse estudo, o que nos levou a vários questionamentos que emergem das necessidades evidenciadas com relação ao preparo profissional a ser considerado nas aquisições para a docência no âmbito da escola básica, a qual está imbricada à construção inicial da identidade profissional docente.

Considerando a investigação de cunho qualitativo, como etapa preponderante da pesquisa científica a ser desenvolvida, buscamos inicialmente participar de atividades que nos permitissem transitar junto ao grupo de professores em EP. A ação metodológica empreendida, com base em Bogdan e Biklen (1982 e 1994) e Lüdke e André (1986 e 2015), nos possibilitou compor dados para refletir sobre a inserção dos professores no ensino público, para observar o que se considerava importante neste preparo inicial daqueles recém-admitidos.

Optamos inicialmente por acompanhá-los em um curso de formação disponibilizado pela SME de Curitiba, que consistiu na observação de uma etapa preliminar, a qual integrou posteriormente o estudo exploratório. Essa opção nos permitiu visualizar o processo formativo inicial, tornando possível detectar impressões

sobre as aquisições e apreensões dos professores sobre suas práticas pedagógicas no período de EP, o que trouxe elementos para pensar sobre o desenvolvimento das etapas posteriores da pesquisa.

Essa primeira etapa da pesquisa de campo, consistiu na proposta de observação e acompanhamento de um curso ofertado pela SME de Curitiba, a uma das turmas de professores em EP, no qual realizamos um processo de observação participante. Aplicamos nesta fase questionários estruturados com 49 professores em EP, cuja obtenção dos dados contribuiu para as complementações às análises sobre a pesquisa participante.

A observação participante foi realizada em uma turma de aproximadamente 60 cursistas, que participaram da etapa inicial da pesquisa, pela via do estudo exploratório. Na turma em que realizamos a observação, nos apresentamos, falamos sobre nosso projeto de pesquisa e informamos o objetivo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, conforme orientação do Comitê de Ética na Pesquisa (CEP). Os participantes foram esclarecidos também quanto à participação voluntária e a aplicação de um questionário estruturado em etapas posteriores de frequência ao curso.

Durante os momentos de formação, foram realizadas as observações *in loco* dos profissionais avaliados nesta etapa de sua profissionalização, como a abordagem aberta ao contexto, relatos e anotações foram transcritos e descritos em diário de bordo. As anotações mostraram algumas questões que auxiliaram a reformular o questionário como instrumento de pesquisa, para adequar as questões referente aos professores que possuíam experiências anteriores na rede municipal de escolas, ou em instituições privadas. Os dados observados e as análises do Estudo Exploratório foram desenvolvidos no Capítulo 4, que trata da metodologia da pesquisa.

Na observação participante, nas reflexões que viemos realizando, nos contatos na escola de trabalho, com a direção e pedagogas, percebia-se a necessidade de buscar formas conjuntas de mudanças ou de ressignificações dos processos de formação para a aquisição da docência no período do EP.

O desafio que se percebeu com relação aos docentes em EP, era de que adquirissem em sua formação inicial, além do acolhimento e interação necessários, referiam-se às mudanças sociais e culturais presentes no âmbito escolar, e às compreensões sobre a adequação das metodologias de ensino das áreas

curriculares, entendendo o movimento das mediações, que requisita domínios didático pedagógicos ao trabalho docente.

Estas necessidades evidenciadas, respectivamente à interlocução, e à liberdade de expressão e diálogos sobre a vida profissional, nos levaram à proposta de encontros de pesquisa-formação. Para Josso (2004) a metodologia formativa a partir da ótica da *pesquisa-formação* tem como premissa, a possibilidade de o pesquisador-formador construir significados, formar e ao mesmo tempo se autoformar, durante as ações que desenvolve neste processo. Isso ocorre, a partir da oportunidade de agregar a dimensão formativa como elemento e cerne do processo de pesquisa, pois cada etapa é "uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer" (JOSSO, 2004, 113).

As acepções de Josso (2004), clarificaram as possibilidades desta metodologia de trabalho, e nos encaminharam para considerar, por um lado o ingresso dos professores após concurso público, como dificuldades presentes no estudo exploratório e, sobretudo, na fase de planejamento do curso de pesquisa-formação, como uma das etapas da presente investigação.

As verbalizações e narrativas dos professores em EP, foram tomadas como expressão das experiências que vivenciam no processo de aquisição da docência, e nas formações pedagógicas ofertadas nesta fase inicial do EP, pela SME de Curitiba, o que trataremos de modo mais específico no capítulo que aborda a metodologia de pesquisa sobre o curso de pesquisa-formação, desenvolvido com as professoras participantes na segunda fase da pesquisa.

Como autor que se alinha a essa vertente, Nóvoa (2004), defende a dimensão formadora desse tipo de metodologia, considerando que o formador ao se colocar na posição de se autoformar, tende a retomar sua trajetória como percurso formativo pessoal e profissional. Um resgate que se faz nas "interações que estabelece com o outro se autoformando, considera os saberes, as técnicas, as culturas, as artes, as tecnologias e a compreensão crítica das coisas, em face das relações sociais." (NÓVOA, 2004, p. 16). Buscamos na pesquisa realizada, detectar as possibilidades de mudanças nas práticas pedagógicas dos professores em formação, e concomitantemente com relação aos professores participantes, bem como a pesquisadora, como agentes em processo recíproco de *autoformação*.

Ao utilizar esta metodologia, para a proposta de investigação e aprofundamento das questões que dizem respeito ao processo de pesquisa-formação das professoras durante o EP, optamos por adotar a metodologia de narrativas (auto)biográficas buscando oportunizar um espaço de falas, memórias, momentos criativos, nos quais suas concepções, experiências e práticas pudessem ser evidenciadas durante o curso.

A possibilidade de promover a escuta dos professores em EP, como profissionais que em suas narrativas, manifestam opiniões e posicionamentos, tende a contribuir para que estabeleçam correlações com suas aquisições e desenvolvimento como docentes. As experiências, compreensões e dificuldades, surgiram no diálogo e nas discussões que foram oportunizadas aos professores nas atividades, assim como as discussões conceituais formativas, durante os encontros de pesquisa-formação.

Organizando o estudo, percebemos que, para dar voz aos professores, a construção da metodologia da pesquisa precisaria ser dialógica, apoiada em suas verbalizações sobre a realidade dos processos vividos inicialmente no período de EP. Desta forma buscamos desenvolver a metodologia a partir das narrativas (auto) biográficas, com 12 professoras[2] que se inscreveram para esta segunda fase da investigação, a partir do processo de pesquisa-formação, considerando as acepções de Delory-Momberger (2006), Josso (1999, 2004, 2007 e 2010), Souza (2005, 2012 e 2014).

Os professores em EP revelaram em sua inserção nas escolas, o que consideravam como necessidades para suas aprendizagens sobre e para a docência e neste processo, buscou-se identificar suas opções com relação ao seu processo formativo, concomitantemente à avaliação prevista no EP, visando o reconhecimento e construção de sua identidade profissional na continuidade de sua carreira docente.

Segundo Hagemeyer (2006), as mudanças da sociedade contemporânea em todas as áreas da vida humana, precisam se consideradas com relação ao domínio dos conhecimentos de sua área curricular, e de outras áreas, além de novos temas, que pressupõem conhecimentos e saberes referentes aos níveis da escolarização dos estudantes. Por outro lado, as transformações culturais, decorrentes das exigências da sociedade atual, requisitaram o livre acesso a diferentes metodologias

[2] Nesta fase participaram da pesquisa somente professoras do sexo feminino.

e atividades de pesquisa, considerando as informações e a comunicação necessária às contingências do período de isolamento social vivido na fase da pesquisa realizada, no qual se propôs o ensino escolar por atividades remotas. Neste momento, os professores precisaram rever e reorganizar suas práticas, para atender à demanda do ensino não presencial.

Em face do agravamento da pandemia do Covid19, com reflexos nos sistemas de ensino da escola básica, a SME, como mantenedora pública municipal, adotou aulas remotas no primeiro semestre de 2020, as quais se configuraram também como necessárias no ano de 2021, acompanhadas também pelos professores em EP. As aulas, foram então transmitidas por dois canais: um aberto pela televisão e outro pelo canal da SME de Curitiba, pelo YouTube. Nesse último, as aulas ficaram disponíveis para que as famílias, estudantes e profissionais da educação pudessem acessar e assisti-las a qualquer momento, tanto a partir de consultas individuais, quanto sob aporte dos docentes que enviaram os links de cada uma das aulas, cotidianamente, aos pais pela via do aplicativo whatsapp.

Além de acompanhar as aulas que foram desenvolvidas e apresentadas pelos profissionais das gerências da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da SME de Curitiba, os professores em trabalho remoto, precisaram realizar o registro dos conteúdos desenvolvidos nas aulas, indicando inclusive as ampliações sobre as formas de ensino híbrido, isto é, o atendimento a estudantes em isolamento social e considerando o ensino presencial, no retorno à sala de aula.

Esses registros foram efetivados em uma planilha mensal, supervisionada por pedagogos e diretores das escolas. Além da relação direta com a justificativa dos salários recebidos, essa atividade também se sustentou como uma forma de manter os professores cientes dos conceitos desenvolvidos, bem como a compreensão sobre o que os estudantes necessitavam durante a escolarização e o que estavam aprendendo. Era uma aprendizagem da docência que se apresentava também aos professores em EP, a partir da mudança provocada pelo trabalho com as atividades remotas ou *online*. Essa percepção possibilitou a elaboração de atividades complementares, que atendessem às necessidades e interesses do ensino escolar, incluindo propostas de atividades adaptadas aos estudantes, indicadas pelo setor pedagógico, entregues aos pais e responsáveis de modo quinzenal.

Quanto aos processos formativos, os professores passaram a realizar os cursos promovidos pela SME, como a Expo Educação Internacional Digital 2020 e 2021[3], bem como aqueles disponibilizados por instituições e profissionais da educação de modo geral, no formato de *lives* por plataformas digitais, como o YouTube.

Por essa razão, apresentou-se como um desafio aos docentes em EP a adequação de metodologias de ensino das áreas curriculares, a partir também das mediações do trabalho docente, em face das mudanças do contexto contemporâneo e considerando as contingências daquele momento contextual, e das aquisições da docência que continuariam como processos de aprendizagem sobre a docência na escola pública municipal. Tornava-se necessário agregar essas adequações à discussão que envolve a formação e a carreira docente em seu início.

Nesse sentido, as verbalizações e narrativas de professores em EP, foram tomadas como elementos de análise, considerando o processo de aquisição profissional das experiências da docência e a formação pedagógica ofertada nesta fase inicial pela SME de Curitiba e, posteriormente, na forma *presencial* e *remota*.

As questões da formação e preparo profissional docente no período do EP, incluindo o momento de pandemia, nos levaram a buscar conhecer os interesses de pesquisa sobre este tema, em trabalhos da pós-graduação, para situar a contribuição desta tese de doutorado em face das necessidades reais e emergenciais da formação docente.

Procedemos a uma investigação sobre o estado do conhecimento a partir do mapeamento no Catálogo de teses e dissertações da plataforma CAPES, considerando as palavras-chave “professores em estágio probatório” (entre aspas), com o filtro educação e sem seleção quanto aos anos de defesa das pesquisas, obtivemos a indicação dos trabalhos de três autoras: Lima (2020), Teles (2019) e Ferazza (2012), que foram incluídos no quadro de análise que consta no capítulo de Metodologia.

A partir das palavras-chave "professores" *and* "estágio probatório" (entre aspas), acionando os filtros relacionados à educação, foram encontrados outros 14292 resultados. Este número significativo, não apresentou trabalhos de fato realizados sobre o tema do Estágio Probatório na carreira dos professores da escola básica. Retomamos a busca, considerando as palavras-chave “estágio probatório”, no

[3] Evento referente a proposta formativa anual da SME de Curitiba.

período entre os anos de 2014 e 2021, em trabalhos da área de ciências humanas. Foram localizados sete (7) resultados, que incluímos no quadro do levantamento de teses e dissertações que abordam o tema do Estágio Probatório e Formação docente.

A partir do mapeamento das teses e dissertações somamos 10 pesquisas ao todo, das quais indicamos os objetos de estudo, metodologias adotadas e considerações conclusivas sobre a pesquisa realizada. Este levantamento de produções contribuiu para evidenciar e reforçar dois pontos: o primeiro focalizou o interesse bastante restrito de pesquisa sobre esta temática, a qual no entanto é de grande relevância, considerando que a forma como os professores concursados são recebidos nas escolas, formados e orientados (ou não), sinaliza as questões que futuramente estarão presentes na escola básica, em face de sua função democrática de ensino e formação dos estudantes.

O segundo ponto a ser destacado, sinalizou que, tanto no meio acadêmico quanto no setor público que atende à educação escolar, a formação de professores no EP segue ignorada, especialmente no nível de doutoramento. Neste sentido, concentra pouca atenção com relação ao papel dos gestores administrativos e pedagógicos públicos na fase do EP, e este é um equívoco sobretudo quanto à análise da formação da identidade docente nesta fase, que não pode ser traduzida somente na forma avaliativa numérica.

O processo de acompanhamento da formação dos profissionais da educação (Ensino Fundamental I e Educação Infantil) durante o EP nas escolas, se configura como um nicho de pesquisas exíguas, que precisa ser observado e ganhar visibilidade no campo acadêmico, de tal modo que possa contribuir para os processos formativos planejados pelas secretarias de educação. Essa lacuna observada a partir do estado do conhecimento, mais do que estimular a escrita de uma pesquisa científica, justifica e destaca a importância de trazer à tona as questões postas em discursos e ensaios que abordam uma análise crítica sobre as subcondições dos profissionais do serviço público da educação escolar. O estudo exploratório encontra-se detalhado no quinto capítulo desta tese, referente à metodologia adotada na pesquisa realizada.

O relativo empenho para a formação de professores ofertado pela SME, que atenderia às demandas voltadas à qualidade do processo pedagógico, poderia ganhar novos contornos com relação ao entendimento e as implicações sobre o significado potencial desta formação aos professores em EP. Nesta perspectiva buscou-se na presente tese de doutorado, contemplar a faceta do ser humano que ingressa na

carreira docente e que precisa contar com uma formação que contemple o preparo para a sua futura profissão na rede pública de ensino.

Reforça-se o entendimento de Oliveira (2017), quanto ao EP, como uma etapa pós-inserção no setor público, cujo período de avaliação de desempenho de três anos, torna-se subaproveitado. Ignora-se as possibilidades de formar e reter bons profissionais, nesse sentido, para alavancar o ensino no município e por isso mesmo, observa-se confrontos de interesses diferenciados entre formadores e os professores que frequentam os cursos de formação.

A pesquisa de doutoramento ora apresentada, vincula a necessária relação entre as possibilidades de preparo profissional e formação dos professores na fase inicial da carreira docente e o que estes pensam sobre a oferta de cursos proposta, no período do EP. Esta averiguação portanto, contribuiu com este momento significativo no sentido de avaliar a trajetória docente, visando o repensar de caminhos para a continuidade de atividades formativas da docência, dos professores em EP, como profissionais da escola básica municipal.

Diante dos resultados do estudo exploratório realizado e das inquietações referente à forma como o processo de formação de professores em EP vinha sendo conduzido na SME e nas escolas municipais de Curitiba, formulamos algumas questões: **Os professores em EP mostraram preocupação com o processo de formação e aprendizagem para a docência? Os professores levam em conta os processos culturais da escola na constituição de suas atividades como docentes? Os professores reconhecem sua identidade profissional docente e como a expressam (ou não)?**

Propôs-se a partir destas questões, aprofundar a análise sobre as aquisições iniciais da docência, e notadamente no que se refere à preocupação da mantenedora para com a formação dos professores em processo de EP. Deste modo, para a pesquisa, recorremos aos professores iniciantes ou que se encontravam iniciando um segundo padrão em escolas da RME de Curitiba, para verificar suas impressões sobre as aprendizagens e ganhos formativos durante os três anos de EP, como servidores da educação pública municipal.

A proposta de observar como ocorrem as práticas formativas ofertadas pela SME de Curitiba destinadas aos professores em EP, levou ao planejamento da formação proposta, incluindo os conteúdos, atividades e o momento em que são ofertados. Este acompanhamento foi analisado a partir da aplicação de um

questionário inicial semiestruturado. Os dados obtidos foram considerados na análise investigativa, uma vez que a oferta de um curso aos professores em EP, tornou-se uma frente de pesquisa complementar e relevante quanto à busca de referenciais sobre as melhores formas de aprendizagem da docência aos professores iniciantes, e que ingressam na carreira.

A compreensão das necessidades desses professores, a partir das impressões e significados que manifestaram e perceberam durante o desenvolvimento de sua tarefa docente, tende a se refletir positivamente na qualidade de sua atuação no exercício da profissão. Neste sentido, a pesquisa desenvolvida manifestou-se como reflexão-ação sobre as práticas formativas observadas nos professores durante o EP, levando em conta as formas de aquisição da docência, e as dificuldades com que se deparam na escola, e que não são compreendidas ou discutidas em sua integralidade pelos profissionais que organizam os cursos de formação dos professores em EP.

Constatávamos gradativamente que a formação para a docência, constitui-se elemento chave aos professores como servidores públicos, como mencionamos. Percebemos que mais recentemente a SME de Curitiba, propôs a organização de um curso para receber e atender a um momento inicial dos professores em EP. Em decorrência desta constatação formulamos questões com relação ao preparo oferecido aos professores neste período: **Estariam as propostas formativas acolhendo os profissionais da educação em EP considerando as aquisições necessárias aos professores? As propostas formativas da mantenedora acompanham as expectativas e interesses desses professores quanto à sua formação? O contexto histórico contextual é levado em conta, para as mudanças metodológicas do trabalho docente?**

Em face das questões propostas, destacamos os conceitos que subsidiaram e orientaram o caminho teórico percorrido na presente pesquisa de doutorado. Desta forma, a contextualização histórico social e cultural para as discussões sobre os temas propostos, trouxe à tona os conceitos de Stuart Hall (2015), autor que analisou as questões presentes na constituição da identidade cultural dos sujeitos sociais na pós-modernidade.

Para dialogar sobre o professor da escola básica em EP, na perspectiva das questões pedagógicas, sociais e políticas envolvidas nesse processo, consideramos as acepções de Henry Giroux (1997), quanto às significações referentes à compreensão de sua condição de intelectual transformador que inicia sua profissão

docente no âmbito da escola pública municipal. Diante da incumbência da docência, “os professores enquanto intelectuais precisarão reconsiderar e, possivelmente transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham” (GIROUX, 1997, p. 28). Um caminho para se auto fortalecer e vivenciar essa transformação, ocorre pela via das verbalizações que emitem e que revelam os conhecimentos e saberes para a docência que já possuem.

No período do EP os professores indicaram anseios, expressaram angústias, diante dos enfrentamentos iniciais da profissão, enquanto que ao se ‘auto narrar’, buscam entender a educação escolar que já vem sendo desenvolvida na escola por seus pares. Por outro lado. também buscavam compreender os processos da docência, a partir da qualidade solicitada pela mantenedora e que procuramos discutir neste trabalho.

Apesar da forma como são inseridos na escola, após o chamamento pela via de concurso público, os professores iniciantes tendem a acionar seus saberes para a docência, a partir das informações consolidadas na graduação, recurso entendido como uma primeira referência que possuem sobre *o que é ser professor* no contexto das práticas escolares que vivenciam. Na sequência de sua função e no período avaliativo pelo qual deverão passar nos três anos do EP, esperam receber e apreender as demais orientações para sua profissão, pois em algum momento de sua formação acadêmica aprenderam que uma prática avaliativa que está atrelada a uma ação de ensino, aprendizagem e formação, propiciará novas aprendizagens aos envolvidos na educação escolar.

Insere-se nesse contexto teórico e da prática dos professores, a produção de Lee Shulman (1986; 2005), ao buscar elementos de análise das formas de compreensão sobre a prática do professor e a mobilização de seus conhecimentos e saberes, para promover o ensino. O autor referiu-se à possibilidade de avaliar o que os professores sabem, isto é, os processos que desenvolvem para ensinar e que são próprios da profissão docente. Nesta perspectiva, as mediações que os professores passam a produzir a partir de suas apreensões em sua trajetória profissional, referem-se às adequações que passam a promover, diante das necessidades da aprendizagem dos estudantes.

Nesta perspectiva Tardif (2019, p.17), afirma que “os professores se tornam o que são, de tanto fazer o que fazem”. Se acolhemos esta premissa, nos baseamos na experiência como aspecto fundamental para o *ser professor* e para a aquisição dos

saberes que decorrem desta prática cotidiana. Estão aí incluídos os aspectos que se referem à formação e a escolha da profissão, já na fase de estudantes da escola fundamental, ao visualizar a profissão docente como possível antecipação à carreira (TARDIF, 2019). Por outro lado, se refutamos esta afirmativa, consideramos que não basta fazer-se professor diariamente, uma vez que há outras implicações formativas anteriores, posteriores e concomitantes às aquisições da docência e do *ser professor*.

A ampliação das análises referentes às práticas e às manifestações dos saberes da docência, nos conduziu a formular três perguntas: **Como os professores expressam os saberes de sua profissão em suas produções cotidianas? Como são tratados os registros e observações sobre o que os professores sabem sobre a sua profissão? Há interlocuções no contexto de trabalho escolar, que favoreçam os processos de constituição da identidade profissional docente?**

Para discutir as questões pedagógicas destas formas de atuação e formação profissional dos professores, ampliamos as conceituações sobre os processos a partir das teorizações de Marcelo García (1999, 2009, 2010), Shulman (1986, 2005) Tardif (2000), Tardif e Lessard (2014), Pimenta (2000), Denice Catani (2010), que analisa a cultura da atenção para com a formação da docência e Nóvoa (1992, 1999, 2000, 2011, 2014), autor que contribui com a análise da noção de identidade profissional docente.

No que se refere à docência como questão social, Maurice Tardif (2019), situa seu posicionamento em relação ao saber dos professores como um *saber social,* e aponta cinco motivos para essa defesa: a) é partilhado por um grupo de pessoas que possuem formação comum; b) a posse dos saberes e a utilização provêm de um sistema que lhe garante legitimidade; c) seus próprios objetos são objetos sociais, vinculados às práticas sociais; d) o que se ensina evolui com o tempo e com as mudanças sociais; e) é adquirido no contexto de uma socialização profissional (TARDIF, 2019, p.12-14).

Depreende-se deste modo que temos aqui o individual agindo sobre o social, o cultural e o profissional, em que “o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são e o que fazem. [...] o que eu sou e o que eu faço ao ensinar, não deve ser visto aqui como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos [...]” (TARDIF, 2019, p.16). O autor discute a questão do saber a partir da via social, do trabalho que realizam na unidade escolar, ponderando que o “o saber está a serviço do trabalho”, uma vez que estes saberes se desenvolvem nas

práticas docentes e são utilizados pelos professores para resolver os problemas que surgem no processo pedagógico escolar os quais demandam seus saberes e práticas como profissionais.

Na busca de novos caminhos ou tendências da formação permanente do professorado, recorremos ao enfoque conceitual de Imbernón (2009, 2010), autor que aborda as posições que problematizam e potencializam a formação da identidade profissional docente, no tempo presente. Em complemento, Marisa Vorraber Costa (COSTA, 2010), analisa as questões da educação escolar contemporânea e a necessidade de se buscar na formação inicial desde o curso de Pedagogia a diversidade cultural observada no âmbito da escola contemporânea.

Visando analisar de um lado o saber pedagógico, simplesmente incorporado à formação dos professores, e de outro o saber forjado em função da crença na figura de um" bom professor" como ideal de excelência. Sobre as crenças dos professores, recorremos ainda às teorizações de Marcelo Garcia (1999), buscando identificar o que se tem feito efetivamente, para que os professores compreendam, enquanto se educam, a natureza do que é veiculado sobre o ensino e a docência.

Na análise que procedemos sobre a formação profissional, percebemos a importância de termos em conta os anseios e expectativas dos professores como pessoas que iniciam a carreira docente na educação escolar. Neste sentido, a formação refere-se aos processos pessoal e profissional, que se articulam às suas vivências sociais e culturais, e explicitam suas experiências, compassos e descompassos entre o que os professores pensam e realizam.

Aquilo que a mantenedora tem objetivado, na forma de uma educação idealizada, buscou atender às implicações político-sociais, que prescrevem os processos da docência e, desta forma, ouvir os professores tornou-se vital neste momento histórico contextual, assim como do ponto de vista pedagógico e formativo no seu preparo profissional.

Nesta análise, o cenário da formação docente e da avaliação no período do EP, como já anunciamos, requisitou subsídios para considerar a produção dos processos da cultura escolar, e sua relação com as produções culturais no âmbito da escola. Nesta análise recorremos às teorizações de Forquin (1994), Viñao Frago (2007), Geertz (1989) e Bourdieu (1983, 1989,1998, 2003). Na análise de Viñao Frago (2007), o autor explicita a manutenção de aspectos pedagógicos em uma relação mais próxima com a docência, visando analisar a influência da cultura escolar nos

processos de ordem pedagógica. Para o autor, no que tange à busca pelos aspectos organizativos e institucionais, têm singular importância “o andamento da turma, ou seja, os modos, disciplinares e de instrução, de relação e comunicação didática na aula entre professores e alunos e entre alunos.” (IDEM, p.88).

Viñao Frago (2007, p.89), sugere este processo como um compêndio de práticas oriundas de rituais que tratam de forjar e conceder certo cenário cerimonioso à escola e suas ações. A cultura escolar deste modo, apresenta-se como uma sistematização de práticas permanentes e reconhecidas pelos próprios profissionais da educação que prezam pela manutenção desses rituais, com vistas a garantir, que a dinâmica presente na escola seja conhecida pelos novos professores e pela própria sociedade, como uma herança cultural normalizada por aqueles que fazem a escola diariamente.

Nesta perspectiva, Bourdieu (1983), a partir do conceito de *habitus,* fornece elementos fundamentais que colaboram para compreendermos a dinâmica das formas de agir no âmbito institucional escolar. Nesse sentido ainda, a compreensão sobre cultura, explicitada por Silva (2006, p. 204), indica a sua íntima relação com as ações plurais e cotidianas presentes na escola, “seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares.”

A questão da formação de professores, está incluída na cultura escolar instituída, e constatamos que lhes cabe atender às vertentes formativas pré-selecionadas pela mantenedora, que se constituem em prescrições tratadas nos cursos ofertados. Nesse sentido, observamos que aos profissionais em EP não se garante a possibilidade de pensar sobre a sua autoformação, com relação às necessidades e demandas vinculadas à profissão docente, que representam importância secundária aos interesses da mantenedora pública municipal.

Discutir a formação de professores em EP, implicou em perceber se reconhecem a necessidade de formação e se autopercebem em contínuo processo formativo, buscando estudos complementares como forma de se especializar e indicar seus interesses e necessidades para que isso ocorra. Durante o EP, passaram a desenvolver atividades e formas de se relacionar com seus pares, com os estudantes, com a equipe pedagógica e professores mais experientes, abrindo espaço para novas compreensões e ampliações sobre a cultura escolar e da própria escola.

Diante das verbalizações, memórias, interesses e necessidades, pretendeu-se trazer à tona a partir de Huberman (2000), as experiências iniciais, dúvidas, fragilidades, influências, atendimento da equipe pedagógica. Nesta perspectiva, propôs-se detectar e clarificar as crenças quanto à atuação docente, a partir de Marcelo Garcia (1999) e Nóvoa (1998, 1999 e 2007), por exemplo, considerando as compreensões conceituais, momentos de passividade e outras dificuldades dos professores, ao se perceberem como profissionais da educação escolar, em constante processo de formação e autoformação.

A partir da ênfase nas narrativas e buscas por novas possibilidades de formação aos professores em EP, planejamos um curso com cinco encontros nos quais desenvolvemos procedimentos de *pesquisa-formação*. Neste curso, contemplamos temas e pontos que se destacaram nas respostas dos questionários semiestruturados, aplicados durante o estudo exploratório inicial. Consideramos também as questões que surgiram durante o período contingencial de pandemia, uma vez que o curso ocorreu durante o tempo de distanciamento social, adotamos o modo remoto, visando atender às orientações previstas nos protocolos sanitários de prevenção ao Covid-19, naquela fase.

Entendemos esta proposta como uma oportunidade de ampliação do seu preparo para a docência na escola em que ingressaram, considerando que nem sempre os professores tinham espaço para externar suas opiniões. Em paralelo, mas na sequência dos temas do curso, destacamos alguns pontos centrais da educação escolar básica em meio à pandemia, abrindo a reflexão e discussão sobre o que esperar para o pós-pandemia, objetivando entender como os professores projetavam sua atuação docente após esta experiência, e mesmo identificando as aquisições e práticas que desenvolveram neste período[4].

O processo de *pesquisa-formação*, possibilitou aos professores que dele participaram, a oportunidade de verbalizar sobre suas aquisições profissionais de várias formas, com seus pares, com a Equipe Pedagógica, com a comunidade interna e externa escolar, e considerando a produção de atividades remotas desenvolvidas no período de isolamento social pandêmico. Os processos vividos levaram a

[4] As questões que envolvem a docência em tempos de pandemia, no caso desse doutoramento, referem-se também à pesquisa aprovada pelo CEP-UFPR, proposta pelo Grupo de Pesquisa GPFOR – Grupo de Estudos sobre Formação Docente, grupo ao qual a autora pertence.

considerar seus domínios de conhecimentos na área e níveis de ensino em que atuavam.

As narrativas das professoras foram de importância singular e carregavam consigo um corpo de significados que nos permitiu observar, identificar e investigar suas visões sobre a escola, sobre os estudantes, a influência de seus pares e as aquisições e concepções que adquiriram no espaço escolar e profissional docente, no período do EP.

Desenvolvemos a presente tese de doutorado, a partir do seguinte **problema de pesquisa:** Tendo em vista o curso ofertado pela SME aos professores em Estágio Probatório, os depoimentos e inquietações observadas sobre as necessidades de seu preparo como docente da escola básica, considerando as influências dos processos da cultura atual, em momento de pandemia, articulados a cultura escolar e da escola, verificar a partir das metodologias de pesquisa-formação e narrativas (auto) biográficas, *quais os aspectos de mudança metodológica em atitudes e práticas nos cursos de formação, favorecem o reconhecimento da identidade profissional docente durante o EP, visando impulsionar os professores à atuação docente nas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba?*

Reafirmamos que, do ponto de vista do recorte profissional, referente à necessidade profissional inicial no EP, buscamos oportunizar aos docentes selecionados para a investigação, a possibilidade de se manifestar sobre os aspectos que constituem sua profissão, suas atividades e aquisições para a docência nas escolas municipais, a partir de narrativas (auto)biográficas e pela via da pesquisa-formação.

Na trama entre o cultural e o social, propôs-se evidenciar as implicações de se obter uma formação que considerasse as demandas didático pedagógicas que passam a enfrentar, ao ingressar como professores, no serviço público das escolas municipais.

Não se pretende apregoar as dificuldades dos professores, mas sobretudo agregar às descrições sobre a profissão docente, as possibilidades de sua disposição profissional, compartilhamento e trocas com seus pares sobre os principais sentidos da docência. Mostrou-se oportuno o trato da formação de professores em EP, como processo que se articula aos campos da produção social e cultural do âmbito escolar, como referência que os torna fundantes para as análises sobre as narrativas e verbalizações dos professores em EP. Estas narrativas, vão aos poucos delineando

os contextos de formação, esclarecendo contornos que possam contribuir com sua própria condição de se autoformar.

Propõe-se a seguir uma exposição do objetivo geral, e dos objetivos específicos que impulsionaram a caminhada.

1.1.1 Objetivo Geral:

Considerando as questões observadas e necessidades sinalizadas no curso ofertado pela SME de Curitiba aos professores em Estágio Probatório e os processos da cultura atual, em momento de pandemia, articulados a cultura escolar e da escola, verificar a partir das metodologias de pesquisa-formação e narrativas (auto) biográficas, os aspectos de mudança metodológica em atitudes e práticas nos cursos de formação, que favorecem o reconhecimento da identidade profissional docente durante o Estágio Probatório, visando impulsionar os professores à atuação docente nas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba.

1.1.2 Objetivos Específicos:

a) Identificar as contribuições e limites do Estágio Probatório, como procedimento institucional na formação dos professores da educação básica pública;
b) Analisar o espaço tempo formativo ofertado aos novos professores pela SME de Curitiba, para verificar, nos momentos de suas narrativas, as possibilidades formativas que os professores reconhecem como necessárias para a compreensão da docência e de sua identidade profissional docente;
c) Identificar as demandas para o planejamento das ações em prol de atividades de formação continuada, ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação do município de Curitiba aos profissionais docentes em EP;
d) Analisar a influência do contexto educacional escolar, e seus processos culturais e sociais na prática docente dos professores em EP, e as implicações nas experiências e processos de formação do ser professor, no período do EP.

Uma vez apontados os objetivos que nos moveram até aqui, passamos a descrever os capítulos que compõem o texto de tese.

Na introdução desta tese, foi importante regatar a história de vida, influência familiar, interesses iniciais e aproximação de estudos voltados à carreira docente, que moveram a autora. Neste primeiro relato, buscamos também apresentar os motivos profissionais de interesse neste objeto de pesquisa e nossas experiências profissionais iniciais que nos levaram a desenvolver a dissertação de mestrado, a qual defendemos em 2017. Diante das problematizações relacionadas aos processos de formação aos professores em EP, apresentamos nossa intenção de pesquisa para o curso de doutorado. A partir da seleção de temas e dos autores que selecionamos para o estudo e a pesquisa proposta, indicamos o problema da presente tese de doutorado e os objetivos geral e específicos deste trabalho.

No segundo capítulo, propusemos discutir a reconceitualização, da docência sob o enfoque histórico social, antropológico e cultural, buscando situar os professores em Estágio Probatório, como sujeitos de um contexto escolar, o qual precisam conhecer, como espaço profissional e institucional no qual ingressaram. Em segundo momento, como professores que neste espaço de tempo não só serão avaliados, mas buscam apreender a profissão docente. Dialogamos sobre a influência do contexto educacional escolar e seus processos culturais e sociais, com suas produções e intercorrências, que influenciam e configuram sua prática profissional.

Para tanto, o primeiro capítulo foi reorganizado em dois subcapítulos, sendo que o primeiro aborda o cenário cultural *no e para* o desenvolvimento profissional docente, visando compreender a incidência dos processos culturais sobre a formação de professores. Considerou-se a vertente teórica de autores dos estudos culturais, que consideram a cultura escolar enquanto regulação, que decorre também da ação vertical dos órgãos oficiais, que incidem sobre o sistema escolar. Em decorrência, observa-se a presença da cultura da escola, como resposta e modelagem dos professores diante dos desígnios das propostas da mantenedora, nem sempre possíveis de serem cumpridos. Recorremos nessa abordagem aos conceitos de Stuart Hall, Jean Claude Forquin, Antônio Viñao Frago e Clifford Geertz.

O segundo subcapítulo, faz alusão às aquisições do saber-fazer como elemento de significativo interesse dos professores e que se insere na composição dos novos profissionais. Procuramos descrever estas aquisições considerando o *ser professor* na RME de Curitiba, sob os indicativos teóricos de Marcelo García, Maurice Tardif e Claude Lessard, Michael Huberman e António Nóvoa. Retomamos a questão referente à cultura escolar, considerando as implicações do *habitus* e de campo em

face das lutas simbólicas que nele ocorrem, tomando-os sob a construção teórica de Pierre Bourdieu, em associação ao processo de 'tornar-se professor'.

O terceiro capítulo está organizado em dois itens, revisitando no primeiro deles a organização do Estágio Probatório na legislação brasileira e as evidências de uma lógica de avaliação de desempenho, que abriga a etapa proforma pós-concurso público, sob a perspectiva da avaliação no EP, como regulação e conformação das formas de trabalho dos servidores públicos. No segundo item, são os conceitos sustentados na teorizações de Pierre Bourdieu, fazendo alusão às regras do jogo e às regularidades assumidas pelos professores para serem reconhecidos como docentes (em EP), por seus pares mais experientes e nas condições em que a lógica desse jogo transcorre na instituição escolar.

No quarto capítulo, tratamos de evidenciar a metodologia utilizada, considerando-a enquanto caminho planejado, estruturado e percorrido, apontando as escolhas metodológicas. A partir do questionário exploratório aplicado, que inicia o conhecimento sobre o grupo de professores cursistas em EP na RME de Curitiba, com relação à sua formação e identidade profissional, em consonância com as próprias percepções desses professores. Etapa em que consideramos as necessidades verificadas e as possibilidades de participação dos professores em um curso de pesquisa-formação. As análises dos questionários dos quarenta e nove professores, levaram à seleção de algumas professoras, que participaram dos encontros a partir desta metodologia, os quais descrevemos no quinto capítulo.

No quinto capítulo, discorremos sobre os passos iniciais e as alterações que foram necessárias para atender a demanda pandêmica do Covid19, no momento em que iniciaríamos a pesquisa planejada. Relatamos as mudanças metodológicas que foram impostas pela contingência da situação, como por exemplo a proposição de um curso *online*. Descrevemos como as cinco etapas do curso foram organizadas, sob a perspectiva da pesquisa-formação e apresentamos as verbalizações das professoras a respeito de assumir a docência, como profissão em meio ao contexto de pandemia. Apresentamos, a partir de suas narrativas, o processo vivido na escola ao assumirem o padrão, descrições que passam pelas lembranças sobre a recepção, o acolhimento ou a ausência dele, as interações com os colegas e a dúvidas quanto as suas atividades profissionais, diante da realidade cultural daquele espaço escolar.

Nas considerações finais, ancoramos as nossas percepções em relação à pesquisa de modo geral, mas com maior atenção as etapas da pesquisa-formação com as professoras em EP na RME de Curitiba, em meio ao período pandêmico.

2 RECONCEITUALIZAÇÃO DO PERÍODO DO ESTÁGIO PROBATÓRIO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: DOCÊNCIA E CULTURA DA ESCOLA

Esse capítulo evidencia as influências dos processos culturais e sociais na formação e prática docente de professores em Estágio Probatório, levando em conta as demandas da escola básica, somadas às relações que a incluem no campo de pesquisa educacional. Assim, descrevemos e analisamos os professores, sob a premissa de que são pessoas que se reconhecem como pertencentes a um determinado contexto social, histórico e cultural, que realizam suas atividades no âmbito escolar e estão em contato com um tipo de cultura, a qual decorre de concepções e formas de agir produzidas nessa instituição escolar.

Desse modo, tecemos algumas análises a respeito da escola e dos professores, considerando como já anunciado, as teorizações desenvolvidas por Hall (1987, 1997 e 2015), Geertz (1989), Forquin (1993), Julia (1995) e Viñao Frago (1995 e 2007), a partir das quais reconhecemos inicialmente, que as dinâmicas intrínsecas na organização escolar revelam, nos processos culturais produzidos pelos professores, certa dependência dos processos que decorrem de decisões instauradas.

Tais análises nos levaram a uma melhor compreensão sobre as propostas que dizem respeito às aquisições da docência, sob as demandas já convencionadas para a escola e pela escola, mas considerando as peculiaridades, interesses e necessidades dos professores que nela ingressam. Essa possibilidade pressupõe considerar as influências da configuração da produção de uma cultura da escola e dos profissionais que nela atuam e os que nela atuarão após o período de ingresso no âmbito escolar, no qual adquirem as experiências reais iniciais da/para a docência.

A seguir, já no segundo item, abordamos a questão das possibilidades formativas no período do EP, trazendo à cena as aprendizagens da docência com base nas teorizações de Marcelo García (1995, 1999), Shulman (1986 e 2000), Tardif (2014), Tardif e Lessard (2014). A inserção dos professores em um ciclo de vida profissional, como observam Huberman (2000) e Nóvoa (2000), nos conduziram a algumas percepções quanto à compreensão sobre as fases de inserção dos professores na profissão docente e como veem a escola em cada período e no tempo presente.

Tratamos também da escola, como instituição que recebe os professores em EP e possibilitam a formação a partir das aquisições do “ser professor”, o que requer considerar o momento histórico social e cultural em que a escola e a profissão docente se inserem, considerando nas redes de ensino, os fins da educação escolar. Questões que passam pela formação para a cidadania no tempo presente e a busca da oferta da escola de forma democrática a todos sem exceção. Nesta proposta, inscreve-se a formação dos professores, a ser tratada nesta perspectiva desde o período de sua entrada, na instituição escolar, notadamente na esfera pública.

Tais ponderações, são evocadas a partir do conceito de *habitus* e de campo (BOURDIEU, 1983, 2011 e 2013), já anunciados e que buscamos definir já na introdução e problematização adotada nesta Tese, para obter elementos de análise sobre o que os professores reconhecem como características que se sobressaem na instituição escolar na qual se inserem, durante e ao final do período de EP.

Realizamos essas interlocuções, no intuito de problematizar o objeto de estudo – a formação de professores em EP – visando circunscrevê-lo em um recorte conceitual que possa torná-lo passível de uma análise que busca um maior alcance quanto às possibilidades do acesso de todos e de forma qualitativa à escola. Respeitando as características de um estudo bibliográfico qualitativo, buscou-se responder ao problema e questionamentos formulados, a partir do processo vivido na pesquisa. Esta intenção, relacionada às verbalizações dos professores em EP sobre sua formação e seus interesses formativos, auxiliou-nos no reconhecimento de sua identidade profissional, considerando as aquisições da docência, durante o EP.

2.1 SITUANDO A IDENTIDADE DOCENTE NO CENÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL: INFLUÊNCIAS DA CULTURA ESCOLAR E DA ESCOLA

Iniciamos as reflexões propostas, tomando os conceitos sobre a cultura e seus processos de produção, os quais caminham em paralelo com as concepções da teoria social, visando obter os elementos de análise desses processos no contexto educacional escolar. No entanto, como profissionais da educação, nos deparamos com a própria sociedade que historicamente constituiu a instituição escolar, e detectamos que a educação escolar se tornou um dos suportes da formação humana. Como instituição, configura-se em um contexto que caminhou para o capitalismo em

suas várias conformações, o que por sua vez, forjou e constituiu aqueles que nela trabalham como professores.

Verifica-se hoje, uma crise que passa pelos anseios da sociedade quanto à ação educativa escolar, no sentido de que se torne mais próxima daquilo que se deseja para a formação dos estudantes da escola atual. Essa crise se estende ao modo como os profissionais se percebem em relação às exigências do tempo presente, para a docência. Tais questões, desencadeiam a perenidade de ações que ampliam as dificuldades dos professores, em se compreenderem como classe profissional, diante das cobranças da sociedade e da própria mantenedora pública.

Ao situar esse conflito quanto à identidade profissional docente, recorremos a Stuart Hall (2015) o qual contextualiza historicamente uma crise de identidade em âmbito geral, a ser vista como parte do processo de mudança abrangente, que aos poucos, "desloca as estruturas e processos centrais das sociedades modernas" (HALL, 2016, p. 09). Para o autor, a crise que leva a rever os pilares em que se assentam as identidades – pessoal e profissional – na sociedade contemporânea, precisa ser clarificada com relação à estabilidade e referências no mundo social, que se encontram em descrédito, ou no mínimo estão abaladas. Com estas referências em xeque, ao focalizar a profissão docente, observamos a carência quanto aos direcionamentos necessários à sua função social como professores.

Para desenvolver a ideia dessa crise de identidade, que acompanha os professores já há algum tempo, pretende-se visualizar as diferentes vias conceituais que abrangem o termo identidade. Retomamos as construções teóricas de Stuart Hall (2015, p. 11 - 12), o qual define três concepções de *sujeito*, termo utilizado pelo autor, que se refere aos momentos históricos em que surgem e que o identificam.

A primeira definição, compreende a fase do *sujeito do Iluminismo*, como ser humano, centrado e dotado das capacidades da razão, da consciência e da ação. A centralidade do seu ser, estava imersa em seu interior, desde o seu nascimento, sendo desenvolvida na sequência, para confirmar que em regra, o centro do seu eu era também a sua identidade. Essa compreensão parte de uma perspectiva individualista e percebe-se a tônica do masculino como representação do 'eu'. A essência da *identidade do eu*, pela via do Iluminismo, consistia na manutenção de suas características, que não poderiam ser quebradas ou ampliadas.

Uma segunda concepção de identidade, mencionada por Hall (2015), se encaminha para uma visão tradicional da ideia de sujeito, que define como *sujeito*

sociológico. Nessa perspectiva a construção identitária da pessoa, passava pela relação que esta mantinha com as pessoas que lhe eram importantes, ou estavam presentes em sua vida como referências. Isso se dava de tal modo, que essas pessoas realizavam a mediação entre os valores a serem considerados, os sentidos atribuídos às coisas e aos símbolos de contextualização social, sob a visão cultural presente no espaço social, institucional, laboral e familiar. É possível assim, de qualquer modo, compreender uma concepção de base interativa, pois embora mantenha em seu núcleo um *eu material real*, este se mostra passível de ser modificado nas interações a que o sujeito se vê exposto na esfera cultural vigente e que o colocam em contato com diferentes identidades. Toma-se o interior e o exterior – o mundo pessoal e o mundo público – a partir das nossas interpretações e valoração do que possa vir a ser, ou seja, a identidade aqui afirma a relação recíproca entre o sujeito e a estrutura.

A terceira definição situada por Hall (2015), diz respeito à fragmentação dessas visões de identidade, resultado do contraste entre as diferentes estruturas sociais, que suscitam a provisoriedade e variabilidade das identidades culturais e por isso mesmo, tornam-se problemáticas do ponto de vista das mudanças estruturais e institucionais que acompanham as sociedades. O processo em si, traz consigo a presença de um "*sujeito pós-moderno*, conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. [...] Formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados pelos sistemas culturais que nos rodeiam" (HALL, 1987, 12).

A diferença percebida em relação aos demais conceitos de identidade, se amplia ao considerarmos que ela é definida pelos aportes históricos sob a influência das questões econômicas do capitalismo, e não de modo prevalente pela via da biologia. Em suma, são aspectos observados a partir do processo de identificação que ocorre mediante o confronto com os interesses sociais que se colocam à frente dos indivíduos. A pessoa tende a assumir diferentes identidades de acordo com seus interesses e dos deslocamentos sociais e culturais diante dos embates com os quais se depara.

O autor assevera que essas concepções sobre identidade, se apresentam sob o panorama de referentes simplificados, mas que tomaram corpo nas construções teóricas como apoio aos debates, a que se propõe discutir em seus textos. De modo similar, buscamos ampliar a temática das identidades culturais, mas entendemos que

a identidade é caminho, como dissemos, para compreender a perda de sentido que permeia a noção de sujeito com influências na profissão docente. Seja esta considerada pela via das mudanças e aligeiramento de seus conhecimentos e domínios, que transformam rapidamente o novo em essencial, ou em objeto transposto, que tende a ser substituído por um novo formato que será em pouco tempo superado. Este ponto carece de observação e transita, talvez, pelo caminho reflexivo sobre a efemeridade das coisas e dos sentidos que lhes damos, que nos coloca como educadores em um cruzamento de posições conceituais. Nesta perspectiva, a construção da identidade profissional está entrelaçada ao que fomos, ao que somos e ao que precisaremos ser, a partir do sentido que daremos neste caso, à profissão docente no presente momento histórico contextual.

Essas características passam a ser observadas no enlace dos aspectos presentes nas relações sociais que estabelecemos com os outros e que nos conformam, assumindo o entendimento de identidade cultural dos sujeitos na pós-modernidade a partir da terceira via conceitual descrita por Hall (2015). Esta acepção contribui para a compreensão de que as questões sociais e culturais incidem no trabalho que desenvolvemos nas escolas, como ações que ainda se desenrolam de modo mais ou menos semelhantes, tornando-se rotineiras, do ponto de vista de sua aplicação na prática profissional cotidiana.

Assim, as condições de produção de cultura em sociedade, conduzem ao entendimento de que as ações desencadeadas na esfera social são também, por extensão, culturais, uma vez que abrangem os sentidos sociais. Isto posto, o ser humano produz cultura em face de sua condição interpretativa de ser e se fazer humano, como pessoas passíveis de interpretação, que buscam dar e orientar sentido às suas práticas (HALL, 1997). Essa discussão sobre a qual a escola seleciona e o que deve ensinar, passa pela vertente da cultura escolar e da escola.

Quanto aos aspectos culturais presentes na escola sob a forma de organização, sistematização de documentos, posturas, métodos e conteúdos a serem trabalhados, Jean-Claude Forquin (1993), refere-se a uma razão universal e em defesa de uma produção cultural única. Explica que a escola necessita pela via do universalismo, desenvolver estratégias para ensinar aquilo que possua valor intrínseco, que se sustente e que tenha importância e significação próprias. Afirma que independente das relações com as outras coisas e além – frise-se – de atender também às demandas sociais imediatas que se fazem subjacentes aos demais

conteúdos propostos no currículo, isso não significa preconizar na escolha dos conteúdos, o relativismo e os conceitos vinculados a saberes efêmeros (FORQUIN, 1993).

Refuta desse modo, a ideia de que a seleção de conteúdos não possa ficar na dependência da cultura social, pois “o essencial daquilo que a educação transmite, [...] transcende necessariamente as fronteiras entre os grupos humanos e os particularismos mentais e vem de uma memória comum e de um destino comum à toda a humanidade.” (FORQUIN, 1993, p. 12)**.** Assim, ensinar os conceitos vinculados a uma cultura social universal, suscita a complexidade de conceitos e sua vinculação ao campo social, refletindo a necessária abordagem aos mesmos, como forma de promover o acesso para todos a esses conhecimentos.

Raymond Williams, revelou a presença de padrões que aproximam o próprio conceito de cultura, à vida em sociedade. Para Williams (2001, p. 61) “uma cultura tem dois aspectos: os significados e direções conhecidos, em que seus membros são treinados; e as novas observações e os novos significados, que são apresentados e testados.” Ações que se entrecruzam na dinâmica social e que por aderência compõem um quadro de proximidade entre aqueles que vivem e partilham dos mesmos significados nessa sociedade. Williams (2001, p. 63) define o conceito de cultura como “relações entre elementos em um modo de vida global”. Para ele, estudar a cultura estaria vinculado a tarefa de investigar “a natureza da organização que é o complexo dessas relações.” (IDEM, p.63).

Nas relações sociais estão imbricados os padrões que revelam “correspondências ou descontinuidades” (IBIDEM, 64), o que aproxima o conceito de cultura à vida em comunidade e nos permite depreender que se trata do campo social em que essas relações são expressas, testadas e incorporadas.

Embora caminhe nessa ideia da seleção cultural dos conteúdos, Forquin (1993, p. 169), elabora uma crítica à instituição educativa no tocante a forma “universal” e menos “concreta” com a qual apresenta os conhecimentos, enquanto uma clara ponderação às lacunas do universalismo conceitual e dos métodos pedagógicos implicados para essa disseminação cultural.

Em face das dificuldades em compreender se há ou não a defesa por conteúdos universais a serem desenvolvidos na escola, buscamos apoio em Young (2007), ao amplificar essa ótica, com vistas a entender como o conhecimento é visto e acionado na escola. O autor menciona dentre outros, dois tipos de conhecimento sendo o

primeiro, aquele que *dependente do contexto* em que se desenvolve, ao se resolver problemas específicos no cotidiano, sob o aparato do prático e do procedimental. É prático, quando se objetiva a resolução de questões de correção e de defeitos e, procedimental como um conjunto de regras a serem seguidas, ou seja saberes alocados que indicam às pessoas como proceder para resolver uma situação que demanda resolução (YOUNG, 2007).

De outro ponto, observa-se o conhecimento que é independente de contexto ou conhecimento teórico, desenvolvido para fornecer generalizações e que busca a universalidade. Fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. “É esse conhecimento independente do contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso.” (YOUNG, 2007, p. 1296).

Segundo Young (2007, p. 1300), este é um conhecimento de base sólida, o “conhecimento poderoso” que se vincula às expectativas que as pessoas mantêm sobre a sua própria emancipação social e que pode ser obtido pela via da escolarização, se a instituição o mantiver em seus programas. Young (2007) estabeleceu no entanto, uma crítica quanto aos conceitos e conteúdos mais próximos da realidade social dos estudantes, ou da cultura popular. O autor destaca que ao “seguir esse caminho pode-se negar as condições para a aquisição do conhecimento poderoso aos alunos que já são desfavorecidos pelas suas circunstâncias sociais.” (YOUNG, 2007, p. 1300).

Em face desses primeiros conceitos, compreendemos a importância dos estudos culturais e do cenário cultural, como elemento de análise para captar o devir das posturas assumidas pelos professores e as interlocuções possíveis no trato com as pesquisas que versam sobre a escola e a formação de seus profissionais.

Estas demandas precisam ganhar espaço como pauta de discussão nas escolas e nas oportunidades em que ocorrem as formações de professores, pois refere-se ao que deve ou não ser trabalhado nas instituições educativas de ensino. Mais ainda, refere-se ao direito que se busca sobre o tratamento de temáticas já discutidas e consideradas como superadas, ou como elementos curriculares que pertencem ou não à cultura presente no espaço escolar. Um jogo que se assemelha ao ‘cabo de guerra’, em que de um lado estão aqueles que defendem os conceitos que trazem sentido e aplicabilidade na vida dos estudantes e, de outro, àqueles que

promovem uma retomada do que deve se constituir um direito dos profissionais e das comunidades dos espaços educativos sobre os fins do currículo escolar.

De um modo especulativo, observamos que a tônica está em transcender velhas concepções culturais e assegurar por um ou outro caminho, a legitimidade da escola como instituição de interesse social. Retomada que se faz pelo estudo e pela pesquisa que tende a fundamentar as ações e práticas, narrativas e discursos dos professores.

Ao tratar da cultura, Cliford Geertz autor da antropologia social e interpretativa, defende um conceito que "é essencialmente semiótico. Acreditando [...] que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo (*sic*) a cultura como sendo essas teias e a sua análise." (GEERTZ, 1989, p. 15). A relevância desse conceito sob uma base antropológica, reside nas próprias análises sobre a cultura, considerando que "é inegável a contribuição da antropologia, quando investiga e interpreta significados das formas de ser, estar e produzir cultura dos grupos sociais nos tempos e espaços que ocupam." (HAGEMEYER e OLIVEIRA, 2020, p. 97).

Diante dessa compreensão, Geertz (1989), manifesta o seu interesse em buscar explicações e sentidos para que então se possa construir ou manifestar sua percepção sobre aspectos culturalmente enraizados que enredam as sociedades e para tanto o faz tomando a cultura como "uma ciência interpretativa, à procura do significado." (IDEM, p. 15).

A abordagem que o antropólogo dá à questão cultural, nos ajuda a pensar: "o que o homem é, pode estar tão envolvido com onde ele está, quem ele é e no que ele acredita, que é inseparável dele." (IDEM, p.47). Transitamos em ambientes diversos, interagimos com diferentes pessoas, caminhamos dialogando com o espaço que ocupamos e com os espaços que pensamos ocupar do ponto de vista cultural. Por exemplo, adequamos nossas interações com os outros a partir de uma crença estrutural que nos leva a agir em face do que se espera que possamos agir. Portanto, que não corresponde à percepção cultural que nos define como seres uniformes e regulares. Segundo Geertz, (1989, p.47), "[..] é precisamente o levar em conta tal possibilidade que deu margem ao surgimento do conceito de cultura e ao declínio da perspectiva uniforme do homem."

Nas interações que ocorrem na sociedade moderna, a cultura está vinculada aos conhecimentos que as pessoas devem saber ou creditar a alguém, sendo correspondentes sociais que determinam os modos de agir, considerando como essas

formas serão aceitas pelos seus membros, o que possibilita a interpretação de que “a cultura é pública, porque o significado o é” (GEERTZ, 1989, p. 22). Esse conceito se justifica pela ótica de que as trocas sociais possuem significações diversas que são compreendidas por aqueles que participam ativamente da composição ou transmissão desses conhecimentos que se tornam públicos, em face do uso já convencionado e ou adaptado às necessidades de um grupo de pessoas, ou seja, que fazem e transmitem cultura.

Em sua acepção Geertz (1989, p. 23), afirma que “a cultura consiste em estruturas de significado totalmente estabelecidas, nos termos das quais as pessoas fazem certas coisas como sinais de conspiração e se aliam ou percebem os insultos e respondem a eles”. Tem-se deste modo, a compreensão de que a concepção de cultura manifesta pelo autor, subsumi essas interações, ainda que não verbais, que os participantes de um grupo social utilizam como complemento ao modo como se comunicam com os outros integrantes desse mesmo grupo social. São elementos de complementação às suas falas, que anteriormente convencionadas, remetem a um tipo de interpretação, ao qual uma outra pessoa de grupo social diverso, não terá acesso na íntegra à compreensão da mensagem. Neste caso, tal mensagem e os elementos que a caracterizam, estão situados em relações anteriores, previamente combinadas, a partir da matriz de referência em uso pelos integrantes daquele grupo que dialoga.

Ao considerar a profissão docente sob a abordagem da cultura, retoma-se o aspecto da convivência com uma classe profissional e as marcas que essa classe imprime a si mesma, e por consequência ao seu coletivo social, como um modo de determinar o grupo constituído pelos interesses vinculados à docência. Trata-se de um conjunto de ações e práticas, valores, estilos e discursos que, por adesão, os professores tendem a apreender para modificar ou adaptar sua condição pessoal ao que é necessário para sua integralização e composição de sua identidade profissional.

Nesse sentido, aprende-se a cultura do “ser professor” pelo olhar e pelo modelo de quando se esteve estudante, ao seguir o exemplo e a experiência de outros profissionais que o estimularam e inspiraram, ao exercer a profissão de professor na instituição escolar a partir da observação ao outro e também a partir de suas próprias produções. Assim, os professores buscam formas de situar-se entre os demais professores, aqueles que estão a mais tempo na escola, levando em consideração a produção cultural que os coloca em um grupo profissional que já desenvolve

historicamente, as atividades correlatas à docência. Deste ponto de vista, em muitos casos desenvolvem uma *expertise* para a prática que realizam.

Retomando o desejo dos professores iniciantes em se perceberem integrados ao ambiente escolar e entre os demais colegas docentes, os discursos proferidos, comentários e análises tendem a carregar consigo marcas de um tipo de cultura que é própria da docência, viabilizando a partir da aderência a esses discursos, a inserção daqueles considerados como iniciantes, junto aos demais professores da escola.

Neste ponto, observamos a necessidade de buscar no aspecto da cultura escolar e da escola, conceitos que nos auxiliassem a olhar esse tipo de produção cultural que está presente na constituição inicial da docência – nos atrevemos a dizer –, para lançar mão de outros posicionamentos que agregam às características manifestadas na carreira profissional docente.

Iniciamos pensando sobre os "sistemas de significados compartilhados – no sentido geertziano" – conforme ressalta Viñao Frago (1995, p. 64), ao tratar das relações entre a história social e a história da educação, indica que se incluem nesta relação "outros objetos culturais produtos dessa mesma mente, e entre eles, por que não?, a linguagem e as formações discursivas criadoras de sujeitos e realidades sociais". Essa percepção viabiliza o entendimento de que estariam assim, conectadas e não fragmentadas, ao serem utilizadas como recursos na aproximação aos integrantes de um mesmo grupo profissional, por exemplo. Refere-se desse modo, a importância do conceito de estrutura cultural que guia a ação, e que utilizou para compreender a organização e as relações observadas em grupos com características mais heterogêneas.

A formação de professores, também objeto de interesse de Antônio Viñao Frago (1995), com relação às culturas escolares, se destaca pela relevância da discussão sobre o processo vivido no período de EP. Principalmente quando o autor sugere que sejam estudados de modo cuidadoso, os procedimentos de entrada dos professores na carreira docente, para a qual devem ser considerados os "[...] critérios de seleção explícitos ou implícitos, intervenção de autoridades administrativas, como um dos aspectos essenciais para entender o processo de profissionalização docente e, em definitivo, para fazer a história da docência como profissão." (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 66).

Para Viñao Frago (1995, p. 68) é importante compreender a instituição escolar sob a premissa da vinculação com as diferentes vertentes dos campos de estudo,

observadas a partir “da sociologia das organizações”, até a vertente “antropológica das práticas cotidianas”, pois esse olhar contribui para a percepção da presença de um tipo de cultura escolar, que determina a organização da escola e sua proposta curricular.

Nesse sentido, a existência da cultura escolar aparece com as origens da escola, como instituição formal histórica de ensino, sob a demanda da constituição do sistema educativo, que reforçou a relação da cultura com os níveis de ensino, bem como com os processos que configuraram historicamente a profissão docente e os códigos disciplinares. Por outro lado, evidenciou as dificuldades em dialogar com as instâncias superiores no trato com as reformas estruturais curriculares e, nesta perspectiva, adequou a partir de uma matriz sistematizada, os procedimentos que tornaram a escola um tipo de instituição social (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 80).

Um dos primeiros teóricos a utilizar o termo *cultura escolar,* foi Dominique Julia, que a entendia enquanto objeto histórico, do qual deriva “um conjunto de normas que definem os saberes a ensinar e os comportamentos a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão/assimilação de tais saberes e a incorporação destes comportamentos.” (JULIA, 1995, p. 354). O conceito do autor, evidencia uma crítica aos saberes de origem sistematizados vinculados à escola, como espaço em que os estudantes não recebem ensinamentos como instrumental para as suas necessidades. Antes, revela a força de uma instituição que forma seus estudantes, considerando os objetivos históricos e os modos como a sociedade, representada pela classe dominante, impõe conteúdos e regras sobre o que deve ser ensinado.

Quanto à aplicação do uso desses conceitos, há um desinteresse pelo tema, ou melhor, a escola ao ser questionada sobre esta situação, tende a comprovar que os conteúdos que desenvolve, atendem à demanda das necessidades daqueles que a frequentam, porque mais adiante em suas vidas irão adentrar a partir do trabalho que realizam, nos contextos culturais diversos de origem. Reafirma-se a essência de um tipo de cultura que não se adquire em outro lugar que não a escola, uma vez que preconiza, considerando as formas de ser e estar na sociedade sob esse código cultural, uma condição de superioridade que impulsiona aqueles que a frequentam, em relação às demais manifestações de cultura. (VIÑAO FRAGO, 1995).

Viñao Frago (1995, p. 68), traz elementos preponderantes ao tratar da cultura escolar, em proximidade com as concepções de Julia (1995), mas acrescentando outras possibilidades de reflexão e análise, pois afirma que “a cultura escolar,

enquanto conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, possui várias modalidades ou níveis." Ao analisar o período de EP, podemos tratar da cultura escolar municipal como representativa de uma única unidade de ensino, que está vinculada a uma regional, isto é, ao grupo de escolas situadas em determinada região da cidade (são dez núcleos regionais vinculados à SME de Curitiba), o que acontece de certa forma também na esfera estadual (SEED-PR). Podemos ainda, nos referir a uma representação do mundo acadêmico a partir das IES ou ainda, a determinada cultura escolar que tem como referência uma prática educativa organizativa presente no meio rural, por exemplo.

Seja qual for a forma de produção cultural, a perspectiva é de que a cultura escolar como "conjunto de aspectos institucionalizados, inclui práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana de fazer escola –, objetos materiais – funções, usos [...] – e modos de pensar, assim como significados e ideias compartimentadas." (VINÃO FRAGO, 1995, p. 68 e 69). A interrelação dessas características que produzem a cultura escolar, impregna a escola de ações que, derivadas de práticas não refletidas, se somam ao fato de não se constituírem como pauta de discussão quanto à reestruturação ou mudanças. Por outro lado trazem luz para às respostas a respeito daquilo que inclui as ações rotineiras de seus profissionais, ou o que os leva a realizar uma tarefa *daquele modo*, por tanto tempo, ainda que novas técnicas e ferramentas sejam inseridas ou já se encontrem em uso.

Talvez isso se deva ao fato da cultura escolar ser entendida e traduzida como "[...] toda a vida escolar: atos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e agir." (IDEM, p. 69). Desta perspectiva, vivemos a cultura escolar conforme ela se apresenta, com pouca ou nenhuma modificação na sua estrutura e, de modo consciente ou inconscientemente desejamos garantir que ela se mantenha ainda sob os mesmos referentes utilizados, buscando não perder os rumos da condição de fazer escola.

Cada um dos aspectos do cenário escolar, a estrutura física, os mobiliários e sua organização, as ideias, os rituais pedagógicos, os discursos, as pessoas, as ações que levam ao agir, suscitam abordagens e análises que garantam a percepção dos motivos que condicionam sua manutenção na sua forma de organização e ações cotidianas, que reforçam as orientações as quais os novos professores se submetem.

Ainda que tenham sido formados na graduação e pós-graduação por vertentes teóricas que questionem os processos educacionais e conteúdos curriculares, as

práticas, discursos e outros elementos da cultura escolar com as quais o professor se defronta, tendem a conformar suas ações e mesmo de seu grupo profissional. Seguem assim, deixando de lado os questionamentos e atendendo ao que lhes foi solicitado, como produto de seu dia a dia de trabalho na escola. Este *habitus,* pressupõe um caráter de continuidade, e em vários momentos também de conflito, caso o 'novo professor' se coloque em desacordo com o que lhe é orientado.

No que concerne à perspectiva de um *habitus* instaurado nas relações que o professor estabelece na docência, resgatamos este conceito, que na acepção bourdieusiana é entendido "como sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e representações." (BOURDIEU, 1983, 61).

Ampliando as visões sobre este conceito, o *habitus* mostra-se no trato da formação de professores como uma ferramenta de cunho conceitual do qual se lança mão para compreender as muitas nuances que envolvem os esquemas de percepção, os julgamentos proferidos e as disposições para as ações práticas dos professores, que foram adquiridas ao longo do tempo. Estas disposições estão situadas nas condições que propiciam o *fazer-se professor*, como ferramental associado às apreensões teóricas, como necessidades teóricas e que ganha espaço na constituição dos professores iniciantes. Este conceito explicaria a pré-disposição a uma espécie de "matriz de percepções e apreciações" (IDEM, p. 65), que os orientaria quanto à realização de atividades e formas de agir nos espaços institucionais em que se inserem como profissionais.

No entanto, não se tem no *habitus* características de inflexibilidade no tocante às regras de comportamento e ações; pelo contrário, assume-se a possibilidade de mudança, mas subsidiado por um "princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas" (IBIDEM, p. 65). Em outras palavras, explicam Nogueira e Nogueira (2014), que o *habitus* é constituído por um sistema de disposições gerais, das quais as pessoas fazem uso, mas ao enfrentar as condições reais e a diversidade prática não prevista em suas interações, tendem a realizar adaptações nessas disposições de modo a atender à especificidade da ação a ser realizada.

Wacquant (2002, p. 103) sugere o *habitus* como um conceito "relacional", pois apresenta-se como resultado daquilo que está presente nas relações sociais, como um "feixe de laços sociais". Esta acepção fortalece o entendimento de que as

aquisições para a docência ocorrem pela via de um *habitus* que não é necessariamente inflexível, mas permeia as relações entre os pares, desencadeadas no interior da escola e que são apreendidas com vistas a atender as questões que surgem nesse ambiente.

O *habitus* como resultante da "incorporação da estrutura social e da posição social de origem no interior do próprio sujeito, [...] passaria a estruturar as ações e representações dos sujeitos, em situações que diferem, em alguma medida, das situações nas quais o *habitus* foi formado." (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2014, p. 25-26). Entende-se que a pessoa precisará refletir sobre as disposições do seu *habitus*, para buscar atender às situações postas naquelas circunstâncias em que precisará agir.

Na perspectiva da atividade docente, tem-se um *habitus* que vai sendo adequado à sua condição de profissional da educação e da docência, nos momentos em que busca meios para garantir que suas ações estejam mais próximas daqueles modelos que observa na prática pedagógica realizada por seus pares. Para Bourdieu (1994) as ações das pessoas têm um "sentido objetivo", que as leva a agir como membros, ou parte de um grupo, ainda que não percebam claramente essa adesão. Isso ocorre uma vez que o *habitus* não supõe a racionalidade explícita, em razão da concordância de um código comum. Este código encontra-se depositado anteriormente nas pessoas e se mostra fortemente relacionado à dinâmica da realidade social, como o produto de determinado grupo, que concorda e mobiliza as condições de existência de um sentido objetivo, ultrapassando intenções conscientes e racionais.

Assim, há de um lado, aqueles que se reconhecem nas ações do professor que traz inovações, indicando-lhe que também já se sentiram impulsionados por conceitos teórico-práticos apreendidos na graduação e pela sensação de estar no início da carreira. Assim como há uma força pueril que emana do novo professor para lidar com os problemas da escola, ao trazer consigo essa visão abrangente que ainda possui, em face de não ter sido 'contaminado' pela cultura escolar, inclusive abraçando as novidades de trato pedagógico ou reformas, de modo a tomá-las como elemento transformador e inovador em suas práticas de docência.

Viñao Frago (2007, p. 86) afirma que há diferenças entre "o saber empírico-prático dos professores no exercício da sua profissão, transmitida através da vida quotidiana escolar, e a cultura do conhecimento especializado ou científico sobre a

educação, gerada nas instituições universitárias e de investigação". A cultura escolar "adquirida na escola, que encontra nessa instituição o seu modo de difusão e sua origem", bem como a sua continuidade, "governam a prática e a organização do ensino e da aprendizagem, e constituem um produto histórico" (IDEM, p. 86).

A cultura escolar, definida em forma de síntese, seria "algo que permanece e dura; algo que as sucessivas reformas só arranham ao de leve, que a elas sobrevive, e que constitui um sedimento formado ao longo do tempo" (IBIDEM, p. 87). Percebida nas instituições educativas, sob a premissa das ações formais, rituais ou cerimônias aos quais preza sobremaneira, a cultura escolar ganha assim destaque no cenário da formação de professores por ser produto das mantenedoras e da escola como instituição social. Por outro lado, por conduzir ao entendimento de que possui mais ou menos as mesmas características de um espaço escolar, por esse motivo, conduzem os novos professores a se perceberem próximos a um tipo de educação com a qual já estão familiarizados.

No entanto, as diferenças quanto à cultura escolar se acentuam, quando são tomadas instituições de ensino diversas ou que atendem a níveis e áreas diferentes. Há algumas convenções particulares a essas instituições que levam Viñao Frago (2007, p. 95) a utilizar o termo "culturas escolares" em face do modo como são tratados os estudantes desses diferentes níveis médio, infantil, fundamental. Culturas escolares que emergem dos diferentes contextos educativos e comprometem os entendimentos oriundos dos diálogos que são mantidos entre os professores, uma vez que envolvem as terminologias de cada modalidade de ensino e até a estrutura do planejamento e orientações para a condução das aulas, de modo a atender a essas diferenças, como a faixa etária por exemplo.

O autor amplia esta ideia, ao assegurar que esses fatores contribuem para as dificuldades observadas na interlocução entre professores e estudantes que passam da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e do Ensino Fundamental I, para o Ensino Fundamental II, no caso da educação escolar brasileira. Vinão Frago destaca "os conflitos que surgem quando se integram num mesmo estabelecimento de ensino, professores de um nível e outro educativo." (IDEM, p. 96). Ao fazer-se professor a partir da cultura escolar que (re) encontra na escola, há uma adesão aos tópicos que definem *como ser professor* para aquela mantenedora pública e, de modo específico, para uma determinada instituição educativa inserida em um determinado *locus* geográfico social.

Tem-se a prerrogativa de que o percurso formativo dos professores se constrói, tendo por base conhecimentos que envolvem naturezas distintas, que se somam aos fatores presentes nas realidades institucionais nas quais se formam e exercem à docência, conforme a prevalência das culturas escolares lá convencionadas.

Nossa condição de professores, nos permite lembrar das influências do contexto educacional e do espaço escolar, como reflexo das culturas escolares, que incidem nas escolhas e no *fazer-se* professor naquele ambiente, consciente ou inconscientemente.

Colocamos em pauta, o fato de que o trabalho docente acontece em uma realidade que é marcada por elementos da cultura escolar, uma produção que agrega marcas pessoais aos professores e a incorporação de subjetividades que pertencem a cada um. Tem-se aqui a cultura sob um viés pedagógico, que se assenta como uma disposição de desenvolvimento do ponto de vista laboral.

Destacamos que no “âmbito da cultura dos professores”, podem ser observadas as peculiaridades de “subculturas” relativas aos níveis educativos nos quais os professores desempenham a sua atividade. Em relação à disciplina em que são especialistas, pode-se observar “subculturas derivadas, que surgem a partir de um enquadramento que possui sua própria cultura” (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 96-97).

Para Viñao Frago (2007), a interação e o confronto entre a cultura dos professores e especialistas da educação e a cultura dos gestores, explica em grande medida, as dificuldades que enfrentamos na implementação das novas (ou revisitadas) propostas educativas. Os discursos emitidos a partir da ótica dos gestores e especialistas da educação, subsidiados pelos interesses de criação e pela visão parcial dos contextos de aplicação, podem não compor um quadro referencial inteligível aos professores e demais profissionais da escola considerando as culturas escolares e subculturas produzidas.

Isso possivelmente acontece, em face dos conhecimentos que os professores possuem, das hipóteses que marcam as análises que realizam sobre as suas práticas pedagógicas e das marcas culturais desenvolvidas naquela escola. Deste modo, ao serem informados em sentido verticalizado, sobre as adoções necessárias para fazer as propostas se efetivarem na escola, antecipam possibilidades sobre a sua eficácia ou mesmo conseguem visualizar os resultados dessas ações antes mesmo de terem sido implementadas. Evidencia-se assim, os limites entre o pretendido e o realizado, ou ainda o pretendido e aquilo que foi orientado, mas que não parece ser plausível do

ponto de vista de quem realiza aquelas implementações solicitadas, ou “o proposto, o prescrito e o real”, como especifica Viñao Frago (2007, p. 100).

Temos deste modo, o entrecruzamento dos conceitos de cultura escolar, presente nas concepções de Jean-Claude Forquin e António Viñao Frago, que emergem da percepção de que a escola produz cultura, diferente do que se declarava ao determiná-la como transmissora de um tipo de cultura elitizada. Ou seja, a regulação do exterior para o interior existe, mas isso não a desqualifica como produtora de um tipo de cultura, que traz reflexos para a vida dos estudantes e dos docentes.

De um lado, observamos um movimento homogeneizador oriundo dos órgãos oficiais e das próprias mantenedoras; no caso das escolas públicas, as secretarias de educação, ao conduzir as propostas educativas e solicitar resultados, consideram todas as instituições escolares sob a mesma perspectiva, indiferente do aspecto regional, características de idade e do público atendido, dentre outros aspectos que são particulares de cada escola.

Em direção a essa mesma conduta homogeneizante, há uma preocupação da escola do ponto de vista das ações que realiza e produtos almejados, pois abriga em seu interior, o desejo por nivelamento de conhecimentos que os estudantes devem obter ao longo de sua vida acadêmica naquele estabelecimento de ensino.

Ainda que o discurso pedagógico indique que as pessoas não são iguais, há ações explícitas às quais aqueles que frequentam a escola devem se adequar, para atingir metas de ensino e aprendizagem que garantam a aprovação e, a longo prazo, a ascensão social que ocorre por intermédio dela, como instituição social convencionada para essa finalidade. Considera-se aqui a questão do grupo, do espaço, da metodologia, que vão contrastando com os valores, crenças, ideologias, normas, condutas, hábitos, rotinas e símbolos, que podem ser entendidos como universais ao se tomar o termo *escola* isoladamente.

As construções teórico-conceituais sobre cultura e os apontamentos realizados a partir das interpretações tecidas, nos levaram a considerar que as improvisações realizadas pela escola, conduzem a uma reelaboração das orientações que recebe, assim como permite a produção de uma cultura da escola que difere da cultura escolar, que podemos observar como marcas de similaridades entre as instituições educativas.

Destacamos a atenção necessária com relação às sinalizações da escola e os sentidos das manifestações culturais do professor como intelectual, que tomam forma nas práticas pedagógicas e interativas que passam a desenvolver. Discutiremos no texto a seguir essas ideias e as implicações que delas se pode depreender.

2.2 O PAPEL DO PROFESSOR COMO INTELECTUAL NA ESCOLA BÁSICA: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA DURANTE O ESTÁGIO PROBATÓRIO

O profissional da educação, sobretudo o professor, tornou-se um tema de discussões que atualmente ultrapassa as dimensões da relativização de sua competência no campo educacional, como espaço geográfico, político e cultural. Observa-se a predileção por essa temática, sobretudo dos professores vinculados ao serviço público, como alvo monitorado pela mídia escrita e virtual, que levantam acaloradas e incisivas manifestações da sociedade, como uma forma de supra relacionar suas práticas profissionais com as mazelas vividas pelo povo brasileiro.

Destaca-se o fato das mídias sociais, principalmente os canais de televisão abertos, ao abordar os problemas sobre educação, em boa medida, privilegiarem interpretações de profissionais que não realizam atividades diretamente ligadas à esfera escolar. Ou seja, pessoas de diferentes áreas de formação que são consultadas sobre uma ou outra questão referente ao ensino, nos levam a deduzir que as percepções dos especialistas da educação são desconsideradas no âmbito de sua atividade profissional. Observamos isto recentemente no trato com as questões da educação escolar no contexto de pandemia, por exemplo, momento em que os trabalhadores da educação tiveram suas vozes suprimidas. Em seu lugar, profissionais como psicólogos, médicos pediatras, sociólogos, repórteres e até analistas políticos, ocuparam a posição de comentaristas ‘conhecedores’ das necessidades educacionais dos estudantes e dos professores em nosso país.

Essa não é uma ação isolada, e pode ser explicada pelos fatores sociais que constantemente justificam o fato de que “[...] no fundo, a docência é apenas um ofício moral, e que não é necessário estudar e compreender, mas simplesmente investir e manipular em favor de crenças dominantes do momento.” (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 37). O que nos parece é que há uma “certa obviedade” no trato das questões da docência, considerando que aos “olhos da sociedade, o que fazemos parece ser

coloquial e simples demais", como observaram Esquinsani e Esquinsani (2012, p. 76). Esta visão fomenta a perspectiva de que as manifestações e pensamentos dos professores são desconsiderados em face de outros profissionais, que possam articular algo, ainda que básico, sobre os processos que envolvem a educação escolar.

Um fenômeno que leva à sensação de desapego, que para encobrir um estado de menos valia, de depreciação e desgaste como profissão, remete ao desinteresse pela temática, como se houvesse se esgotado com relação à sua discussão científica. As autoras sugerem ainda, que "há uma sensação de que qualquer pessoa, mesmo sem nenhuma preparação técnica ou conhecimento de causa – mas com alguma boa vontade – pode exercer a atividade docente" (ESQUINSANI e ESQUINSANI, 2012, p. 76). Como se a profissão docente guardasse pouca relevância social e os professores não tivessem propriedade para manifestar suas impressões sobre a educação e sobre os processos que a constituem como prática social amplamente estudada e pesquisada (OLIVEIRA, 2017).

Por vezes, nos questionamos na condição de pesquisadoras se essa é uma resposta da sociedade em face daquilo que consideram lacunas do processo educativo nas escolas, ou um fator que advém do próprio posicionamento dos profissionais da educação, que abriram espaço (democrático?) para aqueles que possuem envolvimento restrito com a sistematização da educação em nosso país. Estes encontram acesso para discutir, orientar e indicar, com o dedo em riste aos professores e educadores, como devem orientar as questões da educação escolar, diante dos problemas e interesses sociais, tão nossos conhecidos.

A formação de professores, aparece como uma oportunidade de resposta a esses e outros entraves que permeiam as práticas docentes. Para essa discussão, é importante dimensionar que a formação de professores possui uma função social que está vinculada às necessidades e demandas histórico sociais e contextuais, as quais estão intrinsecamente relacionadas às questões que são próprias desta atividade profissional. De acordo com Marcelo García (1999), a transmissão de saberes, o saber-fazer ou de saber-ser, que desempenham em benefício também de um sistema social e por isso sócio econômico, revela de modo acentuado, a força da cultura dominante. No entanto, há um processo de aperfeiçoamento que se desencadeia durante a formação de professores, no qual está incluída a própria estruturação profissional docente, que envolve a sua maturação interna, associada às

possibilidades de aprendizagem e experiências, das quais necessita para se constituir professor (MARCELO GARCÍA, 1999).

Entendemos que para retomar as situações de interlocução com a sociedade quanto aos processos educacionais, de modo que os professores possam ser ouvidos para além dos muros da escola, como especialistas que são, resgatando os aspectos que envolvem o desenvolvimento dos estudantes, a formação de professores configura-se ainda como via irrefutável de acesso às aquisições e compreensões necessárias à profissão, principalmente nos primeiros anos da docência.

Na percepção de Hagemeyer (2010), é necessário conduzir de modo emergencial momentos de interlocução com os professores, que se encontram em um tipo de isolamento constituído por críticas da sociedade contemporânea. As práticas de formação docente, alinhadas à inserção dos profissionais professores em EP na escola, mesmo como novos servidores públicos, torna possível considerar suas necessidades formativas e levá-los analisar suas próprias práticas, para discutir e considerar alternativas viáveis para superar suas dificuldades.

Depreende-se, em vista das dificuldades descritas, que os professores precisam retomar as atividades intelectuais a partir da pesquisa e em colaboração com os demais colegas, pois os entendemos como capazes de falar sobre as suas próprias práticas, nos contextos teóricos em que seja necessário defendê-las. Para Shulman (1986), os professores são capazes de verbalizar sobre suas próprias práticas, o que envolve os procedimentos teóricos e pedagógicos necessários ao contexto e aos níveis dos estudantes com os quais atuam, inclusive como forma de defender sua identidade profissional.

O autor contribui para esse entendimento ao indicar que o conhecimento científico está na base das experiências da prática docente, o que denomina como conhecimento dos professores ou conteúdos pedagogizados. Saber se recordam dos conhecimentos pedagógicos, se encontram oportunidades de os revisitar conceitual e praticamente, diz respeito a considerar o que fazem deles e como os aplicam e adequam às necessidades do ensino que desenvolvem na escola. Esta se torna uma questão dos próprios professores, quanto à valorização de sua postura inicial de pesquisadores e cientistas da educação escolar.

Reforça Hagemeyer (2006), que anunciar esses conhecimentos é uma emergência que requer o processo de compreensão intelectual crítica e compreensiva necessária aos professores. Complementa que a atitude de pesquisa, visa à

composição de novas estratégias para colocar em pauta as produções realizadas pelos docentes, compreendidas como possibilidades de "autoformação que desencadeiam as novas concepções e metodologias para ensinar" (HAGEMEYER, 2006, p. 262). Tendo em vista que essas disposições ajudam a qualificar o professor para discutir as dificuldades da escola contemporânea e demarcam sua capacidade de pensar, como propõe Giroux (1997), do ponto de vista intelectual, visando encontrar caminhos didático pedagógicos, sustentados por construções teóricas para os problemas da educação.

A responsabilidade com a questão da formação de professores, encontra assento também na necessidade de orientar esses profissionais quanto às suas responsabilidades para além do trato pedagógico, mas iniciando por ele. A proposição se sustenta na composição de um novo quadro teórico prático, em que possam manifestar conhecimentos e nos quais também aprendam a cobrar ações para as necessidades que observam, quanto aos domínios dos processos de ensino e formação dos estudantes.

Nesse sentido, respeitamos aqui os bons professores e tratamos de discutir as possibilidades de que possam anunciar demandas e necessidades do contexto docente, munidos da certeza de que falamos desta grande maioria, para visualizar em seus discursos o "papel dos professores como intelectuais transformadores" (GIROUX, 1997, p. 31-33 e 39-52).

O referido autor[5], em 1980, indicou alguns caminhos como via auxiliar para as relativizações a que sempre são submetidos os professores, e que ainda persistem no presente momento vivido pelo magistério na atualidade. Henry Giroux (1987), a partir do contexto norte americano, já mencionava que os professores sofriam com a perda de poder nos mais diferentes níveis da educação pública. O autor sinalizou para "uma percepção diferente de seu papel na prática escolar e na reflexão sobre essa prática" (GIROUX, 1987, p. 8-9), sob a proposta de divisão do trabalho pedagógico dos profissionais que trabalham na escola, os quais se viam como reféns das orientações dos profissionais especialistas, em atividades fora da sala de aula que desenvolvem uma visão rarefeita do movimento escolar cotidiano .

Primeiro observamos que a separação entre o intelectual e sua prática, conspirou para enfraquecer a postura que os professores precisam reassumir, como

[5] Indicação do livro *Critical schoooling and cultural politcs*, produzido nos anos de 1980, e traduzido para o português sob o título de "Escola crítica e política cultural".

profissionais da educação. Em segundo lugar, reitera-se que esse enfraquecimento torna a visão acerca dos discursos proferidos pelos professores como superficiais ou embasados em uma retórica de repetição e sem a real correspondência e aprofundamento dos conceitos que o sustentam. Neste sentido tendem a ser desconsiderados, reforçando a ideia de que os professores possuem uma visão estigmatizada dos conceitos fundantes da educação, relacionados às práticas de ensino e formação que desenvolvem.

O professor nesta perspectiva, seria um profissional ao qual compete executar orientações de outros profissionais, que confinados em suas salas, analisam dados numéricos, a exemplo das pesquisas pautadas na avaliação em massa, que como sabemos avalia sem avaliar, mas que são vistos como aqueles que entendem como fazer educação. Neste caso, como técnicos, são responsáveis por planejar e implementar ações que os servidores da educação em ação na escola, percebem não dar conta das condições reais que lá se ampliam, estratificam e aprofundam, porém, ao tentarem alertar para essa situação os professores não têm sido ouvidos ou tendem a elaborar narrativas que são desqualificadas e desconsideradas.

O trabalho pedagógico assim, fica “reduzido à implementação (ainda) de taxionomias que subordinam o conhecimento a formas de reificação metodológica, como as teorias de ensino tornam-se cada vez mais técnicas e padronizadas [...]” (GIROUX, 1987, p. 09). Formaliza-se o distanciando entre aqueles que fazem a educação na escola e aqueles que pensam a educação para a escola (IDEM, 09).

Conduzindo incessantemente para a eficiência na produção dos números na educação escolar, destaca-se um estado de interesse pela quantidade (PISA, IDEB, ANA, Avaliações internas, dados comparativos entre municípios, entre outras), em detrimento da qualidade, que reforça a manutenção da condição docente sob as amarras da mantenedora pública e dos interesses que objetivam. Reduzindo a ação dos professores quanto a pensar sua profissão, no âmbito daquilo que efetivamente ocorre na escola, reitera-se que o “seu lugar de agir é a sala de aula, mas a classe é, ao mesmo tempo, o limite de seu poder.” (TARDIF e LESSARD, 2014, p.78).

Ao se perceber tarefeiro, o professor nota que as mediações conceituais a que recorrem e sustentam suas práticas, estão pouco a pouco esvaindo-se, seja pela condição de não serem ouvidos ou mesmo ter suas sugestões consideradas para fins de solução de uma problemática.

O ponto aqui é entender que não é preciso pensar a educação para a escola, mas pensar a educação *junto com* a escola, o que envolve a troca sistemática de informações entre esses dois *locus:* a secretaria de educação e a escola. Nesse sentido, o professor é aquele que precisa avançar da fronteira social que o coloca como reprodutor da cultura escolar, que interessa a um suposto bem comum, e retomar sua condição de especialista, o qual sabe desenvolver suas práticas de ensino. Tais práticas estão referenciadas e referenciam a natureza do trabalho pedagógico, no âmbito de interpretação das condições culturais e histórico sociais em que elas ocorrem.

A partir de Imbernón (2006), encontramos reforço para pensar que a formação centrada na escola, deve tomar a instituição educativa como lugar de formação prioritário, considerando-a como *locus* e espaço onde os processos sociais e culturais se desenrolam. Antes de conceber os outros espaços como locais de ampliação e pesquisa sobre a educação, é necessário retomar o lugar de origem das questões educativas, e pensar, tendo como referência a escola e os movimentos sinuosos que nela ocorrem, a partir das relações pedagógico-administrativas vinculadas ao sistema e ao contexto próximo que as organiza.

O EP, tomado aqui como uma etapa da inserção pública profissional docente, destaca-se como mote controverso de pesquisa, pois em sua configuração administrativa de avalição (Lei 10815/2003) não considerou a formação profissional desses professores já em serviço[6], dada sua natureza de avaliação generalista sobre o desempenho dos servidores públicos.

Embora se observe que a formação de professores se constitui em tema recorrente nas pesquisas em educação, o interesse pela área, de acordo com Martins e Duarte (2010, p. 41), pode ser compreendido como a expressão de um momento histórico, “pois se entende que as percepções sobre novas demandas e necessidades se constituem no campo da ação humana ou da prática social dos sujeitos”.

A formação de professores e sobretudo, aqueles vinculados ao serviço público, sob a tutela de um pensamento contemporâneo em nosso país, requisita a urgente pesquisa e rediscussão da força empreendida pelos profissionais da educação, para fazer com que a docência retome o *status* antes vinculado à sua identidade e

[6] Ver Seção I - Artigo 8º da Lei 10815/2003, que trata dos requisitos avaliados pela comissão de avaliação de desempenho durante o Estágio Probatório no local de trabalho do servidor público municipal (APÊNDICES).

profissionalização. O sentido aqui empregado ao termo em latim, está posto também sob a interpretação de que, a sociedade e a cultura nela produzida, inspiram e requerem a retomada de aspectos qualitativos da escola, o que sugere em contrapartida, que se tome em pé de igualdade, a valorização da docência e do profissional da educação escolar.

O reforço a essas necessidades ocorre sob o viés de seu papel social e do impacto da interferência de uma parcela significativa da sociedade, no pensamento e ação docentes no espaço da escola, em referência à busca de autonomia do professor, na abordagem de temas para discussão das questões que lhe dizem respeito ao exercer a docência na escola pública contemporânea.

Quanto às relativizações teórico-conceituais imbricadas na formação de professores, Papi e Martins (2010), sugerem que as situações presentes no conceito de formação docente, possuem diferentes particularidades, mas a dimensão que é pessoal e se relaciona ao desenvolvimento humano, impossibilita sua vinculação de forma restrita ao âmbito da técnica somente. Os professores buscam satisfazer-se também como profissionais, pela própria opção que um dia fizeram pela docência. Ou seja, faz-se necessário considerar que o profissional precisa desejar a formação e buscar meios para que ela ocorra, pois como afirma Marcelo García (1999), cada pessoa é responsável pela sua própria formação e deve buscá-la de modo ativo.

Para Tardif (2014, p. 249) “ [...] os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada.” Sugere assim que os professores precisam “autoformar-se e reciclar-se”, utilizando-se de meios formativos, que podem ser aqueles propostos pela mantenedora ao qual se veem vinculados, mas sem deixar que a formação deixe de ocorrer a partir de suas próprias vias de interesse e disposição pessoal e profissional. Assim, “a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos, a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.” (IDEM, p. 249).

Em razão do exposto, à docência não se refere a uma tarefa a ser cumprida ou executada dentro da esfera escolar, mas “é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola.” (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 38), e ampliaríamos aqui, sugerindo a interação com os gestores da secretaria de

educação, reflexão a ser feita pelos que representam a direção pedagógico docente nesta esfera.

Ao buscar a formação profissional, além de suas vivências, os professores se envolvem em leituras e reflexões que otimizam ações pontuais e conscientes em sua profissão. Por outro lado, devem ter acesso a essa formação, a partir da oferta das mantenedoras públicas, no caso dessa pesquisa, para cumprir o ciclo dialético que também é influenciado pelas demandas da escola.

A formação encarada sob a perspectiva da abordagem das metodologias e práticas para a docência, sob o entendimento de resoluções pontuais de problemas na ação pedagógica, tende a ampliar o distanciamento entre o fazer educação escolar e o pensar a educação escolar. Os estudos sobre o pensamento, o exercício e desenvolvimento profissional dos professores, precisa ultrapassar segundo Hagemeyer (2006, p. 109), “as concepções sobre a ação do professor, uma vez que estas caminham para a superação da visão da prática como tendência ao pragmatismo utilitarista e instrumental [...].”

Trata-se de um alerta sobre o desejo de conservar as propostas formativas a partir da sua aplicação emergencial na escola. A viabilidade das ações de cunho formativo deve assumir o *status* de formar para essas questões, assegurando também aos professores estímulos para estudar em profundidade os aspectos sociais, biológicos, psicológicos, antropológicos e curriculares, cujo conhecimento convergem para a superação dos problemas que enfrentam cotidianamente.

Essa profundidade científica é refutada por alguns professores e acreditamos, que tem causado seu afastamento dos processos de análise apurada dos problemas e da orientação para um olhar de aplicação imediata de conhecimentos ou estratégias didático pedagógicas. Ou seja, os professores são levados a pensar as práticas para a superação de problemas na sala de aula, no entanto, pouco discutem os enraizamentos que os originaram. Acostumam-se a olhar e defender esse tipo de prática formativa, considerando-a em boa medida como interessante, pois tem-se em mente a lógica da aplicação como ponto final de uma etapa formativa.

Giroux (1997), sugere a superação de objetivos behavioristas e humanísticos, e pondera que é necessário ajudar os estudantes a realizar a diferenciação entre conhecimento diretivo e conhecimento produtivo. Aqui, tomamos a liberdade de trazer os professores que frequentam a formação em serviço nas escolas, em uma posição de aprendentes. Considerando os apontamentos de Giroux (1997), esclarecemos a

necessidade de pensar as oportunidades formativas na SME de Curitiba, sob a demanda da superação do conhecimento voltado às necessidades do mercado produtivo. Define o autor que “o conhecimento produtivo está principalmente preocupado com os meios; a aplicação desse tipo de conhecimento resulta na reprodução de bens e serviços materiais.” (GIROUX, 1997, p. 85). Consideramos esta acepção sob um novo olhar para com os instrumentos e ferramentas pedagógicas, enquanto uma possibilidade de abrir espaços para uma reorientação de como se aplicam as estratégias metodológicas, a serem revisitadas na sala de aula.

Em outra perspectiva, denomina como conhecimento diretivo, aquele que se aplica às resoluções que não podem ser buscadas pela via do conhecimento produtivo, pois insere-se na observação da relação entre meios e fins. Declara o autor que: “O conhecimento diretivo é um modo filosófico de investigação no qual os estudantes questionam o que estão aprendendo. [...] formula as questões mais importantes para o aperfeiçoamento da qualidade de vida, porque pergunta: Para que fim?” (IDEM, 1997, p. 85).

Diante do exposto, os professores seguem em formação, aquietando-se quanto aos motivos daquela aprendizagem que recebem, quanto ao processo formativo pelo qual passam inclusive, e algumas vezes mesmo defendendo esse tipo de formação. Ignoram que já se encontram doutrinados a esse tipo de aporte formativo, que os encaminha para a aplicação do instrumental, sem se dar conta de que os fins são estabelecidos por aqueles que pensam a educação em seu lugar, desejosos por anunciar o pretenso êxito dessas ações.

Destacamos que a troca de experiências entre seus pares e as aprendizagens que incluem o instrumental, não são os entraves para a formação de professores, contudo não podem ser as únicas vias de atenção. Apontamos aqui para a real necessidade de investir no aspecto formativo, e nas formas como ocorre, como aprofundamento e ampliação de saberes para a vida profissional, o que não corresponde somente ao *como* ensinar, mas ao porquê se ensina deste ou daquele modo.

Em face das necessidades que preveem a formação dos professores, Catani (2010, p. 87) agregou a ideia de “cultura da atenção, entendida como geradora da capacidade de situar-se nas realidades sociais, referir-se às realidades científicas e intelectuais, ancorar-se (sic) nas realidades artísticas”. A autora defende a *cultura da atenção* como elemento que aproxima as relações dos sujeitos com a realidade e

desta forma tende a ampliar e aprofundar os conhecimentos disponíveis no mundo social como espaço de produção e aplicação de diferentes conceitos. É importante que os professores possam se reconhecer como “sujeitos desses modos de saber.” (IDEM, p. 87).

Para Catani (2010), a cultura da atenção deve oportunizar que sejam exploradas as percepções do profissional da educação e das demais pessoas presentes no mundo social, para que compreendam de modo amplo a vida da cultura e da sociedade. Isso posto, o que a autora suscita é o desejo de que percebam a relação de mão dupla que se estabelece entre as “realidades, representações e sua memorização, sendo as relações com a realidade problematizada.” (CATANI, 2010, p. 89). São oportunidades de compor um cenário em que se possa melhor aproveitar e atentar para o enlace afetivo-profissional que as pessoas tendem a construir com ou para a sua inserção no mundo social e do âmbito profissional docente.

2.2.1 Professores preocupados com o *saber fazer* na docência: a opção entre a técnica e a inovação na formação docente.

A imersão no cotidiano escolar, regulado pela sistematização de horários, disciplinas, espaços, gestão de pessoas, adoção de métodos e práticas de ensino, auxiliam os professores a reconhecerem sua identidade, a partir de suas próprias histórias pessoais e profissionais. Os reflexos da cultura escolar e da escola, que herdaram, conservam ações que se distanciam da razão pelas quais estes processos culturais foram produzidos. São práticas, que assumem de modo automático, muitas vezes como respostas ensaiadas ou que foram testadas no ambiente escolar, e servem ao objetivo de justificar as práticas da docência.

No entanto, “o discurso pedagógico que define a natureza da atividade docente, a vida escolar cotidiana e a finalidade da escolarização, pode ser submetido a um questionamento mais radical”, (GIROUX, 1997, p. 196), o qual passa, dentre outras vias pela reestruturação das condições e temáticas abordadas na formação de professores. Tal processo considera uma ação permanente, para públicos diferentes, incluindo os professores iniciantes (recém concursados), com interesses também diversos. Neste processo (re)assumem a condição de pensar conceitualmente sobre as práticas que adotam e a forma como o conhecimento incide diretamente na dinâmica da vida social e institucional .

Considerando a temática em discussão, compreende-se como necessário considerar o questionamento formulado por Giroux (1997, p. 197): “por que os educadores deixam de aproveitar as possibilidades teóricas que lhe são disponíveis a fim de repensar as alternativas democráticas e fomentar novos ideais de emancipação?” A questão poderia ser respondida pela via da urgência na adoção de técnicas que possam dirimir as dificuldades dos estudantes na aquisição dos conceitos curriculares determinados, motivo que os leva à rapidez, na busca de solucionar os problemas enfrentados.

Esta urgência exclui ou estimula o não questionamento sobre a ausência de conceitos fundantes da pedagogia nas pautas dos cursos de formação de professores. Por outro lado, Giroux (1997) encontra uma possível resposta no discurso crítico manifestado pelos pensadores de esquerda e educadores mais radicais, que se mantém atrelados a um tipo de narrativa que vincula às escolas basicamente as relações de dominação. Essa última, sob a ótica do autor, nos mostra que a crítica pela crítica, não efetiva as mudanças desejadas, antes dissemina frases de efeito pedagógico que são empregadas de modo habitual, mas que não possuem aprofundamento, sendo utilizadas pelos professores, porém sem a profundidade que requer seu emprego, configurando um estado de falsa consciência.

Não se observa nesses discursos críticos que especificam as relações de reprodução/dominação dentro da escola, aspectos que levem a instituição educativa, a compor um novo quadro para a superação dessas dificuldades históricas de origem cultural e social. Isso posto, a percepção aqui é de que os professores compreenderam e incorporaram esses discursos, mas não conseguem ou não encontram espaços para desenvolver ações que expressem o pensamento dos autores preocupados com a justiça social e a atuação democrática na educação escolar, para a realidade pedagógico-metodológica que necessitam.

Deste modo, se veem dependentes das orientações da secretaria de educação, para a composição de estratégias que lhes garanta momentos de assertividade, no trato das dificuldades que emergem nas salas de aula e por diferentes causas a serem detectadas com relação aos estudantes. Portanto, ainda que se percebam como profissionais que compreendem as condições de reprodução que se efetivam na instituição escolar e as ferramentas de dominação utilizadas, seguem como servidores que acatam as determinações oficiais, acreditando que não são servis, mas antes

possuem um conhecimento que os coloca em uma outra posição, nessa cadeia reprodutiva (GIROUX, 1997).

Parte dos professores se encontra inserida em um estado de “falsa consciência” (IDEM, 1997, p. 197), que os leva a se manifestar em prol de ações mais efetivas que os permita transpor as dificuldades imediatas em face da insuficiência do real interesse e visibilidade para com as situações de aprendizagem dos alunos.

Para Giroux (1997, p. 197) “as escolas servem principalmente como agências de reprodução social que fabricam trabalhadores dóceis e obedientes para o Estado”. Nesse ponto, cabe a reflexão de que, além de formar pessoas que não imprimam discursos e atitudes com os quais o Estado precise se preocupar, são necessárias pessoas que ao ensinar, acreditem que realizam à docência de modo crítico (falsa consciência) e que se percebam como profissionais que buscam superar as distorções sociais, sob o emprego de técnicas e metodologias que lhes garantam transpor essas dificuldades. No entanto, seguem cumprindo a pauta de ações de autopromoção, por exemplo, que integram os objetivos previstos nas agendas das secretarias de educação. Para Imbernón (2010), os professores se veem, nesses programas de formação, condenados a ser o objeto de um planejamento dirigido, mas sem as oportunidades que anseiam para visualizar e desenvolver sua identidade profissional.

Encontramos nessa descrição, um possível motivo que leva os professores a acreditar e defender que as técnicas, apreendidas nos cursos de formação, os auxiliam a lidar com as necessidades pedagógicas imediatas. Ao defender essa linha de formação, veem-se representados, e colocam-se como reféns de aprendizagens metodológicas para a docência. Um estado de torpor na busca por um instrumental que reforça a sua condição de agente, mas no sentido de servidor público, que busca soluções imediatas. Uma estratégia que retira o foco de sua real condição de pensar de forma aprofundada as ações para a educação que a partir da docência, realiza na escola a curto, médio e longo prazos.

Imbernón (2010, p.39) alerta para o fato de que “há muita formação e pouca mudança.” Explica que são retratos da adoção de um tipo de formação pautada na transmissão uniforme dos temas, sob a vertente de uma teoria descontextualizada ou mesmo da ausência dela, válida para todos os professores, indiferente de suas necessidades. Têm-se aqui a prerrogativa de um professor ideal, com conhecimento de sua função ou não, cujas propostas formativas não necessariamente trazem consigo mudanças, mas antes orientam o trabalho docente com o qual precisaram

lidar naquele determinado momento. Para o autor, se a formação não traz consigo mudanças no contexto do planejamento das práticas formativas, “pode-se culturalizar o professor, até criar-lhe uma identidade enganadora, não se conseguindo, porém, transformá-lo em um profissional mais inovador.” Em contrapartida, Imbernón (2010) aventa a necessidade e possibilidade de “[...] potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-os em novas perspectivas e metodologias.” (IDEM, 2010, p. 40).

Compreendemos que estar em contato com metodologias e ações do âmbito pedagógico educacional, torna-se um fator positivo, mas não se constituem como fatores únicos para a formação de professores, tendo em vista que conservam ainda visões reprodutoras da proposta dessas práticas. Ainda que tenhamos contato com a socialização de ações pedagógicas desenvolvidas pelos colegas, a proposição exponencial no trato da formação de professores, sobretudo a eventualidade dessas ações, passa ao largo das questões teóricas que precisam ser retomadas para reconhecermos a sua efetividade e uma maior ênfase na ampliação de pesquisas que retratem as necessidades observadas na relação entre a teoria e a prática educacional.

Nesse sentido, faz-se necessário complementar a formação de professores que tende a assumir uma conotação disciplinar sob a abordagem de questões genéricas, que atendem a demandas “sócio psicopedagógicas, as quais quando abordadas na formação, podem conduzir à ausência, ao abandono, à desmoralização, ao cansaço da formação continuada, à crença comum de considerá-la algo distante.” (IMBERNÓN, 2010, p. 40). Estas sensações instigam os docentes a acatar sem considerá-las na integralidade, ou ainda desistir dos encontros previstos para os cursos, ou mesmo resistir às propostas formativas, pois estas não os estimulam a pensar sobre ações derivadas das necessidades que observam e enfrentam em sua prática profissional.

Isso posto, tomamos a formação de professores também como etapa que auxilia a identificação de caminhos que os próprios professores desejam trilhar. Para Marcelo García (1999, p. 25) “a formação de professores possui um objeto de estudo singular, que são [...] os processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos professores”. O autor amplia este objetivo, explicando que a formação de professores além das estratégias de cunho metodológico, cujos formatos estão em uso já há algum tempo pelos docentes, atendem à composição de uma

análise, necessária, sobre todos os processos que envolvem as ações de aprender e de ensinar (IDEM, 1999). Este processo inclui também, pensar sobre a sua própria formação, considerando espaços de interlocução com as preferências, anseios e necessidades que percebem ao se tornarem docentes. “A formação docente deve capacitar os professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente – ainda que principalmente o seja – de aula” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 27).

Na busca pelo saber fazer dentro da escola, a partir dos processos culturais e sociais em que se veem inseridos, os professores tendem a caminhar pautados naquilo que observam no contexto escolar, notadamente nos exemplos de seus pares. Esta observação e constante exercício das atividades da docência, os leva a apreender tendo como perspectiva a aprendizagem da docência, que detectam em seus colegas professores.

Marcelo García (1999), explica que os professores podem ver-se como aprendentes da docência tanto de modo individual, quanto em grupo, contudo destaca também que as aprendizagens em grupo se configuram como uma possibilidade mais atrativa para essas aprendizagens. Isso, em razão de se considerar um outro nível para a formação de professores que é “[...] muito mais interessante e com maior potencialidade de mudança, que consiste na implicação de um grupo de professores para a realização de atividades de desenvolvimento profissional centradas nos seus interesses e necessidades.” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 26).

Esta ideia de aprendizagem para a docência, depreende a necessidade de um trabalho colaborativo entre os professores, como a elaboração de projetos e práticas conjuntas que se revelam ações pedagógicas eficazes para resolver um determinado problema enfrentado pela escola. Reconhecendo suas potencialidades e o emprego dos conhecimentos a serem utilizados para a resolução das demandas diversas que enfrentam diariamente para realizar a sua profissão, os professores contudo ainda se debatem para fugir às amarras da gestão pedagógica e administrativa que ocorre na escola, sob o pressuposto de uma gestão democrática.

2.2.2 O ciclo de vida dos professores, a identidade profissional docente e sinalizações referente ao *habitus* escolar

Aqui e sob o acompanhamento que busca na figura de professores que estão há mais tempo nas escolas, o professor em EP, iniciante no trabalho docente, tende

a situar-se no espaço escolar e formativo, observando nas ações cotidianas de seus colegas, meios para adaptar-se e fazer a docência conforme o que se espera dele. Por esse motivo também, poderiam associar a formação docente como espaço de aprendizagem da docência de modo restrito, sob a visão das técnicas, conforme apontamos anteriormente, como atitudes que evidenciam a imersão em um ciclo de vida profissional, do qual os professores se veem participantes.

Huberman (2000) esclarece que o Ciclo de vida profissional docente, é correlato a um caminho que o profissional é capaz de trilhar em momentos característicos de fases de sua carreira. Esses momentos incluem a passagem por etapas específicas que envolvem a entrada na carreira, a fase da estabilização, a fase da diversificação, a fase da distância afetiva ou serenidade e a fase do desinvestimento. No contexto de nosso objeto de estudo e pesquisa, tomaremos como elemento de análise a fase da entrada na carreira, a partir de Huberman (2000) e Nóvoa (2000).

A entrada na profissão docente compreende um período de um a três anos, similar ao tempo em que os professores da SME de Curitiba se veem em avaliação no período do EP. Essa etapa, descrita por Huberman (2000), circunscreve as descobertas e a sobrevivência na profissão, momento ideal para ações pautadas no apoio ao professor e reforço ao seu desejo de se desenvolver como profissional da educação. Entendendo-a como uma etapa em que o estímulo ao trabalho desenvolvido pelos docentes, deveria compor a centralidade ou pelo menos permear as propostas formativas, convencionando à docência na rede municipal como um atrativo chamamento e permanência aos bons professores.

O ciclo de vida dos professores constitui-se das experiências vivenciadas nos diferentes contextos em que transita e das interações que realiza nesses espaços, os quais relacionam-se às aprendizagens e dinâmicas institucionais, aos aspectos coletivos e individuais que incidem sobre esse profissional em formação e desenvolvimento na escola. Segundo Nóvoa (2000), cada professor possui um modo de construir a sua trajetória pessoal e sua carreira profissional. Deste modo, é coerente considerar o *ciclo de vida profissional docente*, que se encontram presentes na história pessoal do professor, características que são conformadas de modo concomitante ao seu desenvolvimento profissional. Entram em cena os interesses, motivações, projetos pessoais, esperanças, desesperanças e outros fatores que se articulam ao conhecimento para a docência.

Sobre os percursos de vida profissional, sob a perspectiva da carreira é possível demarcar acontecimentos que “atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro da mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes.” (HUBERMAN, 2000, p.37). Esse desenrolar da vida profissional que ocorre pelo ciclo que vivenciam como professores, está convencionado, ainda que não se observe claramente no dia a dia da função, a questão da idade, dos acontecimentos históricos e que marcam uma forma de se ver ou de ver algo relevante em sua própria trajetória docente, assim como nos estágios profissionais pelos quais o professor passa, incluindo o período de EP.

Estas etapas interrelacionadas se complementam e se refletem no professor como pessoa que é, como experiências que só adquirem sentido ao passar por esse ciclo profissional, mas que o atingem de maneiras diferentes, modificando-o, levando-o – pelas experiências observadas e pela instabilidade na profissão – ao desencadeamento do processo formativo (MARCELO GARCÍA, 1995; HUBERMAN, 2000).

O desenvolvimento de uma carreira, constitui desta forma, esse processo de intersecções e entrecruzamentos de formas de agir e atitudes, pelas quais o novo professor caminha, objetivando também ser reconhecido e aceito por seus pares e demais profissionais que já trabalham na escola. Nóvoa (2000, p. 38) explica que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos [...]”, deste modo, o percurso profissional não ocorre de modo linear, ainda que assim pareça, mas antes pode convergir em momentos de movimento e descontinuidades.

Cabe considerar que o modo como cada professor compreende esse percurso, depende também de como é tocado como pessoa por esse processo. Assim, o meio interno e externo influencia as fases do ciclo profissional e acreditamos que os professores tendem a realizar escolhas quanto aos caminhos que elegem ao compor seu percurso profissional, podendo fazê-lo sob a interface do trabalho realizado que inclui às formações docentes.

Quando caracteriza as fases do desenvolvimento profissional docente como um ciclo de vida profissional, o autor prospecta que isso não significa que “[...] tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão, as vivam todas” (HUBERMAN, 1992, p. 37). Este foi um cuidado que manteve, até para evitar o pensamento linear ou subsequente como

condição de desenvolvimento dos profissionais professores, mas que se interpretado de modo inequívoco pode “trazer uma visão evolucionista do conhecimento do professor acerca do seu ensino, no sentido de que esse processo ocorreria atingindo estágios cognitivos mais elevados” (GUARNIERI, 1996, p. 30).

Antes de tomar os ciclos de vida profissional como via linear de análise do desenvolvimento dos professores, é preciso considerar de acordo com Facci (2004, p.36), as “condições históricas do desenvolvimento da carreira. Não é possível aceitar que os professores de desenvolvam voltados apenas para si mesmos, sem considerar fatores políticos, econômicos e sociais que interferem do desenvolvimento do trabalho.”

Nesse sentido, cada pessoa possui uma trajetória, interesses e objetivos que a fizeram buscar a profissão docente, pois ainda que se vejam levados a ela, os professores possuem momentos em que se decidem pela profissão. Houve uma dada circunstância em que realizaram de modo explícito a escolha por ser professor. Encontram-se agora, situados no campo educacional e percebem-se parte do processo cotidiano que ocorre na escola. Ou seja, a docência passa a fazer sentido para esses profissionais, quer pela via de um *habitus* que se faz presente, também pela experiência que passa a consolidar o trabalho docente na escola.

Essa condição geraria/desencadearia nos professores iniciantes uma matriz de posicionamento acerca de questões com as quais se depara em seu dia a dia, no trabalho que desenvolve na escola. Um exemplo disso, pode ser representado por falas convencionadas no ambiente educativo, *o pedagogês*, tomado como uma espécie de código utilizado entre seus pares[7]. Para nós professores, refere-se à adaptação, incorporação e assimilação de condutas e comportamentos.

As posições que ajustam o professor ao seu grupo de pertencimento, como uma ação embasada pelas falas habituais dos professores na escola, tornam-se características de determinada instituição social, o que se configura como um *habitus.* A partir dessa compreensão, romper com determinado *habitus* envolve renunciar ao que foi convencionado como habitual, para atender às demandas da docência no âmbito escolar, levando a declinar dessa forma ou visão habitual, para instituir novas formas de lidar com uma ou mais situações pontuais da docência.

[7] A questão dos discursos proferidos pelos professores mostrou-se uma temática necessária para as análises suscitadas e por isso realizadas. Estão apresentadas mais adiante, como parte do capítulo IV.

A adesão dos professores a um grupo de normas, internalizadas a partir dos contextos de interação pela via dos diálogos e dos discursos observados ou mantidos, também os coloca na condição de participar das negociações que envolvem a classe docente. Ao reconhecer significados sociais – implícitos ou explícitos – que decorrem dessas interações, conduzem e anteveem, a partir dessas participações, as oportunidades para integrar-se como elemento daquele grupo identitário.

Ao finalizar esta abordagem, organizando conceitualmente os motivos que explicariam a preocupação dos professores com o 'saber fazer', que está associado à busca pelas técnicas para realizar o seu ofício. Identificamos a partir dos conceitos teóricos, que há uma preocupação dos professores em início de carreira por colocarem-se em posição de similaridade com seus pares, tarefa que passa pela incorporação do *habitus* presente e que traz consigo a manutenção de discursos e das próprias condições de fazer escola no tocante aos aspectos físicos e organizacionais.

Deste modo, tendem a compactuar com certas normas para a manutenção das características históricas e habituais desse espaço, mas destacamos que embora procedam desta maneira, isso não significa que mais adiante não se colocarão em posição de enfrentamento de ideias novas ou linhas de pensamento sobre as práticas pedagógicas. Em situações diferenciadas defenderão com os colegas, as novas práticas, em confluência com os diferentes contextos presentes na escola.

Além disso, consideramos que desejam a técnica, para se aproximar daquilo que conhecem como "ser professor" e, em paralelo, para mostrar que conhecem as técnicas de trabalho docente e por isso mesmo, sabem como as empregar em seu trabalho cotidiano. Estas atitudes tender a compor os elementos que forjam a identidade docente e que nos propomos a discutir na sequência.

3 A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO ESTÁGIO PROBATÓRIO: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL FUTURO

Nesse capítulo, trazemos ao cenário formativo de professores em Estágio Probatório as influências que envolvem a construção inicial de uma identidade docente que norteia as atividades pedagógicas que apreendem e produzem neste processo. De um lado, cabe focalizar a legislação para o cumprimento formal do EP na rede municipal de Curitiba e, de modo concomitante, o desenvolvimento profissional e as relações que os professores estabelecem com a comunidade educativa neste início de carreira.

Além dos conceitos considerados, destacamos a significativa interface com as condições de se fazer professor pela via do acolhimento que os professores iniciantes na função buscam no âmbito escolar, nas diferentes pessoas que compõem a instituição escolar.

Ao anunciar as legislações e aspectos que fornecem compreensões para compreendermos às conformações que se instalaram na avaliação do Estágio Probatório de professores nas escolas da RME de Curitiba, pretendemos indicar que os eventos de cunho histórico sobre a temática, carregam consigo a perspectiva do cumprimento de uma etapa constitucional, sem maiores ampliações de seu significado para aqueles que por ele passam. Assim, os conceitos e aspectos referente à formação dos professores que passam pela etapa do Estágio Probatório, adotados pela Secretaria Municipal de Educação desse Município, apresentam ainda lacunas que nos incitam a levantar conceitos sobre a presença das regularidades e entendimentos que integram novas possibilidades conceituais para a formação de professores.

3.1 ESTÁGIO PROBATÓRIO E AS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM PARA A DOCÊNCIA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

A prática de validar o ingresso do servidor mesmo após aprovação em concurso público, surge em nosso país com a promulgação da Constituição Federal de 1934, a terceira brasileira e a segunda já no período da República. No texto da CF não se observa a nomenclatura de Período Probatório ou de Estágio Probatório, mas há uma

referência quanto ao tempo de dois anos após o concurso para a aquisição da estabilidade.

Esse apontamento pode ser observado no título VII, que trata dos funcionários públicos, especificamente no artigo 169, ao instituir que “depois de dois anos, quando nomeados [...], e depois de dez anos de efetivo exercício, só poderão ser destituídos em virtude de sentença judiciária ou mediante processo administrativo, regulado por lei, e, no qual lhes será assegurada plena defesa.” (BRASIL, 1934, n/p). Não observamos a presença de indicativos no mesmo título VII, que orientasse sobre o desenvolvimento desse processo ou mesmo de qualificadores como critérios para que o servidor obtivesse êxito nos referidos dois primeiros anos, no cargo público.

Os documentos das Constituições Federais seguintes de 1937, 1946, 1967 e 1969, preservam texto similar ao tratar da estabilidade dos funcionários públicos, no que tange a ausência de nomenclatura e as poucas referências de como tornar-se apto ao cargo (apenas as CF de 1937 e 1946 apontam elementos a serem considerados como essenciais ao funcionário público: a) assiduidade, b) disciplina, c) capacidade de iniciativa, d) produção, e) responsabilidade). (BRASIL, 1937; BRASIL, 1946; BRASIL, 1967; BRASIL, 1969).

Deste modo, o prazo de vinte e quatro meses para que o servidor ratificasse sua inserção no serviço público manteve-se por 51 anos e, embora estivessem em pauta outras discussões como o uso e a aplicação dos termos efetividade e estabilidade, os dois anos iniciais seguem enquanto referência do momento a ser cumprido pós-concurso público. (RANGEL e CANELLO, 2013; SAMPAIO, 2011; MAGALHÃES, 1957).

Pelo prazo de dez anos, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, conservou-se o mesmo período avaliativo dos funcionários públicos. No entanto, a emenda constitucional n. 19/1998, apresentou a alteração no prazo para a aquisição da estabilidade que evoluiu de dois para três anos de trabalho efetivo na função e “exigiu a demonstração material de aptidão e capacidade para o exercício das atribuições do cargo.” (SAMPAIO, 2011, p. 03). Ou seja, o período em que o servidor público precisa cumprir como via de acesso a estabilidade, aparece agora, como forma de verificar suas disposições e habilidades para as funções as quais se candidatou, sendo necessária uma avaliação da chefia imediata especificamente para essa etapa.

Nesse ponto, sob a perspectiva de uma etapa avaliativa, observamos a presença de um instrumento regulador do funcionalismo público, pois os três anos para a aquisição da estabilidade denotam um artífice, resultante do contexto neoliberal e das reformas que suscitou para a convergência à mundialização do capital, que ocorreu a partir da década de 1990. Esse movimento histórico, político e social, deu margem à reforma da administração pública, com indicativos de alteração na legislação federal e discussões sobre a eficiência do Estado no trato com a instituição pública. Evidenciando como necessária a reestruturação do Estado, a partir dos princípios da modernidade, eficiência e qualidade no serviço público. (PEREIRA, 1998; ROMANELLI, 1998; TOLEDO, 1999; SANTOS, 2002).

Uma vez que os termos efetividade e estabilidade já eram discutidos à época – servidor efetivo pelo fato de ter sido aprovado em concurso público e estável em face da segurança obtida por ter cumprido os anos iniciais exigidos pela legislação – , alguns ajustes foram implementados como substrato da relação entre Estado e servidores, como a normatização da avaliação aos profissionais ingressantes no serviço público.

Sob a prerrogativa da reforma administrativa, a avaliação proposta sugere o ajustamento dos servidores às demandas do contexto político, uma estratégia para averiguar e manter sob controle os profissionais, evitando, por exemplo, a sua adesão aos protestos e movimentos grevistas. Condicionando-os a um tipo de servidão cujo propósito não era o atendimento ao setor público, mas às demandas dos interesses políticos, sob a premissa do Estado eficiente. Esta organização político administrativa, embora sob as alterações da legislação, encontra-se vigente ainda no tempo presente.

No contexto do município de Curitiba, atualmente a pessoa adquire estabilidade no serviço público após a aprovação no EP, assim denominado, organizado em seis etapas avaliativas. Essas etapas ocorrem a cada período de seis meses, com o registro de nota em ficha avaliativa própria, conforme orienta a legislação municipal prevista e assegurada pela Lei 10.815/ 2003. Cabe esclarecer que em 1958, quando da criação do Estatuto do Magistério Municipal de Curitiba, a partir da Lei n. 1.656 de 21/08/1958, já havia menções ao Estágio Probatório nos artigos 12 e 13 (CURITIBA, 1958).

Assim, o servidor público do magistério, inicia o período do EP, detendo a condição de profissional da educação, ainda que em caráter provisório dada a

vinculação às etapas avaliativas no referido período, mas com a posse já se vê habilitado para desempenhar as funções que caracterizam o cargo, acolhendo a complexidade das atividades sob a sua responsabilidade.

Um dos pontos sensíveis a ser considerado, reside na organização para avaliar esse servidor e os critérios que são levados à análise em face da especificidade do trabalho que realiza. Os cinco elementos considerados no EP, na Constituição Federal de 1937 e na Constituição Federal de 1946, vinculados a assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produção e responsabilidade, ainda hoje incorporam a lista dos formulários de avaliação para esse período[8]. Em outros termos, os critérios a serem considerados na avaliação semestral do EP pelos avaliadores – principalmente diretores e pedagogos no caso de Curitiba – ainda carregam consigo indicadores generalistas que não abrangem as interfaces da natureza docente.

Assim, após 85 anos, ainda observamos a presença dos aspectos burocráticos no EP, que não são entendidos como oportunidade para acompanhar de modo efetivo os seus primeiros anos no serviço público. Antes porém, evidencia traços de um processo organizado para responder aos critérios de avaliação de desempenho em vigência. Por outro lado, não é possível compreender como essas exigências de cunho administrativo, passam a ser incorporadas às necessidades pedagógicas dos novos professores. (OLIVEIRA, 2017).

Além disso, os professores da RME de Curitiba, ao vivenciarem o processo avaliativo no EP, obtém pouca ou nenhuma orientação de seus gestores, diretos e indiretos, em relação a própria avaliação e aos critérios que a compõem e, de modo similar, são também escassas as orientações formais sobre a dinâmica cotidiana profissional. No entanto, em face dos poucos indicativos, buscam essas compreensões em fontes diversas, incluindo questionamentos aos pedagogos e a aproximação aos demais professores que possuem maior experiência na função.

Ao mesmo tempo em que recebem orientações de fontes diversas, também se assevera o quadro formativo funcional, uma vez que os gestores pressupõem que os professores foram esclarecidos em relação às especificidades de sua função na escola, mas não sabem com certeza quem orientou e o que apreenderam sobre essas questões. Em outras palavras, a formação dos professores, configura-se também como um processo cultural em que todos influenciam a constituição do *novo professor*.

[8] Ver Anexos – Lei Municipal 10815/2003. Atualmente, são onze os critérios de avaliação a serem considerados pela comissão de avaliadores do Estágio Probatório em Curitiba.

Esta questão, direta ou indiretamente contribui para compreendermos a estruturação de um cenário, em que todos dentro da escola são responsáveis pelas orientações que o professor iniciante recebe. No entanto, quanto a essas orientações, observa-se a ausência de clareza sobre o que cabe orientar no tempo espaço do EP, e quem se responsabiliza por esses ensinamentos.

Este se torna um problema intercorrente nas instituições públicas escolares com professores em EP, uma vez que ao não ter certeza sobre o grupo de profissionais a quem realmente cabe obter orientações, ou mesmo ao não encontrar respostas às questões referentes à inserção desses profissionais – seja em razão de ausência de tempo ou mesmo em detrimento da clareza quanto à sua função de orientador do professor em EP – os novos professores veem-se em uma espécie de limbo pedagógico. Neste sentido, não observam coerência quanto aos direcionamentos para a função que desempenham e conservam dúvidas sobre o processo de inserção na carreira pública docente e como servidores municipais da educação.

A ausência de compreensões quanto ao processo avaliativo durante o EP ou mesmo a ingerência sob a suposta perspectiva da gestão democrática, o fato é que há muito tempo os professores em EP, seguem cumprindo os pré-requisitos temporais enquanto etapa consolidada na legislação federal e municipal, na cultura escolar e da escola, mas não entendem na íntegra, os contributos desse período à sua vida funcional.

Nesse sentido, Sacristán (1999) sugere que, sem a interface da racionalidade comum, a qual se faz a partir do diálogo entre aqueles que participam da educação, e sem a cultura como componente universal, as instituições públicas podem não encontrar saídas para as novas demandas educacionais. Recomenda o autor, o necessário equilíbrio entre os poderes que convergem para a cultura escolar e da escola, como uma das possibilidades para a superação dessas adversidades formativas (SACRISTÁN, 1999).

O mesmo autor contribui para o entendimento da necessária incorporação pelo setor público educacional, da ampliação de tempos e espaços para o diálogo entre escola e a gerência de ensino, o que em nossa percepção ajuda a superar as orientações verticalizadas a partir de um posicionamento de respeito aos processos culturais das escolas, nas quais detêm e produzem saberes e conhecimentos sobre os processos educacionais que desenvolvem.

As orientações da mantenedora pública com vistas à qualidade da educação, não podem ser presumidas sem passar pelo planejamento das ações para a formação dos professores, como caminho permanente de análise e autoanálise, em termos de avaliação do orientado e do apreendido para as práticas docentes. O que demanda trazer novos sentidos às propostas formativas aos professores, sobretudo aqueles em EP, ao transcender o espaço formal de planejamento na secretaria de educação.

Há aqueles que possam argumentar que esse pensamento já está consolidado e encontra-se em implementação. No entanto, cabe considerar que a formação de professores, para além de ampliar as possibilidades com vistas ao planejamento, implica em agregar aspectos que os auxiliem na compreensão de sua identidade profissional docente. Esta compreensão, permitirá aderir ao que se pretende como formação dos professores desde a fase do EP, levando o professor a sentir-se parte deste projeto, identificando-se com as ações e corroborando para que as mesmas sejam articuladas para além da execução, mas como construção pautada nos princípios daquilo que almeja. Neste caso, à SME cabe sistematizar o planejamento de formações de modo a oportunizar aos novos profissionais na escola em EP, que possam expressar o que pensam sobre a sua própria formação.

Deste modo, “é preciso que se invista na formação de professores para que essa formação saia do lugar secundário que ocupa, porque ainda é considerada como atividade inferior, pouco valorizada.” (PEREIRA, ANDRÉ, 2017, p. 7). Ao mesmo tempo, importa ouvir, considerar e valorizar as vozes dos professores sobre os conhecimentos que possuem, cujos entendimentos e percepções sobre o que estaria dificultando a qualidade na educação escolar, já vêm aplicando em estratégias pessoais, grupais ou pedagógicas na resolução dos problemas da/na escola.

As alternativas para a promoção de mudanças educacionais mais efetivas, estariam segundo Sacristán (1999) na redescoberta daquilo que já existe, trazendo novos sentidos, e o desmascaramento do caráter histórico, herdado do *habitus* institucional para *devolver* aos agentes a consciência de suas ações. A partir de livre interpretação do termo *devolver,* aplicado na transcrição do autor, tem-se a perspectiva de que algo foi tomado das pessoas, dos professores. Acreditamos no entanto, que por vezes, os professores se deixam envolver por pseudoverdades ou ainda certezas que, contrastando com aquilo de que necessitam ou do que lhe é colocado como possível, os conduz a aquiescências que os resguardam de embates cotidianos na carreira. Cabe alertar portanto sobre a aceitação dos professores aos

posicionamentos normalizados dentro da escola, que tendem a reiterar as condições de passividade que vivenciam, quando deveriam nesse período se auto educar a partir das compreensões necessárias ao trabalho docente.

Poderíamos considerar primeiramente, se há sentido na prática da avaliação no período do EP, para a seguir ponderar sobre as novas possibilidades para acompanhamento do professor ingressante na RME, e que seriam oportunas para a formação do professor como trabalhador da educação.

Defendemos o momento do período do Estágio Probatório, no qual é possível agregar conhecimentos, concepções e disposições para a docência. Acreditando tratar-se de uma etapa importante para a apreensão do trabalho desenvolvido nas escolas de Curitiba, como prática que consolida o emprego de aprendizagens anteriores obtidas nos estudos de graduação e pós-graduação, por exemplo. Esta mobilização de conhecimentos e saberes, articula-se com as práticas cotidianas; somam-se a esses apontamentos, o momento de avaliação em/de si, a ser desenvolvido como forma de autoavaliação, que oportuniza ao professor em EP, novas percepções e retomadas de suas aprendizagens na docência.

A contínua apreensão sobre o trabalho dos professores, com relação ao que se deixa de orientar no período do EP, leva a lacunas formativas que geram ainda maior número de incertezas. Essa ausência de condução ou de projetos específicos para a acolhida profissional desses profissionais, contribui para a composição de um quadro múltiplo de inseguranças nas orientações pedagógicas, ou de natureza administrativo pedagógica. Este quadro traz novas dificuldades para a superação do estigma de abandono e de menos valia aos que assumem a condição de servidores ingressantes, neste caso, no magistério municipal em Curitiba.

Nesta perspectiva, “as ações dos professores pertencem a eles mesmos, embora, por nutrirem-se da experiência coletiva depurada e por reagirem a situações cristalizadas no percurso histórico, devam situar-se nessa experiência coletiva, que podem não aceitar” (SACRISTÁN, 1999, p. 73). Por influência do caráter de normalidade pelas quais as ações se desdobram no cotidiano escolar, os professores assumem a mesma condição culturalmente ratificada para lidar com as dificuldades, justificando posturas em defesa de sua própria formação.

Ampliaríamos esta afirmação, dizendo que embora os professores não as aceitem, tendem a conformar suas práticas sob a tutela de normalidade com a qual as questões das quais discorda são objetificadas pela produção da cultura da escola

e na direção do *habitus.* A soma desses apontamentos contribui para dimensionarmos que o professor como servidor público em EP nas escolas, recebe diferentes orientações para o trabalho na RME de Curitiba, conforme a regularidade e a natureza da consulta que realizam, quando requerem auxílio ao desenvolver a docência. Neste sentido, caberia ao próprio profissional definir prioridades para a realização de suas práticas e para o reconhecimento e desenvolvimento de sua identidade profissional docente.

3.2 O RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE EM MEIO A REGULARIDADES E AO *HABITUS*

Quando chegam à escola, os novos professores são acolhidos e se veem como parte de um sistema escolar de ensino em movimento e, nessa dinâmica, percebem que sua entrada no campo educacional se assemelha as experiências vinculadas à sua própria escolarização. Constatam que suas ações estão atreladas ao mecanismo da instituição educativa escolar, como historicamente e culturalmente a conheceram.

Os mecanismos geradores deste sistema de educação escolar, incluem as regras de um tipo de jogo simbólico que são conhecidas ou parcialmente identificadas por eles e acreditam que, “o fato de seguir uma regra se configura como uma atividade social.” (SOUZA, 2011, p. 09). Nesse caso, os professores no âmbito da atividade social institucional escolar, que por opção desempenham, desenvolvem ações individuais e coletivas que os torna cúmplices das regras do jogo em andamento na escola, viabilizando o sentido para a realização de suas práticas.

Para Bourdieu (2009) as regras carregam consigo sentidos ambíguos e, por esse motivo, o uso do termo regularidade comporia melhor o quadro de análise das ações que ocorrem em um determinado campo. Explica que, por exemplo, “nunca se sabe exatamente se por regra entende-se um princípio do tipo jurídico [...], mais ou menos conscientemente produzido e dominado pelos agentes, ou um conjunto de regularidades objetivas que se impõem a todos aqueles que entram num jogo.” (BOURDIEU, 2004, p. 79).

Um tipo de comportamento pode ganhar *status* de regularidade sem, no entanto, ser o produto de obediência a regras (BOURDIEU, 2009). O autor justifica sua afirmação com a intenção de não induzir o leitor ao erro, que segundo ele se encontra ao relacionar a regularidade a partir da presença de uma regra. Portanto, ao

conduzir à apreensão do conceito, sinaliza que “[...] as regularidades inerentes a uma condição arbitrária tendem a aparecer como necessárias, até mesmo naturais, pois estão no princípio dos esquemas de percepção e de apreciação por meio das quais são apreendidas.” (BOURDIEU, 2009, p. 88).

Assim, as regularidades compõem as possibilidades de inserção dos professores em EP nas escolas, pois as condições práticas desenvolvidas são produto de regularidades que, como dissemos, compõem um quadro conhecido por esses professores o que os ajuda a desenvolver condutas de aproximação, reconhecimento e estabilização dentro da escola.

Também porque, ao desenvolver sua atividade profissional o faz pela via das condições arbitrárias antes instauradas que, “[...] são objetivamente ajustadas à lógica característica de um campo determinado, do qual antecipam o porvir objetivo”. (BOURDIEU, 2009, p. 92). Diante disso, as regularidades sugerem a exclusão de condutas nas atividades desses novos professores, que podem ser entendidas como incompatíveis com as condições objetivas antes instauradas, e que já se encontram em ação nesse campo. (IDEM, p. 92).

Deste modo, estão implícitas algumas questões subjacentes à entrada de novas visões ou condutas a serem (ou não) admitidas no campo, o que inicialmente ocorre pela via da aceitação de critérios reconhecidos que envolvem a posse de capitais, e que comportam o *habitus* compatível com a finalidade desse campo.

Para Bourdieu (1997, p. 57) “um campo é um espaço social estruturado, um campo de forças – há dominantes e dominados, há relações constantes permanentes de desigualdade, que se exercem no interior desse espaço – que é também um campo de lutas para transformar ou conservar esse campo de forças”. Nesse espaço, cada um possui uma posição que é definida pelo capital que detém em relação às necessidades daquele campo, ou seja, o campo determina o posicionamento dos jogadores em face do capital que detém, se torna dominante nesse campo.

No caso do campo educacional, está em pauta o capital cultural, organizado por Bourdieu (2001, p. 74-79) em três estados específicos: o primeiro no estado incorporado, herdado da família, com investimento do tempo pessoal para que ocorra a inculcação. (BOURDIEU, 2001, p. 74). O segundo, como estado objetivado, pois compreende que os bens culturais podem ser “objeto de uma apropriação material”, pela via dos livros e outros suportes materiais. (IDEM, 2001, p. 77). Nesse caso, constituem capitais culturais herdados, mas que para se configurar como tal, precisam

ser apropriados pelos agentes, que passam a utilizá-los como elementos para as "lutas que se travam nos campos da produção cultural (campo artístico, científico, etc.)." (IBIDEM, p. 78).

O capital cultural pode ser ainda observado no estado institucionalizado, conceituado por Bourdieu (2001), como aquele proveniente de uma crença coletiva, e que passa a ser endossado pela classe educacional, neste caso, o capital cultural consolidado sob a forma do diploma. Essa aquisição pode ocorrer pela via da escolarização. "Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua "permuta" (substituindo uns pelos outros na sucessão). (IDEM, p. 79).

Entendemos o campo educacional como um espaço social delimitado, em que cada agente de posse do capital cultural "no interior desse universo, empenha, em sua concorrência com os outros, a força (relativa) que detêm e que define sua posição no campo e, em consequência, suas estratégias." (BOURDIEU, 1997, p. 57).

Nesse embate de forças presente na escola, os professores em EP apreendem a profissão ao realizar suas práticas vinculadas à reprodução das regularidades, como uma espécie de princípio gerador que os leva a ajustar seus comportamentos profissionais dentro dessa escola. Segundo Bourdieu (2009, p. 92) reconhecendo a participação do público e do serviço público, que também o formam, uma vez que "a propriedade se apropria de seu proprietário, encarnando-se sob a forma de estrutura geradora de práticas perfeitamente conformes à sua lógica e às suas exigências."

Deste modo entendida, a instituição educativa possui um princípio gerador de formas de agir, "duráveis e ajustadas às condições de seu funcionamento", fato que para os novos professores consiste "[...] em reconhecer e em efetuar a (s) exigências imanentes a esse campo." Ao fazê-lo, colocam em evidência os capitais incorporados, sejam estes de ordem econômica, cultural ou social, mas que possuem ascendência sobre as decisões e opções que realizam em sua carreira profissional. Enquanto estruturas complexas, antes adquiridas e que agem sobre nós pela via da interdependência que ocorre dentro do campo, os capitais contribuem no sentido de evidenciar a naturalização de condutas incorporadas.(IDEM, p. 94 e 95 - *Sic*).

No contexto das regularidades que são observadas na escola, encontra-se o *habitus* que "sendo o produto de uma classe determinada de regularidades objetivas, [...] tende a engendrar todas as condutas 'razoáveis', do 'senso comum', que são

possíveis nos limites dessas regularidades e, apenas dessas. (IBIDEM, p. 92). O *habitus* é aquilo que permite, de acordo com Bourdieu (2009), "habitar as instituições, se apropriar delas na prática, e assim mantê-las em atividade, [...], de fazer reviver o sentido que ali se encontra depositado, mas impondo-lhe as revisões e as transformações que são a contrapartida e a condição da reativação." (BOURDIEU, 2009, p. 95).

A inserção de professores na carreira docente escolar, tende a reativar o sentido objetivado nas escolas, mas também carregado de regulações que imprimem o ritmo das regularidades a que se está acostumado, e que passam a creditar à instituição educativa, pelo contexto cultural que a delineia e sustenta. Embora se espere que o professor em EP, possa realizar suas práticas sob conceitos redescobertos ou estratégias não utilizadas ou pouco acessadas na escola, antes veem-se cerceados quanto ao emprego das ações e ausência de aprendizados para a docência.

Neste caso, uma vez que a manutenção do campo se dá conforme a lógica antes produzida e instaurada, as ações iniciais dos professores evitam, a todo custo, as manifestações que impliquem em abalo à estrutura convencionada. Evidentemente, os professores vão aos poucos ajustando-se as disposições construídas na escola, trata-se desse modo ao "ajustamento às condições objetivas" (IDEM, p. 102), conjuntura que requer que os mesmos atuem conforme as orientações pedagógicas, quando estas ocorrem, como projeto consciente, individual e coletivo dentro da escola.

"O *habitus* não é senão essa lei imanente, *lex ínsita*[9], inscrita nos corpos por histórias idênticas, que é condição não somente da concertação das práticas, mas também das práticas da concertação." (IBIDEM, p. 98). Implica em ajustes frequentes entre um e outro agente dentro da escola, ao passo que ao considerar e aplicar suas próprias leis, cada qual passa também a se ajustar em relação aos seus pares.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional dos professores em EP, está condicionado as disposições duráveis presentes no interior da escola, que são reativadas ao considerá-los como potenciais aprendentes das regularidades que nela ocorrem, incorporadas e ampliadas pela via do *habitus* individual e coletivo que vivenciam.

---

[9] *Lex ínsita* no sentido de um tipo de regularidade, que precisa ser cumprida com determinada finalidade. (BOURDIEU, 1986, 2001)

Bourdieu (2004) explica, no entanto, que o *habitus* não é algo reprodutivista apenas, mas carrega consigo também uma possibilidade criadora. Os professores, como apontado, possuem uma matriz de referência resultado do *habitus* individual e coletivo. A ampliação desta percepção sobre as questões de ascendência profissional nos espaços de maior individualidade dentro da escola, favorece uma visão sobre as ações reconhecidas pelos professores, mas que também agrega essa faceta criativa mencionada por Pierre Bourdieu.

Assim, por aderência, a escola tende a assumir o *status* de credencial para o *ser professor*, enquanto questão imanente – do ponto de vista filosófico – ao desenvolvimento de sua carreira profissional docente. Neste processo, cabe destacar a prática individual e coletiva dos docentes iniciantes e em EP, que incita a reprodução das regularidades previstas para o campo educacional.

Nesta perspectiva, Imbernón (2009) aponta a necessidade de uma formação permanente do professorado e alerta para as apreensões que não se esgotam com a formação técnica, mas referem-se ao exercício das ações práticas, como viés de resolução das questões cotidianas que enfrenta no âmbito escolar.

Para que a formação de fato se torne permanente, torna-se necessário ampliar ou mesmo oportunizar aos professores momentos de reflexão cotidiana sobre as metodologias e práticas que desenvolvem na escola, “de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., potencializando um processo de constante autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz.” (IMBERNÓN, 2009, p. 47). Assumindo uma vertente formativa, planejada e conduzida sob a premissa de um tipo de cenário que se apresenta como íntimo aos professores, mas que por isso mesmo não pode ser entendido como território rotineiro ou de fácil análise. Antes carece de um exame apurado, que envolve o processo educativo e as próprias conjecturas de “cunho ideológico e atitudinais”, que se encontram como alicerces de sua argumentação sobre a aplicação das práticas que desenvolvem.

A possibilidade de examinar suas posturas profissionais, agrega valor ao processo formativo, enquanto possibilidade de rever ‘certezas’ implícitas no contexto diário, ampliando o entendimento de que “o professor, como artesão, faz-se no ofício, em contato com a obra” (MARCELO GARCÍA, 2010, p.13). Neste sentido, passam a rejeitar induções que levam ao princípio do *aprender a fazer*, sob a tônica da reprodução dos exemplos indicados nos cursos de formação docente.

No entanto, a emergência de resoluções e a tendência ao imediatismo de ações pautadas em referências externas, dificultam a compreensão e a aplicação dos conhecimentos que os profissionais da educação possuem e podem acessar, no trato das problemáticas que observam no contexto de sua profissão.

Assim como as relações de poder, que implícita e explicitamente se encontram no bojo das situações cotidianas dentro da escola, e concorrem para práticas fundadas em experiências de outros profissionais e/ou em indicativos externos, justificados em experiências outras que implicam na conformação da docência dos novos professores e daqueles mais experientes também, quanto ao que pensam sobre os processos educativos na escola.

Fazemos referência às influências que recebem de seus formadores ou mesmo no âmbito da SME, que impõem ações a partir de projetos que levam à manutenção da forma e da força ideológica que representam. Isso se sustenta, como indica Imbernón (2009, p. 72), no "currículo fechado, a pouca autonomia, a dependência orgânica, a desconfiança endêmica, o predomínio de cursos, a necessidade de créditos para o desenvolvimento, a submissão hierárquica, o conceito de semiprofissional, [...]" (IDEM, p. 72. *Sic*).

Sob esse parâmetro, o professor não se restringe aquele profissional vulnerável que docilmente acata as definições de sua secretaria de educação, mas aquele que é convencido a partir das oportunidades oferecidas e, de modo concomitante, tende a ver-se produzindo para que os parâmetros e indicadores de qualidade, por exemplo, sejam efetivados no interior da escola.

O agente, segundo Pierre Bourdieu, como aquele que precisa agir em face de suas apreensões sobre o mundo social e contextos profissionais que frequenta e produz, mantém-se como sujeito deste contexto, mais ou menos consciente. Porque a lógica imposta pela secretaria de educação, se concretiza a partir do convencimento de que os professores, participando das decisões que implicam diretamente em suas ações cotidianas, veem-se contemplados como coparticipes das questões decisórias que incidem sobre o seu próprio trabalho. Um exemplo, refere -se neste caso, ao Plano de ação, ou ao Projeto Político Pedagógica da escola.

O conceito de *habitus* nos alerta que "os indivíduos não são movidos por forças externas, pelo contrário, eles selecionam e constroem cursos de ação significativos e assim contribuem ativamente para determinar os fatores sociais que os movem." (WACQUANT, 2005, p.162).

Sob a tônica da vida cotidiana, os novos professores ainda no período do EP, vão construindo uma identidade profissional docente, aderindo às regularidades presentes na escola (BOURDIEU, 1997)[10], e ao convencimento de sua ação como constitutiva de alterações nesse espaço e em meio às aprendizagens informais. Nesses momentos, entram em contato com os modelos de docência com os quais passam a se identificar ao longo de sua carreira, "e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais." (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 13).

Para Marcelo Garcia (2010, p. 18), "a construção da identidade profissional docente se inicia durante o período de estudantes nas escolas, mas se consolida na formação inicial e se prolonga durante o seu exercício profissional. "Nesse sentido, a identidade profissional que o professor desenvolve ao longo de sua carreira, está intimamente vinculada às lembranças e experiências daquilo que a sociedade plantou culturalmente como moldura de escola. Possui ainda enraizamentos em imagens dos professores com quem conviveu, reminiscências que permitem constituir um modelo para a incursão inicial na docência dentro da escola. Aos poucos, embora esteja em meio as regularidades, a aprendizagem da docência pode ganhar novos contornos em face da singularidade das experiências com as quais vai precisando lidar.

Marcelo García (2010, p.18), contrário à percepção de que a identidade surge a partir da vinculação à titulação, suscita a atenção ao reconhecimento da identidade docente, no sentido de que, "é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente."

Para o autor a concepção de desenvolvimento profissional possui a conotação de continuidade, de evolução, que supera o termo formação (inicial ou continuada) e as ações previstas no âmbito escolar, que não estão reduzidas a um espaço ou tempo, mas devem ser compreendidas como um processo amplo, que se delineia ao longo da vida profissional. Nesta perspectiva, Day (2001) defende que os momentos iniciais do desenvolvimento profissional do professor se configuram, como aqueles em que a curva das apreensões para a docência se mantém mais elevada.

---

[10] Este conceito é definido como: "Espaço social estruturado, um campo de forças – há dominantes e dominados, há relações constantes permanentes de desigualdade, que se exercem no interior desse espaço – que é também um campo de lutas para transformar ou conservar esse campo de forças." (BOURDIEU, 1997, p. 57). Explica o autor, que nesse espaço, cada qual empreende a força relativa que possui em detrimento de sua posição no campo e, isso se dá em face das estratégias planejadas para atender a uma necessidade específica.

Day (1999) nos ajuda a compor o quadro dessas aquisições e preparo dos professores, considerando o processo de desenvolvimento profissional docente, de modo individual ou coletivo. É o processo em que “reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e, adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional (DAY, 1999, p. 04).

A ausência de atenção às necessidades dos professores em EP, sob o aspecto de adaptação individual profissional, conduz às implicações que tomam corpo no campo educacional e que tendem a se perpetuar, se não esclarecidas e analisadas pelos professores.

A partir da essência dos conceitos, depreende-se que o desenvolvimento profissional docente se refere a um processo atrelado ao contexto laboral do professor, a partir de diferentes experiências formais e/ou informais (MARCELO GARCÍA, 2009). E é pela percepção que mantemos sobre nós mesmos, como profissionais, sobretudo nos primeiros anos na profissão, que nos damos conta do reconhecimento de uma determinada identidade profissional docente. O desenvolvimento da identidade, como explica Marcelo Garcia (2009), está no modo como os professores se autodenominam, se percebem e percebem seus colegas.

Assim como o desenvolvimento profissional docente, a identidade se constitui ao logo da vida profissional de uma pessoa, sob a tônica das relações, portanto não é estagnada, mas evolutiva e se consolida como produto das relações sociais em que se vê assentado. Para Marcelo Garcia (2009, p. 11) a identidade está vinculada a construção da própria pessoa como profissional, “que evolui ao longo de sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos [...].”

Para o desenvolvimento da identidade profissional docente, estão ainda implicadas as questões que envolvem “o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.” (IDEM, p. 11).

Enquanto capital de conhecimentos vinculados à autonomia dos professores no trato de suas ações profissionais, as condições de realização dessas ações estão articuladas à importância social e cultural do trabalho que desenvolvem (reconhecimento da sociedade). Assim, para Lessard (1986) a identidade profissional

docente se desenvolve subsidiada pelas representações, compreensões e percepções que o próprio professor elabora a respeito da docência, como a relação que estabelece com a profissão, com seus colegas e a construção simbólica que essa relação implica.

No entanto, cabe atentar para as dificuldades na interpretação desses pontos, quando assumidos como etapas que concorrem para a cristalização das ações, ou do que foi assim convencionado em face do caráter rotineiro das mesmas. Assim, resgatamos a necessidade de fazer compreender o motivo pelo qual estamos executando determinada ação, pois invariavelmente nos convencemos de que as ações realizadas, são opções que defendemos.

As questões abordadas até aqui, foram introduzidas no planejamento dos encontros do curso de pesquisa-formação proposto neste estudo e investigação. Além de oportunizar às professoras participantes a possibilidade de análise de suas próprias narrativas sobre as aquisições da docência, no âmbito da escola pública municipal, foram propiciadas outras atividades sobre as dimensões da docência.

Entre as atividades de acolhimento iniciais, propôs-se a discussão da docência a partir da cultura escolar e da escola, considerando a abordagem de Alice Casemiro Lopes, buscando familiarizar as professoras com esse processo e suas influencias sobre o trabalho docente. Na trajetória de discussões ensejadas nos encontros de pesquisa formação, buscou-se considerar a análise sobre os saberes docentes, para a aquisição gradativa da identidade profissional do professor. Estas aquisições tiveram o apoio dos autores Marcelo Garcia (1999), Tardif (2000), Hagemeyer (2006), Nóvoa (2000) e Bourdieu (1998, 2003). O relato sobre estas discussões, foram anunciados e posteriormente analisados junto com as professoras participantes dos encontros, compondo o panorama no qual passaram a transitar nas escolas de ingresso, considerando as novas formas de comunicação e aprendizagem da docência em tempo de pandemia.

Importa argumentar sobre o motivo da aplicação, da metodologia de narrativas autobiográficas nos encontros de pesquisa-formação. Este processo inicial formativo no qual as professoras participantes foram ouvidas e sentiram-se acolhidas, refletiu as possibilidades de sua atuação, como profissionais docentes que não apenas recebem conhecimentos e informações, mas interagem, trocam experiências, emitem opiniões e identificam concepções e práticas com os estudantes, no âmbito escolar. A metodologia, propiciou que as narrativas ‘de si’ fossem ouvidas, por quem as

produziu e se dirigindo também ao outro, para que pudessem refletir e comentar os processos de mediação para o ensino, as dificuldades, as descobertas e a apreensão do “ser docente”.

O processo vivenciado, conduziu à autoavaliação, e assim, o professor passa a desenvolvê-lo ao longo da vida profissional, e pela construção da docência a ser apreendida e assumida. Esta contribuição significativa refere-se à aprendizagem e reconhecimento inicial da identidade profissional docente no período de EP.

4 METODOLOGIA

Nesse capítulo, descrevemos a trajetória de pesquisa a partir da ótica de que a metodologia adotada, mais que um chamado a caminhar pela estrada que o problema proposto nos indica, sobretudo nos convida a visualizar a empreitada científica que se colocou sob a visão dos autores selecionados e a forma adotada para as suas teorizações.

Para Ghedin e Franco (2015, p. 08), “quando se está seriamente envolvido em uma investigação, o pesquisador está sempre a caminho, entre as idas e vindas que o processo exige, mas isso não significa que se está à deriva, ou sem rumo.” Consideramos essa, uma analogia singular para pensar os reveses a que as observações, entrevistas e análises nos levaram, ao mesmo tempo em que tentamos nos manter atentos à direção referente ao problema formulado, que delineou os objetivos geral e específicos desta tese e que permitiram desenvolver a pesquisa considerando o universo pesquisado.

Consideramos oportuno acrescentar à lista das intempéries que se apresentaram no caminho, o momento delicado vivenciado no auge da pandemia do Covid-19. Contexto complexo que fragilizou e tornou ainda mais precioso o momento de pesquisa pela vertente empírica singular que foi sendo constituída. No entanto, “pesquisar é sempre navegar com direção”, com o propósito de dirimir dúvidas e alcançar êxito com vistas a alterar o *status* do processo da pesquisa convencionado como inacabado. (GHEDIN e FRANCO, 2015, p. 08).

A metodologia da pesquisa tornou-se deste modo, uma incursão planejada ao contexto pesquisado e na condição de exploradores desse espaço, estávamos conscientes de que isso não ocorre a partir de abordagens invasivas ou mesmo pinçando dados ou informações isoladas. Antes se refere a um momento pensado, organizado e mediado com o auxílio das próprias pessoas que constituem a escola, e os grupos dos cursos de formação da SME, como *locus* de análise. Neste sentido, permitiu ora caminhar e ora retroceder, para melhor visualizar e interpretar o campo pesquisado, para descrever as linhas de raciocínio e as estratégias pensadas.

Anunciamos deste modo, que o presente capítulo é dedicado à explicitação da opção metodológica e sua construção inicial, envolvendo o estudo exploratório que incluiu um mapeamento de produções científicas relacionadas ao tema da pesquisa e os procedimentos adotados.

Esclarecemos assim, como foi pensado o método, considerando as ações planejadas no intento de refletir sobre o problema formulado, a partir das narrativas dos professores acerca dos significados da docência no EP. Descrevemos, os encontros de *pesquisa-formação* pelos quais optamos, considerando o detalhamento da sua proposta formativa, como forma de anunciar os conhecimentos e as percepções das professoras que se apresentaram e foram selecionadas para a pesquisa, com vistas à ampliação de seus estudos para a formação de professores em EP.

Situamos conceitualmente as escolhas metodológicas, e o processo desenvolvido, ao explicitar as formas de acesso ao campo de investigação e da seleção dos participantes, constituídos pelo gênero feminino e masculino, durante o estudo exploratório e somente feminino na segunda parte do processo metodológico, configurada como *pesquisa-formação*.

O exercício de pensar o caminho metodológico propicia o envolvimento e uma análise antecipada e sistemática das possibilidades de resolução do problema. Este processo, em nosso caso, revelou ampliações significativas quanto às ações metodológicas, como uma oportunidade para retomar o caminho das verbalizações e narrativas que emergem dos conhecimentos que os professores possuem, para que pudessem se expressar e buscar desenvolver um processo de autoformação no transcorrer dessa pesquisa.

Considerando a investigação científica como etapa preponderante da pesquisa desenvolvida, buscamos participar de atividades que nos permitissem transitar junto ao grupo de professores em EP, para observar o que se considerava importante neste preparo inicial daqueles recém-admitidos. Desta forma, optamos por acompanhá-los em um curso de formação disponibilizado pela SME de Curitiba, que integrou o estudo exploratório.

Essa opção nos permitiu levantar dados do processo formativo inicial dos professores em EP e a ação metodológica empreendida nos garantiu a produção de dados para refletir de que forma se propôs apoiar na SME de Curitiba, a inserção dos professores em EP, na escola básica municipal e no serviço público. Foi possível detectar as primeiras impressões sobre as aquisições e apreensões dos professores sobre suas práticas pedagógicas no período de EP, o que trouxe elementos para pensar sobre o desenvolvimento das etapas posteriores da pesquisa, visando uma análise mais específica sobre o processo vivido pelos professores neste período.

Foi na condição de busca contínua, e a partir das mediações dos autores consultados, que observamos as implicações que expressavam os resultados da pesquisa realizada em 2015, sob a tônica do processo formativo que se almejava para os docentes em fase inicial de carreira no EP. Este processo não estava constituído pela mantenedora e era um fator que nos colocou ainda em processo de caminhada na presente investigação.

Após considerarmos a pesquisa qualitativa tomada como referência do que se pretende, tratamos portanto, de duas situações observadas nos estudos sobre a escola e os professores. A primeira refere-se ao entendimento de que a pesquisa em educação está para além de apontar causas e soluções, mas considerar que as necessidades manifestadas pelos participantes da pesquisa, anunciam demandas ainda não resolvidas. Nesse sentido, os professores são pessoas que, por vezes, têm seus depoimentos fracionados ou desqualificados pelo pesquisador, ansioso por constituir o produto idealizado para a sua finalização. Acreditamos que esta conduta, o impede de dimensionar o problema estabelecido, para pensar sobre os novos rumos que a pesquisa lhe indica e (re)dimensionar ou realimentar a direção da busca por respostas à sua formulação.

A segunda situação, tende a resgatar a centralidade do profissional da educação como especialistas e/ou intelectuais de sua própria ação docente, situação em que suas percepções, construções individuais e coletivas ganham força para expressar os modos como o profissional iniciante, se faz professor.

Deste modo e enquanto etapa complementar para responder às questões da tese de doutoramento, propusemos na continuidade de nosso estudo e pesquisa sobre a temática, para além das possibilidades de entender como ocorre o processo de formação para a docência proposto pela mantenedora pública municipal, focalizar a ênfase nos interesses e necessidades dos professores em EP, para verificar se as propostas formativas da SME de Curitiba, atendem às necessidades desses professores neste período de inserção profissional.

Compreendemos que não estávamos tratando de uma questão unilateral, mas que era preciso ouvir as vozes e discursos dos professores para observar se mencionavam suas necessidades formativas e, em decorrência, quais questões buscavam anunciar. Ao constatar a forma como os professores se veem nesse início de carreira, buscamos considerar que tendem a desenvolver um *caminho auto*

formativo, momento em que passam a demonstrar seus conhecimentos e saberes pedagógicos em suas aquisições iniciais da profissão docente.

Ao desenvolver o tema da tese de doutorado, apresentamos a partir das conceituações, opções metodológicas e estratégias, a possibilidade de argumentar em defesa da questão da formação de professores em EP. Considerando para tanto, as múltiplas vinculações sobre os processos formativos considerando os professores que se encontram nesta etapa inicial de sua carreira. Deste modo, compreendemos a partir de Ghedin e Franco (2006), que o fim esperado pode corresponder ao início de uma nova caminhada, sendo o *start* para a sua criação, uma das necessidades que identificamos e reconhecemos como plausível a esta incursão ao campo de pesquisa.

Nessa próxima etapa e nas etapas seguintes, passamos a descrever o processo desenvolvido nesta investigação, a partir da incursão ao campo da pesquisa, justificando a escolha do método e da via conceitual.

Como início desta trajetória, a pesquisa exploratória nos ajudou a corrigir o roteiro de aplicação das estratégias e a adoção de uma prática metodológica mais próxima às questões analisadas durante a inserção dos professores no período do EP. Nos discursos que emergiram dos contextos formativos e em cada um dos momentos vividos no curso de pesquisa-formação que propusemos, ressaltamos a partir da metodologia das narrativas (auto) biográficas, a importância de ouvir as percepções, inquietações, necessidades e aquisições de conhecimentos e saberes dos professores em Estágio Probatório.

4.1 MÉTODO E CONCEITUAÇÕES: A ESCOLHA METODOLÓGICA E CONTRIBUIÇÕES À PESQUISA PROPOSTA.

As questões norteadoras, o próprio objetivo central e específicos, decorrem do problema de pesquisa formulado, que aqui retomamos: Tendo em vista em curso ofertado pela SME aos professores em Estágio Probatório, os depoimentos e inquietações observadas sobre as necessidades de seu preparo como docente da escola básica, considerando as influências dos processos da cultura atual, em momento de pandemia, articulados a cultura escolar e da escola, Verificar a partir das metodologias de pesquisa-formação e narrativas (auto) biográficas, quais os aspectos de mudança metodológica em atitudes e práticas nos cursos de formação, que favorecem o reconhecimento da identidade profissional docente durante o EP,

visando impulsionar os professores à atuação docente nas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba?

A formulação do problema, demandou o uso de métodos da pesquisa qualitativa que permitissem observar, coletar e trazer à tona essas verbalizações e depoimentos, de modo a aproximar o olhar às formas como os professores pensam, se expressam e buscam se apropriar das aquisições da profissão docente. Para este ingresso na profissão docente**,** percebe-se que tomam o processo formativo que lhe é ofertado, no qual se veem imersos, com base nessas primeiras enunciações.

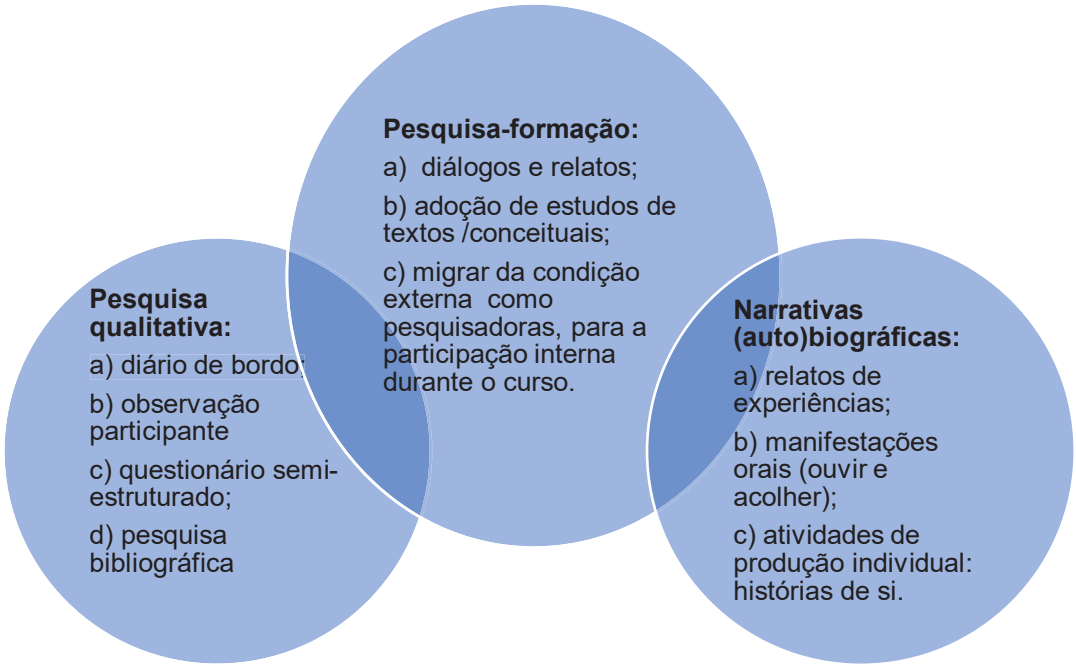
Para a inserção, observação e interpretação desse cenário, nos pautamos pela pesquisa de abordagem qualitativa. Nesta opção metodológica, Bogdan e Biklen (1982 e 1994), apontam cinco características, reconhecendo primeiramente que o *ambiente* de origem da pesquisa deve ser tomado como referência e fonte de dados. Esta ótica nos torna, enquanto pesquisadoras, um tipo de instrumento que assume as interpretações que levam às novas investigações diante do contexto em estudo. Convencionamos assim, o contato direto com os participantes da pesquisa, de modo a nos colocarmos diante deste grupo de professores em EP, igualmente como participante.

Nos procedimentos adotados, elegemos momentos para ouvir, transcrever e analisar os discursos dos professores, como representações de suas necessidades, uma vez que “ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo.” (LÜDKE e ANDRÉ, 2015, p.14).

Na pesquisa realizada adotamos, portanto uma articulação entre metodologias que se complementaram, o que pode envolver por um lado a articulação dentro do método e por outro a articulação entre métodos, combinando-os. Esta proposição, “supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância.” (FLICK, 2009, p. 32, 361 e 362).

No desejo de apresentar um detalhamento sobre a articulação metodológica adotada, organizamos os dados em uma esquematização que favorece a visualização das etapas propostas e, ao mesmo tempo, a interrelação entre elas. Logo após, descrevemos as fases da pesquisa.

FIGURA 1 – A ARTICULAÇÃO METODOLÓGICA E TRIANGULAÇÃO



Fonte: A autora (2022).

4.2 SITUANDO A PESQUISA

Ao situar as questões histórico sociais, os estudos culturais e da cultura da escola, que levaram a situar o processo da formação de professores, utilizamos o *estudo bibliográfico* para considerar um determinado tipo ou estilo de aprendizagem para a docência, bem como a constituição inicial da identidade docente e as circunstâncias que a estimularam. Estes segmentos teóricos, auxiliaram as análises e a intepretações dos dados obtidos posteriormente na pesquisa.

A etapa seguinte do **Estudo exploratório**, foi marcada pela aproximação ao campo para buscar a autorização de pesquisa, seguida pela visualização da produção científica elaborada sobre a temática do EP, relacionado à formação de professores.

Cabe esclarecer que a etapa derivada e necessária configurada na observação do *curso de formação de professores iniciantes*, nos permitiu olhar a formação proposta no interior do espaço formativo da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME). Buscou-se neste processo, conferir as reações das professoras, ao serem colocadas diante dos conceitos selecionados por outrem, os professores formadores, momento que por outro lado foi também de interação e no qual foi

aplicado um **questionário semiestruturado,** como instrumento exploratório inicial de coleta de dados.

Os levantamentos prévios que obtivemos, a partir dos apontamentos nos questionários, nos impulsionou a considerar diferentes métodos para dialogar de modo a obter maior proximidade aos professores em EP. Após reflexões e discussões sobre o melhor caminho da pesquisa durante este processo, como anunciamos, optamos pela proposta de metodologia de uma **pesquisa-formação.** Esta opção, nos colocou em posição de propor aprendizagens, mas também de levar à autoformação, buscando assegurar aos professores em EP que manifestassem sua opção pela profissão docente, suas opiniões, assim como oportunizar o autorreconhecimento desses professores, sobre as suas necessidades formativas e projetos de futuro na carreira.

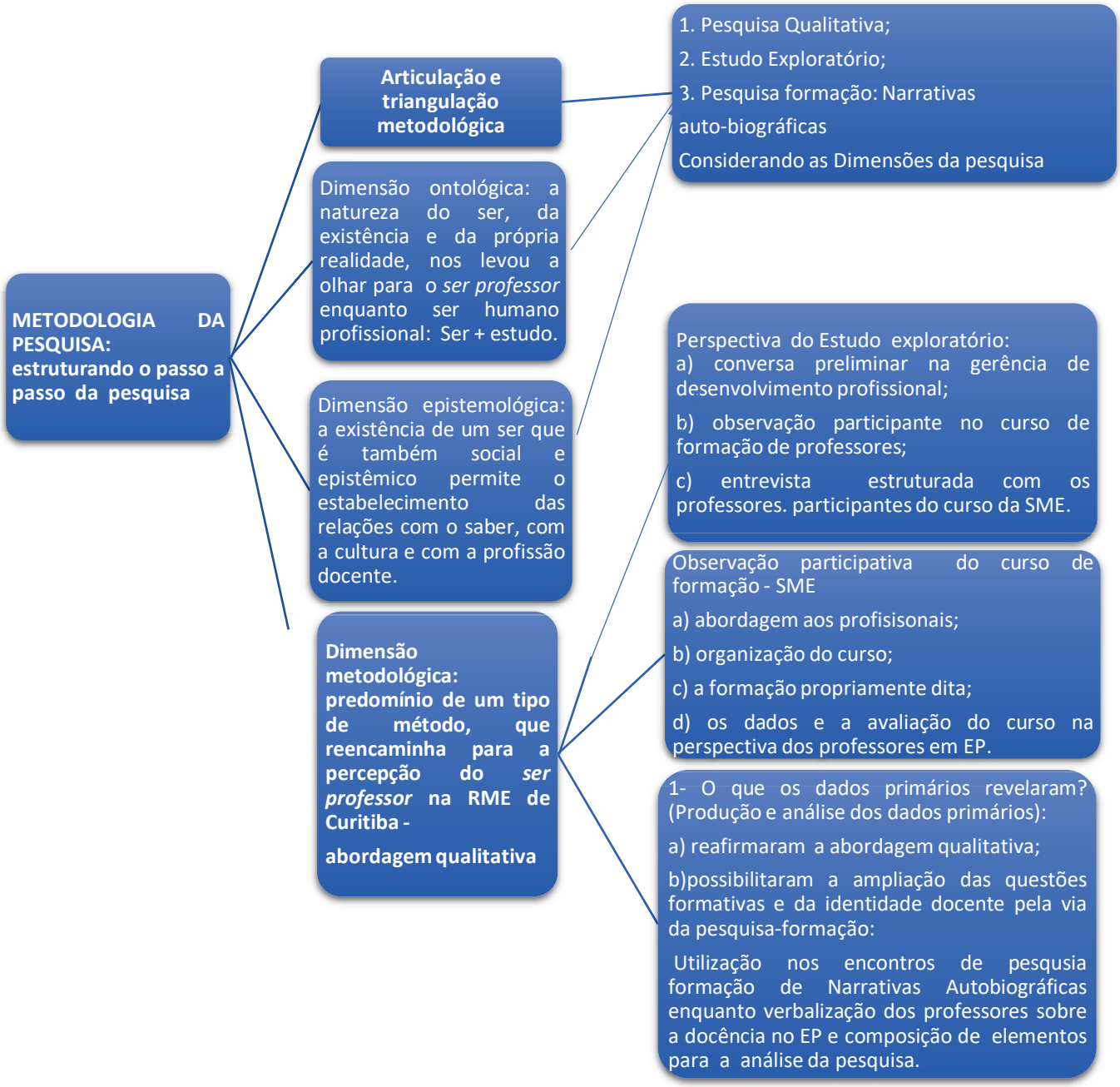
No capítulo seguinte, retomamos o curso das análises, considerando o processo vivido na *pesquisa-formação*, para expressar as percepções às quais chegamos, visando organizar a descrição da pesquisa.

Trabalhamos nesse limiar entre o afastamento daquele que pesquisa e o objeto como produto de um determinado conhecimento, assim como o resgate das pessoas envolvidas na pesquisa, para configurar a seleção e aplicação dos métodos, os dados e análises que levaram as interpretações preliminares.

Descrevemos na sequência, as temáticas dos textos utilizados, considerando as derivações observadas durante o estudo exploratório, as marcas que os professores imprimem às suas ações e escolhas, também previamente determinadas, mas que marcaram a reorganização da pesquisa e a seleção de estratégias que redefinimos, para ter visibilidade sobre as aquisições da docência dos professores em EP.

Deste modo, passamos a indicar as chaves de análise a partir das dimensões que a pesquisa foi assumindo, bem como os indicativos observados durante a aplicação dos instrumentos, pela via da articulação metodológica apontando as derivações erigidas. Recorremos a composição do esquema a seguir, como forma de detalhar os desdobramentos provenientes para destacar a opção pela abordagem metodológica.

FIGURA 2 – A OPÇÃO PELA ARTICULAÇÃO E TRIANGULAÇÃO METODOLÓGICA DE PESQUISA



FONTE: A autora (2021).

Em face das relações que vivenciamos no contexto escolar, a tendência é a de ir ao mundo empírico já regulado por certas questões, inclusive pré-concebidas, e que sinalizam de algum modo as marcas muito próprias do ser professor (MARCELO GARCIA, 2018). Essas relações são possíveis de serem observadas na cultura da escola e na cultura escolar, como antes apontamos. Nessas ocasiões e por força do

desejo e necessidade de conhecer as inquietudes, anseios e aprendizados dos professores, buscamos pinçar evidências em suas narrativas, nos momentos em puderam falar sobre ‘si mesmos’, especialmente a partir das memórias sobre o ser professor em início de carreira.

Justamente ao trazer à tona as dimensões da pesquisa científica, passamos a compreender como organizar o processo investigativo para além da abordagem metodológica, mas considerando as derivações que estão implicadas, ao analisar as percepções dos professores sobre suas próprias atitudes e ações pedagógicas.

Deste modo, compreendemos que a dimensão ontológica resguarda consigo o interesse de pesquisa, aquilo que se denomina também como assunto pesquisado. Esta dimensão refere-se às diferentes concepções científicas possíveis de serem investigadas na realidade, pois segundo Faria (2009), nosso entendimento da própria natureza da realidade pode influenciar o modo como a conhecemos e a investigamos.

Para González (2005 e 2008), a dimensão ontológica está vinculada à situação social que protagonizam o entrevistador/pesquisador e o entrevistado/pesquisado. Em face disso, pode assumir duas condições: uma que se materializa pela via da objetividade para a qual o contexto real é interpretado sob a perspectiva de uma realidade também objetiva, cujos pontos destacados na pesquisa tendem ao reducionismo ou mesmo à questão quantitativa, para expressar sua condição objetiva de ser (GONZÁLEZ, 2020).

Tal ponderação não ilustra nossa percepção quanto à temática em estudo, pois de outro modo, observamos na vertente subjetivista, a propensão ao uso dos dados, de modo a trazer à luz os significados e os sentidos do *ser professor*, compreendendo-os como expressão de uma verdade que se buscou elucidar ou apresentar. Refletimos então, na perspectiva do impacto causado pelo modo como aqueles que fazem pesquisa tendem a compreender e interpretar uma dada realidade no contexto de suas práticas, ação que influencia o processo de pesquisa pelo qual se busca levantar uma dada verdade.

No tocante à dimensão **ontológica subjetiva**, o sentido que é socialmente construído, ocorre pela dinâmica dos interesses dos pesquisadores, mas reforça-se que aqui se está considerando os interesses também daqueles que participam da pesquisa. Este movimento nos encaminha para tentar compreender a totalidade da situação investigada, pelos diferentes pontos de vista que podem ser assumidos,

considerando o envolvimento de amostras reduzidas como critérios para a profundidade científica esperada.

Ao delinear as dimensões que pudessem favorecer esse tipo de olhar e também de escuta, a tendência é a de reconhecer aquilo que especificamente encontra-se por aderência, na construção de uma identidade na profissão dos professores. Nesse momento adentramos o mundo real, forjado também pelos embates e descontinuidades no aprendizado da/para a docência, por exemplo, considerando indicadores do que é *ser professor* diante da realidade. Estas são considerações que auxiliam na construção das respostas às perguntas antes indicadas e para as quais buscamos compreender as implicações dos processos diretivos de orientações ou não, que ocorrem no âmbito escolar.

Em alusão aos questionamentos, podemos em síntese, com base em Catani (2010, p.83), corroborar sua pergunta: “qual a natureza das relações que cada um de nós mantém com o conhecimento e, mais ainda, quais as relações e disposições que estamos, com nossas práticas de formação, favorecendo aos futuros professores?”. Embora a autora o tenha indicado pela via da formação universitária, trata-se de um questionamento que guarda consigo um movimento complexo e dialético, pois na formação de professores estão também subsumidas as ações dentro da escola ou planejadas pela secretaria de educação (mantenedora), que tendem a implicar diretamente sobre as aprendizagens do professor iniciante.

Foi na perspectiva de encarar a condição do *ser professor* pela via do *ser*, daquele que existe em determinada realidade, que nos dispusemos a considerar a dimensão ontológica subjetiva sob a vertente do ser humano em estudo, em análise, em foco, para demonstrar nossa percepção de que ainda há muito o que compreender sobre a formação de professores.

Como aspecto fundamental, caracterizamos a dimensão **epistemológica** da pesquisa, uma vez que esta, de acordo com Martínez (1989) está relacionada ao lugar de onde o pesquisador fala ao trazer informações e, de posse dessas, consegue produzir conhecimentos que o auxiliam a explicar fenômenos que estão entrelaçados à sua condição de vida social ou profissional. Consiste em olhar para o campo de pesquisa e para aqueles que o compõem a partir de elementos subsidiados na realidade à qual pertence. Para González (2009) nesse caso, envolve duas situações que se estão interligadas, a primeira possui *caráter situacional* e a segunda sugere um *caráter idiossincrático*.

Isso ocorre porque no primeiro caso as pessoas constroem ou reconstroem significados que atribuem às suas atitudes subsidiadas pelas experiências (epistemologia) anteriores, obtidas nos contextos particulares de vivência. De modo concomitante, está em pauta a sensibilidade do pesquisador, seu modo de ver, sentir e reagir, por isso idiossincrático, para apreender nos diálogos e ações as particularidades presentes e que podem ser praticamente imperceptíveis à algumas pessoas. (GONZÁLEZ, 2009).

Para González (2020), na dimensão metodológica podemos visualizar as técnicas, os métodos e procedimentos utilizados para compor o quadro estratégico de incursão ao campo. Como movimento significativo para a obtenção e tratamento das informações na construção dos dados da pesquisa com professores em EP. De acordo com o autor, a dimensão metodológica da pesquisa pode ser observada nos instrumentos e recursos aplicados durante uma entrevista, por exemplo, que nos permitem saber o como, o quando, o onde e o com que ou quem.

É essa organização sistematizada que nos propicia observar e analisar as percepções por uma dada abordagem, momento em que recorremos àquela de cunho qualitativo, como via de acesso às informações sobre as perspectivas dos participantes da pesquisa e os conhecimentos que estes consideram oportunos para a prática docente que realizam.

Optamos pela investigação pela abordagem de cunho qualitativo, que segundo Lüdke e André (1986), oferece maior proximidade entre pesquisador e participantes da pesquisa, riqueza de instrumentos e formas de aproximação ao objeto pesquisado. Dentre outros aspectos, “a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, [...] o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador, [...] a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo” (LÜDKE e ANDRÉ, 2015, p. 13 e 14). Assim, depreendemos que a abordagem metodológica qualitativa nos permitirá deter esforços e especial atenção nas narrativas, considerando-as linhas mestras para apontar e ou detectar aquilo que os professores manifestam e que por algum motivo deixam de ser considerados para fins de planejamento para as práticas formativas de sua secretaria de educação.

Segundo Neves (1996),

> nas ciências sociais, os pesquisadores, ao empregarem métodos qualitativos estão mais preocupados com o processo social do que com a estrutura social; buscam visualizar o contexto e, se possível, ter uma integração empática com

> o processo e o objeto de estudo que implique melhor compreensão do fenômeno estudado (NEVES, 1996, p. 02).

Buscamos na pesquisa qualitativa, a aproximação a um campo conhecido, mas que pelas abordagens anteriores, apresenta desconfiança ou mesmo indiferença no trato das pesquisas e, principalmente, com seus resultados, o que pode incluir diversos fatores do fenômeno educacional escolar. Caminhamos pela vereda da pesquisa qualitativa, por entendê-la como uma possibilidade para estar de modo empático com os colegas professores, conforme apontado por Neves (1996), conferindo-lhes maior segurança de que serão ouvidos e terão suas percepções consideradas na estruturação da pesquisa.

No entanto, cabe considerar que é preciso atenção para não assumir um única vertente ao falar de pesquisa qualitativa, mas ao contrário, conforme alerta González (2020, p. 176) “é imprescindível assumir e clarificar a polissemia dessa expressão, derivada de vários fatores, por exemplo, seus baseamentos filosóficos, e reconhecer as variações que se dão entre elas.” (sic).

Esperamos que a abordagem qualitativa, propicie à pesquisa os elementos de interpretação que, baseados nos assentamentos constituídos a partir das análises no campo de pesquisa, possam refletir os anseios, as angústias e os momentos assertivos na etapa inicial de inserção docente na RME de Curitiba. Tal opção nos permitiu, por vezes, realinhar o raciocínio a partir do trato com as informações que a todo instante puderam ser reformuladas, reescritas e repensadas. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1998, p.151):

> Nas pesquisas qualitativas as exigências sobre o que deve ser antecipado no projeto, tanto no que se refere ao problema/questões de estudo, como na descrição do quadro teórico e dos procedimentos metodológicos, são menores do que nas pesquisas tradicionais, uma vez que o foco da pesquisa vai sendo ajustado ao longo do processo.

Nesta perspectiva, a opção pela triangulação, permitiu-nos estabelecer ligação entre as descobertas obtidas por diferentes fontes, ilustrá-las e torná-las mais compreensíveis. A possibilidade de trabalhar com três (ou mais) metodologias para a pesquisa de uma problematização, pode também “conduzir a paradoxos, dando nova direção aos indicativos que surgiram”, em meio as observações e narrativas (NEVES, 1996, p.02).

De acordo com González (2020, p. 171), “o conceito de triangulação é uma extensão transdisciplinar, proveniente da Geodésia (ciência que lida com a forma e a dimensão da Terra), usada pelos agrimensores para localizar pontos em um terreno” por exemplo. Entendemos que ao realizar uma articulação metodológica é possível localizar pontos relacionados a outros que, aos poucos, são também adotados como referência. Gonzalez (2020) especifica na pesquisa de cunho qualitativo, que “o caráter teórico (intuição, conclusão, afirmação preliminar, categoria, hipóteses anterior, etc) então, trata-se de procurar entre a massa usual de informações característica da pesquisa qualitativa, os componentes dessas coordenadas posicionais.” (GONZALEZ, 2020, p. 171).

Deste modo, tem-se nos dados, uma tessitura que nos permite reunir aquelas informações que são vitais para a construção do texto de análise, erigido ao considerar os dados obtidos. Essa análise se dá por intermédio das “informações coletadas e perspectivas dos observadores que participaram em sua coleta; as teorias que foram adotadas com base nas interpretações; a estratégia [...] que foi desenvolvida para reunir as informações que são a base para a construção dos dados.” (IDEM, p. 171)

A articulação metodológica confere à pesquisa, a possibilidade de comparar e pinçar as reações pela via da interpretação que realizamos dos dados, tomando-os em seus contrastes e convergências, como elementos daquilo que se deseja colocar em evidência. Essa dinâmica, confere à metodologia, a condição de visualizar nas manifestações dos participantes, aquilo que de outro modo, por uma única via, não seria possível captar e tornar conhecido pelos outros professores, pela SME, pela academia e pela própria sociedade, ao tomar conhecimento pela pesquisa de doutoramento, futuramente disponibilizada.

4.3 O ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE O INTERESSE PELA TEMÁTICA PESQUISADA E A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA REALIZADA.

A decisão de desenvolver a pesquisa, voltada às questões da formação e preparo profissional docente no período do EP, nos levou a buscar conhecer os interesses de pesquisa sobre este tema na pós-graduação, para situar a contribuição desta tese de doutorado para professores no período do EP e a relação com a formação docente. Durante o estudo exploratório, realizamos pesquisas na base de dados de teses e dissertações alocadas na plataforma digital da CAPES –

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, para o levantamento do *estado de conhecimento*, realizado a partir de um mapeamento das pesquisas produzidas sobre a temática da formação dos professores em Estágio Probatório.

Anunciamos que o mapeamento, atividade desenvolvida nessa etapa, é compreendida como uma tarefa científica derivada do estado da arte sobre um determinado tema. Para Ferreira (2002), esta ação possibilita mapear e discutir produções acadêmicas em algum campo do conhecimento, na tentativa de melhor visualizar alguns desses temas em destaque. Enquadram-se nesta modalidade artigos em livros ou revistas, sites e até vídeos, conforme apontam Vosgerau e Romanowski (2014, p. 169), que reforçam o fato de não haver "[...] um critério detalhado e específico para a seleção da fonte material, basta tratar-se do tema investigado".

As pesquisas do tipo estado da arte, segundo Romanowski (2006), se mostram contributivas à sistematização da produção científica de uma determinada área do conhecimento, mas é preciso considerar todas as publicações em um período determinado, que se referem a temática em investigação. Buscou-se conhecer os interesses de pesquisa sobre o tema da formação docente durante o EP, no sentido de situar nossa intenção de investigar e indicar as contribuições do estudo.

Apresentamos os resultados da investigação realizada, no quadro abaixo, destacando que a mesma transcorreu em dois momentos, sendo que para a primeira busca, inserimos os termos "professores em estágio probatório" (entre aspas), com o filtro *educação* e sem indicação dos anos de defesa das pesquisas sem a especificidade do tempo de defesa. Tais elementos nos ajudaram a localizar três trabalho, sendo duas dissertações (FERAZZA, 2012; LIMA, 2020) e uma tese (TELES, 2019). Estes, além das descrições sobre a pesquisa, público-alvo/participantes e metodologia, encontram-se também destacados como primeira busca, termos que foram inseridos para auxiliar sua identificação.

Esclarecemos que adotamos uma composição única do quadro, inserindo o primeiro e segundo resultados do mapeamento realizado, para facilitar a consulta dos trabalhos desenvolvidos e que abrigam a temática do Estágio Probatório com professores.

QUADRO 1 – Trabalhos sob os termos -"Professores em Estágio Probatório" no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES (Organização dos resultados da primeira e segunda buscas)

ANO	TÍTULO	AUTOR	TIPO DE PESQUISA
2016 ou anterior	Cátedra UNESCO Meceal para o desenvolvimento da leitura e da escritura na UFSC - 2012 *(primeira busca)*	Marta Cristina Ferazza.	Dissertação
2017	Necessidades e processos de tutorização organizacional: estudo com docentes da Universidade Federal de Minas Gerais. *(segunda busca)*	Mara Cristina Gomes Rosa.	Dissertação
	As apropriações da profissão docente no Estágio Probatório: em busca de lógicas para além da avaliação de desempenho *(segunda busca)*	Adriana Aparecida de Lima Oliveira	Dissertação
	Psicodinâmica do Trabalho com Servidores em Estágio Probatório *(segunda busca)*	Davi Fernando de Camargo	Tese
2018	Remoções em Estágio Probatório e Socialização Organizacional: um Estudo com os Assistentes em Administração de uma Universidade Federal *(segunda busca)*	Ana Paula Dias Macedo Pereira.	Dissertação
	As concepções e práticas da gestão no instituto Federal de Educação. Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus Iguatu. *(segunda busca)*	Maria de Fátima Morais Alves.	Dissertação
2019	Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da educação básica que participam de um programa de inserção profissional *(primeira busca)*	Nayana Cristina Gomes Teles.	Tese
2020	Avaliação de desempenho docente: o papel do gestor escolar no desenvolvimento profissional dos docentes em estágio probatório no município de Fortaleza *(primeira busca)*	Ana Paula de Souza Lima	Dissertação
2021	Não indicado no catálogo por ocasião do ano de pesquisa	Não se aplica	Não se aplica

FONTE: A autora (2021).

O primeiro estudo[11], sob orientação da professora doutora emérita Leonor Scliar-Cabral, destaca uma preocupação com o analfabetismo funcional na Universidade, a partir da aplicação de testes em turmas selecionadas de diferentes graduações da UFSC. A presença dos termos "estágio probatório", justifica-se pela aplicação dos testes pelos professores participantes do PROFOR – Leitura e produção de texto na universidade, que estivessem em período avaliativo no EP. Sessenta e quatro doutores recém concursados (cursos diversos) no ano de 2010 e

[11] FERAZZA, Marta Cristina. **Cátedra UNESCO MECEAL para o desenvolvimento da leitura e da escritura na UFSC.** Mestrado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 01/05/2012. 198 f.

quarenta e cinco doutores recém concursados (cursos diversos) no ano de 2011. Portanto, não há relação direta da análise do trabalho dos professores em função de sua condição de profissionais concursados em EP, mas como aqueles que participaram da implementação da pesquisa desenvolvida no mestrado em linguística da UFSC, na aplicação dos testes como participantes do PROFOR, vinculados ao curso 'Leitura e produção de texto na universidade'. Esses são também citados como parte do quadro de análise, em função de indicarem como o curso os auxiliou na compreensão de sua função para desenvolver a leitura e a escrita nas disciplinas que lecionam na Universidade.

Quanto ao segundo[12] trabalho, a autora menciona de fato, a formação de professores, pois analisa o programa de tutoria educacional ofertado a professores iniciantes no município de Manaus, com vistas a investigar as possíveis contribuições para o desenvolvimento profissional de professores da referida rede pública. A pesquisa está vinculada ao programa de mestrado e doutorado em Educação (Psicologia da educação), orientada pela professora doutora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, e se justifica a partir de duas frentes: as escassas iniciativas de apoio ao profissional iniciante em nosso país e o interesse por conhecer práticas de sucesso para a Formação de Professores. A pesquisadora indica autores reconhecidos por seus esforços em contextualizar a profissão docente como Carlos Marcelo Garcia, Francisco Imbernón e Christopher Day e é caracterizada a partir de uma abordagem qualitativa, sob o uso de entrevistas semiestruturadas, observação e análise documental. Os dados apontam para: "a construção de uma proposta de formação continuada para os professores iniciantes; a institucionalização da formação dos formadores; a construção de matrizes de competência; e a oportunidade de discutir o EP e o processo de avaliação dos professores da rede." (TELES, 2019, p. 08). Gestores e tutores indicaram pontos positivos, dentre os quais destaca-se um tipo de "formação customizada" em que formadores e professores em EP, estariam em formação concomitantemente. Em contrapartida, o deslocamento dos professores formadores, revelou-se como um ponto negativo a ser considerado. Os professores em formação enfatizaram que o apoio e a orientação, assim como as reflexões

[12] TELES, Nayana Cristina Gomes. **Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da educação básica que participam de um programa de inserção profissional.** Doutorado em Educação (Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. MONTE ALEGRE, 03/04/2019, 227 .

oportunizaram diálogos para compreender as modificações necessárias de modo a atender a demanda do trabalho junto aos estudantes. O fato de não haver um acompanhamento dos professores egressos do programa de tutoria foi um dos problemas constatados. A autora considerou que, embora apresente indicativos para ajustes, o programa mostrou-se exitoso quanto à inserção e formação dos professores em EP. Teles (2019, p. 08) sugere que é preciso caminhar para ações mais cooperativas correlatas à rotina da escola, pois de acordo com ela "o programa tem falhado na intenção de integrar-se ao contexto escolar como um todo e promover a colaboração entre pares."

O terceiro trabalho, refere-se à pesquisa de dissertação de Lima (2020)[13], sob a orientação da professora Adriana Eufrásio Braga, cuja temática do EP está vinculada a contribuição dos gestores escolares no desenvolvimento profissional dos professores em EP, no município de Fortaleza, no Ceará. Utilizando-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa descritiva do tipo estudo de caso, a pesquisadora trabalhou com os profissionais de seis escolas públicas, a partir da aplicação de questionários semiestruturados com os gestores e questionário aos professores a partir de recurso eletrônico para a elaboração e aplicação de formulários. A tônica estava na avaliação, considerando o papel de avaliador e avaliado, assim como pretendeu compreender como a avaliação no EP poderia contribuir para o desenvolvimento dos professores. Indica nas considerações a fragilidade no aspecto avaliativo, pois os gestores não possuem preparo suficiente para essa ação, assumindo a tarefa com limitações em face do trabalho burocrático que realizam na escola.

Uma segunda busca no catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foi necessária, pois os tipos de filtros interferem no levantamento de dados alocados na referida plataforma. Portanto, utilizamos os verbetes "professores" *and* "estágio probatório" (entre aspas), aplicando os filtros: grande área do conhecimento – educação; área do conhecimento – educação; área de avaliação – educação; nome do programa – educação; nos anos de 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021 (limite indicado

[13] LIMA, A. P.de S. **Avaliação de desempenho docente**: o papel do gestor escolar no desenvolvimento profissional dos docentes em estágio probatório no município de Fortaleza. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza, 2020. 130 f. (Link de acesso ao trabalho: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/53613/1/2020_dis_apslima.pdf)

pelo buscador naquele momento da pesquisa), apontou para 5521 resultados, 277 páginas com vinte trabalhos indicados em cada uma. A maioria das pesquisas foram selecionadas pelo buscador, pois apresentavam o termo professores em seus resumos ou palavras-chave.

A questão da inserção do termo professores no buscador do catálogo, nos remete à seleção de pesquisas diversas que tratam da questão do professor, ou seja, ainda que o filtro envolva os termos "estágio probatório", entre aspas, são selecionados todos os trabalhos com o destaque ao verbete "professores", entre aspas. Deste modo, retomamos a busca a partir dos verbetes "estágio probatório" e inserindo o filtro ciências humanas, para o qual o buscador apontou a existência de cinco resultados, nos anos de 2017, 2018, 2019 e 2020. Optamos por trabalhar com a descrição desses **cinco resultados**, já referendados no quadro um, com indicativo de segunda busca.

Assim, seguimos considerando a primeira das cinco pesquisas desenvolvidas, nessa segunda rodada de levantamento no portal CAPES, que diz respeito à dissertação de Pereira (2018)[14], do programa de psicologia, que investigou os motivos que levam os servidores administrativos em EP a solicitar remoção. Envolvendo a temática dos servidores administrativos, o trabalho não foi tomado como elemento de análise, pois não havia menção específica à atividade docente.

A segunda pesquisa indicada faz referência à tese de Davi Fernando de Camargo (2017)[15], também do programa de psicologia, que apresenta dados acerca dos servidores públicos de uma instituição/fundação. Nas palavras-chave pode-se observar a inserção do "Estágio Probatório", mas não especifica no Resumo e demais itens da pesquisa o trato com servidores professores.

O terceiro trabalho listado, refere-se à pesquisa desenvolvida por esta autora, (OLIVEIRA, 2017), mencionado na introdução e que apresenta dados que justificam e qualificam a proposta de ampliação a partir do texto dessa tese.

---

[14] PEREIRA, Ana Paula Dias Macedo. **Remoções em Estágio Probatório e Socialização Organizacional**: um Estudo com os Assistentes em Administração de uma Universidade Federal. Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 19/02/2018. 177f. (link de acesso ao trabalho - https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

[15] CAMARGO, Davi Fernando de. **Psicodinâmica do Trabalho com Servidores em Estágio Probatório.** Doutorado em Psicologia. Universidade Católica de Brasília, Brasília. 29/09/2017. 188f. (link de acesso ao trabalho - https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

Rosa (2017)[16], autora do quarto item da busca, apresenta uma dissertação no mestrado em psicologia, que investiga as necessidades ou não de tutorização com professores universitários e técnicos administrativos (UFMG). Faz referência aos três primeiros anos de EP, tendo com objetivos verificar as funções de tutorização que de fato ocorrem no EP dos docentes. Buscou também identificar se há uma relação entre aqueles que acompanham (tutores) e aqueles que são formados (tutorandos) e, por último, avaliar a implementação do programa de tutorização organizacional dos professores da UFMG (ROSA, 2017). Na pesquisa, a autora desenvolveu uma metodologia a partir de entrevistas e da pesquisa documental, com triangulação metodológica.

Os resultados indicados pela autora, indicam o *coaching* e o aconselhamento como as funções de *tutorização* que mais foram utilizadas pelos tutores, cujo envolvimento com os tutorandos pode ser descrito como profissional. Ambos compreendem esse processo como burocrático. Por fim, explica que tal processo "é frágil e se delineia mais como uma ação do que como uma programa" (ROSA, 2017, p. 10). Sugere a pesquisa, indicativos para a reformulação da proposta de tutorização e pode ser entendida como um trabalho frutífero para discussões a respeito desse tipo de tutoria aos servidores em EP.

Na quinta pesquisa selecionada, Alves (2018)[17], em seu texto de dissertação sob a via da Educação Agrícola, esclarece que a investigação excetua os profissionais em EP, o que neste caso impossibilita a análise mais aprofundada dos dados apontados, uma vez que nos interessa a temática dos professores em EP.

Ao apresentar os dados organizados no quadro um, evidenciamos no total oito estudos com menções ao "Estágio Probatório" no título, palavras-chave ou resumos, realizadas após o início da pesquisa desenvolvida. Destacamos que a metade dos trabalhos foi realizada na linha de pesquisa que se relaciona à psicologia e psicologia

---

[16] ROSA, Mara Cristina Gomes. **Necessidades e processos de tutorização organizacional:** estudo com docentes da Universidade Federal de Minas Gerais. Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 22/02/2017 105f. (link de acesso ao trabalho - https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

[17] ALVES, Maria de Fátima Morais. **As concepções e práticas da gestão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) Campus Iguatu.** Mestrado em Educação Agrícola. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 27/11/2018, 82f. (link de acesso ao trabalho - https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

da educação. Dois desses trabalhos estão alocados na linha de pesquisa da educação, um em linguística e o último em educação agrícola.

Esse cenário circunscreve o interesse de pesquisa pelo tema, sobretudo na psicologia, revela uma esta é uma análise também comportamental, embora não unicamente. Entendemos no entanto, que a faceta do tema que diz respeito à formação de professores, foi pouco explorada e precisa ganhar espaço de discussão nos cursos que discutem a formação de professores, na graduação, pós-graduação, ainda nas mantenedoras públicas, com relação aos próprios professores. Decorre daí a necessidade de evidenciar que os estudos seguem sem grande evidência ou mesmo estímulo e, em decorrência, não se observa proposições que possam atender às necessidades formativas a partir dos interesses dos professores, visando a atuação mantenedoras públicas no período do EP.

Com a análise do conteúdo das pesquisas alocadas no repositório de Teses e Dissertações da CAPES, percebemos um interesse relativo pela temática, assim como indicamos que mais do que ampliar esse tipo de estudo é preciso desmistificar discursos que acabam por colocar os professores em uma situação de quase incapacidade de indicar seus interesses, necessidades formativas e as percepções sobre as ações pedagógicas que desenvolvem.

Este levantamento de produções acadêmicas sobre o tema do EP e Formação docente, contribuiu para evidenciar e reforçar dois pontos. O primeiro focaliza o interesse bastante restrito de pesquisa sobre esta temática, como dissemos, a qual no entanto é de grande relevância, considerando que a forma como os professores concursados são recebidos nas escolas, formados e orientados (ou não), sinaliza as questões que futuramente estarão presentes na escola básica, considerando a dialogicidade com qual desenvolve suas práticas, sua função democrática de ensino e a formação dos estudantes nas escolas.

O segundo ponto sinalizado, indica que tanto no meio acadêmico quanto no setor público que atende à educação escolar, a formação de professores no EP segue sem interesse de pesquisa, especialmente nos cursos de doutorado. Assim como concentra atenção relativa no tema da formação dos gestores públicos e Equipes pedagógicas para atender e compreender a importância desse processo formativo, embora constitua um equívoco que não pode ser traduzido somente de forma numérica. Neste caso, os entraves perpassam o contexto gerencial e a inserção do professor situa-se também na esfera burocrático administrativa e, em decorrência,

desencadeia implicações para a formação e desenvolvimento profissional docente, o que interfere na qualidade da educação pública.

Essa lacuna observada a partir do estudo exploratório, sobretudo do estado do conhecimento realizado, mais do que estimular a escrita de uma pesquisa científica, justifica e destaca a importância de trazer à tona as questões postas em discursos e ensaios que abordam a pesquisa sobre as subcondições dos profissionais do serviço público da educação escolar, no período do EP.

O empenho na formação de professores, poderia atender às demandas voltadas à qualidade do processo pedagógico ofertado pela SME, e ganhar novos contornos com relação ao próprio entendimento sobre o significado do EP e da formação dos professores neste momento inicial da carreira docente.

4.4 FASES DA PESQUISA

4.4.1 Primeira fase - O preparo para a entrada em campo: locais da pesquisa e participantes

Considerando as possibilidades metodológicas na organização das ações investigativas, foram previstas quatro situações pontuais iniciais:

a) Autorização para a pesquisa no ambiente público: Protocolar documentos no setor de educação da Prefeitura Municipal de Curitiba. Compondo um dossiê contendo o projeto da pesquisa, o número do parecer do Comitê de Ética na Pesquisa-CEP (a saber: parecer nº. 1.426.568), os dois últimos relatórios parciais enviados ao CEP, o Parecer Consubstanciado, a solicitação de emenda quanto ao nome da pesquisa. Constaram ainda, os documentos profissionais e pessoais da pesquisadora, a carta/justificativa dos interesses de pesquisa e observação *in loco,* nos momentos de formação continuada de professores iniciantes na carreira do magistério e em Estágio Probatório nas dependências da SME;

b) A aplicação de questionário estruturado, a qual foi realizada a partir de convite aos professores, para que informassem seus dados pessoais, formação, experiências profissionais anteriores, respondendo também à possibilidade de *participação de encontros* com o intuito de desenvolver a pesquisa formação. A aplicação desse instrumento, referiu-se também à tentativa de buscar identificar interesses para a sua

formação e envolvimento quanto à participação profissional e nos cursos, para posterior análise.

c) A informação sobre os locais de formação, indicados posteriormente pelo cronograma de atividades de ações formativas ou "Veredas Formativas-2019", que obtivemos na Gerência de desenvolvimento profissional da SME de Curitiba, para acompanhar e registrar em diário de bordo, os momentos iniciais de formação dos professores em Estágio Probatório;

d) Análise de depoimentos e dados obtidos para elaboração da sequência de estratégias: Os registros de observação e percepções da pesquisadora foram analisados à luz dos autores consultados, os quais forneceram apoio às análises sobre as verbalizações dos professores, para compor os encontros de *pesquisa-formação* propostos, relacionando às questões teórico práticas, considerando seus anseios e necessidades formativas profissionais ao se tornarem professores da rede pública municipal.

Descrevemos a seguir os procedimentos desenvolvidos em cada fase de pesquisa proposta.

4.4.2 Segunda fase – O grupo pesquisado e a validação da pesquisa: a metodologia da observação participante, complementada pelos questionários e entrevistas semiestruturadas.

Com a pesquisa exploratória a partir do questionário aplicado, foram levantados os primeiros dados com os professores iniciantes em fase de avaliação no Estágio Probatório. Para tanto, utilizamos como metodologia a observação participante, considerando que, "na observação participante, é o próprio investigador o instrumento principal de observação. Isto significa que, de acordo com os postulados epistemológicos do paradigma interpretativo ou compreensivo o investigador pode *compreender* o mundo social do *interior*, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa" (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990, p. 155).

Na primeira etapa da pesquisa de campo (descrita na sequência), vinculada à proposta de observação de uma turma de professores em EP, em curso ofertado pela SME de Curitiba, foram aplicados questionários estruturados e entrevistas

semiestruturadas, com 49 professores, cuja obtenção dos dados contribuiu para as complementações às observações, como se clarifica a seguir:

> A técnica da entrevista é não só útil e complementar à observação participante, mas também necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados. [...] a observação participante é uma técnica utilizada numa etapa preparatória relativamente à entrevista e que é ela que permite recolher os dados de base daquilo que se tornará a etnografia do meio (WERNER e SCHOEPFLE, 1987, p.78).

A aplicação de um questionário na forma semiestruturada, com professores do Ensino Fundamental I e Educação Infantil das escolas, iniciantes na carreira docente na Rede Municipal de Ensino, tencionou averiguar a princípio seus dados pessoais, profissionais, formação, se os mesmos eram iniciantes na carreira ou na função, quais as orientações iniciais que receberam para a realização de seu trabalho junto aos alunos e como buscavam soluções para os problemas característicos da ação docente diária.

A observação participante foi realizada pela pesquisadora, no curso programado pela mantenedora, o qual atendeu aos professores em seus dias específicos de permanência, ou seja, em detrimento de sua função na escola; os professores sabiam o dia da semana em que deveriam realizar o curso presencial, naquela circunstância. Em cada turma havia aproximadamente 60 cursistas, que participaram da etapa inicial da pesquisa, pela via do estudo exploratório.

Para acomodar os profissionais em EP, a SME disponibilizou um local central da cidade de Curitiba, como espaço formativo próprio vinculado a uma das escolas do Núcleo Matriz. Ao acompanhar uma das turmas, realizamos a apresentação das pesquisadoras e da pesquisa e informamos sobre o protocolo adotado, sendo um deles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, conforme orienta o Comitê de Ética na Pesquisa. Os/as participantes foram esclarecidos/as também quanto a participação voluntária e a aplicação de um questionário semiestruturado em etapas posteriores de frequência ao curso.

Durante os momentos de formação, foram realizadas as observações *in loco* dos profissionais avaliados nesta etapa de sua profissionalização. A ação metodológica para a qual pretendíamos compor um quadro de análise com os professores em EP, e na impossibilidade deste balizador, professores em Estágio Probatório de modo geral, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Neste sentido, como abordagem aberta ao contexto, relatos e anotações foram transcritos e descritos em diário de bordo, como anteriormente mencionado. De acordo com Evertson e Green (1986, p.169-171), os Diários de bordo “propiciam maior possibilidade de construção de um registro de anotações do trabalho investigativo de campo, favorecendo a organização e sistematização destas anotações para posterior análise”. As anotações mostraram algumas questões que ajudaram a reformular o questionário como instrumento, para adequar as questões referentes àqueles professores que possuíam experiências anteriores na rede ou em instituições privadas.

Consideramos oportuna a observação nos momentos de formação, por se tratar de maior possibilidade de aproximação dos (as) pesquisados (as), movimento que auxiliou na verificação de situações que emergem do momento em que cada tema se torna o centro da cena estudada, como acontecimentos, falas e gestos, observados no exato momento em que acontecem, como a cumplicidade entre os olhares de um ou mais colegas, diante de perguntas, afirmativas ou problematizações dos professores formadores. Estes procedimentos contribuíram para as possíveis interpretações que ocorrem ainda com as práticas em execução e/ou/aplicação. Ao optar pela análise da pesquisa qualitativa, leva-se em conta que aquele que a desenvolve “mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p.70).

Para os autores, “nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador” (IDEM, p.70). Novamente observa-se uma preocupação com o processo de pesquisa em detrimento do produto que ela possa gerar. Prodanov e Freitas (2013) reforçam que durante o processo de análise de dados, não necessariamente hipóteses, mas isso não exclui a presença de um quadro teórico que oriente o processo de produção e interpretação de dados.

4.4.3 Terceira Fase – A observação participativa no curso de formação ofertados aos professores em EP.

Nos encontros, os cursistas verbalizaram em alguns poucos momentos, sobre aspectos, dúvidas sobre regras ou propostas que vinham recebendo; exemplificaram

sobre a necessidade de compreensões sobre alguns desses fatos. São as verbalizações[18] dos professores a respeito das suas experiências durante os cursos de formação ministrados aos professores em EP, que nos levaram a perceber e descrever nessa pesquisa, as suas necessidades e os modos como interpretam as orientações teórico metodológicas, que lhes são ministradas. Além disso, consideramos como elemento de análise também, a forma como tendem a se apropriar dos modelos culturais presentes na escola, nas relações que efetivaram com seus pares.

Com os dados em mãos, nossa perspectiva nos encaminhou para a possibilidade de visualizar, através das análises das verbalizações dos professores, as estratégias vinculadas ao preparo desses profissionais em sua formação, para verificar até que ponto contribuem para a carreira dos professores em EP, na SME de Curitiba.

4.4.4 Estudo exploratório realizado em encontros de um curso ofertado pela SME de Curitiba

Como frente inicial da pesquisa de característica empírica, realizamos a incursão ao campo, no curso de formação oferecido aos professores em Estágio Probatório na RME de Curitiba, pela SME no início do ano letivo de 2019. Neste período, acompanhamos seis encontros formativos, considerando nossa inserção em um dos grupos de professores cursistas.

Reforçamos que de forma concomitante, além das observações participantes realizadas, elaboramos e aplicamos um questionário semiestruturado para levantamento de dados preliminares que auxiliassem o conhecimento dos professores em EP, e para a composição dos passos seguintes da pesquisa. Paralelamente a esse momento de observação, seguimos desenvolvendo as pesquisas de cunho bibliográfico como ampliação de base conceitual e sustentação para as análises que se seguiriam.

---

[18] O conceito de verbalização é desenvolvido e dimensionado por Lee Shulman (1986), e também utilizado por Mizukami (2000), Monteiro (2003) e Hagemeyer(2006), e diz respeito às explicações dos próprios professores sobre compreensões que já detêm sobre a docência, sendo que na pesquisa será utilizado durante as narrativas descritas no texto, retomando os conceitos e conhecimentos dos professores.

O estudo exploratório relativo ao grupo de professores participantes da pesquisa, iniciou com a observação do referido curso de formação de professores, a partir de 26/03/2019, organizado e realizado em seis encontros. Esses encontros foram realizados sempre às terças-feiras, dia da permanência dos professores de terceiro ano (regentes e corregentes/ciências), Educação Infantil e professores das Unidades de Educação Integral nas escolas.

Para a prática metodológica da observação, Vianna (2003, p. 14), pressupõe "a realização de uma pesquisa com objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado, registro sistemático dos dados, verificação da validade de todo o desenrolar do seu processo e da confiabilidade dos resultados." No caso desse estudo e sob os apontamentos de Vianna (2003) e Flick (2009), desenvolvemos uma observação do tipo aberta, participante e não-sistemática (mais ou menos flexível e responsiva aos processos desenvolvidos). Foi realizada em espaço formativo próprio da RME de Curitiba, localizado na região central da Capital, para atender aos novos profissionais dos dez núcleos de educação do município.

A apresentação da pesquisadora e da pesquisa de doutoramento, ocorreu no segundo encontro, em face de questões burocráticas quanto à autorização da coordenação da SME de Curitiba para o estudo descrito. No entanto, informamos que a frequência ao primeiro dia de curso, foi uma gentileza da gerência de desenvolvimento profissional da SME de Curitiba, pois a autorização ocorreu na semana seguinte ao primeiro encontro.

Os dados de observação dos encontros foram registrados em diário de campo/bordo, cuja íntegra das anotações pode ser consultada nos apêndices do texto dessa tese. Deste modo, não houve gravação em vídeo desses momentos formativos, mas foi realizada a produção de um diário, em que os textos retrataram os momentos organizados pela SME de Curitiba, os indicativos dos formadores, as manifestações orais ou mesmo gestuais dos professores e as impressões da pesquisadora participante.

4.4.5 Situando o contexto de formação: o campo e o envolvimento do grupo pesquisado

A aproximação ao campo de pesquisa, deu-se pelo contato com a Secretaria Municipal de Educação, em 15/01/2019, em diálogo com a Gerência de

desenvolvimento profissional daquela instituição (Edifício Delta, Torre B, sétimo andar). A partir de conversa informal, a gerente apontou algumas ações da SME, com relação ao contexto formativo de seus profissionais. Destacou que os cursos foram organizados e à época alimentavam um banner na página da SME, denominado *Veredas Formativas*, no intuito de que os profissionais da educação pudessem obter informações sobre os cursos disponibilizados e quando estariam disponíveis para inscrições. Esclarecemos que na atualidade, o "Veredas Formativas" tornou-se um aplicativo em que os profissionais da educação, outros servidores e comunidade, podem se inscrever nos cursos, baixar certificados e consultar aqueles já realizados.

Assim, a gerente de Desenvolvimento profissional da SME de Curitiba, orientou para a obtenção da autorização da pesquisa, a partir da inserção no setor de protocolos, da cópia do projeto vinculado ao CEP/UFPR[19], e uma carta de próprio punho, que justificava a importância e os motivos para que a mesma fosse realizada, tendo como participantes os professores em EP da RME de Curitiba.

Ainda nessa ocasião, ao saber que os professores do último chamamento do concurso participariam de um curso com formação específica e com duração de seis a sete encontros, solicitamos a possibilidade de acompanhar essa proposta de formação, o que foi prontamente autorizado, sendo necessária a aprovação do projeto pela SME, o que obtivemos em seguida.

O curso foi planejado para seis encontros, que deveriam ocorrer durante um dia de semana por mês, e essa organização atenderia todos os novos profissionais em EP nos dias de suas permanências, evitando assim desfalcar a escola nos demais dias da semana em que deveriam estar em sala de aula, de acordo com as funções assumidas.

Nos encontros às terças-feiras, optamos por realizar uma observação participante utilizada como "técnica exploratória" (VIANNA, 2003, p. 26), que consiste na possibilidade do pesquisador que observa integrar-se à cultura do grupo pesquisado e ler (analisar) seus apontamentos por intermédio de sua própria ótica, de forma não-estruturada, eliminando na medida do possível, a sua visão de pesquisador (VIANNA, 2003; BAILEY, 1994). Neste sentido, nos esforçamos por detectar se os professores se viam em processo de formação e se os conceitos ou temáticas apresentadas, se mostravam significativas aos seus interesses de professores

[19] Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal do Paraná (Aprovação e desenvolvimento da pesquisa proposta).

iniciantes. Estas questões foram destacadas nesta fase da pesquisa e serviram para a composição do questionário semiestruturado aplicado a partir do quarto encontro.

Esse tipo de observação, de caráter não-estruturado, nos convocou como observadores a estabelecer o registro concomitante às ações observadas, portanto as anotações em *diário de campo/bordo,* que como já anunciado, se converteram em uma forma de efetuar os registros para depois, com cautela, selecionar dados a serem destacados na fase de análise da pesquisa, com vistas a compor o quadro de reflexões a partir dos mesmos. Assim, para as anotações, passamos a qualificar também o que era importante para os professores e o que parecia importante do ponto de vista do observador (VIANNA, 2003, p. 31), como condutas assumidas que ajudaram na organização dos aspectos observados nas atividades do curso.

O conteúdo dos encontros, impressões dos participantes e as interpretações nossas como pesquisadoras, assim como os registros integrais realizados em diário de campo, com apontamentos de percepções ora do observador, ora do observado (em diferentes cores), encontram-se disponíveis no item *apêndices,* ao final desse trabalho.

Sob o aporte de Vianna (2003, p. 33), ressaltamos que “o observador, como participante do evento, não é apenas um pesquisador. Ele próprio é sujeito da pesquisa; assim, seus sentimentos e emoções constituem também dados.” Nesse sentido, objetivo é o de “gerar verdades práticas e teóricas sobre a cultura humana com apoio nas realidades da vida diária. [...], uma atividade que simultaneamente combina análise documental, entrevistas, participação direta, observação e introspecção.” (IDEM, p. 51). O observador participante, a partir desses apontamentos, considera “quem integra o grupo; o que acontece no seu âmbito; quais as datas e os locais utilizados para os encontros; como os elementos do grupo se interrelacionam e qual o significado atribuído pelos participantes às suas atividades.” (IBIDEM, p. 57).

Em relação às temáticas e aos professores que participaram do curso às terças-feiras, mês a mês, arrolamos no quadro abaixo, os seguintes dados:

Continua na próxima página.

QUADRO 2 - Informações sobre o curso encontro a encontro.

Encontros	Data	Nº de Participantes	Tema abordado
1º Encontro	26/03/2019	60	Práticas do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino.
2º Encontro	23/04/2019	60	Departamento de Inclusão e Atendimento Especializado Educacional:- abrangência da atuação na SME de Curitiba.
3º Encontro	21/05/2019	56	Educação Infantil
4º Encontro	25/06/2019	56	CEFAR – Coordenadoria de Equidade, Famílias e Rede de Proteção.
5º Encontro	20/08/2019	46	Educação Tecnológica
6º Encontro	17/09/2019	47	Desenvolvimento Profissional (uma das gerências da SME) e Fundação Cultural de Curitiba.

Fonte: A autora (2019)

Os temas foram tratados por professoras formadoras e quando necessário, em diálogo com os representantes das instituições a serem apresentadas.

Esclarecemos que a adesão ao curso se mostrou reduzida, a partir do terceiro encontro, pois alguns professores dos sessenta participantes iniciais, assumiram outras funções dentro da escola e o dia da permanência foi modificado. Consecutivamente, a data do curso possivelmente também precisou ser alterada.

4.4.6 Conhecendo o grupo participante da pesquisa: análises das respostas ao questionário semiestruturado

Além das anotações em diário de campo/bordo, durante a apresentação que ocorreu como mencionamos no segundo encontro, adiantamos o convite às cursistas para a participação da proposta de produção de dados, a partir do questionário semiestruturado, com questões abertas e de múltipla escolha convencionados em escala Likert de preferência. Essa intervenção metodológica ocorreu no período de 25/06/2019 a 20/08/2019 e foi levado aos professores, no modelo impresso, sob a percepção de que os favorece na composição das respostas e a vinculação de uma linguagem própria, a partir dos usos que dela fazem em seu meio profissional.

Esta seria uma ferramenta pessoal para a transcrição de suas ideias, o que nos possibilitou como pesquisadoras, o acesso ao modo como empregam a linguagem apreendida para a docência. Além disso, como instrumento metodológico, foi bastante significativo em face da abrangência e aplicabilidade a um grande número de respondentes. A rápida devolutiva, entre outros aspectos, demarcou a possibilidade

de verificar algumas informações de âmbito geral para a composição de instrumentos mais específicos e que atendessem à proposição de pesquisa futura.

À guisa de esclarecimentos, salientamos que a análise dos dados ocorreu de modo concomitante à apresentação dos dados que foram produzidos, compondo um modelo que assumimos como de continuidade desse quadro de apontamentos e análises, pois entendemos que algumas das informações evidenciadas precisaram ser abordadas já na sequência dos dados agora descritos. Em outras palavras, compreendemos que certos indicativos dos participantes da pesquisa, precisavam ganhar destaque no momento seguinte à sua descrição, pois ao anunciá-los nos deparamos com questões pertinentes ao contexto imediato. Consideramos que aguardar o momento de estabelecer práticas de análise, poderia colocar a perder e descaracterizar a essência das colocações. Pretendemos deste modo, evitar as generalizações que podem macular o contexto de enunciação em que as informações foram produzidas.

Os professores responderam a esta fase inicial da pesquisa, pela via do questionário de perguntas semiestruturadas, respondidas de modo descritivo. Na ocasião foi solicitada a assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE/CEP UFPR, como já explicitado, com os professores concursados e em EP nessa rede de ensino, com chamamento nos anos de 2018 e início de 2019.

Na primeira etapa, de observação participante e aplicação de questionários, foram acompanhados 50 professores, sendo que dois deles, do sexo masculino[20] compunham esse grupo. Assim, esclarecemos que oito docentes possuíam um padrão anterior, ou seja, não eram professores iniciantes nessa rede de ensino, no entanto reforçamos que a maioria dos profissionais que responderam ao questionário, encontravam-se em início de carreira. A faixa etária dos professores, variou entre 24 e 56 anos, conforme especificamos a seguir.

Continua na próxima página.

[20] Embora na devolutiva dos questionários estes professores do sexo masculino não tenham se autoindicado, cabe identificar sua presença no grupo. Também esclarecemos o fato de que a maioria de professores se autodenominou pelo sexo feminino.

QUADRO 3 – Idades dos professores participantes da primeira etapa da pesquisa.

Faixa etária	Número de professores
24 a 30	12
31 a 40	24
41 a 50	10
51 a 56	04
Não informaram	04

Fonte: A autora (2019).

Considerando a faixa etária dos cursistas, observamos que doze professoras estavam na média entre 24 e 30 anos. Vinte e quatro destas se encontravam na idade de 31 a 40 anos. Dez na faixa dos 41 aos 50 anos e, entre 51 e 56 anos são 4 professores. Havia maior incidência de professores na faixa dos 31 aos 40 anos, representando praticamente metade do grupo participante.

Tendo em vista a média de idades e o tempo na carreira docente, a maioria desses professores, está assentada entre a fase da entrada na carreira e a fase de estabilização. Consideramos que embora os dados apontem que os professores possuem média etária entre 31 e 40 anos, mais a frente, no quadro de número cinco, é possível observar que alguns desses docentes possuem experiências anteriores à RME de Curitiba. O período compreendido nos primeiros três anos de trabalho profissional como professores, é evidenciado por Huberman (2000) como tempo de sobrevivência, descobertas e exploração sobre a docência. Tratadas como tendências, essas fases não necessariamente são indicativos pontuais sobre a vida profissional docente, mas nos permitem observar um sem-número de similaridades com as questões profissionais no campo educacional.

Para Huberman (2000), a **sobrevivência** está vinculada ao choque com a realidade escolar. O novo professor encontra-se entre os aspectos que tornam nossa profissão tão complexa – o que envolve o trato com o ser humano e as prescrições pedagógicas/burocráticas a serem atendidas – e os próprios conflitos entre aquilo que esperava ser a escola e aquilo que ela de fato o é.

O autor clarifica que essa primeira fase, possui desdobramentos que incluem a **descoberta**, a qual associa o entusiasmo inicial em face do orgulho em pertencer a um grupo profissional e os desdobramentos iniciais que incluem certo reconhecimento da sociedade e as possibilidades que imagina sobre a carreira (HUBERMAN, 2000).

Huberman (2000), aponta para a presença da **exploração** ainda nessa primeira fase, que pode tornar-se fácil ou problemática conforme as orientações que recebem os novos professores. Ou seja, a exploração está relacionada aos modos como esses professores são acolhidos conforme as possibilidades dos profissionais que já estão desenvolvendo à docência na escola.

A entrada na profissão docente, compreende um período de um a três anos, similar ao tempo em que os professores da SME de Curitiba se veem em avaliação no período do EP. Retomamos que essa primeira fase ou etapa, descrita por Huberman (2000), apresenta-se como momento oportuno para aquelas ações pautadas no apoio ao professor iniciante e reforço positivo ao seu desejo de se desenvolver como profissional da educação nessa rede pública de ensino.

Esse primeiro dado, pode indicar que a maioria desses professores buscaram o serviço público após os trinta anos, em decorrência de ajustes na vida financeira, para cursar a graduação de modo tardio, ou mesmo estariam vinculados a outros tipos de profissões ou tarefas. Optaram por abraçar a profissão docente após um tempo de experiência em outras atividades laborais, como por exemplo uma das professoras, que possui também formação em psicologia e exercia a profissão há dezoito anos antes de ser aprovada no concurso para professora, tendo se formado em Pedagogia há quatro anos. Com a manipulação dos dados seguintes, como a primeira questão descritiva do questionário, levantamos também a informação de que os professores, anteriormente, trabalhavam na esfera do ensino privado.

Em relação à formação, nessa primeira parcial, solicitamos que os participantes indicassem duas situações: o magistério (A) e a graduação (B). Dezenove das 44 professores que responderam à questão A, fizeram magistério (Ensino Médio Integrado ou Pós-Médio) e os demais vinte e cinco, que responderam a esse item, não tiveram contato com o curso de formação de professores sistematizado antes da graduação. Outros cinco professores não indicaram resposta.

No caso da graduação, questão B, apresentamos os dados no quadro 3 a seguir, e chamamos a atenção para o fato de que alguns professores cursaram mais de uma graduação, portanto a relação entre os respondentes e os números de graduados organizados no quadro, não são correspondentes.

QUADRO 4 – Indicativo dos cursos de graduação.

CURSO	Número de graduados
Pedagogia	45
Subsequente: Formação de docentes	01
Psicologia	02
Educação Física	01
Letras Português/ Espanhol	01
Letras Português/Inglês	01
Matemática	01
Ciências Biológicas	01
Física	01
Comércio Exterior	01
Sexologia	01
Nutrição	01
Não indicado	01

Fonte: Autora (2019).

O quadro indicativo dos cursos de graduação, apontou que os professores buscaram uma segunda formação no ensino superior, na maioria dos casos, em licenciaturas ou graduações correlatas à educação, a exceção de três cursos de áreas que não possuem aderência com a profissão docente: comércio exterior, sexologia e nutrição.

Quanto à questão referente ao tempo de conclusão da graduação, os professores participantes da pesquisa indicaram o espaço de tempo entre um e dezenove anos. Quarenta e um desses professores possuem menos de dez anos e onze meses de conclusão da graduação e, de modo ainda mais aproximado, 31 deles possuem até seis anos de conclusão da graduação. Esse fato contrasta com as idades dos novos professores, conforme as especificações do quadro 2, em que a maioria dos respondentes estavam em idade de 31 a 40 anos. O que nos encaminha para deduzir que as condições propícias a buscar uma formação pedagógica possa ter surgido em suas vidas, após tentativas profissionais anteriores ou mesmo que estes não tiveram oportunidade de cursar a graduação em pedagogia ou outras licenciaturas quando mais jovens.

O quadro que especifica esses dados, poderá ser observado no item Apêndices, que se encontra nas páginas finais do texto

Além da graduação, perguntamos sobre os cursos realizados durante a pós-graduação. Tencionamos com essa questão observar o quanto os professores buscaram saber e compreender as nuances que dão o tom ao seu cotidiano e as necessidades que dele emergem. Huberman (2000), salienta que a exploração, enquanto etapa da primeira fase, fomenta o desejo por compreender as orientações

previstas nos documentos, por exemplo, e o professor sai em busca dos entendimentos que possam garantir o êxito pretendido em sua profissão.

De posse desse entendimento, a lista dos nomes dos cursos mostrou ser bastante variada e convergiu para que pudéssemos visualizar os múltiplos interesses dos professores, quanto às temáticas que envolvem o ensino e a aprendizagem, dentre outras escolhas que permitiram o engajamento em outras funções que não somente a docência ou atividade pedagógica. Nesta diversificação de interesses, observou-se uma articulação significativa as temáticas presentes na escola básica atual, demonstrando o interesse com relação a temas que contribuam com as metodologias ou mediações de ensino e que auxiliem em enfrentamentos que se referem aos processos de inclusão (14). Consideramos a confirmação da prevalência dos cursos de pós-graduação relacionados à educação e a formação vinculada aos interesses dos professores por cursos de educação especial ou inclusiva, com o maior número das indicações dos entrevistados, à alfabetização e letramento e aos aspectos psicopedagógicos. Os professores referiram-se ainda, embora em menor número de interesses, com relação à questão ambiental e às mídias.

QUADRO 5 – Indicativo dos cursos de pós-graduação realizados pelos entrevistados.

Nome do curso realizado	**Número de professores**
Educação Inclusiva (educação especial)	14
Didática do ensino superior	01
Psicologia sistêmica	01
MBA Gestão de Pessoas	01
Educação Ambiental	02
Contação de histórias	01
Língua Portuguesa	01
Educação Bilíngue para Surdos	02
Ensino Religioso	01
Neuropsicopedagogia	01
Neuropsicologia aplicada a educação	03
Aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade (UFPR)	02
Literatura Infantil	01
Alfabetização e Letramento	04
OTP	01
Psicopedagogia	03
Educação Infantil	02
Educação de Jovens e Adultos	01
Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	01
Gerenciamento do Ambiente Escolar/ Gestão Escolar	02
Mídias na Educação	01
Metodologia do Ensino Aprendizagem	01
Arte Educação	01
Não indicaram pós-graduação	13

Fonte: A autora (2019)

O número de participantes respondentes e a quantidade de cursos indicados difere, uma vez que os professores indicaram mais de um curso de pós-graduação que realizaram. De modo similar em quantidade, treze entrevistados não mencionaram o curso de pós-graduação cursado, o que nos permite pensar na hipótese de que não o realizaram ainda ou não o finalizaram.

Além disso, dois professores indicaram ter cursado o Mestrado em Educação e um realizou o Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas, sem indicação às IES onde esses cursos foram realizados.

QUADRO 6 – Experiência na função e ano de ingresso na RME de Curitiba.

Número de professores declarantes/ participantes da pesquisa	Experiência na função docente			Ano de ingresso na RME de Curitiba
	Tempo	Escola pública ou conveniada	Instituição educativa particular	
1	25 anos		X	2019
7	11 a 15 anos	X X X X	X X X	2007*/2019
9	9 a 10 anos	X X X	X X X X X X	2010*/2013*/2019
7	7 a 8 anos	X X X	X X X X	2012*/2019
7	5 a 6 anos	X X X X	X X X	2019
8	3 a 4 anos	X X	X X X X X X	2014*/2018/2019
6	2 anos a 1 ano	X X X	X X X	2019
3	Não trabalhou antes do padrão na RME de Curitiba			2019

Fonte: A autora (2019)

Antes de prosseguirmos, apontamos que o uso do asterisco (*) sinaliza o ano de primeira matrícula dos professores que participaram da pesquisa, pois em alguns casos os profissionais já estavam lotados na SME de Curitiba e buscaram acesso ao segundo padrão ou ao primeiro padrão como professora no último concurso público municipal. Ao assumir um novo padrão, os servidores necessitam cumprir o período de Estágio Probatório de três anos, em referência àquela nova matrícula, como forma de cumprir a legislação que normatiza a carreira do servidor público municipal.

No quadro 5, depreendemos que a grande maioria dos professores não somente possui experiência com a docência, mas que pelo menos trinta e um desses professores possui mais de cinco anos de trabalho efetivo na profissão. Essa análise, recolocou nossa perspectiva dos professores participantes, como aqueles que se encontram na fase inicial da função docente.

Os dados também apontam que os professores, em maioria absoluta, são iniciantes para lidar com as questões pontuais que emergem do trabalho na RME de Curitiba, o que envolve o trato com os documentos, formulários, termos, peculiaridades dos planejamentos, organização escolar e da própria rede. O uso desses materiais e documentos apresenta-se como um desafio a esses professores, sob o viés interpretativo, pois trata-se em linguagem análoga, ao emprego de novos "verbetes", os quais demandam além da compreensão a utilização de acordo com a significação que os mesmos ganham no universo particular dessa secretaria.

Quanto aos indicativos dos professores participantes da pesquisa organizados no quadro cinco, sobre os cursos de pós-graduação, observamos que o investimento nesse tipo de ampliação de estudos e a entrada tardia na carreira, tanto do ponto de vista da média de idades, quanto em referência ao tempo de serviço na função anterior à inserção no serviço público, incluem esforços pessoais e financeiros. Desta forma, após algum tempo, por diversos motivos, os professores se veem relutantes a renunciar à profissão.

Essas questões podem ser elucidadas a partir dos apontamentos de Moreira (2005), quando sugere duas situações a serem consideradas: o investimento na carreira por falta de alternativas e por se verem presos à profissão, o que em decorrência, prevê a análise da relação custo-benefício associada a uma desistência, investimento que tende a não ser recuperado (MOREIRA, 2005).

Consideramos nesta análise do autor, associado também ao olhar de quem desempenha a função, que de fato os professores colocam-se a pergunta sobre o que fazer após desistir da docência e tendem a considerar se vale a pena sair e realizar outra profissão, ou manter-se como professor e assumir as necessidades formativas que o *ser professor* exige.

Assim, "os investimentos pessoais são recursos individuais destinados para a preparação e continuidade na profissão, mas que não podem ser recuperados se o professor desistir da carreira" (MOREIRA, 2005, p. 224). Entendemos por investimentos pessoais, aqueles de origem financeira ao custear os cursos de pós-graduação, dentre outros. Também o esforço e o emprego do tempo extraescolar, em que os professores se mostram inclinados a utilizá-lo, para aprimorar seus conhecimentos ou mesmo para elaborar planejamentos, estratégias e pesquisas em face das necessidades e incumbências pedagógicas que buscam desenvolver.

Questões abertas descritivas:

Na sequência do questionário, apresentamos algumas questões para que assinalassem em ordem de preferência, a partir do modelo baseado na escala Likert, para que pudessem apontar suas percepções quanto à atenção recebida, orientação para o trabalho pedagógico e organização da instituição às demandas da prática cotidiana. Os professores indicaram que recebem apoio de um ou mais profissionais na instituição escolar.

Procuramos saber também quanto às preferências dos profissionais em relação as aprendizagens futuras e incluímos, deste modo, uma questão aberta e descritiva sobre a possibilidade de participação em um curso semipresencial (Apêndices).

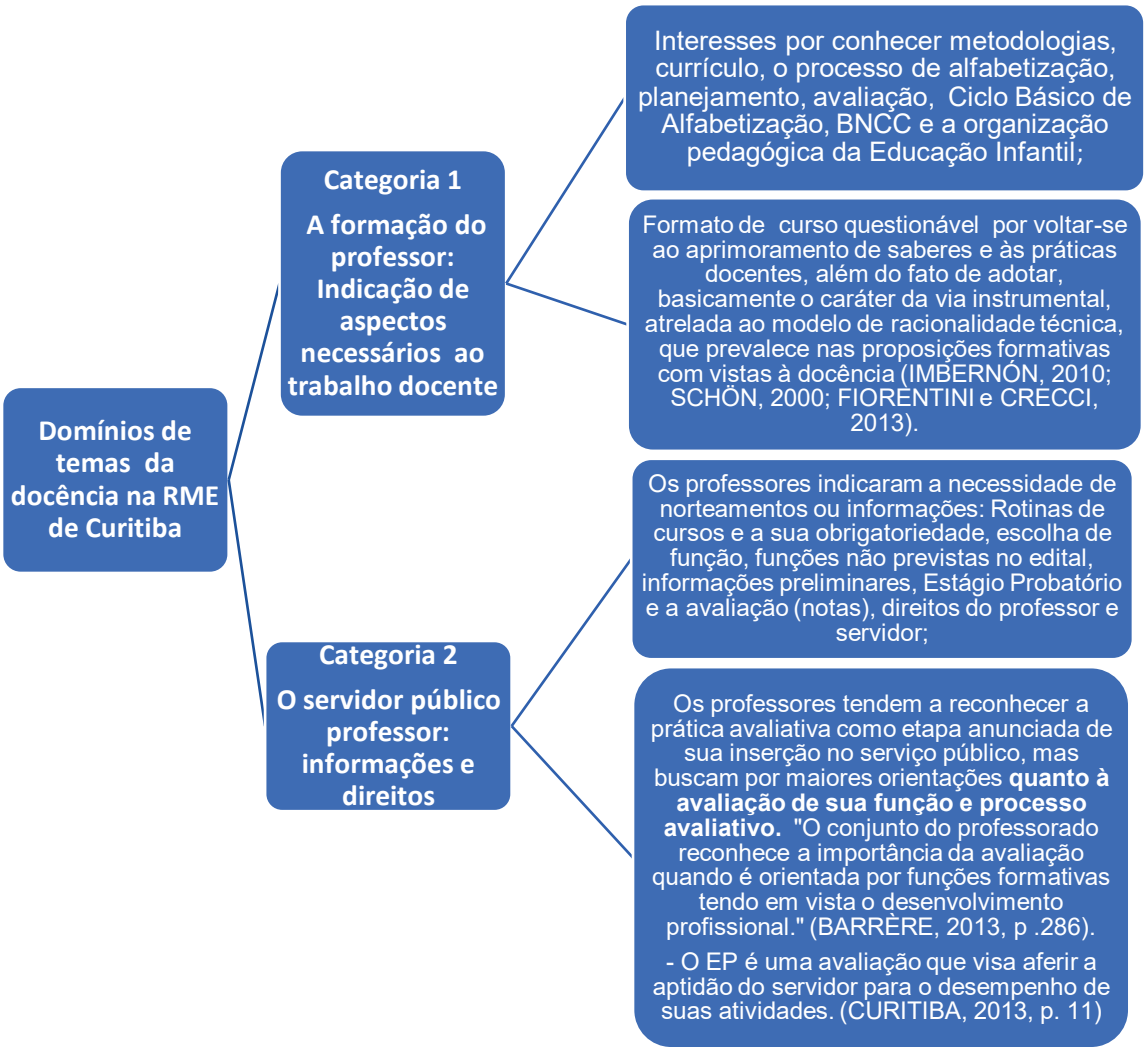
Como desdobramento das questões anteriores, objetivamos provocar os professores participantes da pesquisa a pensar e indicar suas dúvidas a respeito das aquisições da função docente em relação ao EP.

A partir da análise das respostas, emergiram duas categorizações, que erigimos considerando o que os professores mencionaram como necessidades a serem consideradas e abordadas. Essas colocações nos direcionaram a estabelecer algumas vinculações teóricas necessárias, na busca por compreensões sobre as impressões e anseios quanto à sua formação, especialmente quando tentaram justificar seus pensamentos e apontamentos.

Adotamos a composição de uma esquematização para a exposição desses dados, por entendê-la como recurso visual que aponta para a centralidade do processo de entrada e investimento na carreira, mas que inclui a facilidade de olhar para os desdobramentos a que os professores fizeram referência como necessários para o ingresso e atuação na profissão docente.

Continua na próxima página.

FIGURA 3 – Questão descritiva: Dúvidas sobre o ingresso/investimento na carreira de professor.



Fonte: A autora (2019)

Cabe evidenciar que seis professores não apresentaram dúvidas ou não responderam a esse item, fato que poderia indicar que não possuem dúvidas quanto à sua tarefa docente. No entanto, consideramos o desconhecimento das ações a realizar na docência, pelo recente ingresso (poucos meses como professor concursado), ou mesmo pela dificuldade inicial em explanar as dúvidas que envolvem a sua profissão; e, por fim, também a possibilidade dos não respondentes integrarem aquele grupo de profissionais que já tinham um primeiro padrão como professores da RME e possuírem entendimentos anteriores o que não os levou a indicar dúvidas, por exemplo.

Na terceira questão descritiva, os professores foram convidados a justificar a importância da aprendizagem para a docência nesses primeiros anos de entrada no

serviço público. Percebemos dois fatores predominantes e observamos uma terceira categoria, em face da justificativa que relacionaram ao que mencionam como ‘conhecimentos ignorados’. Neste sentido, os professores sugerem a necessidade de maior vinculação prática aos conceitos teóricos apreendidos na graduação e pós-graduação. Por esta razão, julgamos necessário readequar as questões contemplando três categorias auxiliares de análise.

Nas respostas, há uma ênfase quanto aos aspectos que envolvem o *desconhecido* sobre a RME de Curitiba, evidenciando a importância que dezenove professores apresentaram à necessidade de conhecer a rede pública em que ingressaram como servidores, como uma estratégia para compor sua percepção como docentes. Também, 18 professores relataram como justificativa, a necessidade da *aprendizagem para a docência* nesse início de carreira, ou *a aprendizagem contínua*, como alicerce para *o ser ou tornar-se* professor.

Outros sete professores justificaram a importância da aprendizagem para a docência durante o EP, em início de carreira, *os exemplos para a docência* e *a relação entre teoria e prática*, pois asseguraram ter apreendido o maior número de conceitos teóricos na graduação e pós-graduação. Reiteraram a necessidade de domínio dos aspectos práticos da docência, para estabelecer maior compreensão sobre os aprendizados.

A primeira categoria, em face da condição do *desconhecido,* apresenta-se como algo desafiador aos novos professores, especialmente como resultado do emaranhado de fatores que estão vinculados ao serviço público escolar, uma vez que “trabalham agora, em organizações mais complexas e mais amplas, nas quais precisam aprender a funcionar com diferentes grupos de agentes.” (TARDIF e LESSARD, 2014). Seja pelo receio em fazer algo que possa não estar compatível com o que se espera dele, ou mesmo, de conhecer a lógica estrutural da secretaria de educação para a qual prestou concurso, esses docentes encontram-se ansiosos por apreender as especificações que dizem respeito ao seu trabalho docente.

Consideramos oportuno compreender os motivos que os levaram a manifestar esse interesse. Pensamos que isso se deva, dentre outros fatores, àquelas ações que comportam as negociações e transações para viver os aspectos da docência que segundo Tardif e Lessard (2014), agregam estratégias para transitar nos diferentes grupos, fatores que se incluem como parte do trabalho que realizam.

Em reforço a essa ideia, mas considerando a questão seguinte - a partir dos dados do item cinco em que discorremos sobre a organização e os dados obtidos a partir da pesquisa formação – foi possível também visualizar a importância que os professores conferem ao reconhecimento do campo de trabalho no serviço público, constituindo-se a maioria das respostas, no total de 38 professores, emitidas como elementos preponderantes para a carreira docente.

Considerando o ponto de vista das questões culturais, para Viñao Frago (2007, p.78) “todos os sistemas sociais geram, pela sua própria configuração e existência, tendências e forças internas”, e ao adentrar esses espaços sociais, a pessoa vê-se desejosa de fazer parte desses sistemas, comprovando em seus discursos pelo menos o conhecimento sobre as gerências que constituem a instituição com a qual se veem envolvidas. De acordo com o autor, as instituições socialmente organizadas “possuem uma dinâmica própria; uma dinâmica e um conjunto de forças que se impõem àqueles que neles se integram, àqueles que neles tentam introduzir modificações e àqueles que com eles se relacionam.” (IDEM, p. 78).

Entendemos a importância de que o professor se reconheça como parte dessa equipe, o que envolve também estar a par das divisões e subdivisões que compreendem a secretaria de educação. Os professores no entanto, podem fazê-lo a partir de consultas *online* ao site da instituição pública, o que não requer a especificidade de um curso que estenda esse diálogo para um encontro formativo integral, de aproximadamente quatro horas, considerando tantas outras temáticas que mobilizam os professores à aprendizagem para a docência.

Compreendemos que “[...] um professor é antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2019, p. 31), assim a *aprendizagem para a docência*, segunda categoria percebida, carrega traços do aprender a *ser professor* para aquela rede de ensino, preparar-se para atender as situações que estão vinculadas ao cargo assumido. Associada a essa busca, ocorre a mobilização de saberes para o trabalho docente, contudo o professor em EP pode considerar que os saberes que possui não são suficientemente adequados às necessidades que já observa para sua atuação no contexto da instituição escolar.

Buscamos obter elementos para dialogar sobre as aprendizagens para a docência, a partir do contexto de estudos científicos e pesquisas de Lee Shulman, cuja produção, embora pouco traduzida para a língua portuguesa, agrega aspectos

para a constituição do *ser professor* e as necessidades que essa profissão demanda. O autor defende três pontos chave para conceber essa ideia[21] (SHULMAN, 1986 e 2005).

No *primeiro ponto chave***,** coloca a centralidade dos conteúdos, do conhecimento daquilo que será ensinado, afirmando que os professores precisam saber prioritariamente sobre o conteúdo de suas aulas (SHULMAN, 1986). O que envolve também os aspectos de cunho conceitual com os quais irá lidar ao desenvolver suas práticas junto aos estudantes. Assim, tornam-se necessárias as habilidades que envolvem compreensões sobre a estruturação da disciplina, levando em conta a sistematização de um plano de aplicação, sob a organização cognitiva da matéria com vistas ao seu objeto de estudo (IDEM).

De acordo com Shulman (1986), no *segundo ponto chave* ocorre o desencadeamento das ações, que evolui, para a relevância do conhecimento pedagógico *da matéria a ser ensinada,* relacionada à formulação e apresentação do conteúdo. Tem-se aqui a premissa de torná-lo compreensível aos estudantes, fazendo alusão ao saber *o que e como* se ensina, em um trabalho essencialmente pedagógico, de fazer-se compreender por seus estudantes (SHULMAN, 1986 e 2005).

Em um *terceiro ponto***,** o *tornar-se professor*, está vinculado ao conhecimento curricular (SHULMAN, 1986), que interpretamos aqui para além do aspecto do currículo, mas com a inclusão da proposta curricular, que diz respeito aos documentos que norteiam o ensino e as práticas docentes. Passando pela necessidade de conhecer o currículo, suas diretrizes, manuais, livros texto e demais documentos, incluindo aqueles do espaço da escola como o PPP, o PAPI (Plano de Apoio Pedagógico Individual, documento de uso dos professores para registrar as atividades especificamente desenvolvidas para a superação de uma dificuldade de aprendizagem com um estudantes em particular) e os planos de ação e de ensino, apenas para tomarmos alguns exemplos.

No artigo *"Signatures Pedagogies in the professions",* Lee Shulman (2005, p. 54)[22], esclarece que há pouca percepção presente na tensão entre *o saber e o fazer*,

---

[21] A composição de ideias e paráfrases está associada aos escritos de Lee Shulman, a partir de textos e capítulos de livros de fontes diversas traduzidas para a língua portuguesa, de livre tradução, que indicamos nas referências.

[22] SHULMAN, Lee (2005), "Signature pedagogies in the professions", artigo traduzido por Thiago Carnevali Pizzutti (livre tradução).

evidenciando a importância secundária com o conteúdo na esfera formativa com vistas à inserção do professor na sala de aula. Ou seja, para o autor, de modo recorrente há uma maior preocupação com as condições como os professores desenvolvem suas práticas em sala de aula, nas diferentes áreas de ensino, o que envolve o planejamento e a forma de aplicação de atividades e da avaliação dos estudantes (SHULMAN, 1986; 2005).

Suas ponderações seguem em direção à premissa da valorização do professor, como aquele que detém o saber de referência da profissão, uma vez que acredita que a capacidade de transformar o conhecimento disponível, sobre um tema em conteúdos escolares e favorecer o aprendizado pelo aluno é o que caracteriza a docência. (SHULMAN, 1986, 1987, 2005).

Ao mencionar a busca pelos *exemplos para a docência e a relação teoria e prática,* erigida por nós como uma terceira categoria (ainda que em menor número de menções), os professores justificaram a importância da aprendizagem para a docência nesses primeiros anos de entrada no serviço público e parecem idealizar um tipo de estruturação formativa que converge para modelos a serem ensinados, ajustes a formação anterior que necessitam ser qualificadas para a aplicação em sala de aula.

Contudo, essa vertente formativa conduz os professores para a reprodução de práticas e, ainda não colabora para que possam transformar o conhecimento disponível em experiências possíveis do ponto de vista da aplicação pedagógica.

Assim, seguem em posição de reféns de práticas vinculadas à fragilidade dos modelos que por sua condição generalista, não se aplicam a todas as esferas, contextos e ambientes de ensino, ou seja, ainda caberá ao professor analisar os modelos e convertê-los ou *moldá-los*, como refere Sacristán (1998), para atender às demandas da realidade que vivencia. Esta incumbência leva a considerar que “o tratamento da formação como um problema genérico, ocasionou um sistema de formação *standard*, baseado em um modelo de treinamento.” (IMBERNÓN, 2010, p. 53).

Pode-se dizer que os professores, como já afirmamos, precisam ampliar a visão sobre sua condição de especialistas, o que implica que nos processos de formação e qualificação se considere o reconhecimento do professor como aquele que detém o saber de referência da profissão (SHULMAN, 1986 e 2005). Isso se justifica nesse momento, de sua produção científica, pela demanda que eles próprios colocam como necessária à docência. Cabe considerar aqui, o conceito referente ao professor como

profissional que desenvolve ações a partir de sua condição de intelectual transformador da educação (GIROUX, 1997). Por outro lado, está condição surge a partir de uma centelha positiva, na qual reconhecem a importância de compreender e vincular as suas práticas, as aquisições teóricas que carregam consigo, como fruto de incursões ao espaço acadêmico da graduação, pós-graduação e outros cursos.

De outro lado, a ideia é de viabilizar inclusive muito mais do que a aplicação da teoria, o que torna relevante poder discutir com propriedade os eventos a serem desencadeados para o desenvolvimento de seus estudantes no âmbito escolar, considerando os fins da escola pública, gratuita e universal.

Por outro lado, parecem ainda estar amarrados a exemplos para o *ser professor* como condição de viabilidade de sua prática profissional. Compreendemos e temos clareza de que a face criativa da docência necessita por vezes de um modelo, porém nos detivemos na reflexão sobre uma certa dependência dos eventos formativos, pautados pelos modelos e pelas formas correspondentes de ensino, que possam ser aplicadas no âmbito da escola.

O modelo formativo adotado pela mantenedora, pode estar na origem da questão. Como refere Imbernón (2010, p. 54),

> muitos professores estão acostumados a assistir cursos e seminários em que o palestrante é o especialista que estabelece o conteúdo e desenvolvimento das atividades. Momento em que se observa a força dos significados e das relações com as práticas educacionais, a partir de uma relação qualificada sob a premissa da igualdade entre o professor formador (mediador ou palestrante) e o cursista. Ainda que as relações orais subjacentes possam conduzir ao pseudo entendimento de que ambos estão em processo de mediação e interação, a qualificadora – enquanto exemplo a ser seguido – prevê o predomínio da transmissão realizada verticalmente por um especialista que soluciona os problemas sofridos por outras pessoas: os professores.

Aqui, temos por um lado, especialistas que prestando-se a esse serviço de modo consciente ou não, atendem às prescrições da mantenedora, ao redirecionar as práticas dos professores, acreditando que objetivamente modificará aspectos qualitativos da educação escolar. E, de outro lado, os professores que se agarram à racionalidade técnica como tábua de salvação, em alguns casos, para resolver às situações que emergem de sua atividade profissional.

Quanto aos idealizadores dos cursos destinados aos profissionais da educação, notadamente os professores, cabe refletir sobre se “a crença de forma

ilusória que mudando os professores, mudaria a educação e suas práticas, sem se levar em conta a idiossincrasia do indivíduo e do contexto" (IMBERNÓN, 2010, p. 54), é ainda motivo de esforços nesta direção.

No tocante aos professores, tem-se à frente a constatação de que aquelas formações que evidenciam as questões quase 'caricatas' da prática educativa, sem a devida aproximação aos anseios e problemas reais vivenciados pelos docentes, cerceiam o planejamento de intervenções para a resolução dos problemas que estão presentes na escola. Ou seja, cabe perceber que, "a formação por intermédio de exemplos bem-sucedidos de outros, sem passar pela contextualização, pelo debate e pela reflexão, tentava dar resposta, sem muito eco, a esse ilusório problema comum" (IMBERNÓN, 2010, p.54). O problema se torna comum pelas implicações que o tipo de formação assume, ou seja, ao não levar em consideração as especificidades que ocorrem no micro espaço escolar – a sala de aula e demais dependências.

Reestruturar portanto, o processo que envolve o contexto formativo dos professores em EP, do ponto de vista conceitual, configura-se como elemento indispensável que qualifica as ações formativas da mantenedora, que se referem a metodologias que estabeleçam a relação entre a teoria e a prática escolar, a serem empregadas pelos professores formadores. De outro modo, a construção de um debate consistente pautado em estudos teóricos sobre os conceitos fundantes que embasam as análises de um lado, sobre os problemas da escolarização, como as dificuldades de aprendizagem e de outro, sobre a própria aprendizagem do *ser professor,* tendo em vista o desenvolvimento profissional futuro nessa rede de ensino.

Cabe desta forma o esclarecimento dos formadores em relação às necessidades dos cursistas, reconhecendo-os como pessoas que aderiram à profissão docente e possuem conhecimentos sobre a mesma. Embora encontrem-se ainda em processo formativo para a docência, seguem buscando novos conhecimentos e maior aprofundamento sobre as suas práticas.

Diante do exposto, entendemos que os modelos pautados na racionalidade técnica e nas generalizações que levam a dependências no trato pedagógico, necessitam ser considerados nos planejamentos elaborados por seus formadores. Não se trata de um levante, mas de mobilizar os professores para essa compreensão: sua expertise precisa ser valorada e considerada para os fins da educação em qualquer região de nosso país.

Ainda considerando as questões descritivas para essa primeira rodada de impressões e debates sustentados na abordagem conceitual, procuramos compreender os aspectos que os professores indicariam como boas contribuições aos anos iniciais de sua profissão, tomando o curso como elemento balizador dessas contribuições. Em face das respostas, notamos que alguns entrevistados não observaram durante o curso, contribuições relevantes e, em virtude dessas constatações, indicamos duas categorias. Sendo a primeira sob o caráter positivo, com menções que a justificam como tal e outra, sob uma perspectiva negativa, seguindo a mesma lógica para sistematização desses dados na composição do quadro abaixo.

QUADRO 7 – Percepções quanto ao curso de professores iniciantes ofertado na RME de Curitiba:

Categorizações	Principais menções conforme a categoria positiva ou negativa	Número de professores que as indicaram
Indicações ou apontamentos positivos	Práticas de sala de aula, esclarecimentos, articulação com o dia a dia escolar, currículo;	16
	Oportunidade de conhecer todos os segmentos que compõem a RME;	10
	Formação geral como docente iniciante;	12
Indicações ou apontamentos negativos	Explicações do que cada programa ou setor realiza; Caráter informativo somente;	2
	Irrelevância para a prática pedagógica desenvolvida; dados desnecessários para quem já está na RME;	6
	Aspectos descolados das vivências reais da escola;	1
	Muitas informações, cansativo.	1

Fonte: A autora (2019)

Observamos que a maioria dos professores qualificou o curso como contributivo ao seu desenvolvimento profissional, nessa fase inicial de sua carreira, sob a justificativa da importância de conhecer os setores e gerências responsáveis pela organização escolar da rede pública, para a qual prestaram concurso. Os professores também se referiram ao conjunto de conhecimentos que repercutem na composição das práticas das salas de aula.

Destacaram assim, a busca formativa de caráter instrucional pelos professores, como anteriormente indicamos, balizada pelo caráter de autoconhecimento e da descoberta do espaço da SME de Curitiba. Esta constatação também reforça o aspecto de busca da formação para ser professor dessa rede municipal, discutida somente na etapa final do curso. Como proposição aos cursistas, seria importante

perguntar e saber, após as etapas realizadas, até que ponto compreenderam o caráter formativo que buscavam.

Em outra questão descritiva, os professores deveriam comentar sobre o apoio recebido da Equipe Pedagógica da escola, o tipo de auxílio, e em caso de não o receber, o que poderia contribuir com o início da função de professor na escola. Nesta questão trinta e cinco professores sinalizaram que receberam, em algum momento, auxílio e orientações dos diretores, pedagogos e de seus colegas para realizar as práticas pedagógicas, como elaboração de planejamento ou mesmo a obtenção de informações sobre o funcionamento da escola. Sob outra percepção, treze professores revelaram receber pouco apoio, argumentando que em alguns casos há dificuldade na relação entre as pessoas que compõem a equipe diretiva, o que dificulta a aproximação dos professores novos, para fazer questionamentos.

Referiram-se à rotatividade de pedagogos na escola, o que dificultava essa comunicação. Alguns professores indicaram que suas experiências e conhecimentos anteriores os auxiliaram, assim como há aqueles que apontam para os colegas como fonte de pesquisa sobre as necessidades que surgem no trato pedagógico. Manifestaram que receberam pouco ou nenhum apoio e que isso precisaria ser revisto, pois entendem que necessitam ser acompanhados durante esse princípio de carreira, principalmente quanto aos documentos e outras necessidades específicas da organização do trabalho pedagógico na escola e em sua atividade.

Também questionamos os professores quanto aos temas que consideram relevantes para auxiliá-los no início de carreira na rede pública, ao frequentar cursos de formação de professores. Na resposta dos cursistas foi possível observar a prevalência das temáticas com as quais lida de modo habitual como a sala de aula e as implicações com a aprendizagem dos estudantes. Deste modo, a maioria de 32 respostas, qualificou como boas temáticas a serem evidenciadas em cursos futuros, aqueles que envolvem as práticas pedagógicas, o planejamento, a avaliação, os componentes curriculares, a educação inclusiva e a organização do trabalho pedagógico de modo geral. Doze (12) professores, ao responder essa questão, apontaram sua preocupação com as normas e regras institucionais, como esclarecimentos sobre o ciclo básico, os documentos da rede municipal, o currículo, as siglas e nomenclaturas.

Esta desorientação inicial, mostra-se prejudicial no momento de ingresso do professor na rede municipal de ensino, o que requer a atitude de situar e orientar o

professor no contexto em que vai atuar. Quanto ao ensino propriamente dito, que é uma questão crucial, apareceram referências quanto às dificuldades de aprendizagem, aos processos avaliativos internos e externos, assim como a indisciplina e aspectos sobre a comunidade (sem maiores especificações). Cinco professores não responderam, ou disseram não saber. Estas questões referem-se ao investimento a ser feito pelos processos de formação na fase do EP.

Na pergunta elaborada sob a premissa de que indicassem a ordem de ocorrência a partir da escala Likert, vinte e um dos professores participantes da pesquisa manifestaram que, ao buscar informações ou apoio sobre as questões que envolvem as ações docentes, em ordem de prioridade, procuram os pedagogos da escola. Outros dezessete entrevistados, buscam os colegas professores como base de apoio e para nove professores, a ajuda é obtida pela consulta aos diretores. Dois professores não responderam essa questão especificamente.

Achamos oportuno salientar algumas das justificativas redigidas pelos professores em relação a esta ordem de prioridade para solicitação de apoio à docência:

a) Pedagogos:

"Em primeiro lugar, os pedagogos por estarem mais presentes e de fácil acesso [...]" (Prof. LM);

"Acredito que o pedagógico da escola é o que dá maior suporte para o trabalho dentro da minha sala de aula." (Prof. MAS)

"Acredito que quem acompanha meu trabalho pedagógico e está extremamente envolvida é a pedagoga, onde tenho suporte, após minhas colegas [...]" (Prof. ELA)

"A pedagoga da escola está sempre mais próxima das questões que envolvem as ações docentes, depois o grupo de professores, e mais tarde a direção e formadores." (Prof. MAR)

b) Professores:

"Acredito que nossos colegas de profissão têm muito a acrescentar, nem sempre se faz necessário recorrer à pedagoga e nem a diretora." (Prof. JEN)

"Quase não temos contato com a direção. A pedagoga vimos uma vez. Geralmente procuro me informar com professores das mesmas práticas." (Prof. ALI)

"Os pedagogos dificilmente conseguem tirar dúvidas de professores de área. Geralmente pedimos ajuda dos docentes por serem mais acessíveis. Ou não pedimos ajuda." (Prof. AND)
"Busco auxílio mais com pessoas que estão diariamente na mesma função, pois acredito que possam contribuir muito para a minha aprendizagem." (Prof. SOL)

c) Direção:
"Eu procuro sempre a direção, pois me sinto mais confortável de perguntar. Gostaria de ter mais acesso às professoras formadoras dos cursos, mas tenho pouco acesso e pouca confiança." (Prof. MAR)
"Como minhas gestoras são muito presentes e participativas, suas informações são confiáveis, assim como de colegas que tem mais experiência." (Prof. VAN)
"Quando preciso de informações procuro primeiro a direção e pedagoga, que são pessoas preparadas." (Prof. AID)
"Porque a direção da escola está mais próxima de informações seguras." (Prof. KEL)

O fato da maioria dos professores, relacionar em primeira opção a busca de informações sobre o trabalho docente aos pedagogos da escola, revelou por um lado uma proximidade em relação às orientações provenientes do setor pedagógico, entendendo-os como profissionais mais próximos ao contexto de sala de aula, por exemplo. Os professores tendem a confiar suas dúvidas, problemas e acertos, a esses profissionais da escola (pedagogos escolares, coordenadores, gestores), como se partilhassem de uma relação de trocas profissionais, quando estes lhes permitem.

No ano de 2016, para compor o texto de dissertação, entrevistamos pedagogas de cinco escolas sobre o modo como participavam da tarefa de acompanhar os professores em EP. Algumas respostas em particular, ainda ecoam e poderiam também justificar essa relação de cumplicidade entre professores e pedagogos na escola, pela via da responsabilidade com a qual as pedagogas assumem a função de orientar seus colegas professores. Propomos revisitar algumas dessas falas.

A pedagoga A., 31/05/2016, (OLIVEIRA, 2017, p. 216), sentia-se responsável por formar os professores, contribuindo com suas apreensões para a docência na RME de Curitiba:

"Então, eu acho que eu preciso formar esse profissional. Eu avalio. Não está de acordo, eu formo. Eu vou lá fazer a formação dele. Lá na permanência, eu vou

mostrar para ele os documentos oficiais da rede, que objetivos a nossa rede traz, qual é a conduta que um profissional deve ter, eu vou trazer leituras para essa pessoa, eu vou reestruturar o planejamento junto com ele e eu vou avaliar ele de novo. É ação, reflexão, ação. Eu tenho que fazer isso com esse profissional."

Para essa pedagoga, estar em sua sala, no setor pedagógico, não contribuiria para a formação dos professores. Indicou naquela ocasião que seria preciso transitar pelos espaços em que esses professores atuavam, observando-os, para poder intervir naquilo que era necessário para sua aprendizagem para a docência.

"Eu pedagoga não posso avaliar esse servidor se eu estiver sempre na minha sala do setor pedagógico. Eu tenho que ir in loco pra ver. Se eu vou falar da relação do professor com o aluno eu tenho que ir in loco onde ele está atuando pra saber." (Ped A., 31/05/2016, OLIVEIRA, 2017, p. 216).

"Então assim, a gente aprende com os colegas, mas o pedagogo tem que ser referência. Sempre apoiando o necessário." (Ped J., 20/06/2016, OLIVEIRA, 2017, p. 224).

Observamos naquele momento e agora, que as pedagogas entrevistadas sentiam a responsabilidade de acompanhar os professores, de modo geral, mas em particular aqueles em EP. Para além do aspecto avaliativo, a tendência é de que ao acompanhar esses professores, os pedagogos passavam a visualizar e também reconhecer suas potencialidades e necessidades. Nesse sentido, consideramos que a responsabilidade para com o outro, derivada daquilo que Catani (2010, p. 89) denomina como cultura da atenção "como geradora de atitudes, mediante as quais se ausculta a realidade, se olha para ver o outro, observa a si próprio como sujeito e objeto do conhecimento."

A partir dessa percepção de olhar para 'ver o outro' que está ali na escola, possivelmente em dúvidas ou mesmo com dificuldades, os pedagogos apareceram na pesquisa (2017 e 2019) como aqueles que se colocam à disposição dos professores iniciantes, orientando-os para o reconhecimento de sua identidade profissional docente.

Para Gadotti (2004, p. 34), "o pedagogo é aquele que não fica indiferente, neutro, diante da realidade. Procura intervir e aprender com a realidade em processo.", ponderando suas responsabilidades em relação aos outros e para com o modo como suas ações se refletem nos outros. Neste momento os professores podem

demonstrar maior aderência à função do pedagogo e com o modo como são acolhidos e orientados para desenvolver o trabalho pedagógico na RME de Curitiba.

Em segundo lugar, como item indicado quanto ao apoio que os professores iniciantes buscam na escola, está a aproximação aos demais colegas professores e o fato de considerá-los como uma segunda via de auxílio às suas necessidades. Assim é comum observar que “os professores descrevem diferentes formas de colaboração entre si. Algumas visam o trabalho em comum, enquanto outras têm antes como objetivo o apoio pedagógico dado ou recebido por um colega.” (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 184).

Por um lado, reconhecemos que, ao buscar direcionamentos com os colegas que atuam há mais tempo na função, os professores iniciantes ganham no aspecto da clareza em relação ao uso dos termos proferidos, de docente para docente. As lacunas formativas ou não orientadas para o trabalho específico docente na SME, suscitam as dificuldades com os documentos oficiais, a especificidade no uso dos termos, na organização do trabalho pedagógico e até no trato com as crianças da Educação Infantil ou estudantes do Ensino Fundamental, dentre outros aspectos.

Tardif e Lessard (2014, p. 185), afirmam que “vários professores dizem ter-se beneficiado, no início da carreira ou na atribuição de uma nova função, com o suporte de um colega de experiência, como uma espécie de mentor informal.” (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 185).

É oportuno alertar, no entanto, que essa mentoria de caráter informal, pode evoluir para percalços futuros, no sentido de apreender à docência de modo equivocado, como por exemplo, o que coloca em xeque o trabalho de toda uma classe profissional no sentido de retomar o reconhecimento social que em outro momento histórico possuíam. Para evitar tal perspectiva, a equipe pedagógica da escola, precisa manter-se atenta ao professor iniciante, orientando-o antes que este aprenda por outras vias como *ser professor* e, em alguns casos, como *não ser professor*.

Partimos do pressuposto de que na escola, embora todos participem da formação desses novos professores, o ideal é que possuam uma referência que os permita consultar, ou mesmo dialogar para obter os direcionamentos mais adequados e voltados às suas necessidades formativas. A equipe de avaliação do EP constituída na escola, poderia atender a essa demanda, compondo uma base de apoio ao servidor professor recém concursado, o que requer anunciar essa disponibilidade aos professores em EP.

Em uma *segunda* questão, também pelos apontamentos em ordem de preferência ou escala Likert, solicitamos que indicassem suas impressões quanto ao envolvimento com o curso de formação de professores iniciantes ofertado pela SME de Curitiba. Nas respostas, percebemos a predominância da indicação de professores que mostraram envolvimento ou mostraram-se muito envolvidos com o curso, sendo que dezesseis participantes assinalaram o primeiro critério de resposta e dezesseis professores apontaram o segundo critério. Dos cursistas, nove assinalaram também o pouco envolvimento, sendo que outros três respondentes não se sentiram envolvidos pelo curso e um professor deixou de indicar sua percepção nessa etapa. De modo geral, os professores não redigiram justificativas para essa questão.

Os dados sobre o envolvimento dos professores em EP com o curso, nos mostrou que os profissionais estão abertos aos processos formativos, ainda que estes não tenham, como apontado no quadro sete, um interesse direto com o trabalho que desenvolviam em sala de aula. Para fortalecer a adesão dos professores aos cursos de formação, o principal caminho não é aquele que impõe a participação, mas a alternativa estaria na construção de um hábito formativo, cujas temáticas ou necessidades fossem dialogadas com os profissionais na escola, entendendo as sugestões como reflexos da necessidade desses professores.

Embora a SME de Curitiba se proponha a realizar assessoramentos no espaço das escolas, como uma ação mais próxima, de modo a atender as demandas dos professores e estudantes e da própria escola, caberia um posicionamento mais aberto da secretaria de educação. Especialmente quando trata de planejar as ações para formar professores iniciantes, compondo uma proposta formativa que extrapole a apresentação das gerências, e que possa se constituir em um momento profícuo que possa abranger a proposta pedagógica e o currículo; ainda questões avaliativas e documentos que respaldem as intervenções realizadas com os estudantes. Seria a busca de apropriações sobre o que se espera dos professores, ao cumprir a proposta pedagógica e os anseios quanto ao desenvolvimento das crianças e estudantes nesse município.

Para Imbernón (2010) é necessário que os professores assumam uma faceta aberta à formação, compartilhando com os demais colegas seus significados, como sujeitos que abraçam esses momentos, porque compreendem o que está em jogo naquela situação formativa. Estar em formação é uma condição cíclica ao aderir a profissão docente, o ponto é que as formações precisam também atender as

demandas levantadas pelos professores, como importantes para colocar em prática suas atividades docentes.

A diferença entre aquilo que é imposto pela SME e as questões que podem ser negociadas, fazem toda a diferença quando o que afeta a relação é a discordância entre o que os professores precisam do ponto de vista da instituição municipal e aquilo que de fato buscam ao realizar as práticas formativas. Essa postura desperta para a consciência de que "todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos), sem ser um mero instrumento nas mãos de outros." (IMBERNÓN, 2010, p. 78).

Em relação às dúvidas que os professores apresentaram ao realizar sua função docente ou mesmo quanto aos temas desenvolvidos nos cursos de formação que frequentam ou que frequentaram, as indicações a partir das questões de múltipla escolha, foram sistematizadas nos quadros a seguir, considerando somente a primeira opção em relação à ordem de preferência:

QUADRO 8 – Orientações metodológicas vinculadas à prática docente em sala de aula.

Assertiva/resposta	Ordem de prioridade indicada
Muito bom, as orientações estão em consonância com as necessidades práticas atuais da docência.	11
A maioria das orientações pode ser desenvolvida na prática docente, outras precisam ser redimensionadas pela equipe de formação.	12
Parcialmente atendida, pois metade das orientações não se consolidam na prática que vivencio atualmente na escola/CMEI.	16
Poucas orientações se consolidam na prática cotidiana docente.	7
Nenhuma das orientações favorece a resolução das problemáticas instituídas na escola/CMEI.	1

Obs: Dois participantes da pesquisa não sinalizaram suas respostas para esse item.
Fonte: A autora (2019)

As orientações veiculadas no curso de formação, deu-se a partir de um cronograma, conforme antes descrito, que se assemelha a uma caminhada pelas gerências que compõem a SME de Curitiba. Proposta interessante, mas que poderia suscitar uma etapa a ser realizada de modo *online*, ou ainda requerendo um melhor uso do tempo de curso, sendo alocado no planejamento para um ou dois encontros. De outro modo, quanto às dúvidas dos professores sobre as questões de aderência com a prática que realizam, foram poucos os esclarecimentos, como pode ser observado no Diário de bordo, disponível no Apêndice (4) desse trabalho.

Ainda assim, para vinte e três professores entrevistados, os conceitos e orientações estão em consonância com suas necessidades ou podem ser parcialmente utilizadas em suas práticas. Em similaridade numérica, outros vinte e quatro profissionais indicaram certa insatisfação ao ponderar que os conceitos não atendem as demandas diárias.

Destacamos que ações pontuais como essa, em que o planejamento do curso transcorre pela via da contemplação dos fatos – o que significa que os participantes não se sentem parte do contexto formativo –, principalmente aqueles cursos cujo conteúdo pode ser conhecido por atalhos, via links ou proposição *online*, não converge para a assimilação das particularidades que uma secretaria almeja obter a partir do trabalho dos profissionais da educação, por exemplo. Nesse ponto precisamos ponderar se a SME de Curitiba possui de fato uma política e/ou um programa de formação para incluir seus professores iniciantes. Ou, se realizou a proposta formativa que debatemos como uma ação de integração que resultou em um evento isolado no que se refere ao aparato necessário aos professores em EP.

A compreensão sobre as particularidades de um programa formativo ou mesmo de políticas de acolhimento ao profissional em EP, a partir dos subsídios encontrados na pesquisa de André (2012), nos ajudou a compreender que o curso realizado no ano de 2019 pela SME de Curitiba, pode ser entendido como uma ação formativa, conforme apontamos a seguir.

Em um estudo sobre as políticas ou programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil, a autora, detectou pouquíssimas ações voltadas à formação de professores, inclusive, adiantamos que no sul do país, naquele momento da pesquisa desenvolvida, nenhuma política ou programa foi identificado. No entanto, André (2012) apontou dois estados e dois municípios em que a prática de acompanhamento dos docentes em início de trabalho é de fato considerada como importante, a ponto de as secretarias realizarem planejamentos de longo prazo que evidenciam a formação em serviço.

No estudo com 5 secretarias estaduais, André (2012), destaca que a secretaria estadual do Espírito Santo utilizava um formato diferente já na seleção de professores, propiciando uma formação de sessenta horas, para a seguir aferir os conceitos apreendidos pelos professores nas tradicionais provas teóricas e práticas.

A secretaria estadual do Ceará também previa uma formação, para a seguir aplicar as provas de cunho teórico-práticas, mas ao ser aprovado, o servidor é

acompanhado pelos “gestores que se encarregam de orientar os momentos de estudo, planejamento, e monitoramento das ações cotidianas” (ANDRÉ, 2012, p. 121).

Quanto aos municípios, Jundiaí destacava-se por ofertar trinta dias consecutivos de atividades formativas antes do professor entrar em sala de aula, inclusive recebendo salário nessa ocasião. Os informantes consultados na pesquisa, não souberam indicar como é realizado o acompanhamento posterior à formação obrigatória. Para a autora esse não é programa de formação, porque não inclui medidas posteriores de acompanhamento ao longo do trabalho desses profissionais em seus primeiros anos de docência. (ANDRÉ, 2012).

Em Sobral, município do estado do Ceará, há “um programa de formação em serviço, especialmente desenhado para os professores que ingressam na rede de ensino.” (ANDRÉ, 2012, p. 122). Ainda de acordo com a autora, foi “regulamentado na lei municipal n. 671, de 10 de abril de 2006, o programa consiste em uma experiência de formação e aprimoramento da prática pedagógica, considerada fundamental no desempenho profissional dos professores.” (IDEM).

A secretaria de educação de Sobral, justifica a adoção do programa em face de ter observado lacunas formativas e, possivelmente conceituais, após os profissionais adentrarem no concurso de 2005. Consideraram como alternativa aquilo que denominaram como “uma experiência de formação e aprimoramento da prática pedagógica [...].” (IBIDEM, 2012, p. 122).

Observamos aqui a diferença entre ações e programa de formação. Diferente das ações, os programas não se encerram com a formação de longo ou curto prazos, mas se consolida no planejamento de ações de acompanhamento e apoio a esses profissionais no decurso de seus primeiros anos de docência, de modo que estas estejam respaldadas em legislação própria.

André (2012) pondera também sobre a construção de um hábito de formação, para o qual a participação em “programas de iniciação à docência que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação”, podem influenciar na decisão dos professores em frequentarem as formações. Ao trazer essa questão sobre a frequência dos profissionais em relação aos cursos de formação, objetiva que se convençam sobre o “quão importante é a adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional.” (ANDRÉ, 2012, p. 115).

Esse tipo de planejamento que passa pela emergência de torná-lo uma proposta ou política mencionada na legislação daqueles estados ou municípios

apontados na pesquisa de André (2012), corrobora para o entendimento da seriedade com a qual alguns dos gestores públicos tratam a demanda de inserção dos profissionais da educação no setor público.

Para Cunha e Zanchet (2010), alguns países já compreendem que é necessário atentar para as políticas de formação dos professores iniciantes, pois do contrário estarão sujeitos a amargarem prejuízos que transcendem a lógica econômica. Nesse contexto descrito, estão também alocados os impactos que ocorrem pela via do abandono à profissão, momento em que os investimentos de ordem pessoal e também pública são somados as perdas. Assim como o inconveniente dos diferentes prejuízos que decorrem das lacunas formativas e do não acompanhamento pela via de um programa ou melhor – sempre melhor, de uma política eficaz de acompanhamento desses profissionais em EP.

Ainda sobre as questões apresentadas, aos professores cursistas naquela ocasião do estudo exploratório, propusemos que apontassem como se sentiam em relação as orientações para a produção do planejamento. Momento em que deveriam considerar se o curso que vivenciavam e os apontamentos dos professores formadores constituíam informações que poderiam ser convertidas em elementos para a elaboração dos planejamentos de aula nas escolas.

Os dados foram alocados no quadro nove, conforme apresentamos abaixo.

QUADRO 9 – Organização do trabalho pedagógico, enquanto atribuição específica do(a) professor(a) e como apoio à elaboração do planejamento.

Assertiva/ resposta	**Ordem de prioridade indicada**
Muito bom, as orientações estão em consonância com as necessidades práticas atuais da docência.	15
A maioria das orientações pode ser desenvolvida na prática docente, outras precisam ser redimensionadas pela equipe de formação.	17
Parcialmente atendida, pois metade das orientações não se consolida na prática que vivencio atualmente na escola/CMEI.	9
Poucas orientações se consolidam na prática cotidiana docente.	5
Nenhuma das orientações favorece a resolução de problemáticas instituídas na escola/CMEI.	1
Obs: 02 professores não responderam.	

Fonte: A autora (2019).

Embora não tenhamos uma unanimidade, os professores manifestaram em suas respostas reconhecer as possibilidades para a composição de seus planejamentos de aula, a partir do universo de temáticas que foi abordado no curso.

Os conceitos desenvolvidos durante o curso não trouxeram necessariamente,

apontamentos quanto à produção dos planejamentos, mas nas exposições orais e pela via dos slides os professores formadores realizaram algumas orientações que podem ter suscitado possibilidades criadoras, nesse sentido, aos novos docentes.

Nas escolas, a equipe pedagógica desempenha um papel preponderante para que os professores em EP possam adquirir maior proximidade com os documentos que norteiam as ações dessa SME. Algumas iniciativas do setor pedagógico, por exemplo ajudam a compor um cenário que impacta positivamente nas ações dos professores de modo geral e em particular aqueles que estão iniciando a carreira nessa rede de ensino, como o cronograma do trimestre ou semestre. Esse material sistematiza a organização da escola, mas tende antes, a garantir um olhar sistêmico das ações e compromissos para que os professores possam constituir seus planos de aulas dentre outras práticas que garantam a efetividade do trabalho que realizam.

Os primeiros anos em que os professores caminham de estudantes para professores formados, concursados, que pertencem a uma dada instituição de ensino, convergem em “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais e manter um certo equilíbrio pessoal” (MARCELO GARCÍA, 2011, p. 09). A condição de chegada à escola e o aporte necessário proveniente dos gestores e pedagogos, alivia as tensões iniciais e ao mesmo tempo, permite que eles vislumbrem acessos a essas pessoas como referências para a resolução de problemas, dúvidas e inquietações.

Para Tardif e Lessard (2014, p. 42), o trabalho desenvolvido pelos professores “é socialmente reconhecido, realizado por um grupo de profissionais específicos, que possuem uma formação longa e específica [...] e que atuam num território profissional relativamente bem protegido” Frisam os autores que “não ensina quem quer; é necessária uma permissão, um credenciamento, um atestado, etc. Esse trabalho é executado normalmente dentro de um quadro organizacional relativamente estável e uniforme.” (IDEM, p. 42)

Ao longo do processo de integração com os demais profissionais da escola, localização do espaço e das pessoas com as quais podem estabelecer parcerias, em face dos interesses similares, os professores em EP desenvolvem ou reforçam seus estilos didáticos em relação às práticas que realizam na escola.

Por estilo didático entende-se que são “modalidades inventadas pessoalmente a partir dessa mobilização criadora dos conhecimentos, experiências, história pessoal

e variações de práticas já conhecidas.” (CATANI, 2010, p. 85). Isso ocorre em detrimento das experiências pessoais que cada um de nós experimentou ao logo do tempo na função docente e que foi forjando o profissional que somos no momento. Ainda para a autora “os estilos didáticos permitem justamente a construção do trabalho na perspectiva da sua significação pessoal e social.” (IDEM).

Esse aspecto, pode ser observado pelo prisma da responsabilidade, como anunciamos, mas também sob a faceta da experiência que pode ser observada enquanto “um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem.” (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 51). Também, a partir da intensidade e a significação vivida por um indivíduo, sobre a sua própria formação.

Por fim, na última questão de trato aberto, questionamos os colegas professores quanto a possibilidade de participarem de uma ampliação na formação inicial para a docência durante o EP, no formato semipresencial. Neste caso, parte do curso seria presencial e outra parte (em sua maioria) a distância, para a qual vinte e um respondentes manifestaram interesse, mas indicaram a necessidade do formato presencial. Outros vinte e quatro professores aceitariam participar em um modelo semipresencial e três professores não registraram respostas.

A partir dessa questão, suscitamos a possibilidade de estruturar um curso que atendesse às demandas dos professores e que ao mesmo tempo, trouxesse elementos para primeiramente se reconhecerem como avaliados pela lógica do sistema avaliativo do EP que vivenciavam. Essa ação, envolveria passar pela trato com a legislação, o modelo avaliativo formal e a suposta eficiência desse modelo. Neste último, a abordagem ocorreria em duas frentes, sendo a primeira a partir da visão daqueles que os avaliam – o sistema público municipal, e outra sobre as suas perspectivas sobre a abrangência e implicações dessa avaliação em suas vidas profissionais.

Essa proposta formativa em si, precisou ser readaptada posteriormente, para atender aos protocolos de segurança que a pandemia impôs. Essa tarefa de certo modo, postergou a incursão a uma proposta de intervenção efetiva no primeiro semestre de 2020 e nos levou à previsão e planejamento do trabalho já estruturado, a partir dos ateliês biográficos de projeto, idealizados conceitualmente por Christine Delory-Momberger, para a pesquisa formação sob o aporte da antropóloga social Marie-Christine Josso.

Procuramos descrever esses encontros no capítulo a seguir, de modo cuidadoso, delicado e trazendo ao cenário formativo as verbalizações e narrativas dos professores, como estas foram proferidas. Enveredamos pela apresentação e defesa das narrativas pessoais, tanto dos professores que passam de pesquisados para atores de sua própria formação, quanto pelo olhar dos pesquisadores que se veem parte dessa *pesquisa-formação*.

Os apontamentos até aqui, levam a entendimentos que marcam o momento de entrada dos professores no serviço público como um reinício de suas aprendizagens, porque dialogar sobre as ampliações demanda, em decorrência, a compreensão de que estas ocorrem pela via do que pode *vir a ser* o trabalho docente nas escolas. Mas deixamos claro que já não tomamos à docência nesse contexto! Uma vez que nos referimos às ações práticas desencadeadas cotidianamente por profissionais que ingressaram em escolas da rede municipal de ensino.

Viabilizamos até o presente momento as discussões pela ótica da interpretação de um novo contexto que se coloca diante dos professores em EP. Profissionais que como aqueles que realizam estágio, podem contar com os regentes de turma para sustentar os discursos, planejamentos, práticas, embates e aprendizados. Ele *está professor* e parece compreender que não se faz docência de qualquer modo, mas antes, exercer a profissão docente carece de todo o cuidado, conforme lhe foi mencionado na Instituição de Ensino Superior (IES).

Antes era estudante, agora é o professor. Precisa adquirir durante os três anos iniciais e posteriormente a esta fase, uma *expertise* como docente, para as atividades profissionais que irá desempenhar. Trata-se de reconhecer que a formação de professores após a conclusão da graduação, é apenas o *start* para o restante do que está por vir.

Segundo André (2012), o relatório ‘Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes’, publicado no ano de 2006, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, já sinalizava para o cuidado no trato da formação de professores.

Nos dados coletados no referido relatório, em vinte e cinco países, orienta-se para o desenvolvimento de políticas para que os professores trabalhem em um ambiente que favoreça seu sucesso profissional e pessoal. Nestes dados, André (2012, p. 115) explica que a desistência de professores competentes, que “tem levado alguns países à adoção de políticas que possam não só atrair, desenvolver e recrutar

bons profissionais, mas também criar condições para que os docentes queiram permanecer na profissão.”

Atentar para essa condição é um passo importante para que aquele que ingressa na carreira não se sinta desconfortável, desanimado pelos percalços que enfrentará, buscando os instrumentos e apoio necessários, nas fontes possíveis e nos novos espaços formativos que (pensamos) serão disponibilizados pela mantenedora.

A observação participativa e a aplicação do questionário aos quase 50 professores, ajudou por um lado a dimensionar o modo como percebem o curso que realizaram, esclarecendo suas compreensões sobre a frequência, temáticas, dificuldades e facilidades, níveis de importância para cada uma das ações que a SME entende como qualificadoras aos seus novos profissionais da educação.

Em face de suas respostas, ainda que sob uma análise preliminar, observamos resquícios da adesão a um tipo de formação pautada por práticas que visam o conhecimento de funções e gerências que apenas tangenciam a profissão. Assim como a defesa pela aprendizagem que supõe a técnica pela técnica, sob a influência do pensamento positivista que ainda impregna a formação de professores.

Nesse tipo de abordagem metodológica e prática, não são aludidas as questões que tratam da formação para a aprendizagem do *ser professor,* visando as reais e necessárias aquisições da profissão, para pensar sobre as demandas do ensino, aprendizagem e formação dos estudantes da escola básica atual.

O capítulo seguinte versa sobre o curso de pesquisa-formação e as impressões que os docentes participantes manifestaram sobre suas próprias escolhas em referência ao concurso público para professoras dentre outras menções e abordagens que esclarecemos a seguir.

5 ENCONTROS DE PESQUISA-FORMAÇÃO: A RETOMADA DE MEMÓRIAS E NARRATIVAS PARA ENCONTRAR OS SIGNIFICADOS QUE NOS MOVEM

Neste quinto capítulo, em especial, sentimos a necessidade de conduzir as descrições explicando que nos encontrávamos, ao final do ano de 2019, dialogando sobre os dados coletados no estudo exploratório e as possibilidades de como efetivar o convite aos professores cursistas que manifestaram interesse na ampliação de seus conhecimentos. Havíamos concebido e listávamos as primeiras ideias para os encontros a serem realizados nos meses de março e abril do ano seguinte. No entanto, nós professores estávamos vivenciando, assim como tantos profissionais, a situação pandêmica e os flagelos que dela decorreram. Como pesquisadoras, não imaginávamos que os percalços tomariam tal proporção.

Diante das condições que tínhamos, adiamos a proposição do curso pretendido e, por vezes, nos sentíamos também fragilizadas, solitárias e indefesas quanto ao futuro da pesquisa que propusemos. Como contar com a participação dos colegas professores em meio às demandas pessoais e profissionais que nos consumiam e também aos novos professores naquelas circunstâncias? Certamente não era um cenário com o qual gostaríamos de lidar e tínhamos outros planos para essa segunda parte da pesquisa.

Já na introdução, anunciamos nosso desejo de dar voz aos professores considerando-os como possuidores de conhecimentos sobre a sua profissão, mas naquele instante, basicamente não sabíamos como nos aproximar para fazer o convite ou mesmo convencê-los a estar conosco na formação que planejamos. Aliás, não nos sentíamos a nós mesmas, convencidas de que isso era possível.

As preciosas conversas que mantínhamos nas orientações pela via remota, sob o uso dos aplicativos de whatsapp, Teams e Meet, oportunizaram a aproximação que podíamos desfrutar naquela ocasião. Sobretudo aquelas orientações que ocorreram a partir do segundo semestre de 2020, as quais foram conversas, acalantos e convencimentos sobre a retomada da pesquisa, pelas vias que nos eram possíveis.

Diante das possibilidades discutidas, compusemos uma estratégia de ação qualitativa vinculada à **pesquisa-formação** (JOSSO, 2004 e 2010; NÓVOA, 2004), para abordar, convencer, estimular e manter a participação dos professores ao curso que propúnhamos.

Deste modo, para as descrições que seguem na composição desse capítulo, seguimos consolidando a premissa qualitativa em que é essencial experimentar a realidade tal como os outros a experimentam (TAYLOR e BOGDAM, 1986). Assim, inseridas que estávamos no ano de 2019, no curso de formação promovido aos professores em EP, acompanhávamos as direções dos olhares. Esses estavam carregados de expressões que iam pouco a pouco nos conduzindo a visualizar os sentimentos de desconfiança, espanto, amargura, alegria, susto, receio, reserva, incredulidade, incômodo, vazio, concordância. Dentre tantos outros sentimentos que naqueles sete encontros, durante o estudo exploratório, identificamos.

A trama na qual nos víamos envolvidas também nos sensibilizou, porque na pesquisa qualitativa o cenário nos conduzia para uma percepção de base holística, em que os professores e o lugar de formação não se resumiram a variáveis, mas somaram-se ao corpus da análise do objeto que desejávamos evidenciar. (TAYLOR e BOGDAM, 1986).

Ao trilhar esse caminho, sentíamos que seriam necessários outros pressupostos para de fato trazermos o grupo pesquisado, no estudo exploratório, para a pesquisa que pretendíamos desenvolver.

Em face desse contexto, desejávamos compor um tipo de pesquisa de base empírica que, nos permitisse compreender o que havia na sequência da organização do período de EP postulado pela RME de Curitiba. Nosso intuito e pretensão, era de acompanhar a construção da profissão docente enquanto momento profissional, cujas vivências, relatos e descrições poderiam nos encaminhar para as compreensões a respeito das implicações do cenário de formação e dos modos como cada profissional, aos poucos, desenvolvia a sua identidade profissional docente.

No estudo exploratório, contávamos com a participação da maioria de mulheres professoras em EP, mas havia também homens naquela turma de terças-feiras. Para essa *segunda fase*, que passamos a descrever, obtivemos inscrições somente de professoras mulheres. Desse modo, passaremos a utilizar o termo professoras no gênero feminino para atender a particularidade daquelas que se dispuseram a estar conosco nos encontros de pesquisa e formação.

Os cenários formativos que seguem descritos na sequência desse texto, dizem respeito aos lugares e modos como as professoras verbalizaram seus entendimentos sobre a profissão que realizam, a partir de memórias anteriores ao concurso público e durante esse momento junto a cultura escolar e da escola que vivenciam.

5.1 OS CENÁRIOS FORMATIVOS NO CONTEXTO DA PESQUISA-FORMAÇÃO

Em face do isolamento social, passamos a considerar e a planejar um curso em que os professores pudessem revisitar as suas lembranças sobre a entrada na escola como professoras, após o concurso público. Buscávamos observar as falas de caráter mais sensível, reforçadas pela abordagem metodológica selecionada.

Na segunda quinzena do mês de outubro de 2020, estabelecemos o contato com os professores a partir da ficha preenchida durante a aplicação do questionário, material que continha a indicação de e-mail e telefone. Embora a maioria tivesse demonstrado interesse em participar do curso que desejávamos ofertar, observamos que a aderência foi restrita (obtivemos a participação de três profissionais dos quase 50 cursistas). Boa parte dos professores contactados, confirmaram sua inscrição e alguns assim o fizeram, mas na data do primeiro encontro não acessaram o link disponibilizado para o curso, mesmo com o lembrete enviado por whatsapp a cada uma das inscritas.

Dentre os motivos considerados para a não adesão das professoras em específico, pode-se constatar a questão da pandemia. Em face das contingências do período, os aspectos profissionais parecem ter sido colocados em segundo plano. Outra possibilidade, seriam as atividades impostas pela SME de Curitiba, que agregou novas atribuições àquelas atividades que as professoras já desenvolveriam se estivessem em aulas presenciais, como o preenchimento de planilhas após assistir as aulas *online* destinadas às crianças da Educação Infantil e aos estudantes do Ensino Fundamental I e EJA.

As atividades foram acrescidas pela organização de materiais impressos na forma de kits pedagógicos e a adequação desses materiais aos estudantes com indicativos de inclusão; além da elaboração de planejamentos de aulas remotas, o atendimento às famílias pela via dos recursos digitais como whatsapp, as reuniões com os gestores, as formações pelas *lives* no YouTube, dentre outras.

Os imperativos do trabalho remoto, com o qual as professoras se viram envolvidas as colocou na condição de “executoras” e não de produtoras dos processos pedagógicos, como já apontamos nos capítulos iniciais dessa tese. Havia uma diferença marcante entre aquelas que assumem o ensino pela condição de

pensar e ajustar suas necessidades e conhecimentos à profissão docente, considerando as demandas dos estudantes, naquelas circunstâncias.

Assim, ao perceber que não obteríamos a adesão necessária das professoras em EP à proposta de ampliação formativa, utilizamos como recurso a divulgação em grupos sociais, cujo domínio estava restrito aos professores em EP. Obtivemos êxito nesse tipo de estratégia, pois boa parte das professoras que permaneceram conosco até o final dos cinco encontros preencheram a ficha de inscrição utilizando o link do *Forms*, que foi enviado no grupo de professores em EP.

Essas profissionais que manifestaram interesse em vivenciar o processo formativo que anunciávamos, também haviam realizado o curso da SME de Curitiba, porém em dias da semana diversos que não exatamente às terças-feiras, grupo que acompanhamos no ano de 2019, na etapa do estudo exploratório.

Dos dezesseis inscritos, no primeiro encontro virtual pela plataforma do Google Meet, acessada pela via de um link, (12) doze professoras acessaram e mantiveram-se conectadas no primeiro dos cinco encontros, que passamos a descrever subsidiadas nas narrativas das participantes do curso pesquisa-formação e nos teóricos que nos ajudam a compor o cenário formativo sob a abordagem conceitual que trata desse tipo de pesquisa.

5.2 OS ENCONTROS DE PESQUISA-FORMAÇÃO

Os procedimentos metodológicos do tipo *pesquisa-formação* ganham espaço no contexto das pesquisas qualitativas, que tratam das questões do ser humano e de suas necessidades formativas. A perspectiva é a de oportunizar aos que participam deste processo, que possam manifestar suas opiniões, concepções e ações, para que adquiram elementos que fundamentem e ampliem seus conhecimentos e práticas, ao tornarem-se professores, no caso específico aqueles professores em EP.

De outro ponto de vista, coloca-se aquele que realiza a pesquisa, que tanto pode assumir-se como participante, como o pesquisador que auxilia o desenrolar da trama referente ao problema colocado para um determinado percurso de formação. Somos então, pesquisadores de nós mesmos e, de modo concomitante, prosseguimos investigando ‘o outro’, segundo Josso(2010).

Para a autora, a pesquisa-formação consiste em realizar os processos formativos pela via da abordagem (auto) biográfica, como uma via que oportuniza

investigar os envolvidos na pesquisa, para a construção de conhecimentos sobre a sua própria formação (JOSSO, 2010). Constitui-se por extensão, como base para a formação intelectual do próprio pesquisador, ao passo que paulatinamente, o pesquisador tende a refletir e compreender suas ações docentes, de modo que essas compreensões qualifiquem a sua formação intelectual.

A formação se caracteriza como uma necessidade essencial para os professores, uma vez que aprender e ensinar são processos permanentes e fundamentais incorporados às trajetórias pessoais dos educadores (JOSSO, 2010; BELLOCHIO, 2000). Nesse caso, tomando a profissão docente como elemento constitutivo de análise, cabe considerar que esses profissionais, de acordo com Josso (2010) são ao mesmo tempo singulares e plurais, porém sempre constitutivos e no centro de seus próprios processos formativos. Faceta que nos importa pela via de acesso do que o constitui como pessoa e o que o move como parte de um grupo profissional.

Parte-se do pressuposto de que “a lógica intelectual e a lógica existencial são duas iluminações do processo de pesquisa” (JOSSO, 2010, p. 19). Ou seja, tomamos o profissional professor em EP como aquele que é pesquisado, mas que também contribui para com a sua autoformação. São as suas experiências coletivas ou individuais que compõem a linha mestra para que possa refletir sobre suas ações, considerando as possibilidades de alterar sua prática de modo a construir elementos auto formativos sustentados por uma base teórico-prática.

Esses fatores repercutem para a melhoria nas suas práticas sociais, como ser humano e como professor que está em permanente formação. Está subentendida nessa organização, a participação do professor para além daquilo que assume como profissional, o que inclui a sua condição de pensar os conceitos imbricados no seu fazer cotidiano.

O conceito de *pesquisa-formação,* neste caso, passa pela possibilidade de modificação das formas de estruturação das práticas docentes, durante o tempo de formação proposto, no qual “a pessoa é ao mesmo tempo objeto e sujeito da formação” (NÓVOA, 2004, p. 15). Trata-se de “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO, 2004, p. 113).

O pesquisador na pesquisa-formação, não necessariamente se distancia para tentar controlar e explicar os fenômenos que ocorrem em detrimento da ação do outro. Antes, promove uma releitura de suas atitudes, procurando construir os significados necessários para responder as perguntas dos outros e as suas próprias no decorrer da proposta formativa. Formando-se e transformando-se no decorrer das ações que previu em sua pesquisa. (JOSSO, 2004).

Estruturamos uma pesquisa (auto) biográfica, pela via da *pesquisa-formação,* por acreditar nas possibilidades de suas implicações na vida daqueles que fazem pesquisa e daqueles que são pretensamente pesquisados. (SOUZA e SOUSA, 2021). Considerando-a como proposição metodológica que implica e é implicada, o que nos permite visualizar as questões a partir de seus pontos de vista, únicos por sinal, e que nos garantem uma forma de acesso àquilo que os participantes pensam sobre o ser professor na fase inicial da carreira e o trabalho que realizam. Sustentados na constituição de um projeto de vida e de futuro, que inclui o contexto profissional, recurso que utilizamos e será clarificado na sequência.

Então, ao não se distanciar para tentar controlar e explicar os fenômenos que ocorrem em detrimento da ação do outro, na pesquisa-formação, o formador atua a partir de uma releitura de suas atitudes. Procurando antes, construir os significados necessários para responder às perguntas dos outros e as suas próprias, aquelas que se originam em meio às propostas formativas e às ações profissionais cotidianas.

De nossa parte, encontramo-nos formando e transformando no decorrer das proposições de atividades previstas para a pesquisa. (JOSSO, 2004). Considera-se sob essa abordagem a formação em lugar dos dados e dos resultados, ou em outras palavras, a formação assume *a centralidade do processo* e o pesquisador tende a ser realocado também para o centro do processo investigativo que ele próprio observa. Ao assumir essa conduta, ao nos deslocarmos para o lado de dentro, o que é possível ver e como podemos priorizar as necessidades indicadas pelos colegas professores?

Considera-se a partir dessa metodologia, a defesa pela dimensão formadora da pesquisa com professores e neste sentido, Josso (2004) a entende como elemento potencial e primordial da investigação científica, considerando os reflexos intersubjetivos em que o conhecimento é produzido.

No contexto das práticas formativas ofertadas aos professores em EP da RME de Curitiba, a metodologia de pesquisa-formação ocorreu, como uma forma de possibilitar as ampliações de conhecimentos sobre as temáticas da docência, de

interesse nesse período inicial profissional. Os temas selecionados para essas reflexões e ampliações de conhecimentos, partiram de um planejamento prévio das formadoras e envolveram temáticas como a pandemia, memórias sobre a escolha pela profissão e a recepção na escola, também as informações de modo geral sobre o Estágio Probatório, que entendemos contribuem para o desenvolvimento da identidade profissional docente.

As produções de seus textos denominados “projetos de vida” e as narrativas que permearam toda a fase de *pesquisa-formação* repercutem para que possamos observar aquilo que levam consigo de mais tangível e ao mesmo tempo, que ficou guardado, adormecido. Foram, pouco a pouco, evidenciando suas diferentes experiências até chegar ao contexto escolar municipal, pela via do serviço público. Colocaram em pauta seus entendimentos, interpretações quanto as questões e ações que lhe são orientadas (ou não) para superar aqueles problemas que vão identificando em sua profissão.

Retomamos que as pesquisas que se constituem como (auto) biográficas, são aquelas em que o participante parte da “experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições [...].” (SOUZA, 2004, p. 410), no caso específico da escola. Aquelas questões que Souza e Sousa (2021) denominam como objetivas e subjetivas, vão surgindo na cotidianidade do trabalho docente. Então, a escrita de si aparece como um dispositivo de resistências, mas que também está carregada daquelas aprendizagens que são adicionadas concomitantemente nesse processo, para o ser professor e as demandas que decorrem da profissão. (SOUZA e SOUSA, 2021).

Para Souza e Sousa (2021) ao pensar sobre a sua própria história de vida as pessoas tendem a acessar um campo de possibilidades, em que as mudanças são ou não consideradas como alternativas nesse processo de mudança. “O presente é lugar de transição entre quem somos e quem podemos ser.” (IDEM, p. 104).

A análise que desenvolvemos, transcorreu de encontro à perspectiva interpretativa-compreensiva, que de acordo com Souza (2014, p. 43), resguarda consigo a ideia de que os diálogos se auto implicam no contexto da pesquisa, desenvolvida a partir da “fenomenologia das experiências.”

Ao tratar da análise interpretativa-compreensiva, Berteaux (2010, p. 107) suscita que “as significações de um texto se situam no encontro de dois ‘horizontes’, o do sujeito e o do analista. O que está além do horizonte do analista não pode ser

percebido por ele. [...] Imaginação e rigor, essa é a dupla fecunda que produz uma boa análise compreensiva".

O trabalho com os métodos (auto)biográficos para Souza e Sousa (2021, p. 119) "exige do pesquisador o conhecimento de dispositivos de construção de narrativas e métodos de análise que possibilitem diálogos cruzados e implicados com as histórias e significados narrados."

Assim, para atender a perspectiva da interpretação compreensiva, recorremos também, como complemento a uma leitura em três tempos, assim denominada por Souza (2014, p. 43), em que temos no "tempo I: pré-análise ou leitura cruzada; tempo II: leitura temática – unidades de análise descritiva; tempo III: leitura interpretativa-compreensiva do corpus [...]."

De modo mais específico, para o autor a pré-análise ou *leitura cruzada,* expressa o olhar e escuta sensível – *dados para a construção do perfil biográfico;* a leitura temática, que inclui as **unidades de análise descritiva**, permite que sejam observadas as **unidades temáticas** e; a **leitura interpretativa-compreensiva**, nos possibilita o *agrupamento das unidades temáticas – conjunto das narrativas – fontes utilizadas/corpus teórico-epistemológico*. (SOUZA, 2006, 2014 e 2021)

No primeiro tempo, destaca-se a pré-análise ou leitura cruzada, momento em que ao ouvir os participantes da pesquisa a análise encontra-se em andamento. De modo semelhante, em referência ao curso que desenvolvemos, na transcrição dos áudios também visualizamos um cenário que nos coloca frente a frente com as primeiras impressões sobre os diálogos mantidos e aquelas informações que possuíamos de antemão. A pré-análise **ou** leitura cruzada está centrada na organização e leitura das narrativas, "tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, para, em seguida avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das história de vida-formação." (SOUZA, 2014, p. 46).

Assim, a pré-análise nos permitiu visualizar doze mulheres que ingressaram no curso de pesquisa-formação, com a intenção de saber mais sobre o EP e sobre sua formação como professoras, mas perceberam que as respostas que buscavam não lhes seriam apontadas. Tão pouco indicadas como forma de estancar algo que elas mesmas desconheciam. Acreditamos que notaram que as fontes teórico-conceituais são sinônimo de compreensão e fortalecimento da profissional que almejavam desenvolver.

As professoras participantes, possuíam maior ou menor experiência no magistério e aos poucos puderam estabelecer narrativas sobre as suas próprias incertezas, angústias e experiências. Trata-se de um processo de autoformar-se que envereda, ainda mais, pela condição de conhecer a profissão docente e se apropriar de seus próprios processos formativos como etapa na construção de sua identidade profissional docente.

Durante o curso de pesquisa-formação, como descrevemos, passamos inicialmente a rememorar as condições de acolhida e as condições de autoanálise do passo a passo até aquele momento. Que dizem respeito às dúvidas, escolhas, os discursos, lutas e defesas pelo ser professor inclusive no meio familiar e o vislumbre do público que atendemos presencial e remotamente. Nossas participantes da pesquisa, também abordaram como seria a acolhida e, logo na sequência, pensaram nas novas demandas, no retorno das atividades presenciais. Essas apreensões e o devir que pudemos perceber e agrupar com a leitura cruzada que realizamos, são detalhadas no texto da análise que compusemos para o item seguinte.

Souza (2014) denomina como segundo tempo, o momento em que o pesquisador seleciona as unidades de análise descritivas ou unidades temáticas. Torna-se necessário ter em conta as similaridades que estavam sendo mencionadas pelos colegas professores em EP, em seus relatos e participações durante o curso. Apontamos o conjunto das palavras a serem observadas pela unidade de análise descritiva em cada encontro realizado e que no texto seguinte tendem a ser consideradas para a análise que se pretende desenvolver.

Considerando o **primeiro encontro,** encontramos os termos: aprender; exclusão; desconhecimento; desafio; ausência de acompanhamento; quem avalia e quem está sendo avaliado; a avaliação no EP como indício de qualidade da professora; a autoavaliação para os professores em EP; ausência de cuidado com quem avalia o avaliado em EP. Quanto à educação durante a pandemia, os professores mencionaram: o retorno, a emoção, o toque, o acolhimento, o desafio, o repensar, as incertezas, a adaptação e o vínculo desfeito.

Notamos que os termos estavam aparecendo em grande medida, em referência a duas unidades que permearam primeiramente a avaliação no EP e, depois, a educação no contexto de pandemia. Passamos então a considerar, também nos demais encontros, as relações possíveis no interior das citações realizadas pelas

professoras, para agrupá-las como unidades de análise descritivas ou unidades temáticas.

Seguimos indicando as unidades de análise descritivas que foram observadas no **segundo encontro** formativo, em que estava em pauta suas próprias narrativas acerca da opção pela profissão docente. Para esse momento, levantamos os seguintes termos: escolhas; memórias/lembranças; gostar de estudar e aprender; dedicação; fazer a diferença na vida das pessoas; amor; ser professora ou pedagogia como segunda opção; educação como quebra de paradigmas; oportunidades; felicidade; renúncias; partilhas; trajetórias/caminhada. De modo concomitante, observamos menções às relações familiares no bojo das escolhas pela profissão, também a perspectiva de que antes de ser professoras estavam vivendo uma vida comum, segundo manifestaram. Em complemento, algumas apontaram a visibilidade que obtiveram como pessoa e como profissional a partir da opção pela docência.

O **terceiro encontro** formativo propiciou também que algumas unidades de análise fossem suscitadas pelas professoras, sendo que as principais menções fazem referência à cultura (escolar e da escola), pois constituiu-se como orientação de estudo para os diálogos que mantivemos naquela data. As participantes siscitaram primeiramente o prazer pelo estudar, pela leitura do texto; suas dificuldades em assimilar os conceitos imbricados nessa leitura e a necessidade de retomar esse estudo; compreensões sobre os interesses versus o currículo; hábitos constituídos; o viés crítico ou a ausência da criticidade que leva a uniformidade/massificação; as dores pelo não reconhecimento da sociedade sobre o servidor público da educação e as dificuldades de ser professor em nosso país; provar seu valor em meio a depreciação e menos valia que se consolida socialmente; crise na educação.

No **quarto encontro** elencamos na composição da lista as seguintes termos: ver e entender a docência; a reprodução do *modus operandi* que está vinculado ao ser professora; a avaliação que ocorre também a partir do olhar das demais colegas professoras; as professoras como parceiras e orientadoras; confiança em seu próprio trabalho/potencial profissional; aprendizagem para ser professora; os documentos pedagógicos e os equívocos nas orientações recebidas.

No **último encontro** formativo destacaram-se as seguintes unidades de análises descritivas e temáticas: os indicativos sobre a presença da família e da escola/exemplos em relação a escolha pela profissão, a superação de adversidades sociais e psicológicas/afetivas; o primeiro contato com a escola pública municipal; a

docência como uma possibilidade de mudar suas vidas; o desejo por vivenciar a profissão de modo presencial, pois em face da pandemia as professoras deixaram essa possibilidade em suspenso. Ainda, a gratidão, pela escolha que fizeram, pela formação e por poder dividir suas histórias.

Uma vez definidas as unidades de análise descritivas, passamos a tratar da análise interpretativa-compreensiva, momento que Souza (2014) configurou como fundante no *locus* do trabalho em desenvolvimento. Reitera o autor que "vincula-se ao processo de análise, desde o seu início, visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do corpus das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas." (SOUZA, 2014, p.46).

Refere-se ainda o autor, que "trata-se de um tempo em que a compreensão se alarga sobre o dito e até mesmo sobre o não-dito – o que está nas entrelinhas -, mediante o ato de explicação que se constitui pelas vias da interpretação." E nesse sentido, podemos dizer que para a interpretação "[...] a compreensão precede, acompanha e envolve a explicação, esta por seu turno, desenvolve analiticamente a compreensão." (SOUZA, 2014, p . 48)

Nessas ocasiões, partimos de uma postura contemplativa a uma postura de entendimento e interpretação de fato compreensiva sobre os diálogos mobilizados no curso. Por isso mesmo, a irresistível necessidade de fundamentar as hipóteses, afirmações e negações expressas pelas colegas professoras, como forma de ilustrar pela vertente científica, o potencial dessas profissionais em EP, em suas percepções sobre o ser professora. São as narrativas que vão pouco a pouco "significando a vida-profissão e sua permanência como trabalhador(a) docente [...]" (SOUZA e SOUSA, 2021, p. 121).

> Assim, a narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, circunstâncias etc. de um passado remoto ou recente e, se for o caso, criar novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão (OLIVEIRA, 2011, p. 290).

O modo como os professores têm caminhado quando frequentam os cursos de formação ofertados pela mantenedora pública municipal, os colocam como um novo grupo com destino a um trajeto (já conhecido pelos professores com maior tempo de experiência) calculado por alguém, que organiza as ações a partir das necessidades

de seus cursistas. No entanto, aqueles que necessitam da construção pedagógico-formativa não são considerados ou o são em parte, no planejamento dessas ações.

Um exemplo crasso, é aquele em que se sugere aos docentes que priorizem os momentos de ouvir e falar com seus estudantes, porém essa condição nem sempre é considerada no que tange às propostas formativas que os profissionais são convidados ou convocados a frequentar.

Ao constituir uma escrita de si, "a utilização de narrativas de formação possibilita a construção de diversos olhares, fruto de um processo constante de reflexão e reconstrução dos fatos vivenciados, contribuindo assim para o desenvolvimento pessoal e profissional." (OLIVEIRA, 2011, p. 292).

Segundo Souza e Sousa (2021, p. 123), "indubitavelmente, a escrita de si, como dispositivo da pesquisa (auto) biográfica, inscreve-se numa cultura do cuidado de si e em suas relações com a noção de conhecimento de si, através da qual, acessa-se modos de reexistir no mundo da vida -profissão."

Para Oliveira (2011, p. 289), "o acesso às narrativas permite o estudo de aspectos como a construção da identidade docente ao contar a sua história ou apropriar-se dela em um processo, eminentemente formativo, de autoria." As narrativas aqui, consolidam-se como etapa que favorece os docentes no sentido de fazerem-se conhecer, de obterem visibilidade quanto às suas necessidades e percepções em relação a sua profissão e aos contextos teórico-práticos que são necessários para fazê-la em sua integralidade.

Complementa o autor (2011, p. 289) que pelo recurso metodológico as narrativas inserem-se naquelas possibilidades que os docentes possuem de conhecer-se de tal modo, que conseguem "diferenciar o que é seu e o que é dos outros [...]". Estendendo essa percepção aos modos de "ser e estar na docência e as influências" que recebem de outros, sejam estes colegas professores e ou não (OLIVEIRA, p. 289).

Os professores são assim colocados na centralidade do processo investigativo, não necessariamente pela via das perguntas e respostas, mas pela necessidade de manifestar suas impressões de modo livre, sobre algo que versa a respeito de sua prática profissional. Como apontado por Oliveira (2011, p. 289), "podendo também promover mudanças nas práticas pedagógicas da escola".

No texto seguinte, procuramos evidenciar o cenário em que se desenvolveu cada uma das etapas do curso de pesquisa-formação, pela vinculação às narrativas

das professoras e aos fatores de mediação que procuramos utilizar para estabelecer as relações possíveis entre as histórias que cada uma se propôs a dividir conosco.

5.2.1 A realização do curso de pesquisa formação: programação e desenvolvimento

A metodologia da pesquisa-formação realizada, ocorreu no contexto das práticas formativas *online* ofertadas aos professores em EP da RME de Curitiba, como uma forma de possibilitar as ampliações sobre as temáticas de interesse dos professores no período de EP. Essas ampliações, partiram de um planejamento prévio das formadoras e envolveram temáticas como o contexto de pandemia, memórias sobre a escolha pela profissão e a recepção na escola, também as informações de modo geral sobre o EP e os conceitos sobre a constituição da identidade profissional docente.

Compreendemos que os demais temas poderiam ser selecionados nos diálogos que mantivemos nos encontros virtuais, uma característica da pesquisa-formação, e que nos permitiu deixar em aberto algumas das questões, para compor o planejamento das próximas ações. No entanto, vale destacar que possuíamos uma organização anterior que pudesse atender à demanda do curso.

Havíamos construído um cronograma com as atividades propostas, mas com a possibilidade de revê-las quando esse fosse o caso. Para tanto, logo após a apresentação da pesquisadora, evidenciamos que o cronograma, embora já definido, estava passível de alterações para atender às nossas ampliações de conhecimentos, demandas da docência e necessidades pontuais das professoras.

À guisa de esclarecimentos, informamos que foram selecionadas algumas das transcrições das mediações e dos relatos, para a composição dos itens seguintes, que pela adoção da pesquisa-formação estaria melhor alocado naquele lugar que se presta mais a constatação das narrativas das professoras, do que para efeitos de uma análise propriamente dita.

Assim, passamos a descrever os encontros, inserindo nessas descrições aqueles apontamentos dos professores que nos ajudaram a compor uma análise que se aproxima do viés interpretativo-compreensivo. O quadro abaixo, no qual apresentamos a organização da proposta formativa, foi constituído para favorecer uma visão geral dos encontros com as docentes, para que compreendessem seu próprio percurso formativo, o qual no entanto, foi ajustado em face das condições de tempo e ampliações das discussões que se seguiram.

QUADRO 10 – Cronograma dos encontros de formação: sistematização das atividades realizadas no processo de pesquisa formação.

ENCONTROS	DATAS	CONTEÚDOS/ TEMAS/ATIVIDADES
01	27/10 e 30/10	A caminhada de pesquisa; Escola em tempos de Covid-19; A acolhida na escola e a Legislação do Estágio Probatório – Provar *o que* e *para quem*? **TDE-** (Enriquecimento) Tarefa de casa – Composição e/ou indicação artística relacionada às influências culturais que incidiram sobre a escolha profissional.
02	03/11	Apresentações individuais sobre as motivações quanto a escolha pela profissão docente; Legislação sobre o Estágio Probatório (Lei 10.815/2003), dentre outros documentos: dialogando sobre a avaliação nesse período. **TDE/TDR** – (Enriquecimento/ Reflexão): Orientação para o estudo do texto de Alice Ribeiro Casemiro Lopes, capítulo II, em que aborda conceitos da cultura escolar e a questão da teoria e da prática na formação para a docência).
03	10/11	Qual a influência da cultura escolar e da escola nas formas de opção pela profissão docente? Reflexão e análise dos conceitos de cultura, cultura escolar e cultura da escola. **TDR** (Reflexão) – Autores e textos sobre formação de professores: ampliando conceitos (Marcelo Garcia, Tardif, Hagemeyer, Bourdieu, Nóvoa).
04	17/11	Revelações do *ser professor*: os conceitos imbricados no cenário da formação de professores (Identidade profissional docente): retomada da legislação para apreender as atribuições e competências vinculadas à profissão docente; e conhecer o conceito de identidade vinculada a profissão docente. Que envolvem a sociabilidade e a existencialidade do *ser professor*: Singular e plural. **TDS** (Narrativa de 'Si') – Elaboração de sua narrativa de vida e projeto de futuro pessoal e profissional – Avaliação narrativa.
05	24/11	Apresentação das produções sobre as histórias de vida – *Amarrando as tramas: construindo a identidade profissional docente.*

Fonte: A autora (2021).

Como antes indicado, durante a realização das atividades propostas, algumas alterações foram necessárias. Para a primeira etapa do curso, foram necessários dois encontros em datas diferentes, para atender à demanda de colegas que naquele dia 27/10 em específico, não poderiam acessar o *link* do encontro. Para tanto, idealizamos uma rodada extra da primeira etapa no dia 30/10, para que se pudesse considerar e acolher as necessidades dessas professoras, buscando ambientá-las nesta fase

inicial do curso. Esclarecemos que os encontros seguintes ocorreram sem maiores dificuldades quanto à participação das professoras.

Previu-se um tempo de pesquisa de 12h *online* e outras 08h complementares, perfazendo um total de 20h. Como atividades foram realizadas leituras de textos da autores do tema: Cultura, cultura escolar e da escola; Formação e identidade profissional docente no Estágio Probatório; Produção individual e utilização de produções artísticas.

Nos momentos iniciais do curso, ocorrido em pleno processo de pandemia, a proposta inicial foi de sensibilização ocorreu a partir de imagens sobre o Convid-19. Os comentários das professoras participantes ganharam configurações para além do que havíamos previsto e requisitaram um tempo maior para as exposições. Do mesmo modo, as discussões e os questionamentos sobre o Estágio Probatório, a acolhida na escola e a legislação, dentre outros aspectos, ganharam corpo e foram realizados para atender as necessidades apontadas pelas professoras. Neste momento, elas ocuparam este espaço para expressar como se sentiram em sua entrada na escola nos primeiros dias. Comentaram as razões que as motivaram a falar 'sobre si' mesmas, o que possibilitou rememorar suas primeiras experiências como professoras da rede pública.

Por esses motivos, o encontro em que conversaríamos sobre a cultura, a cultura escolar e da escola, foi realocado para ser desenvolvido no dia 10/11/2020. Assim, todo o cronograma precisou ser reorganizado e, no penúltimo encontro virtual, 24/11/2020, em que havíamos previsto a composição de uma camiseta com os materiais que elas possuíam em casa, foi suprimido do cronograma. Mantivemos nessa data, as narrativas sobre os Projetos 'de si'.

Também na data do dia 01/12/2020, no qual as colegas iriam avaliar o formato e conteúdo do curso, foi necessário ser retirado do cronograma, pois a pedido das professoras, justificado pela demanda de trabalho na última semana de novembro e nas duas primeiras semanas do mês de dezembro, seriam extenuantes e elas não conseguiriam participar do encontro. A avaliação foi integrada às apresentações no dia 24/11/2020 e ocorreu em paralelo, na forma de *narrativas das professoras*.

Apresentamos a seguir, algumas verbalizações que se destacaram no contexto dos encontros formativos e que nos possibilitaram, de modo bastante oportuno, retomar conceitos teóricos que referendam as falas das colegas professoras e nos auxiliaram em nossa própria formação, pela via da pesquisa-formação.

a) 27/10/2020 e 30/10/2020 – No **primeiro encontro**, estavam logadas treze professoras (oito no dia 27/10 e outras cinco no dia 30/11) que ao acessarem o *link* enviado anteriormente pelo *whats* individual, eram direcionadas ao *Google Meet*. No horário marcado, encaminhamos a apresentação das pesquisadoras, as motivações para o desenvolvimento da temática sobre a Formação de Professores em Estágio Probatório, justificando-a principalmente, em razão de viver o EP nas escolas municipais, após a entrada no serviço público.

Apresentamos às professoras participantes, o *caminho de pesquisa já percorrido*, com alusão aos pontos de partida e aos entendimentos a que se chegou durante o levantamento realizado no Mestrado e também aqueles oriundos da pesquisa exploratória. Incluímos a nova proposição, sob o indicativo do objetivo e da proposta metodológica diferenciada de *pesquisa-formação*, com a participação do grupo constituído naquela ocasião.

Após a dinâmica de identificação e para estimular a troca entre as professoras participantes da pesquisa, buscamos obter suas impressões sobre a educação em meio à pandemia, uma vez que este era o contexto no qual transitavam, receberam novas atribuições para o trabalho que já vinham realizando na escola e, em face das contribuições orais, observa-se que adquiriram novos conhecimentos e saberes.

Na sequência das apresentações e detalhamento da pesquisa, foi necessário inverter a ordem de temáticas, estratégia diferente do que havíamos planejado. No momento em que apontamos em um dos slides a percepção de uma das vinte e uma professoras entrevistadas em 2016, as cursistas participantes passaram a elaborar suas narrativas sobre a recepção ou não que obtiveram ao chegar às escolas, após a aprovação em concurso. Essa realidade pode ser melhor entendia pelas manifestações veiculadas naquele encontro e que são descritas abaixo.

A citação que trouxe inquietação às professoras naquele momento, referia-se ao apoio à condição de professora iniciante: “As boas contribuições vieram muitas das minhas colegas de profissão ...” (P3, OLIVEIRA, 2017, p. 102.). A partir desse apontamento, as professoras passaram então a indicar algumas situações como:

“[...] eu não fui bem recebida inicialmente pelas colegas. Então toda essa parceria que vocês tiveram com o auxílio da colega, eu tive que aprender e conquistá-las. [...] mas foi bem complicado, quando você não tem o suporte dos pares é pior do que não ter o suporte da direção, entende? Então, na mesa onde eu e a outra colega

que também entrou no período da manhã estava, o resto do público não sentava. Onde nós estávamos, o resto dos professores não estavam. Então, foi um período de uns dois meses, até eles perceberem que não foi culpa nossa." (**AB**, 27/10/2020).

A professora **AB** explicou na sequência, que esse tipo de situação ocorreu em detrimento de que sua entrada na escola, retirou uma outra colega do RIT (Ritmo integral de trabalho, considerado como uma dobra de padrão). A pessoa que perdeu o trabalho era muito querida no grupo, e desta forma as demais entenderam que a culpa seria daquelas novas professoras ingressantes do concurso, ocasião em que dentre as quais estava AB.

Para a professora **CA**, *"Nos primeiros momentos na escola, eu também tive um pouco do que a colega passou, o distanciamento das colegas. Eu entrei junto com uma outra professora no mesmo dia, e foi um alívio até, porque nos duas acabamos nos juntando ali, porque a gente se sentiu bem excluída do restante da escola. E isso durou por bastante tempo. Quem nos acolheu foi a coordenadora."* (27/10/2020)

Diferente de suas colegas, **AP** disse ter sido bem recebida. *"Mas acabei ficando com aquela turma que ninguém queria, totalmente sem orientação. Uma experiência bem traumática e só depois de um tempo, é que eu tive coragem de ser regente novamente. Bem complicada essa falta de orientação que eu tive. Porque eles pensam assim: Ah, se você já se formou, você passou em um concurso, mas essas são questões que realmente quem está de fora não sabe. Para aqueles que estão na escola parece uma coisa muito automática, mas para quem está entrando, não é. Então, parece que eles têm esse desconhecimento, mesmo"*. (27/10/2020).

Os relatos das professoras desmistificaram a perspectiva inicial sobre o acolhimento como via única positiva dos pares. Considerávamos que os demais professores na escola conseguiam receber os novos professores e apoiá-los na construção da identidade profissional docente, porém observamos que essa não é uma condição passível de generalização, como aquela que defendemos em 2017, por ocasião da defesa da pesquisa de dissertação.

Ao mesmo tempo, os professores iniciantes nas escolas passam por um período em que se sobressai o choque de realidade, momento em que são colocados frente a frente entre si, e com as práticas que visualizavam de outro modo nas instituições de ensino superior – IES. Um contraponto entre o período de formação acadêmica e a entrada no serviço público que se não for tratado com compreensão e

acolhimento, pode levar o professor ao desânimo e/ou abandono da profissão (MARCELO GARCÍA, 2011).

Nos primeiros meses na função docente, os professores novos vão tateando as possibilidades que a escola lhes oferece e, ao mesmo tempo, além de reconhecer o espaço escolar, também conseguem identificar o limite das orientações ou mesmo a ausência delas. Como presença da cultura da escola e escolar (VIÑAO FRAGO, 2006) que se acostumaram a incorporar pela via do *habitus* (BOURDIEU, 2000).

Entendíamos que os professores em EP, ao não obter o devido acompanhamento do Setor pedagógico da escola, buscavam respaldo para as suas ações nos colegas de profissão, seja pela iniciativa de aproximação a eles ou pela condição de tê-los por perto, orientando os novatos quando observavam que isso seria necessário. Assumiam assim, as condições das regularidades de um jogo (BOURDIEU, 2000), confirmando o que tem se tornado característico dentro do cenário escolar.

A partir dos conceitos destacados, consideramos que aquelas professoras que não foram tão acolhedoras possivelmente têm em conta que o direito à entrada no campo educacional de suas novas colegas, está vinculado ao reconhecimento das regularidades que representam e constituem o campo. Ou seja, ao considerar a inclusão das novas professoras que buscam acesso ao espaço da escola, tendem a colocá-las à prova, partir da posse de uma variante de capitais que precisam ser aferidos por aqueles que já se encontram como jogadores naquele campo. Estão em jogo as disposições, assim como os propósitos, os interesses, as inclinações e a disposição para o aprendizado.

Para Bourdieu (1983) o jogo se assemelha a um modo de conhecimento pré-reflexivo das formas de conduta que são internalizadas pelos agentes e tende a funcionar como se fosse um instinto natural, um *habitus*. O *habitus* aparece aqui como apropriação do sentido do jogo e de suas regularidades, que atribuídos ao campo educacional está vinculado aquelas ações e uso de termos tão próprios dos professores nas escolas, por exemplo.

Mas o *habitus*, adquirido *nas* e *pelas* experiências práticas, dada a sua natureza, não está vinculado tão somente ao vocabulário que os professores tendem a utilizar no campo educacional (BOURDIEU, 1983 e 2000). Há outras questões a serem consideradas. De acordo com Marcelo García (2011, p. 09), são muitas as tarefas a serem enfrentadas pelos novos professores, incluindo “procurar conhecer os

estudantes, o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professores".

Neste momento inicial, as situações da docência não se referem às dificuldades dos alunos na aprendizagem, ou ao trabalho de planejar uma aula, entre outras situações da docência. Inclui-se como dificuldade vivenciada pelas professoras, a criação de uma comunidade de aprendizagem de classe, e continuamente desenvolver uma identidade profissional (MARCELO GARCÍA, 2011).

A professora **APG** nos explica que *"[...] foi difícil, porque a gente aprende de tudo um pouco na graduação, a gente só não aprende a lidar com criança de terceiro ano, após o recreio (risos). Essa a gente só aprende na prática, não tem teoria que dê conta."* (30/10/2020)

DAY[23] que trabalha na mesma escola que APG, pondera que *"[...] no Ensino Fundamental os professores são assim mais individualistas, sabe? Cada um no seu cantinho, cada um na sua sala. Não tem muito contato entre as professoras."* (30/10/2020).

Ela compara os profissionais que trabalham na Educação Infantil, universo de sua experiência anterior e os professores do Ensino Fundamental, concurso que assumiu recentemente. Ao fazê-lo nos revela as dificuldades em constituir as novas relações e trabalhar com as características específicas da docência. Diante disso, nas atividades relacionadas à docência estão também inclusas a necessidade de desenvolver "diversas habilidades profissionais que se interiorizem no pensamento pedagógico do professor mediante diversos componentes, entre os quais a formação como desenvolvimento profissional a partir da própria experiência." (IMBERNÓN, 2005, p.33).

Naquela ocasião e em complemento, a reflexão que a professora DAY indicou e aquela que **AL** dividiu conosco na sequência, nos permitiu pensar que há uma tendência em justificar as situações de acolhimento nas escolas, assumindo uma faceta que tende a desconsiderá-las como profissionais que são. *"[...] também é da segurança do professor, né? Porque às vezes eu acho que ele nem chega muito junto, porque ele mesmo não consegue expor essa experiência que ele tem, né? E alguns*

[23] As professoras escolheram letras para sua identificação, e algumas optaram pelas iniciais do seu nome. Uma das professoras compôs o nome como DAY, o que nos leva a esclarecer esta coincidência, evitando qualquer semelhança da opção da professora com o sobrenome do autor Chrystopher Day.

tem mais facilidade mesmo, né? Acho que isso é com o tempo mesmo, se conhecendo para tá trocando essa experiência." (**AL**, 30/10/2020)

Outro tema em debate, circunscreve as questões derivadas da pandemia, processo vivido pelos professores em EP, que, em alguns casos, sequer puderam reunir-se com seus pares para dialogar sobre aqueles apontamentos de cunho pedagógico. Momento em que possivelmente esse primeiro encontro com as professoras e o movimento escolar cotidiano, não ocorreu, até porque algumas professoras relataram: *"íamos começar essa experiência de (Ensino) Fundamental e veio essa pandemia e enfim ... Estamos aí sofrendo em casa, [...]."*, foram as palavras de **AL** (30/10/2020).

Ao apresentar na tela somente a imagem das mãos de um adulto e de uma criança, cujas mãos estão entrelaçadas, nós as convocamos a (re) pensar a escola em tempos de Covid-19, questionando-as quanto ao que sentiam. As professoras dimensionaram o que viam nas imagens e indicaram palavras que remetiam às ações futuras.

"[...] gera muita emoção, mesmo. E eu fico pensando nas crianças, que muitas vezes não têm isso em casa, e nós professoras fazíamos esse papel de afeto de atenção de carinho." (**CA**, 27/10/2020)

"Então, Adriana, ouvindo a colega falar, foi exatamente o que eu pensei, sabe? Na questão do nosso desafio. Porque tanto nós como as crianças estamos muito sensibilizados com tudo que aconteceu." (**DÊ**, 27/10/2020)

"A minha dúvida é principalmente na questão da alfabetização, porque na alfabetização a criança precisa ver a nossa fala, ver a boca da professora se movimentar [...] Eu não sei como se dará isso sem a máscara. [...] Mas acredito que vai ser uma adaptação nossa. Não vai vir 'de cima', acho que a gente é que vai ter que ... dançar conforme a música. Não vai vir esse tipo de orientação. É a gente que vai ter que se adequar." (**AP**, 27/10/2020)

"*Dá uma nostalgia, né? Para mim eu lembro da hora da fila, para ir pra sala. Tem aquela briga de pegar na mão da professora. Quem quer ser o primeiro da fila pra pegar na mão da professora. É esse contato, né Adri? Esse carinho que eles têm por nós.*" (**APG**, 30/10/2020)

A professora **AL** (30/10/2020) complementou pensando que *"é difícil pensar na aprendizagem da criança sem o contato físico. [...] é tão importante para ele, para a aprendizagem, porque a criança se dispersa muito e se você não der esse toquezinho*

de leve para ele estar prestando a atenção ... eu não consigo pensar a aprendizagem sem isso. Penso que vai ser bem difícil essa relação ai."

Esse encontro se encerrou com a retomada do Cronograma, indicando a necessidade de postergar alguns temas, em face de outras necessidades observadas e que se tornaram parte das narrativas que proferimos durante o primeiro encontro. Também foram realizadas as orientações para a atividade complementar de composição individual (pesquisa ou composição artística), para que pudessem expressar as influências culturais que incidiram sobre as memórias e questões da escolha profissional.

b) 03/11/2020 – No **segundo encontro**, as doze professoras presentes falaram de suas escolhas profissionais, com a proposta de uma temática lúdica e de expressão oral. Para essa composição, foram orientadas a selecionar uma música, uma imagem, um vídeo, uma poesia, um desenho a mão livre ou não, ou outro formato que ilustrasse sua opção pela profissão. Uma linguagem análoga que pudesse expressar as influências, percepções e conquistas vinculadas à escolha pela profissão docente e/ou interferências do contexto cultural sobre a opção realizada.

Nesta data, reservamos um espaço também para discutir aspectos do próprio EP, considerando as determinações legais provenientes das leis n. 10815/2003 e 12.814/2008, e o Decreto 88/2019. Retomamos também nesse encontro os objetivos pretendidos para o curso de *pesquisa-formação*:

1- Conhecer os processos que envolvem a construção inicial da docência dos servidores do magistério em EP na Rede Municipal de Educação de Curitiba;

2- Discutir o que é ser professor, na rede municipal de Ensino de Curitiba, para reconhecimento da identidade profissional docente;

3- Participar dos encontros, a partir da vertente metodológica da pesquisa- formação, com utilização das narrativas (auto)biográficas.

Durante as apresentações, conversávamos sobre as influências culturais, considerando as produções da cultura escolar, da escola e suas influências nos processos de aprendizagem da profissão docente. Nesta perspectiva, ressaltamos algumas das narrativas das professoras, conforme apresentamos a seguir.

Na atividade referente à escolha profissional, a professora **PR** solicitou a palavra, para nos mostrar a sua composição. Ela escolheu uma mandala, intitulada: 'O mundo da PR' (professora que justificou tê-la elaborado no formato circular, pois a

convencionou como '*o seu mundo'*). Apontou oralmente para o desenho de uma criança na base, e recorreu às memórias de sua infância, durante a qual passou boa parte doente, esclarecendo que: *"[...] por esse motivo não podia brincar muito, pois eu perdia o fôlego e ao ficar de atestado, sem poder ir à escola e não podendo ficar sozinha em casa, a minha mãe tinha que me levar ao seu trabalho. Na época, ela era professora e costumo dizer que fiz o meu estágio com ela." (03/11/2020)*

Destacamos também o trecho, em que justificou a busca por ser 'uma boa aluna' objetivando a aprovação de seu pai, *"sempre gostei de estudar e usava o estudo como uma maneira do meu pai ter orgulho de mim, portanto, tentava ser exemplar na escola."* (professora **PR**, 03/11/2020).

Ao tratar sobre a opção pela profissão docente, indicou que começou a pensar no futuro e na profissão, mas com muitas dúvidas: *"Quis com muita paixão estudar biotecnologia, [...] Ao ver as condições para o estudo vi que tinha que me dedicar integralmente, pois na época na Federal era período integral e no Paraná a biotecnologia era voltada para a agricultura. Eu queria na área da saúde, mas no Brasil estudava-se somente na Faculdade Fluminense no RJ. Enfim, não seria viável, pois precisava trabalhar para ajudar em casa e a probabilidade de estudar fora não era possível. Ficou como um sonho, mas agora dando aula de ciências fez com que toda essa ânsia minha de estudar, descobrir, discutir, questionar, pudesse influenciar as crianças e hoje eu penso que eles poderão ser grandes cientistas, se assim quiserem e ficarei muito feliz de ver isso no futuro. [...]. Quando eu estava em crise, não sabendo o que decidir para estudar, escolhi a Pedagogia por inspiração da minha mãe, pelos meus estágios com ela e no primeiro momento, fiz para ver se daria certo; qualquer coisa faria outro curso. Fiz, gostei, já fiz uma pós e hoje penso em seguir adiante na área da educação.*" (**PR**, 03/11/2021).

Enquanto espelhava trechos do filme 'Sociedade dos poetas mortos, a professora **SG,** expressou que *"esse filme fala de vidas. [...] Ele é muito inspirador, vem com a quebra de paradigmas de uma educação tradicional, para [...] uma educação mais progressista. Meu avô já era professor e minhas tias já eram professoras. O que eu gostaria mesmo de ter feito, na época não tinha condições financeiras, e entre os cursos que eu pude cursar, [...] foi o de Pedagogia."* (03/11/2020).

Esses dois recortes dos comentários das professoras, fazem referência a uma adaptação pela profissão docente não apenas por tê-la adotado como uma segunda

escolha, mas pela vertente de aproximação com as suas experiências familiares, que são muito fortes com relação a essa opção.

De acordo com Nóvoa (1995, p.17) é difícil separar o “eu profissional do eu pessoal” ao realizar a escolha pela profissão docente. Depreende-se que ao abraçar a carreira docente, houve uma opção assentada nas condições extrínsecas provenientes da relação familiar e nesse sentido, ao defini-la já no contexto pessoal, leva-se em conta os exemplos, os estímulos e o convencimento até pela via dos discursos sobre as alegrias, ou mesmo as evidências das dificuldades do ser professor. Avaliamos que poderia ser acrescentado a esse cenário, as lembranças e influências dos bons professores no processo pessoal de escolarização.

Assim, as professoras ao sustentarem suas escolhas perante as demais colegas que as ouviam, procuraram justificá-las pela ótica do costume e de um *habitus* para com a profissão, tratando-a com certa familiaridade, cujos aspectos de trato profissional já haviam sido incorporados pelas experiências vividas anteriormente em família.

A professora **DAY** decidiu espelhar na tela o vídeo que selecionou para a atividade e explicou-nos: *“[...] é o vídeo de um garotinho, e ele fala exatamente como penso...Seria sobre qual o sentido da vida e o porquê decidi atuar na educação. Acredito, assim como ele, que o sentido da vida é o que fazemos dela. Eu queria sair da minha zona de conforto. Eu trabalhava em uma loja eu tinha uma vida comum, de uma cidadã comum. Eu ia para casa da minha mãe e ficava lá. Mas o sentido da vida não é esse, né? Eu acho que a gente está aqui por algum motivo, né? E eu queria fazer a diferença na vida das pessoas e eu encontrei essa forma de ajudar, contribuir com o conhecimento, mas também aprender com ele.”* (03/11/2020).

A professora **CA,** compartilhou um relato sobre a maneira de ser de sua vizinha e colega, enquanto aspectos que influenciaram em sua decisão pela profissão docente. *“[...] era professora da prefeitura de Curitiba, e foi por causa dela que escolhi essa profissão. Eu via amor em tudo o que ela fazia pelos seus alunos. [...] A educação precisa de pessoas assim, apaixonadas e dispostas a fazer sempre mais!!”* (03/11/2020).

No contexto das narrativas das duas professoras, passamos a constatar a necessidade de justificar a adoção do ser professora como algo que as fizesse encontrar uma razão de ser para suas vidas. Uma condição que as completava como

pessoas e ao mesmo tempo lhes oportunizava ações concretas com outras pessoas que necessitam de apoio.

Esses apontamentos são também passíveis de serem notados na descrição da professora **APG**, que justificou e ilustrou sua escolha profissional pela exposição de um trecho do filme *'A procura da felicidade',* um filme biográfico, como ela esclareceu e que a ajudou a relacionar com sua escrita autobiográfica: *"Eu não tive ninguém que me incentivasse a ser professora. [...] A profissão veio em minha vida quando eu estava mais madura. Já tinha trabalhado de tudo um pouco. [...] maquiadora, vendedora, [...] daí, depois que eu me casei e que tive minha filha, eu sempre tive vontade de estudar, sempre. Eu só não conseguia entender o que eu queria fazer e eu também não tinha a oportunidade. Eu já tinha feito um semestre de direito e não tinha gostado. Quando eu estava com vinte e quatro anos, eu procurei me conhecer e comecei a pesquisar; ver os cursos que tinham a ver comigo[...]. E a Pedagogia veio bem de encontro com o que eu queria, [...]. Me perguntava: Por que que a gente aprende, por que que a gente ensina? Por que que a sociedade é assim, por que que não é de outra forma? E para mim foi um encantamento, quando eu entrei na Faculdade eu me senti como naquela cena, quando eu fui conquistando cada coisinha pequenininha dentro da Faculdade; o estágio, a primeira vez que eu escrevi um artigo científico, a primeira vez que eu fui a um Congresso. Toda aquela cena do Chris Gardner, que é a história dele, todo aquele pequeno momento me acompanha, aquele pequeno momento torna-se uma felicidade tão grande, estar conquistando uma carreira dentro da educação que me emociona toda vez. E aquela cena é muito forte para mim, porque depois que eu me descobri dentro da educação a minha vida nunca mais deu errado. A minha vida sempre deu certo, e isso é tão louco, porque uma coisa me levou a outra, e a outra, e me levou a pessoas maravilhosas. Eu só conheci pessoas que agregaram em minha vida. Então, quando eu parei com vinte e quatro anos para me conhecer, eu não só conheci a minha profissão. Eu conheci aquele elemento que faltava, que me colocou na vida como cidadã. Ser professora pra mim, não é o que eu sou quarenta horas, e talvez acho que vocês partilhem desse sentimento também. Ser professora é quem eu sou diariamente. É muito engraçado como isso me transformou. Essa cena é isso, essas pequenas coisas dentro da nossa profissão, dos nossos estudos que a gente se propõe e que nos levam a esses pequenos grandes momentos de felicidade, que são inexplicáveis. E são só nossos, porque a gente sabe o que deu pra conseguir, o que a gente renunciou como*

momentos em família, as coisas que a gente gostaria de ter obtido, mas que a gente teve que pagar uma mensalidade, pagar um curso, e teve ainda outras demandas. Só a gente sabe tudo que a gente renunciou pra ter o que a gente tem, pra ser o que a gente é, e nesses momentos a gente reconhece essa força, e ai daqui a pouco vem outro desafio, um concurso novo que professor não aguenta ver um concurso (risos) e a gente mete a cara de novo e faz tudo outra vez." (03/11/2020).

A partir da narrativa de **APG,** consideramos a chamada reflexividade autobiográfica, que de acordo com Passeggi, Souza e Vincentini (2011, p. 372), refere-se à "capacidade de criatividade humana para reconstruir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida". Como se fôssemos conduzidas a um retorno às origens, para poder compartilhar com os demais aquilo que nos forjou como pessoas, mas principalmente para nos visualizarmos naquele que foi o ponto de partida para todas as vivências, conquistas e dificuldades pelas quais passamos, nesse caso, na vida profissional. Trata-se de um "voltar-se sobre si mesmo para tentar explicitar o que sente ou até mesmo perceber que fracassa nessa difícil tarefa de (re)elaboração da experiência vivida." (PASSEGGI, 2016, p. 82).

São essas aprendizagens que externamos nos diálogos mantidos com 'o outro' ou 'outros', que possibilitaram pensar nas situações e nas circunstâncias em que elas ocorreram. Essas ações conduzem à tomada de decisões que viabilizam recalcular as trajetórias que traçamos lá no início de nossa própria história como pessoa, com vistas a novos objetivos e expectativas, considerando a existência do 'outro' como coparticipe de tudo aquilo que ainda desejamos realizar.

Como afirmou a professora: *"Eu queria acrescentar só mais um detalhe, no curso que estou fazendo a pedagoga solicitou que comentasse o que motivou a gente a ser professor, ou se algum professor motivou a gente a escolher essa profissão. Eu lembrei que como aluna na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, eu não tive professores que me tocaram profundamente. Infelizmente, e isso foi triste de constatar, mas foi muito bacana de observar. Eu falei isso em relato para as minhas colegas, como a gente está fazendo, que a primeira vez que eu fui vista, na vida, como aluna, como alguém especial e querida foi na Faculdade. Foi lá na Faculdade, que eu fui vista. Às vezes a gente é visto quando é criança, eu fui vista quando já era uma adulta [...]. E eu acho que muitos adultos partilham também desse sentimento, não é??"* (**APG**, 03/11/2020)

Segundo Souza e Sousa (2021, p.105), “por meio de narrativas, acessamos memórias sobre outrem que, por alguma razão contribuiu para sermos quem somos no presente.” Deste modo, cada uma das professoras ao verbalizar sobre suas memórias, passaram a refletir sobre os motivos que as levaram à opção pela profissão docente e, concomitantemente, foram retomando aspectos de suas vivências individuais e grupais, considerando aqui o grupo profissional do qual fazem parte.

Essas narrativas nos ajudaram a perceber as muitas disposições presentes na busca por compreender esse caminho para a identidade docente. Ainda declara Souza e Sousa (2021, p.105) que, “[...] disposições essas que mostraram como a vida de uma pessoa está entrelaçada à vida de tantas outras, como a nossa história individual está vinculada à história coletiva. Por meio dessas história individuais, identificamos processos sociais.” (IDEM, p. 105)

Nas manifestações de juízo expressas pelas docentes em EP na RME de Curitiba, constatamos que possuem conhecimentos e entendimentos quanto à profissão docente, os quais valorizam, assim como indicam traços da identidade profissional docente que buscamos perceber.

Nesse movimento de auto narrar-se, elas vão gradativamente rememorando os motivos da escolha profissional, as opções que possuíam, reencontrando-se com aquelas pessoas que eram, antes da inserção no serviço público municipal. São sentimentos, impressões e juízos de valor, além das observações de práticas realizadas por seus pares, que empregam cotidianamente durante o “tornar-se” professoras.

Retomando os motivos de escolha da profissão docente, as participantes tendem a expressar suas dores, sensações, experiências e sentimentos que entraram nas discussões sobre a formação do professor e que nos permitiram visualizar, além desses motivos de escolhas, os motivos da permanência na profissão docente. Segundo Abrahão (2004), “as (auto)biografias são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra a sua trajetória.” (ABRAHÃO, 2004, p. 203).

As próprias professoras se veem a si mesmas, nessa condição de ter realizado uma escolha e ao fazê-lo, parecem buscar meios de se manter firmes na escolha profissional que realizaram. *“Eu na verdade nunca escolhi ser professora. A profissão é que me escolheu. Os professores perguntavam o que você estava fazendo ali e eu*

me perguntava junto com eles. [...] Meu sonho sempre foi fazer direito. Eu gostava de estudar. Hoje eu gosto muito do que faço. Dou o melhor de mim para essa função. [...] A profissão me encontrou. Eu fiz Filosofia e aí fiz Pedagogia [...] E não teve nenhuma história assim, que sonhei a minha vida inteira em ser assim. Não! A vida acabou me encaminhando para essa profissão e hoje eu gosto muito do que eu faço. Eu me encontrei." (**AB**, 03/11/2020).

Na sequência, surgiram algumas menções de **AB** sobre o aspecto das críticas familiares a escolha pela função de professora, momento em que também passamos a encaminhar o diálogo para a vertente cultural a respeito da profissão. Nessa demanda que foi surgindo, aproveitamos para mencionar as críticas sociais que recebemos, a desmoralização e intimidação política aos servidores públicos, questões observadas em maior número nesse momento pandêmico. As professoras passaram a fazer algumas colocações.

Para **APG** *"é bem essa sensação que a classe política cria ... um mal estar, uma crise entre nós. [...] Então a pessoa fala que nós que estamos na base, que ganhamos dois salários mínimos, somos aqueles que levamos o país a falência. Eu vejo esse movimento na minha família também, [...] eles questionam a todo momento, por que que o professor tem essa estabilidade e tem duas férias ao ano, mas eles não conseguem questionar o porquê um político pode ganhar mais do que o teto concebido na Constituição, né? Então se cria uma crise dentro do Estado, [...] para se criar todo esse mal estar e tirar a gente da jogada."* (03/11/2020).

Ao constatar que os professores precisam provar algo para a sociedade todo o tempo, adentramos a temática correlata ao EP, cujo questionamento às colegas foi exatamente no sentido de verificar se a professora precisa provar algo a alguém? O quê e para quem? Para o primeiro questionamento, as professoras indicaram que sim, precisam provar e foram manifestando algumas de suas compreensões sobre o tema.

"Eu acho que sim, professora. Eu vejo que o Estágio Probatório é utilizado como uma moeda de troca, mas assim é uma forma meio de aterrorizar mesmo as pessoas. Eu nunca fui apresentada às pessoas que fazem a minha avaliação. É utilizado para que a gente siga as regras impostas naquele local." (**AB**, 03/11/2020).

Para **CA** *"eles simplesmente falam que vai ter o Estágio Probatório. Que nós seremos avaliadas de acordo com as nossas capacidades, colocam ali os itens que serão avaliados, mas nunca, em nenhum momento é explicado como será feito. E na verdade em nenhum momento realmente somos avaliadas. Então assim, você vai se*

virando sozinha e de repente algumas pessoas estão lá, assinando um papel sobre você e te dão nota. Que valor tem essa avaliação na realidade? O Estágio Probatório é pra mim um ponto de interrogação na minha profissão. Eu tenho uma visão assim, que deveria ser aquele momento de aprendizagem pra quem está entrando na prefeitura e não é assim que acontece. Infelizmente é um momento em que a gente tem medo." (03/11/2020).

PR explica que ao não concordar com as notas da primeira avaliação nesse ano letivo de 2020, ficou se questionando os motivos das notas, mas não interpelou a gestora direta para que isso lhe fosse explicado. *"Eu não tenho essa abertura de questionar. Eu não tenho aonde questionar. Com quem chegar e perguntar. É porque e pronto!"* (03/11/2020)

As menções dos professores sobre o modo como são avaliadas no EP nos levaram a considerar que avaliadores e avaliados precisam, com urgência, ser esclarecidos sobre o processo avaliativo de profissionais da educação em Estágio Probatório. Nos propomos a apresentar algumas proposições nas considerações finais desse texto, como forma de contribuir com os professores nos planejamentos futuros sobre a formação dos professores em EP.

Ao desenvolver esta pesquisa, cabe reconhecer que fazemos também escolhas. Ao trazer as narrativas das colegas professoras que participaram do curso de pesquisa-formação, entendemos que foi necessário abdicar de tantas outras falas importantes, impactantes, sensíveis ou polêmicas, para que elas pudessem falar de seus sentimentos e emitir suas narrativas, indicando seu entendimento quanto ao *ser professora*.

c) 10/11/2020 – Os temas sobre a cultura, a cultura escolar e a cultura da escola, compuseram a pauta do **terceiro encontro**, etapa em que se observou a necessidade de espaço para ampliação de suas menções sobre as vivências cotidianas, em decorrência da forma como se sentem ou não avaliadas no Estágio Probatório. A proposta foi desenvolvida a partir da orientação de estudo – tarefa de casa – do texto de Alice Ribeiro Casemiro Lopes, especificamente do capítulo II que trata da "Cultura, saber e conhecimento."

Em relação as impressões sobre o texto sugerido, **APG** explica que *"é muito gostoso ler como a gente constrói o pensamento científico, de onde que vem essas ideias. Como é que a gente constrói essa falta de saber que nos torna professores*

técnicos. Professores fazedores que pegam, como ela explicita no texto, um currículo e só quer dar, dar, ... A gente não se pergunta por que a gente está ensinando. A gente só organiza ele em trimestres. Quando a gente tem essa volta histórica, como a colega falou, do porquê que a gente constrói o currículo, do porquê que ele serve, a gente passa a superar essa visão tecnicista do professor dador de aulas. E a gente passa a ser um construtor desse currículo e um questionador, acima de tudo." (10/11/2020).

WC coloca sua percepção a partir do entendimento de que *"essa questão do currículo é muito pertinente, como ela coloca no texto e leva a diferentes patamares dependendo dos seus interesses, dos seus estudos, daquilo que você estuda ou se habituou a estudar. Ou aquilo que você se habituou a olhar e de repente esse texto lhe traz outras possibilidades. Isso é fabuloso, gente!"* (10/11/2020).

Para **VAH** "a escola é um ambiente bem diferenciado de outros. Você sabe que ali é uma escola. É uma cultura da escola [...], tem todas as leis, o currículo, os direitos à educação." E finaliza citando os aspectos físicos e de mobiliários. (10/11/2020).

Em face das contribuições das professoras é possível notar que conseguiram ver-se como aquelas que colocam o currículo em prática, mas após o estudo realizado pela leitura do texto, pensam nele agora e na própria organização da escola pela vertente da cultura escolar como possíveis de serem repensados. Assumem assim, pelo viés crítico de sua condição profissional, pensar que as emergências com que as solicitações chegam à escola de modo verticalizado, carregam consigo um certo impedimento aos docentes para confrontarem aquilo que foi solicitado com as intenções que a sua execução carrega.

Embora os imperativos e mudanças que chegam à escola e com os quais precisamos lidar cotidianamente, não sejam tão calorosamente recebidos, "a inovação pedagógica implica mudanças – e também continuidades – nos conteúdos, tecnologias e métodos, assim como na organização escolar e nas estratégias de ensino e aprendizagem." (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 134).

O currículo enquanto um reflexo da cultura escolar é institucionalizado na escola, mas antes a atende em suas necessidades e não o contrário. E algumas professoras aprenderam a lidar com algumas situações que por vezes não as auxiliam com as demandas com as quais precisam lidar, conforme a narrativa realizada por **APG** (10/11/2020): *"Esse texto deixa a gente assim, incomodada com as práticas dentro da escola. E eu fiquei pensando em uma situação que eu passei. [...] Então, eu*

fiquei pensando no ano passado e nas formas de contestar esse currículo, que é o que a Alice fala. Que não é porque ele está dado que ele tem que ser assumido. E a gente pode buscar maneiras de dar significado. O currículo são ênfases e apagamentos."

Viñao Frago (2007) esclarece que embora as mudanças possam ser geradas por todos que vivenciam a escola, são institucionalizadas pelas próprias pessoas na instituição escolar justamente por sua condição de sistematizar o novo dentro desse espaço. Assevera o autor que se trata do dilema entre continuidade e inovação. Essa última "move-se entre a necessidade de estabelecer continuidades e a [...] de pôr sempre em questão tanto a teoria como a prática. Para se difundir há de alcançar certo grau de estabilidade naquelas práticas fundamentadas que hão de substituir as anteriores." (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 135).

Ao trazerem para suas narrativas aqueles aspectos que podem ser observados na cultura que a escola produz, as professoras foram questionadas sobre onde e de que modo nós, profissionais da educação, relacionaremos a teoria e as práticas pedagógicas na escola, a partir dessa condição de cultura produzida ou que já está posta?

"Penso que essa coisa de conduzir as coisas na escola vem de muitas questões culturais. Uma delas é de massificação, produção em massa. Todos comem iguais, estudam em posições iguais, com apostilas iguais para fazer provas iguais. Não consigo ver uma origem, mas como a outra profê da filosofia disse, vem dessa condição constante de comandar, uniformizar, domesticar." (**APG**, 10/11/2020).

Em relação a ser professora nessa cultura e nesse momento em específico, APG esclarece que *"está sendo meio pesado. Eu nunca imaginei que me formaria e que depois de ter me formado, [...], adentraria no serviço público. Que até um tempo atrás tinha um certo prestígio e eu entrei com as colegas no olho do furacão. Com uma campanha ampla de difamação do serviço público e do professor. [...] É muito duro, você conseguir estudar, ascender numa profissão acadêmica e o teu entorno cultural, familiar, não conseguir ir contigo. Não conseguir conversar, não conseguir te entender. [...] Foi um momento muito doloroso para mim entender o como a sociedade nos rechaça. Tá sendo um momento muito difícil ser professor no Brasil."* (10/11/2020).

“Eu sinto que tenho que provar o tempo todo o quanto eu trabalho, o que faço, como cheguei aqui, parece que veio uma fada e me tornou professora e agora eu passo o dia fazendo nada.” (**ALY**, 10/11/2020).

“Fiquei emocionada de verdade. Porque como a colega falou a gente tem que ficar se afirmando tanto, que chega uma hora que a gente nem sabe por que e nem pra quê se afirma. Se a gente sabe que é um bom profissional, né?” (**APG**, 10/11/2020).

Ao demarcar suas impressões sobre o *ser professora* no contexto de pandemia, as participantes evocaram aspectos que as interrelacionam à sociedade e são marcadas pelos conflitos presentes nessa relação. O entendimento parcial sobre tarefas que são acréscimos na função docente cotidiana que passaram a realizar, a ausência de acolhimento e o parco reconhecimento de seus esforços, as conduzem para a sensação de menos valia e depreciação das atividades que desenvolvemos.

Do ponto de vista de Tardif (2014), temos uma crise do profissionalismo em andamento nos últimos vinte anos. Aspecto que para ele está intimamente ligado aos saberes profissionais que, por diferentes motivos foram sendo contestados e implicaram em dúvidas quanto ao valor dos fundamentos epistemológicos das práticas profissionais. O que teria nos aproximado ainda mais de uma dada racionalidade instrumental.

Para Tardif (2014, p. 252) há uma “crise do poder profissional e da confiança que o público e os clientes depositam nele.” O termo poder é empregado por ele em dois sentidos, tanto em relação ao poder que atende a classe política e também no sentido de sua própria capacidade profissional, cujos êxitos podem ou não atender aquilo a que se propunham.

Buscamos esclarecer ainda, nas palavras do autor que “no sentido político, o poder profissional parece, com demasiada frequência, estar servindo muito mais aos interesses dos profissionais do outro lado, que os interesses de seus clientes e do público em geral.” (TARDIF, 2014, p. 252).

Para Tardif (2014, p. 253) em função dessa crise “por um lado há pressões consideráveis para profissionalizar o ensino, a formação e o ofício de educador”, que no âmbito da formação de professores passa pela crise de identidade que as professoras participantes do curso colocaram em pauta.

Acrescenta o autor que “por outro lado, as profissões perderam um pouco de seu valor e de seu prestígio e já não está mais tão claro que a profissionalização do

ensino seja uma opção tão promissora quanto seus partidários querem que se acredite.” (TARFIF, 2014, p. 253).

Após considerarmos com as docentes quais as disposições que movem os professores dentro da escola e como a cultura escolar entra em tensão com a cultura que é produzida dentro da escola, passando pela condição de estarem em Estágio Probatório, os profissionais da educação foram orientados a considerar o que seria possível contemplar em seus textos autobiográficos. Estabelecendo relação entre as suas escolhas iniciais aos projetos de futuro que almejam para si.

d) 17/11/2020 – Para o **quarto momento formativo**, a Identidade profissional docente e a socialização profissional foram os temas abordados, momentos em que as professoras manifestaram a aplicabilidade de conceitos apreendidos a partir das parcerias estabelecidas na escola que as auxiliaram na função de ensinar.

Nesse encontro procuramos evidenciar a necessidade de responder qual a identidade dos profissionais da educação, em meio à atividade educativa que desenvolvemos. As professoras retomaram alguns aspectos sobre a condição de serem avaliadas no Estágio Probatório, não o tomando apenas como um ritual de passagem, mas antes o considerando como um momento também formativo que as pudesse apoiar no desenvolvimento da identidade profissional docente.

A partir do espelhamento de slides que faziam referência aos documentos sobre a legislação do EP, as professoras esclareceram que não o conheciam e ou não lembravam de ter estudado a lei 10815/2003, exceto por uma das docentes que se recordava de a ter lido, pois estava indicada no edital do concurso como um dos conceitos abordados na prova para ingresso na carreira pública municipal.

Essas são temáticas que poderiam ter sido incorporadas por exemplo, ao curso proposto aos professores iniciantes no padrão pelas ações do planejamento da SME de Curitiba, que acompanhamos no estudo exploratório na composição de parte dessa pesquisa de doutoramento. Conforme explicou André (2013), há outros fatores que concorrem para uma educação pública de qualidade: os recursos disponíveis na escola; uma dada organização do trabalho pedagógico que propicie o suporte físico, pedagógico e emocional necessário ao trabalho do professor; salários dignos e carreira atrativa.

Mas, até o momento do curso de pesquisa-formação as colegas não haviam considerado seu próprio desconhecimento sobre as normativas que fazem referência

ao EP, enquanto a composição de um *habitus*, que revelava a aceitação sem discussão de tudo o que emerge na escola, como prescrições ou propostas de ação para o ensino. Neste sentido, o EP segue como uma etapa que não forneceu a essas professoras, elementos para fazer uma autoavaliação, questionando e buscando novas iniciativas, diante dos acertos e dificuldades que ocorrem na prática cotidiana.

São posicionamentos que vão aos poucos incidindo no desenvolvimento da identidade profissional docente, situações que para Bourdieu (2009, p. 87), uma vez "associados a uma classe particular de condições de existência, produzem o *habitus.*" Observamos que esse tipo de ordenamento, leva ou tende a levar à reprodução das formas de atuação no interior da escola, momento em que exercitam seus discursos e ações no cotidiano das práticas que desenvolvem.

CAH explica que se sentiu avaliada pelos demais professores, *"porque meio que a gente é avaliado pelos colegas também, né? [...] Conforme eu ia dando ideias de atividades, as pessoas iam me cortando. [...] Você é nova na rede e a gente trabalha 'desse jeito'. E eu falei, não dá pra mudar e aceitar a minha ideia?"* (17/11/2020). A professora conclui sua narrativa, ponderando que após um tempo, elaborou algumas atividades, com a intenção de mudar o processo de ensino e planejamento, que observou ser utilizado já há algum tempo por aquele grupo de professoras. Quando enviou o arquivo para as demais colegas, foi elogiada e sentiu maior confiança em seguir planejando e opinando sobre o planejamento das ações pedagógicas.

A partir das colocações da professora **CAH**, ficou clara a situação de que ela foi aprendendo a ler, a partir de suas colegas. Elas tinham receio de lhe deixar alguma responsabilidade, mas de repente ao tomar para si uma dada situação, mostrou-lhes sua competência e condição de fazer conforme o que se esperava.

Recorremos a Tardif (2014, p. 68) para compreender que "o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção." As professoras levam consigo "o efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes." (p.69)

É importante considerar também as dificuldades vivenciadas a partir da tentativa de integração na escola. No interior dessas ponderações, referiram-se aos documentos que norteiam os processos pedagógicos na escola. Essas indicações revelavam a ausência de atenção para com esses aspectos.

Assim, encontra-se vinculado a esse contexto favorável que se busca, o conhecimento sobre as formas de ação na docência e as próprias condições ou documentos que sustentem as suas práticas. Por exemplo, **APG** e **AB** mencionam em suas narrativas, o desconhecimento sobre a organização e preenchimento de um dado documento de acompanhamento do estudante nas escolas públicas municipais de Curitiba. *"[...] eu quase me matei por causa dessa história do preenchimento ser diário. Com duas crianças que não conheciam direito as letrinhas do alfabeto (no terceiro ano), [...] Mas eu passei por essa mesma orientação de preencher diário (diariamente) e todo dia ter atividade diferenciada."* (**APG**, 17/11/2020). **AB** complementa dizendo ter sido orientada deste modo. *"Eu registro o que fiz de alteração no meu planejamento para aquele aluno e como se desenvolveu essa atividade. Se ele conseguiu, [...]. Pensa que aquilo é um inferno. Eu perco a minha hora atividade inteira, da semana inteira para ficar escrevendo nesses amaldiçoados documentos."* (AB, 17/11/2020)

Ao receberem as orientações para a atividade pedagógica que desenvolvem, as professoras realizaram a tarefa sem contestar o modo como o registro da mesma se delineou no conjunto das demais práticas que realizavam. Ou seja, "os professores trabalham a partir de orientações de trabalho frequentemente imprecisas, que exigem não somente improvisação da parte deles, mas também escolhas e decisões à maneira de compreender e realizar seus objetivos de trabalho." (TARDIF, 2014, p. 126).

Por esse motivo, consideramos que "são múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos nem desconsiderados no delineamento de políticas para os docentes." (ANDRÉ, 2013, p. 37). No entanto, esse e outros aspectos seguem sem a devida atenção em face das condições mencionadas pelas professoras participantes da pesquisa.

No Relatório da OCDE – A questão do professorado: atrair, capacitar e conservar professores eficientes (2006), suscita que, segundo Imbernón (2006, p. 44), ao implementar políticas de apoio aos docentes, é necessário dentre outros aspectos "a formação permanente do professorado, considerando suas necessidades práticas e contextuais, assim como as temáticas atuais."

Nesse sentido, e considerando os aspectos a longo prazo, a percepção sobre as ações de planejamento que possam atender aos novos docentes, se insere nas políticas para a educação, cujas implicações não podem ser ignoradas.

Durante esse encontro, embora houvéssemos suscitado a questão da identidade profissional docente, recorrendo ao espelhamento dos conceitos de Nóvoa (1992), Giroux (1997), Silva (2014), Marcelo Garcia (2009 e 2010), Tardif (2000 e 2004), os professores não utilizaram o termo ao expressarem suas percepções sobre o trabalho que realizam.

No entanto, entendemos que a identidade esteve em pauta, pois ao apontar situações de desconhecimento quanto aos seus saberes para a docência, reconheceram também as lacunas que se referem às orientações para a prática pedagógica que desenvolvem.

De acordo com Marcelo Garcia (2009, p. 112), a identidade profissional docente tende a se desenvolver naquilo que ele denomina de "terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo", que pode levar à interpretação de 'si' mesmo como pessoa em relação ao contexto vivenciado. As professoras passaram a notar no contexto de suas práticas, as dificuldades que envolvem os processos de ensino e de registro da documentação pedagógica. Nessas ações correspondentes, ao ensinar e ao realizar o registro pedagógico, vão aos poucos assumindo uma dada identidade profissional docente, seja a partir do uso do vocabulário, seja em face de conhecer os documentos pedagógicos, seja em função de sua própria postura diante do ensino escolar, como professores.

e) 24/11/2020 – No **quinto** e último encontro as cursistas apresentaram oralmente seus projetos de futuro profissional e pessoal. Nem todas as dez cursistas procederam com a leitura de suas produções, mas dentre tantas narrativas comoventes e surpreendes, realizamos a opção por trazer para esse quinto momento de contemplações, interpretações e análises, alguns recortes dos textos autobiográficos das colegas que caminharam conosco naquele final de ano em 2020.

Nos textos que produziram as professoras relataram ter encontrado o 'seu lugar' dentro da profissão, ou aquilo que chamaram de 'encontro com a profissão', mas ressaltaram dúvidas pela escolha realizada. Em complemento, observamos também duas situações: a presença da experiência educativa pela via dos modelos familiares ou escolares e uma espécie de negação pela opção realizada: *"Não sei bem quando decidi ser professora, mas desde criança era uma das minhas brincadeiras favoritas."* (**ALY**, 24/11/2020). *"Quase desisti. Não era aquilo que queria para a minha*

vida. Não queria aquela profissão. Adoeci, procurei ajuda e tomei medicamentos." (**VAH**, 24/11/2020)

Localizamos em suas produções a descrição das alegrias ao assumir o padrão: *"Fui chamada no concurso para professora e foi um dos melhores dias da minha vida. Minha vontade de desistir foi embora. Medos ainda existiam, mas me senti realizada."* (ALY, 24/11/2020).

"Quando li o edital de convocação, a emoção foi como da leitura do edital de mestrado. Um misto de alegria, choro e de realização. Agora a minha vida profissional vai começar. Agora eu vou poder trazer mais segurança para a minha família." (APG, 24/11/2020).

Para Oliveira (2011, p. 291), os momentos de escrita de si "são situações que envolvem uma carga emotiva intensa, trazem à memória as emoções positivas ou negativas para o sujeito que as vivenciou e representam algumas vezes momentos decisivos para mudanças, transformações etc."

Mesmo diante de dificuldades, as professoras fizeram referências àqueles momentos do reencontro com a profissão, no sentido de saber de fato que é essa a escolha para a vida profissional: *"No Ensino Fundamental me encontrei. É isso que eu quero. Hoje estou lotada na escola que almejei, com duas turmas de segundo ano."* (**VAH**, 24/11/2020). Observamos que a professora procede a uma adesão nesse processo inicial de carreira, que como afirma Nóvoa (1992) reflete aquele momento de investimento na profissão, e que caminha par e par com o início do processo identitário, que não ocorre sem a presença das amarras sociais, culturais e estruturais do contexto próximo.

Após se certificar de que a profissão de fato corresponde aos seus anseios profissionais, a professora mencionou os projetos para o futuro, revelando o desejo de concluir a pós-graduação, de trabalhar no magistério (médio/pós-médio) com a disciplina de literatura, pois além da pedagogia finalizou a graduação em letras e gostaria de colocar alguns de seus conhecimentos em prática na formação de professores.

Pela ótica da professora **AB**, antes de mais nada essa proposição de escrita é desafiante, pois está resguardada naquele lugar íntimo e torna-se um desafio falar sobre si mesma. Essa condição de poder auto narrar suas histórias, anseios e suas realizações, nos conduz como pesquisadoras para o entendimento de que "o acesso às narrativas permite o estudo de aspectos como a construção da identidade docente

ao contar sua história para apropriar-se dela em um processo, eminentemente formativo, de autoria" (OLIVEIRA, 2011, p. 289). Autoras de si, que constroem pela via dessa escrita algumas compreensões em relação ao ser professora e sobre as aprendizagens ainda necessárias para vivenciar esse percurso como desejado.

Durante sua narrativa, **AB** deixou claro que o fim da faculdade marcou também o início de sua vida profissional.

Complementa a professora esclarecendo que: *"me encontro novamente em Estágio Probatório. Claro, com muito mais clareza deste processo e com a convicção de que o mesmo não cumpriu com seu papel. As avaliações são utilizadas para a coerção do indivíduo. É um processo mecanizado, onde se entrega um papel e solicita a assinatura sem muita explicação, sem uma efetiva avaliação do seu trabalho. Onde não há uma conversa franca dos seus pontos positivos e negativos."* (**AB**, 24/11/2020) Enquanto proposição para o futuro, a professora colocou o desejo por cursar o mestrado, em políticas educacionais.

Aos poucos, as professoras vão anunciando sua *expertise* para defender seus pontos de vista e compreender as escolhas metodológicas que adotam em função das práticas que desenvolvem nas escolas. Para Shulman (1986, s/p.), "o profissional detém o conhecimento, não somente do como – usar a capacidade de desempenho experimentado – mas também do que e do por que."

Assim, de posse desse conhecimento, as professoras parecem constatar as diferenças entre os tipos de aprendizagens que vivenciaram antes da entrada no serviço público e aquelas que passaram a notar ao desempenhar a função docente. Mostram-se mais experientes em face dos desafios iniciais, e consideram que a formação para o ser professora envolve diferentes etapas, proposição que ocorrem também pelas contradições que vão aos poucos observando, a partir dos desafios que seguem enfrentando.

O conhecimento estratégico é colocado em prática, quando o profissional tende a confrontar aquelas situações cotidianas, teóricas, práticas ou de cunho moral, em que ocorre um choque de princípios e as soluções mais simples que podem não ser uma opção. (SHULMAN, 1986). Ou seja, o conhecimento estratégico na profissão docente entra em ação, quando aquelas aprendizagens que se referem a um único princípio contradizem um ao outro, ou os exemplos de casos particulares são incompatíveis. (SHULMAN, 1986).

Pela via do conhecimento estratégico, os profissionais iniciantes colocam em xeque as suas próprias percepções sobre os modos como as ações incidem na práticas cotidianas. Ao colocar as certezas à prova, observam a necessidade de buscar em outras bases, o apoio para as suas atividades, seja objetivando o reforço para as suas decisões ou mesmo uma consulta para um dilema vivenciado.

Para falar das aprendizagens vivenciadas com os demais profissionais da educação na escola, o termo experiência tem maior presença nos relatos e comentários, mas também expõe certa frustração, quanto ao acolhimento e o apoio que as professoras buscaram junto aos colegas. *"Fui muito bem recebida, tive apoio de toda a equipe mais experiente. Mesmo com dificuldades, tinha certeza que a sala de aula era meu lugar."* (**ALY**, 24/11/2020).

Quanto à orientação e apoio para ser professora, **AB** afirma não ter recebido auxílio em momento algum da Equipe diretiva e pedagógica: *"Foram as próprias professoras. A pedagoga me colocou direto dentro das salas das professoras, dizendo que eu aprenderia tudo que precisava com elas. Realmente aprendi muito com a experiência delas. Até hoje eu agradeço, sabe? Tudo que eu sei foi com elas que eu aprendi. [...] Elas tiveram muita paciência em me responder. [...] Eu não tinha a mínima ideia de como funcionava."* (**AB**, 24/11/2020).

Alinhada à percepção que obtivemos no terceiro encontro, **ALY** reforçou que o acolhimento dos pares não atendeu às suas expectativas: *"uma colega foi muito receptiva, já a outra não me tratou mal, mas me fez sentir como um peso, não alguém para somar, mas como mais alguém a quem ela teria que ensinar. Eu amo o que faço, eu escolhi e fui escolhida por essa profissão, ainda não me vejo como professora, me sinto muito insegura e despreparada para tamanha responsabilidade que essa profissão exige."* (**ALY**, 24/11/2020).

Nesse instante das narrativas, observamos o desejo das professoras por se fazer conhecer também pelas dores de não obter o acolhimento necessário naquela ocasião de entrada na escola ou carreira. Não somente nesse encontro, mas como foi pontuado nos demais dias do curso, as colegas expressaram com muita ênfase a rejeição ou o pouco caso com o qual foram tratadas e, de modo concomitante, seu sentimento ou condição de incompletude, mas de pessoas abertas à aprendizagem.

"Já na escola, ainda ficaram algumas dúvidas, especialmente com documentação e siglas, pois as orientações são passadas como algo habitual, é muito comum para elas, então falam como se fosse comum para todos. A direção e

pedagoga estão sempre disponíveis, respondem prontamente, e nunca me negaram ajuda, porém, tenho que ir atrás se quiser entender. Às vezes sinto que estou incomodando e isso é bastante desconfortável." (**ALY**, 24/11/2020).

Para o futuro, a professora destaca seu desejo de aprender um pouco de tudo. *"Aprender também a alfabetizar. Eu tenho insegurança quanto a isso, ainda."* (**ALY**, 24/11/2020).

Ao iniciar a sua auto narrativa, **APG** avalia a proposta de formação e de escrita que propusemos como um exercício*, "acho que é um caminho muito bom para buscar essa identificação entre os próprios docentes para se fortificar e tudo o mais."* (**APG**, 24/11/2020).

Segue constatando essa incompletude, e ratifica a necessidade de se apoiar nas professoras com maior experiência na profissão: *"A faculdade me deu bases sólidas, mas só no dia a dia é que vamos descobrindo a nossa docência. É com os colegas de profissão que vamos entendendo a cultura escolar, por meio dos acordos didáticos já estabelecidos, e aqueles que vamos criando e identificando o currículo oculto em nossa prática e nos demais docentes."* (**APG**, 24/11/2020).

Assimilando as disposições sobre como ser professora **APG** não é o que ela é por ela própria. Há outros imperativos, regulações e estruturas que a constituem. São as camadas no âmbito da formação que vão aos poucos aproximando-a das regulações que estão presentes na sociedade complexa em que vivemos. O que reforça o fato de que a profissão docente vem acompanhada da constituição de um "*habitus"*, (BOURDIEU, 2007, p. 87), como uma "noção mediadora" que nos coloca na condição de "romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade" (WACQUANT, 2017, p. 214).

Pela teoria bourdieusiana o *habitus* no entanto, não deve ser entendido como um mecanismo que funciona por si só, em condição de autossuficiência, antes aparece a partir do "ajustamento às condições objetivas" (BOURDIEU, 2009, p. 102). Para gerar a ação, "opera como uma mola que necessita de um gatilho externo e não pode, portanto ser considerado isoladamente dos mundos sociais particulares, ou 'campos' no interior dos quais evolui." (WACQUANT, 2017, p. 214; BOURDIEU, 2009).

Essa constatação ocorre no sentido de observar "como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar e agir de modos determinados [...]." (WACQUANT, 2017, p. 214). Essas disposições são antes requeridas ou desejadas,

passando então a ser também treinadas para as respostas e comportamentos que se deseja obter.

Na escola, os acordos didáticos funcionam também desse modo, como etapas para que o professor iniciante seja reconhecido por sua base profissional em relação à similaridade dos discursos, pensamentos e ações associados à cultura da escola já conhecida e incorporada.

Tanto do ponto de vista dos estudantes quanto dos professores, pode se dizer que “a escola ajuda as pessoas a se enquadrar para ter lugar numa formalidade social e cultural.” (JOSSO, 2007, p. 418).

Em outra frente, essas ações de enquadramento vão conduzindo os professores a assumir uma dada identidade profissional, que também passa pela cultura escolar e da escola. Conforme Viñao Frago (2007, p. 109) “uma mudança de posição implica sempre uma mudança de perspectiva, uma nova mentalidade e uma também nova identidade profissional.”

A identidade profissional em constituição requer novas aprendizagens para ser professora, pois estas trouxeram em seus textos autobiográficos a inclusão do tempo vivido no contexto pandêmico.

“Tivemos que pausar as atividades presenciais pela chegada da pandemia e entramos em trabalho remoto. Ainda não pude vivenciar completamente o tão sonhado desejo de lecionar para os pequenos em Curitiba. Mas com a experiência dos primeiros meses presenciais, sei que tudo valeu a pena.” (**DAY**, 24/11/2020).

“Com a chegada da pandemia, não penso que o meu processo de profissionalização se interrompeu, mas se modificou completamente. Como professora nova na rede de Curitiba, a maneira como as aulas remotas se desdobraram, acabaram sendo uma grande forma de aprender a ser professora. Cada profissional do núcleo, representante da sua área do conhecimento ficou responsável pela elaboração das aulas que os estudantes assistem. Ver como elas organizam as atividades, os momentos pedagógicos da aula e a forma com que trabalham os conteúdos, colaborou de forma expressiva para a minha prática. Penso que colaborou muito mais que o curso que a gente participou, sobre professores iniciantes. Eu aprendi muito mais vendo eles agora, do que no curso”. (**APG**, 24/11/2020).

A percepção das professoras nos aproximou da ideia de que a identidade profissional docente, a partir de uma dada realidade contextual, que evolui ou se desenvolve (pessoal ou coletivamente), requer ajustes para manter-se em

desenvolvimento. (MARCELO GARCIA, 2009. p. 112). Assume assim a dimensão de um fenômeno relacional, nas palavras do autor, requerendo dos profissionais da educação a adaptação necessária para os constantes desafios que se colocam em sua função.

No instante em que o curso de pesquisa-formação ocorreu, percebemos que os professores estavam muito inseguros quanto às condições em que vinham desenvolvendo sua profissão, e consequentemente quanto ao delineamento de sua identidade profissional. Os saberes dos professores foram colocados em xeque durante a pandemia, e trouxeram para esse cenário, algumas tantas fragilidades, a condição criativa que permeia suas práticas, seus anseios como profissionais e como pessoas.

Nessa pluralidade de temáticas e sentimentos, **APG** fala um pouco sobre a sensação de cursar o mestrado: *"A estudante da escola pública, filha da enfermeira e do motorista de ônibus, que começou a vida adulta às avessas vai fazer mestrado na UFPR. [...] As demandas da escola e do mestrado aumentavam e eu sabia que precisava entender que esse era um novo momento, um momento de estudo e introspecção, porque eu não estava só construindo uma pesquisa, eu estava aprendendo a ser professora. [...] A defesa foi inexplicável, um momento potente e de grande afetividade."* (**APG**, 24/11/2020).

Como projeto de futuro, a professora deixa clara a sua intenção de *"[...] permanecer alguns anos em sala de aula da Educação Básica para ter conhecimento da realidade e do movimento dialético entre ação e reflexão. [...] O doutorado é mais um passo natural dentro da carreira que escolhi, mas antes de iniciá-lo gostaria de amadurecer algumas ideias, fazer uma especialização em neurociência, área que tem me encantado, não por ser novidade, mas sim por ser pouco desbravada na educação."* (**APG**, 24/11/2020).

Para a professora **DAY,** o magistério apareceu como a oportunidade de uma vida melhor, a partir de um teste vocacional. *"Eu trabalhava o dia todo e à noite eu ia para a Faculdade. Cansada e com fome, muitas vezes, tendo que decidir entre comer ou dormir. No outro dia, sempre era cedo demais."* (**DAY**, 24/11/2020).

A motivação por ser funcionária pública, ocorreu a partir da insegurança que prevaleceu no terceiro setor e pelos conflitos de ideias com relação ao atendimento às crianças da Educação Infantil. *"Foi isso que me motivou a ser funcionária pública.*

Fiz vários concursos, estudei muito para eles e a cada convocação meu coração disparava e não me fazia desistir." (**DAY**, 24/11/2020).

Pela via da escrita de si, **DAY** e as demais professoras contemplaram aquelas lembranças que as realocam, como pessoas e profissionais, na centralidade de suas escolhas e lhes permite reaver o sentido das mesmas, assim como o caminho percorrido até atingirem seus objetivos ou parte deles.

"Passei por todas as etapas para assumir o concurso no município de Curitiba. Como a documentação e escolha de vaga. Na escola, não recebi nenhuma orientação a respeito de minha função ali. Havia a opção de ser regente de uma turma ou fazer oficina de arte. Como assumir turma ainda era muito assustador naquele momento, fiquei com a segunda opção [...] Mesmo assim, tive que aprender sozinha" (**DAY**, 24/11/2020).

Para o futuro, a professora coloca o desejo *"de perder esse medo de assumir uma turma, mas uma turma de crianças menores. Esse ano eu tive contato com as crianças maiores e me assustou bastante, porque eu sempre tive convívio com crianças menores."* (**DAY**, 24/11/2020).

Se por um lado, observamos em seu texto autobiográfico, certo receio pelo que está por vir, há também indicativos de que a professora realiza um exercício de reflexibilidade em que reconhece sua insegurança e mostra-se decidida a colocar-se à disposição da escola, embora sob uma ressalva. Para Tardif (2009) no saber dos professores, para além da faceta teórica conceitual, há também as narrativas que traduzem suas experiências. Nas situações em que relatam suas práticas, as professoras tendem a fazê-lo, de dentro da situação experimentada; não se colocam à parte, mas antes, revelam falar do ser professora pela via daquilo que já viveram. (TARDIF, 2009).

Organizando os relatos que envolvem a avaliação do processo vivido, encontramos um pouco da percepção das professoras sobre as aprendizagens em decorrência de poder viver a experiência em um curso pela via da pesquisa-formação. Para tanto, elas não restringiram suas narrativas ao encontro final, no terceiro encontro, por exemplo **WC** se posiciona em face das discussões realizadas.

"Eu queria agradecer a você e às colegas. Os comentários de vocês nos fortalecem. Nos valorizam! Com estudo e conhecimento. Não esperar a valorização. Acho que nunca termina isso, acho que é uma busca que deve ser interminável. Deve

ser constante essa busca por conhecimento, por crescimento. Então, só tenho a agradecer a vocês. Muito obrigada." (**WC**, 10/11/2020).

"Ouvir as colegas, nossa, também me fez viajar aqui nas coisas que eu já passei e ver como a nossa história não é muito diferente, né? São angústias muito parecidas, situações muito semelhantes que a gente passa em sala de aula e até mesmo na vida particular, né? Eu gostei muito desse exercício. Acho que é um caminho muito bom para buscar essa identificação entre os próprios docentes, pra se fortificar e tudo mais." (**APG**, 24/11/2020).

*"Agradeço a oportunidade de poder pensar e contar sobre a minha história. Esse momento está abrindo a minha mente." (**ALY**, 24/11/2020).*

"Sua pesquisa me elucidou algumas questões e foi muito enriquecedor poder participar do grupo de estudos e do curso realizado. Gratidão" (**SG**, 24/11/2020)

Para **AB**, o exercício de escrita 'de si' pode ser considerado como desafiador, "mas ao mesmo tempo como é importante e gratificante, já que na correria do dia a dia como professora, é difícil parar e olhar para o que se passou, se conquistou, se perdeu, se ganhou, enfim, se viveu." A **AB** agradeceu por poder contar a própria história. E indica que é ruim quando dizem que pensar doí, pois é tão gostoso pensar. (**AB**, 24/11, 2020).

"Termino esse exercício de rever minha trajetória profissional, com a certeza de que estou só no início de todas as experiências e aventuras que essa profissão, tão amada que escolhi, tem para me proporcionar. Talvez essa minha sensação de estar sempre no início nunca me abandone, pois foi sendo professora e pesquisadora que aprendi a ser uma eterna aprendiz." (**APG**, 24/11/2020).

Nos indicativos das professoras, percebemos a importância de trazê-las para a centralidade das discussões, de modo que se auto implicassem naquilo que estava sendo constituído ao longo dos encontros. Trata-se de implicar no sentido de comprometer-se, de envolver-se, de estar ligado a algo, pelo vínculo que desenvolvemos e pelas discussões que nos colocaram, a todas, para pensar e rever os caminhos até então percorridos.

Pensando sobre as experiências narradas, nas trajetórias descritas, como um exercício de metarreflexão, foi possível constatar que estar disponível para a formação não significa estar vinculado a essa formação, ligado ao processo formativo. Assim, refere-se antes à realização de um determinado protocolo que por identidade cultural

profissional nos prestamos à tarefa de cumprir, infelizmente não porque aquela prática formativa nos atrai ou nos permite exercitar nossos conhecimentos para a docência.

Enquanto um exercício de escuta de si mesmas e das outras colegas, as professoras em Estágio Probatório colocaram-se à disposição e entregaram-se ao processo formativo, mas ao olhar para o centro desse processo encontraram a si mesmas e às suas colegas. Uma vez que o exercício que se propunham realizar tinha como referência primária suas narrativas, com destaque aos seus pontos de partida para pensar a eminente chegada.

6 ANCORADOURO: CONSIDERAÇÕES E PROPOSTAS DE FORMAÇÃO E RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NO ESTÁGIO PROBATÓRIO

Antes de retomar a questão proposta e o objetivo que nos moveu, desejamos reiterar que as pesquisas possuem variações quanto aos formatos, tempos, objetivos, apresentações, buscas, dentre tantos outros detalhes que as tornam únicas. Iniciamos essa empreitada acadêmica desejando elaborar um texto profícuo, pela qualidade teórico-prática e que pudesse reverberar em boas alternativas aos docentes e mantenedoras públicas.

Com a aprovação da pesquisa no doutoramento, além do contentamento de poder ampliar algo que em outro momento já havia tomado forma, também nos pareceu uma possibilidade grandiosa, que tratamos de abraçar para desenvolver com dedicação e resiliência.

Aos poucos, o fôlego de escrita e a vida com todas as suas variações e contingências também influenciaram os sentimentos e a busca por mudanças que empreendemos, em momentos que nos sentimos à deriva, mas que por outro lado, nos instigaram a pensar nas adequações metodológicas necessárias à escrita do texto da Tese. Nossa insistência nos levou a finalmente visualizar o horizonte dessa pesquisa como algo tangível, a partir do que era permitido e possível nos anos de 2020 e 2021, durante o complexo processo de pandemia do Covid 19, que todos atravessamos na sociedade, e em escala mundial.

Quando finalizamos a primeira etapa do estudo exploratório, ainda de forma presencial em 2019, imaginávamos compor um percurso formativo singular de identidades a serem construídas, forjadas e reveladas, com um infinito horizonte de possibilidades, mas nos deparamos com um panorama restrito e angustiante. A contingência pandêmica, trouxe consigo perdas, incertezas, dores não físicas e o visível sofrimento dos outros, assim como as obrigações profissionais, diante do tempo espaço restrito, ou do medo indescritível de perder ou levar a perdas irreparáveis de nossos familiares. Esse cenário nos levou à constante tensão, preocupações e tentativas na busca de seguir adiante, apesar de toda a complexidade do que se viveu em 2020 e 2021, como um tempo em que respirar se tornou algo difícil e extenuante.

Apesar desta dura experiência, cabe destacar as instituições educacionais, como as universidades federais, as secretarias de educação e as escolas públicas e particulares, que suspenderam seus períodos letivos, mas que a partir dos esforços conjuntos de seus coordenadores, pedagogos, educadores e professores repensaram o trabalho de recomposição do período letivo, a partir de atividades remotas e *online*.

Com relação à pesquisa que propusemos, com o grupo selecionado de professores em EP de escolas municipais, as dúvidas voltavam-se à forma de viabilizar uma condição de participação na pesquisa que não queríamos perder de vista e que oportunizasse a esses profissionais, a expressão de suas falas e narrativas sobre a experiência vivida, ao ingressar nas escolas municipais.

A proposta de levar à reflexão sobre as aquisições do *ser professor*, de forma a considerar a 'si mesmo' e 'ao outro', nos levou a retomar a proposta da pesquisa sob outra perspectiva. Manteve-se a busca de uma metodologia que tornasse possível a comunicação *on line*, e que permitisse mergulhar nas condições que o magistério impõe, mas com o cuidado de obter maior visibilidade sobre a atenção para as aquisições da docência, visando o reconhecimento da identidade profissional docente. Retomamos as acepções de Catani (2010), sobre a atenção para com a formação dos professores, considerando que a preocupação com a responsabilidade para com 'o outro', deriva daquilo que a autora denominou como cultura da atenção, "como geradora de atitudes, mediante as quais se ausculta a realidade e se olha para ver o outro, observa-se a si próprio como sujeito e objeto do conhecimento."(IDEM, p. 89).

Nesse momento, ao encaminhar esse texto para o que denominamos de palavras ou considerações finais, parece que levamos conosco todos os quatro anos e alguns meses em que essa pesquisa científica se desenrolou. Compartilhamos as alegrias de um tempo em que cursar as disciplinas e produzir narrativas e textos para validá-las, se assemelhavam à brisa em meio às pautas difíceis que trazíamos para os cursos de mestrado e doutorado. Caminhamos neste campo para analisar contradições, para chegar a definir as questões que nos impeliram a tratar da inserção, identidade e formação profissional dos professores em Estágio Probatório nas escolas municipais.

Assim, retomamos aqui o problema de pesquisa para reavaliar os impasses mas também os ganhos que pudemos observar, tendo em vista o curso ofertado pela SME aos professores em Estágio Probatório, os depoimentos e inquietações observadas sobre as necessidades de seu preparo como docente da escola básica,

considerando as influências dos processos da cultura atual, em momento de pandemia, articulados a cultura escolar e da escola, verificar a partir das metodologias de pesquisa-formação e narrativas (auto) biográficas, quais os aspectos de mudança metodológica em atitudes e práticas nos cursos de formação, que favorecem o reconhecimento da identidade profissional docente durante o EP, visando impulsionar os professores à atuação docente nas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba?

De fato visualizamos as impressões dos professores em EP a respeito de sua constituição profissional docente e percebemos também, que imersos nas condições laborais diferenciadas neste momento contextual, pouco a pouco vieram assumindo uma certa cultura da escola, que os situa e influencia em suas primeiras formas de ser e agir como profissionais docentes. Uma couraça que os reveste por um lado na construção de uma dada identidade que aos poucos vão absorvendo, mas entendemos, por outro lado, que buscam a liberdade de expressão, voz e ação, que lhes permitisse descobrir a identidade profissional docente, naquele complexo momento pós pandemia.

Quando iniciamos essa pesquisa sob o principal objetivo de analisar nas verbalizações de professores em EP suas experiências, compreensões, necessidades e conhecimentos pessoais e profissionais, nos preocupamos com os modos como passam a compreender e desenvolver essas aprendizagens da docência nos processos pedagógicos da escola. Buscávamos também perceber se a SME de Curitiba propiciava nos cursos ou momentos iniciais de inserção na carreira docente no município, atividades, trocas e possibilidades de que viessem a se identificar como profissionais professores nas escolas em que ingressaram.

Na primeira fase da pesquisa de campo, realizamos de modo presencial a observação participante no curso ofertado, e notamos que os professores seguiram prostrados, acompanhando as telas que eram projetadas a partir de uma dada organização. Eram apresentados organogramas, com as respectivas funções de cada uma das gerências da SME e observamos que alguns deles acessaram pelo celular a página da secretaria para se certificar dos informes que constavam na tela. Mencionamos que essa apresentação, poderia ter ganho tempo e espaço de uma ou duas horas num primeiro encontro, para outra atividade inicial, conforme a percepção de uma das professoras (P26), que verbalizou: "*Já sou funcionária em um 1º padrão. Não vejo necessidade desta apresentação, pois na prática em sala de aula, estes*

órgãos não funcionam muito". Ainda outra professora opinou que, *"não me sinto envolvida, acredito que o curso poderia trazer mais informações sobre a função docente e orientações para desenvolver o trabalho."* (P10)

Os professores em EP, veicularam a partir de suas narrativas o momento do choque de realidade, conforme situou Huberman (2000, p. 39), ao se deparar com "a confrontação inicial da complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio [...], a distância entre os ideais e as realidades cotidianas de sala de aula, a fragmentação do trabalho." Ampliando sua análise, o autor considerou também "a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc." (HUBERMAN, 1999, s/p).

As professoras traziam uma certa ansiedade com o formato e conteúdo de documentos, dúvidas sobre o EP, sobre a proposta metodológica da Rede Municipal de ensino, o planejamento do qual gostariam de sentir-se como coparticipes.

Quando questionamos os professores a respeito de suas dúvidas ao ingressar na RME de Curitiba e suas impressões a respeito do processo pedagógico desenvolvido na escola de ingresso, estes revelaram o desejo de saber mais sobre a organização do trabalho pedagógico, em todas as suas facetas. Tratava-se da busca de interlocução e da possibilidade de falar sobre dúvidas, sentimentos na chegada, esclarecimentos sobre a forma de ingressar e permanecer na carreira docente.

Citaram questões como o trato com os estudantes, o processo curricular e avaliativo do próprio EP, e mesmo o esclarecimento sobre documentos e questões legais com as quais tiveram contato. Uma das professoras referiu-se à necessidade de situar-se no que se refere a "*documentações, siglas, conteúdos curriculares de cada ano escolar"* (P43), entre questões presentes no contexto da escolarização.

Os professores fizeram referência quanto ao apoio que recebem, seja da equipe pedagógica da escola, seja da SME de Curitiba. Revelaram sua busca pelo auxílio como suporte pedagógico à prática que já começaram a desenvolver, assim como os porquês das formas de funcionamento da escola e do EP em si. Expressaram a necessidade de orientação pedagógica: "*seria fundamental, ao iniciarmos o trabalho, que uma pessoa nos orientasse [...], pois tudo o que aprendi foi perguntando para outros docentes."* (P32).

Esse levantamento de interesses ou as necessidades que emergiram dos questionários respondidos pelos/as docentes, poderiam compor uma prévia das ações da SME de Curitiba. Essa ação, seria importante para incorporar ao planejamento da proposta formativa elaborada pelas gerências da SME, as temáticas a serem esclarecidas a partir do curso ofertado. Esta forma de abordagem, atenderia ao mesmo tempo às necessidades dos professores e poderia auxiliar para que a rede pública municipal conduzisse as formações no sentido de desconstruir crenças adquiridas sobre a profissão de professores, que como alertou Marcelo Garcia (2009), podem persistir por toda uma carreira docente.

Cabe considerar que, os professores em EP produzem um saber específico sobre o seu trabalho pedagógico, a partir do conjunto de conhecimentos que já obtiveram e aqueles que obtêm nos diversos espaços de formação nos quais transitam, reconhecendo-se em um processo permanente de reflexão sobre a sua prática, como preconizaram Henry Giroux (1997, p. 199); Maurice Tardif e Claude Lessard (2014, 2015) e Carlos Marcelo Garcia (1999). A prática docente vai aos poucos se consolidando como um complexo de dados que estão imbricados, como a apreensão e opção por conceitos e concepções, que articulem a teoria e a prática, para as diferentes aprendizagens sobre a docência que passarão a desenvolver.

Os professores em EP, em sua imersão em uma determinada escola, tendem a buscar também a inserção junto à classe docente, desejando ser aceitos como parte de um grupo profissional. Em suas histórias de vida há uma busca pelo aceite de seus pares e, nessa busca ocorre um primeiro movimento que realizam no sentido de se aproximarem dos demais professores. Para tanto, se utilizam de termos, de modelos de conduta e demonstram certo conhecimento sobre o ambiente pedagógico. Em outras palavras, reconhecem um modelo de escola, antes vivenciado e que lhes fornece indícios daquilo com o qual possivelmente irão se deparar na profissão de professores.

Nesse sentido e respondendo ao problema proposto, entendemos que no período de EP, os professores denotaram a necessidade de constante interlocução, mas sobretudo torna-se fundamental o seu processo de formação para o reconhecimento de sua identidade profissional docente. Uma possibilidade que sugerimos poderia ganhar formato a partir dos cursos ofertados pela SME, com grupos menores em que possam explicitar seus anseios e sentir-se acolhidos para os questionamentos que percebam como necessários. Esta possibilidade os levará a

discutir suas atividades a partir das realidades das escolas e da sua autoavaliação, diante das problematizações com as quais se defrontam, sobre o que se torna importante como aprendizagem para a docência, nos níveis de ensino nos quais estarão ministrando aulas.

Nesta perspectiva, o parâmetro de sua atuação não será pautado apenas nas formas de agir de seus pares, mas da constante autoanálise, que os levará a externar suas opiniões e a contribuir com discussões sobre suas mediações, performances e novas metodologias de ensino. As características da carreira e as condições sociais e culturais da sociedade atual, tendem a um processo de adaptação aos mecanismos de poder sobre as conformações educacionais das propostas pedagógicas e curriculares, sem maiores questionamentos sobre o que se espera culturalmente da instituição escolar. No entanto, o que se espera da escola?

Considerando a produção da cultura da escola esse professor tende a obter esta resposta pelo acesso cotidiano ao setor pedagógico, a quem cabe fornecer o apoio teórico pela via do diálogo constante com os professores em EP.

Estas disposições criadas pelo atendimento dos pedagogos escolares, contribuem com o reconhecimento gradativo da identidade cultural para a docência que cada professor, durante a sua carreira, tende a desenvolver. É importante ressaltar também que, os compêndios atrelados à docência na escola precisam ser reavaliados nos planejamentos das ações metodológicas formativas que serão deflagradas pela mantenedora, atendendo aos interesses e necessidades formativos tanto da própria secretaria quanto dos novos professores em EP.

Ancoramos essa descrição institucional na acepção de Viñao Frago (1995, p. 69), o qual refere-se aos processos que “conformam a mente e as ações dos educadores e professores que se envolvem no âmbito do ensino escolar, como processo de produção da conformação presente nas instituições educativas.” Assim, para o autor, “o espaço escolar é uma importante, singular e tradicional construção social, [...] o espaço diz e comunica; portanto, educa.” E salientamos com base em Viñao Frago (1995), que este espaço institucional, não é neutro, e exerce influências na formação do professor desde a fase do Estágio Probatório.

Complementamos a partir de Geertz (1989, p. 19) que “o comportamento humano é visto como uma ação simbólica (na maioria das vezes). Este autor considera duas contrações e especifica: “[...] o problema: se a cultura é uma conduta padronizada ou um estado da mente ou mesmo as duas coisas juntas, de alguma

forma perde o sentido". Destaca-se no conceito do autor, a importância com a qual a tratamos e o que faremos com o que entendemos sobre a cultura. Define Geertz (1989) que a cultura "consiste no que seja que alguém tem que saber ou acreditar, a fim de agir de uma forma aceita pelos seus membros." (GEERTZ, 1989, p. 21).

Adentramos nessa perspectiva, o universo do servidor público professor em EP, considerando a partir dos conceitos evidenciados por Clifford Geertz (1989), que estamos partilhando de acordos culturais dentro da escola pública municipal, em face de cumprir uma trajetória já traçada para os professores iniciantes. Caminhamos realizando nossas atividades docentes com a perspectiva de que precisamos nos assemelhar aos demais professores e assumimos, portanto, uma dada cultura dentro da escola que nos encaminha e convence da *normalidade* dessas ações.

Na continuidade das análises, levantamos ainda na primeira fase da pesquisa dentro do estudo exploratório duas categorias: a) o servidor público: com relação às informações e aos seus direitos; b) a formação do professor no que diz respeito ao "ver-se professor", o que leva a considerar os aspectos necessários ao trabalho e formação docente. É importante indicar que, embora essas duas categorizações tenham sido observadas pela via do curso obrigatório que acompanhamos junto aos professores em EP da RME de Curitiba e também pelas respostas e dados obtidos no questionário como estudo exploratório, estes temas estão vinculados aos dois primeiros objetivos específicos que indicamos na introdução dessa pesquisa.

Uma das facetas do estudo que desenvolvemos, requeria dos professores suas impressões quanto ao estar em processo formativo e, de modo concomitante, buscamos fazer com que se sentissem mobilizados para a formação vivenciada. Para Bourdieu (2001, p. 693) "não há uma maneira mais real e mais realista de explorar a relação de comunicação na sua generalidade, que a de se ater aos problemas inseparavelmente práticos e teóricos, o que decorre do caso particular de interação entre o pesquisador e aquele que ele interroga."

Participar do curso de formação ofertado pela mantenedora, durante o estudo exploratório nos permitiu observar, do centro para as extremidades, todas as nuances que puderam ser lidas nos olhares, movimentos, cochichos e expressões dos colegas professores em EP. Estão ainda incluídas aí todas as poucas certezas e as muitas dúvidas que os consumiam. Estes seriam pontos de partida para o planejamento das próximas ações que envolveriam um curso mais próximo das suas necessidades, a

partir da *pesquisa-formação*, que foi colocada em prática no ano de 2020, em pleno contexto pandêmico.

Retomando o processo da pesquisa realizada, relutamos inicialmente em colocar em ação o curso pela via remota, pois não era assim que o havíamos sonhado. Para essa segunda etapa da metodologia, queríamos os professores ali, juntos em um só espaço físico, observando-os ao trocarem olhares pela cumplicidade da docência, sorrisos e as peculiaridades da profissão.

Nossa intenção, era de que pudessem compartilhar suas histórias, ao mesmo tempo em que colavam, bordavam, costuravam, pintavam. Sendo tocadas e tocando as demais participantes, emocionando e se permitindo emocionar ao ouvir cada uma das colegas se auto narrando. Mas esta proposta, ao não se realizar, desencadeou uma certa dose de descontentamento, mas que por outro lado também, suscitou surpresas que somente pelo intermédio da máxima “um dia após o outro”, poderíamos ter constatado.

O curso de *pesquisa-formação* ocorreu em meio à pandemia e foi reprogramado. Mesmo nós, ao relermos as transcrições nos impressionamos com a entrega nas verbalizações, narrativas únicas e com os conhecimentos e a clareza com a qual o *ser professor,* veio paulatinamente sendo constituído. Foi possível tratar da configuração de uma dada identidade profissional docente, como gostaríamos.

Confessamos que, arrematar as construções teóricas e análises para o texto do capítulo referente à Metodologia não foi tarefa fácil. Além da negação quanto ao modelo formativo possível naquelas circunstâncias, também de posse das transcrições dos docentes participantes, não desejávamos deixar para trás tantas narrativas generosamente produzidas e partilhadas. As histórias revelaram que a pedagogia e mesmo o magistério como profissão, nem sempre foram a primeira escolha das colegas. Percebemos que as participantes se autodescobriram professoras, em circunstâncias diferenciadas, nas quais descobriram o prazer de “ser professor/a”.

Esse estudo ocorreu, como justificado na introdução dessa tese, pela necessidade de saber quais os ganhos profissionais dos professores ao passar pelo EP, já no interior da escola, após concurso público. Acréscimos, invisibilidades e a perenidade de um contexto avaliativo, que forma sem pretender formar, se podemos assim defini-lo. Discutimos nesta tese, a faceta do ser humano que ingressa na

carreira docente e que precisa apreender a profissão que definirá sua futura carreira na rede pública de ensino na qual ingressou.

Pela via dessa pesquisa, entendemos que assumimos uma postura de transgressão do modelo posto e pouco questionado. Referente inclusive ao modelo ou à ausência de novas formas impulsionadoras da docência. Pelas análises do questionário estruturado, percebemos que as professoras em EP assumem uma postura de aceitação às propostas formativas, ainda que essas não atendam às suas necessidades, constituindo um discurso que as coloca em uma posição que não requer pensar sobre as temáticas e atividades desenvolvidas no tempo de três anos do EP.

Assim, a SME, ao não considerar necessário explicar os objetivos de suas ações, faz com que os processos formativos ou encomendas à escola, continuem sem a compreensão dos professores que possam ser consideradas como necessárias ao desenvolvimento de sua atuação e identidade profissional, que leva à adesão à função social da docência na escola básica. Segundo Imbernón (2012), quem acha que faz tudo certo, não questiona as suas próprias ações, o que torna as propostas formativas pouco atrativas e, ao mesmo tempo, não converge para as reais necessidades que estão presentes na escola.

O professor iniciante requer atenção diferenciada nos primeiros anos de trabalho com a docência, para compreender pela via das dificuldades com as quais se depara, as possibilidades de superá-las. André (2012, p. 127) complementa que “no Brasil, dada a sua diversidade, não se pode pensar em um modelo único de formação docente.” O que depreende a necessidade de uma composição formativa que atenda às necessidades do docente iniciante, considerando os interesses e possibilidades conceituais, as ações metodológicas e as urgências educacionais a serem consideradas e observadas pela secretaria de educação, ao planejar o processo de recepção, avaliação das formas de aquisição da docência, para replanejar a formação dos professores em período de EP.

Recomenda André (2012), que se possa constituir “uma comissão de especialistas ou interessados nas questões docentes, compostas de representantes de órgãos governamentais e da sociedade civil que estaria encarregada de elaborar uma proposta, com alguns princípios ou linhas gerais”. Derivam dessas linhas gerais de ação, as “proposições mais específicas, elaboradas por outras comissões mistas, em atendimento às peculiaridades regionais e locais. Seria um modo de levar adiante

a formulação de uma política de inserção dos professores iniciantes" (ANDRÉ, 2012, p. 128).

É preciso destacar que a ausência de acompanhamento aos profissionais em EP, tem se tornado um entrave para a formação dos professores que iniciam sua carreira nas escolas municipais. Neste sentido, uma proposta de acompanhamento poderia ganhar corpo como auxiliar da avaliação que ocorre no EP, que ainda se configura na RME.

Souza (2018) e Dominicè (2010), teorizam sobre a dimensão formativa da escrita autobiográfica, e a reconhecem como fonte de conhecimentos e de autoformação. Souza (2018, p. 49), focaliza o potencial das narrativas como formas de resistência, de empoderamento e de aprendizagem biográfica, aspectos fundamentais nas escritas de professores, em seus processos de formação e identidade profissional, notadamente durante o Estágio Probatório.

Os encontros de *pesquisa-formação*, que compuseram o curso proposto como forma de averiguarmos quais as possibilidades para a formação do grupo de professoras em EP, mostrou como atitude ao professor que inicia e, notadamente no momento de isolamento social, que o acolhimento e a empatia precisavam ser a tônica dos encontros, para que se pudesse buscar uma de nossas aspirações, de impulsionar os profissionais em EP ao diálogo, à discussão e às novas descobertas sobre 'si' e sobre o outro no âmbito do "ser professor". O convite às narrativas (auto) biográficas, de levar a falar de si, a partir de livre expressão, auxiliou a busca da autoanálise e da autoavaliação, naquele complexo período de aprender a docência, em tempo de pandemia.

Consideramos que a discussão de um texto que se aplica a uma necessidade, se tornou um convite ao conhecimento sobre a cultura da escola e, como relatamos, buscou familiarizar as participantes com os processos de produção cultural, reconhecendo suas influências sobre o trabalho docente. Nesta perspectiva é possível buscar compreender como se produz e compõe o *habitus*, a partir de Bourdieu (1998). Nas atividades e discussões do processo de pesquisa-formação, buscou-se considerar a análise sobre os saberes docentes e neste caso as professoras foram sinalizando gradativamente, o seu entendimento sobre sua identidade profissional docente. Nestas aquisições, o apoio de autores como Marcelo Garcia (1999), Tardif (2000), Hagemeyer (2006), Nóvoa (1992, 2000), mostrou que a prática e a teoria não se separam, sobretudo quando refletimos sobre as experiências do cotidiano escolar.

Este é também o exercício da reflexão intelectual, como propõe Giroux (1997), e como uma composição a ser sempre buscada nos encontros de formação.

Nas análises sobre as falas das professoras, trouxemos uma observação sensível e que possibilitou adentrar o panorama no qual passaram a transitar nas escolas de ingresso, considerando as novas formas de comunicação e aprendizagem da docência, em tempo de pandemia. As dificuldades de interações e no campo da socialização, apareceram e requisitaram maior interlocução. O espaço dos encontros, pode trazer possibilidades, sinalizações nesta área, mas percebemos que é na escola e com as equipes pedagógicas, que muitas das situações referentes às dificuldades das relações humanas podem ser analisadas de forma conjunta.

O processo inicial formativo no qual as professoras participantes foram ouvidas e sentiram-se acolhidas, refletiu as possibilidades de sua atuação, como profissionais docentes que não apenas recebem conhecimentos e informações, mas interagem, trocam experiências, emitem opiniões e identificam concepções e práticas com os estudantes, no âmbito escolar.

A metodologia de *pesquisa-formação* e o espaço da expressão oral, das memórias e das falas, propiciou que as narrativas 'de si' fossem ouvidas, pelo sujeito que participou, dirigindo-se ao 'outro', para que pudessem refletir, avaliar os processos de mediação para o conhecimento, as dificuldades, as descobertas e a apreensão do "ser docente". No processo vivido comprovou-se a assertiva de Josso (2010), de que somos pesquisadores de nós mesmos e prosseguimos investigando 'o outro'. Para a autora, a pesquisa-formação consiste em realizar os processos formativos pela abordagem (auto) biográfica, como metodologia que oportuniza investigar os envolvidos na pesquisa, para a construção de conhecimentos sobre a sua própria formação (JOSSO, 2010).

Neste sentido, o processo vivenciado, conduziu à autoavaliação, quando utilizado no processo de formação e no âmbito do trabalho pedagógico, considerando que o professor passará a desenvolvê-lo também ao longo da vida profissional, pela construção da docência a ser apreendida, exercitada e assumida. Esta contribuição significativa, referiu-se à aprendizagem e ao reconhecimento inicial da identidade profissional docente no período de EP.

Caberia retomar aqui Bourdieu (1989, 1996, 1998, 2003), no sentido de que a compreensão de que os professores incorporam disposições, em sua inserção nos processos culturais que ocorrem na escola, levam à composição do *habitus*. O

conceito de *habitus* definido por Bourdieu (1998), é adquirido a partir da proximidade neste caso, dos professores ingressantes em EP às atividades e procedimentos estabelecidos no âmbito escolar, de forma mesmo inconsciente, e que se tornam formas de agir duradouras na docência. Por outro lado, a constante reflexão que se dá no espaço de autonomia relativa, conceito também definido pelo autor, possibilita a análise gradativa do professor em EP sobre a própria atuação. Neste sentido, a percepção das necessidades sociais e culturais dos estudantes e da escola, tendem a possibilitar a recomposição das formas de agir, cristalizadas em determinado *habitus*, abrindo novas possibilidades para o ser docente.

Nessa perspectiva, a metodologia de narrativas (auto)biográficas no curso de pesquisa-formação, possibilitou que as professoras em Estágio Probatório pudessem ser ouvidas, mostrando que a liberdade de voz e de expressão, levam a uma maior autonomia e movimento de autoformação, como processos que recompõem suas visões, concepções, novas iniciativas e saberes como professoras que iniciam sua carreira na escola municipal. Reafirma-se assim, necessidade de que o professor possa ter neste período, maior interlocução, para que sinta que suas vivências anteriores e aprendizagens já adquiridas, são válidas e podem contribuir com a escola básica durante o Estágio Probatório.

Ao finalizar esta busca de possibilidades para a formação dos professores em EP, amplia-se o entendimento sobre o período de três anos de EP, como um espaço-tempo de aquisição e construção de conhecimentos iniciais para a docência. Este momento implica em acolhimento, interlocução para a aprendizagem da docência, como aquisição de saberes para o exercício da carreira profissional. O planejamento de ações formativas mais próximas às necessidades e interesses dos professores em EP, constitui uma forma de desenvolver possibilidades voltadas à concepção do professor como ser social e cultural, que desenvolve noções de pertencimento e compreensões e contribuições para com a constituição de sua identidade profissional docente, nesta fase inicial da carreira.

7 REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisas quantitativas e qualitativas. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

ANDRÉ, M, E. D. A. de. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. Grupos de pesquisa: formação ou burocratização?. Cadernos de Educação. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, v.42, n.145, p. 112-129, jan/abr, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013.

ABRAHÃO, M. H. B. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica.** Revista História da Educação. ASPHE/ FaE/UFPel, Pelotas: 2003, n. 14, set. 2003, p. 79–95.

ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura autobiográfica:** teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ABRAHÃO, M. H. B. **A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural**. Signum. Estudos de Linguagem, v. 15, n. 2, p. 457-480, 2012.

BAILEY, K. D. **Typologies and Taxonomies**: An Introduction to Classification Techniques. Sage Series on Quantitative Applications in the Social Sciences, Thousand Oaks, California: Sage, 1994.

BARRERÉ, A. **Controlar ou avaliar o trabalho docente?** : estratégias dos diretores numa organização escolar híbrida. Revista Brasileira de Educação. n.18. jun, 2013.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica**. 3ª Ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

BELLOCHIO, C. R. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental:** olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2000.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2010.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 1.ed. Porto: Porto, 1982.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 4.ed. Porto: Porto, 1994.

BOURDIEU, P. Como é possível ser esportivo. In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 136-153.

BOURDIEU, P. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Cia das letras, 1996.

BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Escritos de Educação**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 65-70.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 71-79.

BOURDIEU, P**.** **Esquisse d'une théorie de la pratique**. (précedé de trois études d'ethnologie kabyle). Paris: Seuil, 2000.

BOURDIEU, P. Sobre o poder simbólico. In: BOURDIEU, P. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 7-16.

BOURDIEU, Pierre et al. Compreender. In: BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 693 - 732.

BOURDIEU, P. Das regras às estratégias. In: BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Brasiliense. São Paulo. 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Tradução de Maria Ferreira. Petropólis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. **Coisa ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo, Editora Zouk/Edusp, 2013.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm acesso em 20/02/2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRITO, A. X. de. Trajetória. In. CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. de. **Vocabulário Bourdieu.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 354-356.

BORGES, Cecília. **Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações**. Educação & Sociedade, ano XXII, n. 74, Abril/2001. Pág. 59-73.

CATANI, D. **Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade**. Revista da UFPR, 2010.

COSTA, M. V. **Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI**. Educar em Revista, n.37, p.129-152, maio/agosto, Editora UFPR, 2010 .

CUNHA, M. I. e ZANCHET, B. M. B. **A problemática dos professores iniciantes:** tendência e prática investigativa no espaço universitário. Revista Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

CURITIBA. **Lei nº 1656 de 21 de agosto de 1958.** Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/estatuto-do-servidor-funcionario-publico-curitiba-pr Acesso em: 26/02/2021.

CURITIBA. **Lei n. 10815 de 16 de outubro de 2003.** Dispõe sobre o sistema de avaliação do Estágio Probatório. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2003/1082/10815/lei-ordinaria-n-10815-2003-dispoe-sobre-o-sistema-de-avaliacao-especial-de-desempenho-para-servidores-em-estagio-probatorio Acesso em: 26/02/2021.

DAY, C. **Formar docentes**: cómo, cuándo y em qué condiciones aprende El Professorado. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones, 1999.

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

DELORY-MOMBERGER, C. **Formação e socialização**: os ateliês biográficos de projeto. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. São Paulo: Paulus, 2008.

DELAMONT, Sara; HAMILTON, David. A pesquisa em sala de aula: uma crítica e uma nova abordagem. In: PATTO, M. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar.** 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1991. p. 378-398.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a Sociedade Neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402 p.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN:EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

ESQUINSANI, R. S. S. e ESQUINSANI, V. A., **Políticas e perspectivas do trabalho docente na educação básica:** agenda atual. Revista Teoria e Prática da Educação, v.15, n. 02, p. 75-83, maio/ago. 2012.

EVERTSON, C.; GREEN, J. **Observation as Inquiry and Method.** In: Handbook of Research on Teaching, 3ed., MacMillan Publ. Co., New York, 1986, p. 464-478.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FARIA, J. H. **Teoria Crítica em Estudos Organizacionais no Brasil**: o estado da arte. Cadernos EBAPE.br, v. 7, n. 3, p. 509-515, set. 2009.

FERAZZA, Marta Cristina. **Cátedra UNESCO MECEAL para o desenvolvimento da leitura e da escritura na UFSC.** Mestrado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 01/05/2012. 198 f.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas "Estado da Arte"**. In Educação & Sociedade. Ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

FIORENTINI, D., & CRECCI, V. **Desenvolvimento Profissional docente:** Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente, 2013, 5(8), 11–23.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, 208 p.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2004.

GAUTHIER, C. (*et al*). **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998. 457p.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC Editora: 1989.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2006.

GHEDIN, E; FRANCO, M A. S. Introdução. In. PIMENTA. S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. 3. ed. Edições Loyola: São Paulo: 2015.

GONZÁLEZ, F. E. **Uso del enfoque pentadimensional en el análisis interno de productos escritos de investigación**. Revista Educação em Questão, [S.I], v. 23, n. 9, p. 7-15, 15 ago. 2005.

GONZÁLEZ, F. E. **Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa**. Revista Educação em Questão, [S.I.], v. 32, n. 18, ago. 2008.

GONZÁLEZ, F. E. **Metacognición y aprendizaje estratégico**. Rev. de Inv. Educ., [S.I.], v. 2, n. 2, p. 127-136, 2009.

GONZÁLEZ. Fredy Enrique. **Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa**. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v.8, n.17, p. 155-183, ago. 2020.

GONÇALVES, T.O. **Formação e Desenvolvimento Profissional Formadores de Professores:** o caso dos Professores de Matemática da UFPA.. São Paulo/ Campinas: UNICAMP (Tese de Doutorado), 2000.

GUARNIERI, Maria Regina. **Tornando-se professor:** o início na carreira docente e a consolidação da profissão. São Carlos: UFSCar 1996. (Tese de Doutorado)

HAGEMEYER, R. C. C. **Função docente e contemporaneidade:** fundamentando o processo das práticas catalisadoras. 266 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

HAGEMEYER, R.C.C. Formação docente, valores éticos e cultura das mídias digitais. Curitiba: **Revista Diálogo educacional**, Champagnat, Editora da PUCPR, Vol 14, nº42, Maio/agosto, 2014.

HAGEMEYER, R. C. de C. e OLIVEIRA, A. A de L. As culturas escolares e influências na constituição inicial da identidade profissional docente no Estágio Probatório. In: BRITO, G. da S. (Org). **Cultura, escola e processos formativos em educação**: recursos metodológicos e significados. Rio de Janeiro: BG - Business Graphics Editora, 2020, 258 p.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (org.) **Representation**: Cultural representation and cultural signifying practices. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1987.

HALL, S. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação e Realidade: n. 22, cap. 2, p.15-46, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALL, S. **Cultura e representação.** Tradução: William Oliveira e Daniel Miranda. Editorial: PUC-Rio: Apicuri. Rio de Janeiro, Brasil Ano: 2016. 264 p.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In. NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto, 2000.

IMBERNÓN, F **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. 119 p.

IMBERNÓN, F. **La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes?** Revista de Educación, Madrid, n. 340, p. 41-49, mayo/ago. 2006

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. Trad.: VALENZUELA, Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade.** Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si.** Porto Alegre. EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais 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.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação, Porto Alegre, v. 30, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, M. da C. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 23-50.

JULIA, Dominique. La culture scolaire comme objet historique. In: NÓVOA, Depaepe; Johanningmeier (Eds.). **The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives.** Paedagogica Historica, supplementary séries. v.1, 1995.

LESSARD-HÉBERT, Michelle.; GOYETTE, Gabriel.; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa**: Fundamentos e práticas. Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LÉVI-STRAUSS, C. A ciência do concreto. In. _____ **O pensamento selvagem.** São Paulo: Companhia Editora Nacional,1976. p. 19-55.

LIMA, A. P.de S. **Avaliação de desempenho docente**: o papel do gestor escolar no desenvolvimento profissional dos docentes em estágio probatório no município de Fortaleza. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza, 2020. 130 f.

LIRA, S. L.S. **avaliação do desempenho docente**: Por onde começar? Universidade Federal de Alagoas. Monografia, Maceió, 2003.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. Ed. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

MAGALHÃES, C. de. **O estágio probatório**. Administração geral-pessoal. *Revista Do Serviço Público*, out, 1957, n. 77(01), p. 49-54.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

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

MARCELO GARCÍA. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Revista brasileira de pesquisa sobre a formação docente. Belo Horizonte: Autêntica v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCELO GARCÍA. **Politicas de inserción en la docência**: de eslabón perdido a puente para el desarollo profissional docente. PREAL, documento n. 52, 2011.

MARTÍNEZ, M. **El comportamiento Humano**: Nuevos Métodos de Investigación. México, D. F.: Editorial Trillas. 1989.

MARTÍNEZ, M. **La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación**: Manual Teórico Práctico. Caracas: Litexsa Venezolana, S. A. 1991.

MARTÍNEZ, M. **La Investigación Cualitativa Etnográfica**. México, D. F.: Trillas. 2000.

MIZUKAMI, M. G. M. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A. ; MELLO, R. R. (Org.). **Educação:** pesquisas e práticas. Campinas, Papirus: 2000, p. 139-161.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. (Orgs.). São Paulo : Cultura Acadêmica, 2010.

MEDEIROS, C. C. C. de. FONTOURA, M. P. Relações entre trajetórias sociais, história oral e a teoria de Pierre Bourdieu nas pesquisas educacionais. In: BRITO, G. da S.(Org). **Cultura, escola e processos formativos em educação**: recursos metodológicos e significados. Rio de Janeiro. BG Business Graphics Editora, 2020, 258 p.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa crítica**. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2005. 47p

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa** – características, uso e possibilidades. Cadernos de pesquisa em administração, São Paulo. V. 1, nº 3, 2ºsem. 1996

NOGUEIRA, M. A. e NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação.** 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NÓVOA, Antônio (Org). **Vida de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote: Lisboa, 1997. P. 15-34.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun., 1999.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto, 2000.

NÓVOA, A. Prefácio. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org). **História e Histórias de vida** – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.7-12.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007

NÓVOA, A. **O Regresso dos Professores**. Pinhais: Melo, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de. **Narrativas:** contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. Revista educação Pública, Cuiabá, vol. 20, n. 43, p. 298-305, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, A.A.L. **As apropriações da profissão docente no estágio probatório**: em busca de lógicas para além da avaliação de desempenho. Dissertação de metrado, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, UFPR, Curitiba, 2017. 242 f.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

PASSEGGI, M. da C. ; SOUZA, E. C. de ; VICENTINI, P. P. . **Entre a vida e a formação:** pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. Educação em Revista (UFMG. Impresso), v. 27, p. 369-386, 2011.

PASSEGGI, M. da C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, *[S. l.]*, v. 41, n. 1, p. 67–86, 2016.

PATTO, M. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar.** 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1991. p. 378-398.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes e a identidade da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000.

PEREIRA, M. A. L., & André, M. **A formação inicial do professor e o desenvolvimento profissional docente.** *Devir Educação*, *1*(2), 2017. p. 5 a 18.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de**. Metodologia do trabalho científico (recurso eletrônico):** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 3ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RANGEL, Carlos Alberto Boechat. CANELLO, Júlio. **Cartilha do estágio probatório**. 2013. Disponível em: http://www.sintfub.org.br/arquivos/publicacoes/cartilha_estagio_probatorio.pdf Acesso em 20/08/20.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil** (1930/1973). 20.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R.T. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**. In Diálogo Educacional. Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAMPAIO, K. R. **Estágio Probatório:** a teleologia de suas disposições legais quanto ao prazo, direitos e deveres. Revista das Faculdades Cearenses, Vol. 04, n. 02, 2011.

SAINT MARTIN, M. de. Capital simbólico (verbete). In: CATANI, A. M. et al (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017. P. 109-112.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna.** Estudos Avançados. São Paulo,1988, v. 2, n. 2, Aug.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, B. de S. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** Revista Crítica de Ciências Sociais. n. 63. Outubro, 2002, p. 237 – 280.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 9ª. ed., Campinas, Autores Associados, 2005.

SERRANO, G. P. **Educação em valores:** como educar para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura escolar:** quadro conceitual e possibilidades e pesquisa. Educar, Editora UFPR, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SCHÖN, Donald. **Formación de profesionales reflexivos.** Barcelona: Piados Ibérica, 1992.

SHULMAN, Lee. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, Merlin (Comp.). **La investigación de la enseñanza**: enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós, 1997. p. 9-91.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth. In: **Teaching Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee S. **Conocimiento y enseñanza:** fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. v.9, n.2, Granada, España, 2000, pp.1-30.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-21, fev. 1987.

SHULMAN, Lee S. Signature pedagogies in the professions. **Daedalus**, v. 134 n. 3, p. 52-59, 2005. Trad. Thiago Carnevali Pizzutti. EM756 - FORMAÇÃO DOCENTE, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2005.

SOUZA, E. C. de**. *O conhecimento de si:*** estágio e narrativas de formação de professores. Salvador: Uneb; Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, E. C. de Souza, E. C. **Territórios das escritas do eu**: pensar a profissão – narrar a vida. *Educação*, PUC/RS, *34*(2), 2011.

SOUZA, E. C. de**. Educação e ruralidades:** memórias e narrativas (auto)biográficas. 1ª. ed. Bahia: EDUFBA, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica:** análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. Revista Educação. Santa Maria. Vol 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O que será? Estigmas, refiguração identitárias e narrativas biográficas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin; LOPES, Celi Espasandin (Org.). **Vida, narrativa e resistência**: biografização e empoderamento. Curitiba: CRV, 2018.

SOUZA, E. C. de ., & Sousa, R. C. de . **Pesquisa (auto) biográfica, educação e saúde docente**: escritas de formação e refiguração identitária. *Cadernos CERU*, 2021. *32*(1), 99-126.

STAKE, R. E. **The art of case study research.** Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

SUDANO, Andréia Di Camilla Ghirghi Pires. **Estágio Probatório e Reformas na Gestão Pública: um estudo de caso da avaliação no início de carreira no Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2010. 153 f.

TARDIF, M. **Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários.** Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Educação, n. 13, Jan- Abr/2000.

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

TARDIF, M. A formação nos estabelecimentos escolares. In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R. BEHRENS, M. A. (Org.). **Trabalho do professor no espaço escolar.** Curitiba: Ed. PUC-PR, 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. GRUTZMANN, T. P. Saberes docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges. **Revista Temas em Educação**, *[S. l.]*, v. 28, n. 3, 2019.

TELES, Nayana Cristina Gomes. **Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da educação básica que participam de um programa de inserção profissional.** Doutorado em Educação (Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. MONTE ALEGRE, 03/04/2019, 227 .

TERRÓN, A; ÁLVAREZ, V. **Sobre cultura escolar y mitos em nuestra escuela.** C&E. Cultura y Educación, 2002.

TAYLOR, S, J, BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires, Paidós, 1986.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Estudos em Avaliação Educacional, (28), FCC: 2003, 23-28.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Historia de la educación y historia cultural:** posibilidades, problemas, cuestiones**.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas.** Mangualde, Portugal: Edições Pedago, 2007.

VOSGERAU, Dilmeire Sant´Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

WACQUANT, L. J. D. **O legado sociológico de Pierre Bourdieu**: duas dimensões e uma nota pessoal. Revista de sociologia e política. Curitiba, n.19, p. 95-110, nov.2002.

WACQUANT, L. O poder simbólico na dominação da “nobreza do estado”. In WACQUANT, L. (Org). **O mistério do ministério**: Pierre Bourdieu e a política democrática. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

WACQUANT, L. J. Habitus. In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (Org.). **O Vocabulário Bourdieu.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017 (p. 213-216).

WERNER, O. e SCHOEPLE, G. M. **Systematic fieldwork.** V. 1. Foundations of ethnography and interviewing. Newbury Park, 1987, 416p.

WILLIAMS, R. **Cultura.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 2001.

YOUNG, M. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade., vol. 28, n. 101. Campinas: set./dez. 2007.

APÊNDICE 1

QUADRO 11 – ESQUEMATIZAÇÃO DISSERTAÇÃO: O que ainda precisamos buscar?

PESQUISA DE MESTRADO 2015 – 2017		
PROBLEMA: Esclarecer a concepção do Estágio Probatório na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, fundada na cultura do desempenho, para detectar como os professores concursados se percebem nas práticas avaliativas deste processo de avaliação profissional, identificando se as necessidades e demandas para a constituição inicial da profissão docente, apontam novas lógicas de avaliação e acompanhamento das trajetórias docentes, que possam propiciar o desenvolvimento profissional qualitativo para sua atuação nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. OBJETIVO: Analisar o processo de acompanhamento e avaliação do Estágio Probatório de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Curitiba, para constatar como eles têm sido avaliados após sua admissão na instituição escolar, identificando necessidades e demandas da constituição e desenvolvimento inicial da profissão docente.		
De onde partimos?	Onde chegamos?	O que é preciso esclarecer?
Como ocorre o processo de avaliação e acompanhamento de professores no período de Estágio Probatório, no serviço público no município de Curitiba?	a) Processo de avaliação que ocorre no período de três anos, sob aporte da legislação municipal n. 10.815 de 2003; b) Todos os servidores públicos municipais são avaliados pelos mesmos formulários, cujos critérios avaliativos se referem a uma percepção geral do servidor público, não se atentando a especificidade de cada função a ser desempenhada, incluindo a do magistério; c) As orientações quanto à docência, são ofertadas aos professores em Estágio Probatório por diretores, pedagogos e seus pares profissionais. Em alguns poucos casos, esses professores buscam orientações pontuais junto aos professores formadores que atuam nos núcleos de educação, no momento em que realizam os cursos ofertados para todos os professores (indiferente se o tempo no serviço público é de um mês ou 25 anos) da RME de Curitiba.	a) Como ocorre o processo de formação para a docência, proposto pela mantenedora pública municipal, específico para aos professores iniciantes e em Estágio Probatório? A mantenedora propõe formação que atenda aos anseios dos novos professores? b) Como os professores em Estágio Probatório anunciam suas necessidades formativas? c) Os professores em Estágio Probatório se auto educam? Como se auto educam? d) Como os professores se veem nesse início de carreira e como demonstram os conhecimentos pedagógicos referentes à sua profissão?

Fonte: A autora (2021).

APÊNDICE 2

QUADRO 12 – ESQUEMATIZAÇÃO DA TESE: Empreendendo esforços para responder as derivações e questionamentos.

DOUTORADO 2018 – 2022		
PROBLEMA: Tendo em vista em curso ofertado pela SME aos professores em Estágio Probatório, os depoimentos e inquietações observadas sobre as necessidades de seu preparo como docente da escola básica, considerando as influências dos processos da cultura atual, em momento de pandemia, articulados a cultura escolar e da escola, verificar a partir das metodologias de pesquisa-formação e narrativas (auto) biográficas, *quais os aspectos de mudança metodológica em atitudes e práticas nos cursos de formação, que favorecem o reconhecimento da identidade profissional docente durante o EP, visando impulsionar os professores à atuação docente nas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba?* OBJETIVO: Considerando as questões observadas no curso ofertado pela SME de Curitiba aos professores em Estágio Probatório e os processos da cultura atual, em momento de pandemia, articulados a cultura escolar e da escola, verificar a partir das metodologias de pesquisa-formação e narrativas (auto) biográficas, os aspectos de mudança metodológica em atitudes e práticas nos cursos de formação, que favorecem o reconhecimento da identidade profissional docente durante o Estágio Probatório, visando impulsionar os professores à atuação docente nas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba. **Opção pela pesquisa Qualitativa, Metodologia de narrativas autobiográficas.**		
Questionamentos: desdobramento da problematização instaurada	Hipóteses prováveis e derivações / decorrências como opções teóricas	Onde buscar respostas: estratégias elencadas
2- Há uma preocupação da RME de Curitiba com a formação inicial dos professores em início de carreira (Estágio Probatório)?	1.1 As mantenedoras públicas, ao aprovarem servidores para a profissão docente, tendem a preocupar-se em atender a legislação federal (Constituição Federal de 1988) e a Lei 10815/2003 (CURITIBA), que trata do Estágio Probatório. 1.2 No entanto se abstém de constituir uma formação equivalente às necessidades (manifestas ou não) desses servidores, ou seja, formação específica em serviço como forma de atender as demandas de sua profissão e que tendem a incidir de modo qualitativo ou não para a sociedade. Goodson (2000) e Giroux (1997)	✓ Estudo exploratório – Conversa informal: Conhecendo a gerência de desenvolvimento profissional da SME de Curitiba; ✓ Estudos de textos que tratavam da abordagem metodológica, de pesquisa – formação, da legislação do EP, e da própria vinculação com as orientações do sindicato dos professores municipais; ✓ Mapeamento de Teses e Dissertações que tratam do tema.
2- Como essa demanda é organizada pela SME de Curitiba? Os professores em Estágio Probatório participam desse processo?	2.1 Mediante a observação no ano letivo de 2018, **uma sondagem inicial na** página da Gerência de desenvolvimento profissional SME de Curitiba, sobre as necessidades formativas dos professores) visando a implementação de	✓ Observação e registro em diário de bordo; ✓ Pesquisa participante ou pesquisa ação; Acompanhamento do curso de formação de novos professores da RME de Curitiba (2019);

	formações ao longo do ano atendendo sugestões e necessidades dos profissionais das escolas municipais, - Há que se verificar a efetividade ou as implicações reais dessa escolha para a formação dos professores recém concursados. Marcelo (1999) Tardif (2014), Tardif e Lessard (2014).	✓ Aplicação de questionário estruturado aos participantes do curso de formação. Preenchimento e devolutiva do TCLE da pesquisa (2019); ✓ Estruturação da etapa de pesquisa seguinte: a organização do curso para professores em EP: objetivos e abordagem ao participantes (2020).
3- Os professores estariam preocupados com o processo de aprendizagem para a docência (saber-fazer), ou com o processo avaliativo da instituição? É possível propiciar ao professor que ingressa na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a abertura de espaços de autonomia e interlocução, para construir suas próprias visões sobre a profissão que abraçam, levando-os a processos de autoavaliação? -Em sua inserção no processo cultural escolar, como o professor apreende e leva em conta as questões presentes para a constituição de sua atividade docente ? -Quais as dúvidas que apresenta e o auxílio que recebe nos cursos da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e da Equipe Pedagógica Escolar?	3.1 Os professores iniciantes tendem a observar o trabalho realizado pelos colegas, como forma de se assegurar de que as práticas apreendidas para a docência são efetivas/ adequadas ao que dele se espera na escola. Bourdieu (1983, 2011 e 2013), Bernstein (1996), Josso (1987, 2000, 2004) Tardif (2014); Tardif e Lessard (2014), Huberman (2000), Nóvoa (2000).	✓ Curso pesquisa – formação; ✓ Transcrição do curso, composição de materiais ou indicação de vídeos/imagens/ filmes/poemas que façam alusão aos sentimentos da docência. Produção de texto da caminhada para a docência e enquanto projeto de futuro; ✓ Avaliação do curso pelas participantes; ✓ Análise dos dados convencionados a partir dos diálogos desenvolvidos durante o curso ofertado pela pesquisadora – CAPÍTULO V.

Fonte: A autora (2021).

APÊNDICE 3

QUADRO 13 – Tempo de conclusão da graduação dos professores participantes da primeira pesquisa, sob o caráter de estudo exploratório.

Tempo de graduação	Número de graduados	Outra graduação
01 ano	5	
02 anos	4	Mestrado em Educação; Letras português-inglês;
03 anos	3	
04 anos	6	Psicologia (18 anos); Nutrição; Educação Física (4 anos);
05 anos	7	
06 anos	6	
07 anos	1	
08 anos	3	
09 anos	2	
10 anos	4	Biologia; Letras Português-espanhol
11 anos	1	
12 anos	2	
14 anos	1	
16 anos	1	Matemática; Física; Comércio Exterior; Sexologia; Mestrado em Engenharia da Produção e Sistemas;
19 anos	2	Mestrado em Educação;
Não informado	1	

Fonte: A autora (2019).

APÊNDICE 4

DIÁRIO DE BORDO – TESE

QUADRO 14 – **PESQUISA:** FORMAÇÃO DE PROFESSORES DURANTE O PERÍODO DO ESTÁGIO PROBATÓRIO

CURSO: "FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES" – SME Curitiba. **CARGA HORÁRIA DA FORMAÇÃO:** 4H por dia de curso (das 13h30min – 17h).		
DATAS DE CURSO Turma de terça-feira	**TEMÁTICAS ABORDADAS**	**NÚMERO APROXIMADO DE CURSISTAS**
26/03/2019	ENSINO FUNDAMENTAL	60 professores
23/04/2019	DIAEE – Departamento de Inclusão e Atendimento Especializado Educacional	60 professores
21/05/2019	EDUCAÇÃO INFANTIL	50 professores
25/06/2019	CEFAR	56 professores
20/08/2019	EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	46 professores
17/09/2019	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL e FUNDAÇÃO CULTURAL de CURITIBA	47 professores

Fonte: A autora (2019)

QUADRO 15 – CRONOGRAMA DE AÇÕES PREVISTAS PARA A PESQUISA DE CAMPO

DATAS	**AÇÕES PREVISTAS**
Semana de 10 a 14/06	1- Transcrição das observações; 2- Transcrição das primeiras percepções quanto a organização da gerência de desenvolvimento profissional; 3- Esboço/desenho da organização da SME e da derivação da gerência de desenvolvimento profissional; 4- Ir a gerência de desenvolvimento profissional e solicitar autorização para a distribuição dos questionários; 5- Preparar questões para a entrevista com as chefias da gerência de desenvolvimento profissional; 6- Reunião de orientação com a profª. Dra. Regina.
Semana de 17 a 21/06 (feriado)	1- Adequação do questionário a ser aplicado com os professores; 2- Aplicação de um questionário teste; 3- Nova adequação (se necessário) e impressão dos questionários; 4-
Semana de 24 a 28/06	1- Aplicação dos questionários com a turma de terça-feira; 2- Início da análise dos dados
Semana de 01 a 05/07	1- Verificação do número de professores que poderão atender ao chamamento para a formação docente; (pesquisa formação)
04 a 21/07	*Recesso escolar na RME de Curitiba.*
20/08/2019	1- Recolha dos últimos questionários que ainda estavam de posse dos participantes da pesquisa.
17/09/2019	

Fonte: A autora (2019)

PRIMEIRO ENCONTRO – 26/03/2019 (Tarde)

Às 13h45min as formadoras identificaram-se explicaram que em função do local, anexo a uma escola, inviabilizaria que elas falassem sem microfone, porém que iriam tentar.

Havia neste dia de formação cerca de sessenta cursistas, sendo três professores iniciando segundo padrão e a maioria iniciando suas atividades na RME Curitiba.

Foi lhes apresentado via slide, a estrutura da SME de Curitiba.

"Por que apresentamos essa estruturação a vocês?" – Perguntou uma das formadoras, já respondendo a seguir que "Surgem situações na escola e é importante saber quem responde pelo quê?"

A seguir, um novo slide foi projetado, em que se constavam as coordenadorias. Sendo a superintendente de gestão educacional, Elisângela Iargas Iuzviak Mantagute.

Reforçou-se ao longo desse slide, a orientação aos professores no sentido de saber a quem buscar dentro e fora da escola.

São 185 escolas, destas 11 escolas que possuem turmas de anos finais.

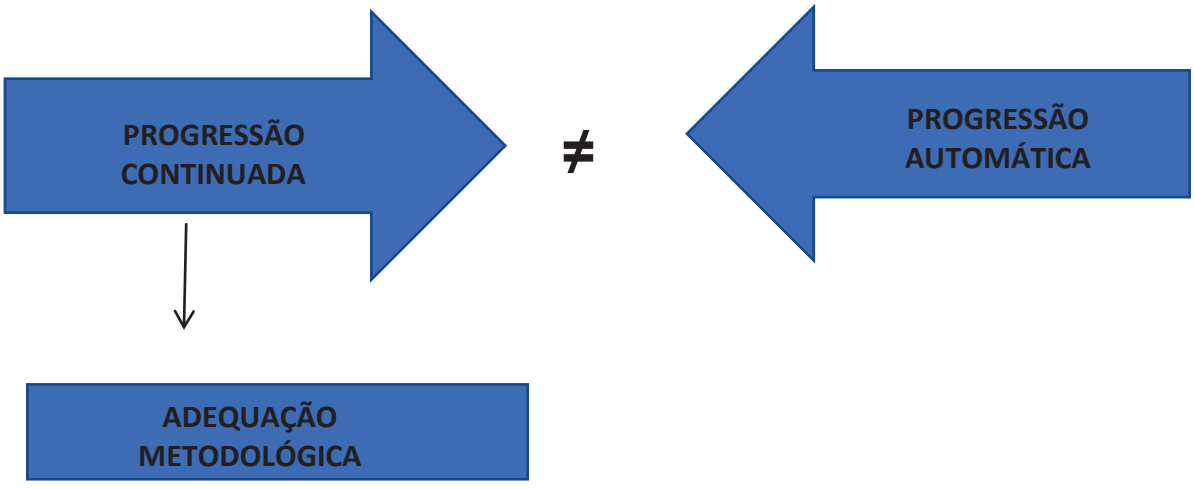
Orientações:

1- Está com problemas na escola, reportar-se a pedagoga, que fará a análise e o contato com o Núcleo de Educação a qual a escola pertence. Descentralização que facilita a comunicação. Não se trata de hierarquia, mas de caminho. ***No entanto não lhes foi indicado um exemplo de problema, que lhes norteiem a ação de buscar ou não o setor pedagógico da escola.***
2- Esclarecimento sobre as responsabilidades da Gestão escolar. **O que cabe a direção das escolas. Porém, não observei algum indicativo sobre quando as profissionais poderiam se candidatar a direção, ou sobre a vinculação de seu Estágio Probatório ao gestor, como buscar o gestor no intuito de resolver problemas que ora correspondem a demanda da direção da escola e ora a demanda do setor pedagógico da escola.**
3- Houve, por parte da própria formadora um primeiro questionamento às cursistas sobre o acesso ao PPP da escola. Perguntou-lhes se haviam tido contato com o PPP da escola. Seguido da negativa da maioria das participantes, via gestual de cabeça ou proferindo um não. Após esse retorno das mesmas, as formadoras salientaram a importância do documento do PPP

e Regimento Escolar, assim como o Plano de Ação e Plano de Gestão. Não houve explicação sobre os últimos, exceto pela verbalização de uma das formadoras que o Plano de Ação está vinculado ao Conselho de Escola. ***Fiquei me questionando quanto ao entendimento das colegas em relação a nomenclatura e uso desses planos mencionados pela formadora.***

4- Garantir o direito de aprendizagem. Destaques às responsabilidades de cada um – professor no foco.
5- Derivado dessa orientação foram fornecidas algumas orientações didático metodológicas quanto ao trabalho com o livro didático, não necessariamente do trabalho com o livro, mas da gestão desse recurso. Tema decorrente do item Livro Didático, apresentado no slide como responsabilidade da Gestão Escolar.
6- Avaliação diagnóstica e formativa: no que se refere a avaliação, ênfase na avaliação na premissa da avaliação não classificatória.
7- Planejamento educacional ⟷ práxis educativa.
   Planejamento como tomada de decisão ⟶ ênfase na questão da inerência à ação docente.
8- Considerações sobre instâncias colegiadas. Apontamentos pedagógicos sobre a conduta do professor no Conselho de Classe. Destacou-se que aprendizagem "igual" comportamento deverá ser discutido em outro momento.
9- Esclarecimentos sobre o Ciclo, a escola ciclada. Comunicou-se essa informação, assim como as demais.
10- Salientou-se que o primeiro ano tem sim que ser alfabetizado no ano corrente letivo, seguindo os critérios/conceitos a serem cumpridos.

Explicou-se que as crianças possuem o direito a aprender.



A criança tem o direito de avançar.

O tema avaliação da aprendizagem enquanto promoção da aprendizagem gerou um burburinho entre os cursistas.

11- A Constituição de 1988 traz o direito à educação para todos, acesso, permanência e *qualidade*. ⟶ Prever no plano de ação! (Orientação/informação das formadoras). Uma cursista indicou sua dúvida quanto a retenção de estudante de inclusão. “Qual o motivo que impede o estudante de inclusão de ser retido no primeiro ano?” As professoras formadoras explicaram que assim como os demais estudantes, ele também seria promovido para o ano seguinte (segundo ano), pois o sistema de ciclo assim está constituído e orienta para essa ação.

MÃO TÉCNICA = PROFESSOR Outro ponto: QUAL DIREITO? QUAL QUALIDADE?

Durante a tentativa de explicar o motivo da não retenção do estudante de inclusão, falou-se da concepção da rede municipal de ensino. Mas qual concepção? Ela não foi apresentada!!!

O servidor público garante direito à educação (acesso, permanência e qualidade). Para tanto, as adequações metodológicas são necessárias.

Também não houve esboço das formadoras para explicar que tipo de adequações, ou melhor, o que são adequações metodológicas para a SME de Curitiba e a quem essas adequações servem? Como buscar orientações para realizar, implementar essas adequações metodológicas? São apontamentos que os professores que estão há mais tempo na função possuem maior acervo conceitual e prático, mas aqueles iniciantes não sabem como proceder.

Após essa minha percepção, uma das formadoras indicou: “Pedagoga, preciso de assessoramento! A pedagoga irá ao Núcleo em busca de alguém que possa assessorar.”

12- Permanência: orientações básicas, rápidas para as professora buscarem informações no portal cidade do conhecimento.

13- Gerência de Currículo: A gerente de currículo, iniciou sua fala questionando os presentes quanto ao que é Currículo? Algumas professoras mencionaram que é um caminho, conteúdos, organização. Sendo complementado pela

professora como um documento que traz concepções de direitos de aprendizagem. Envolve estudantes, professores e comunidade. **Questionei-me quanto ao entendimento dos colegas em relação ao termo concepção. O que é concepção? Qual a concepção de currículo está sendo desenvolvida pela RME de Curitiba?**

14- A mesma professora mencionou a questão da escola laica, indicando que não era normal ter-se oração no início das atividades escolares diárias. Informou que o currículo da SME é similar a uma construção coletiva. Depois mencionou os termos concepções da matemática, por exemplo. **Concepção da matemática? Qual concepção? Do que se está falando?**

15- A formadora pediu que os cursistas observassem os materiais que seriam disponibilizados para avaliação *in loco*. Tratou-se de materiais impressos e em desuso da RME de Curitiba, para que os professores os reconhecem. Também indicou via slide, outros documentos que foram reformulados ou editados e estão agora em uso.

16- Mencionou também que havia vários cursos sendo ofertados ao mesmo tempo, mas que "Eu, professor" é que devo considerar se qual é o curso que melhor atende as minhas necessidades no momento. **Porém, isso não se configura na prática, pois há cursos em que o professor é convocado ou a gerência, seja qual for, solicita ao núcleo de educação para que cobre as escolas a participação dos professores ou que envie aqueles que estão em permanência. (Tratar-se-á então de quantidade? Ou seja, há oferta, mas se os profissionais não procuram a SME nada tem a ver com a questão? Há um índice entre os municípios sobre a oferta de cursos? Uma espécie de concorrência entre os municípios? Ou ainda, tem-se a dimensão macro de que cursos são ofertados, os profissionais da educação que não buscam fazê-los?)**

17- O currículo de 2016 é o atual, aquele que está em uso, embora cada um das gerências esteja reescrevendo o currículo.

18-A mesma professora perguntou e respondeu? Estamos seguindo o currículo ou a BNCC? O currículo, por enquanto.

19-Algumas dimensões e esclarecimentos: A criança ao final do primeiro ano deve estar alfabética, escrevendo frases e lendo;

20- Planejar o trabalho a partir dos aspectos conceituais de Emília Ferreiro. Chamou a atenção para que os cursistas o conhecessem (os aspectos conceituais de Emília Ferreiro); **Observei que muitos termos utilizados podem não ser compreendidos pelos cursistas.**

21- "A formação com a pedagoga na escola, também é um momento formativo"; **Havia professores cursistas do terceiro ano (maioria) e alguns poucos trabalham com as práticas do integral.**

22- Citou que há uma lei (uma vez por semana) que o hino deve ser cantado na escola;

23- Apresentação de um slide para mostrar os materiais em uso na RME de Curitiba, inclusive um caderno recém produzido denominado Curitiba brinca. (Em referência ao item 15 desse diário);

24- A maioria dos professores cursistas levantou a mão, quando lhes foi indagado a respeito de quantos tiveram acesso ao plano curricular **(aquele que possui os objetivos e conteúdos de ensino). A grande maioria afirmou ter tido contato com esse material, ora *on line*, ora físico.**

25- A mesma professora aproveitou para anunciar a disponibilização do curso integrando saberes. **Houve um pequeno e discreto "burburinho", a respeito dessa informação. Penso, pelo que foi possível ouvir, que isso se deve a, possivelmente, dois fatores:**

a) 'Pensam que não tenho nada para fazer na escola': o primeiro em relação ao fato dos professores necessitarem da permanência semanal para organizar seus planejamentos e ações pedagógicas, visto que há uma orientação para que planejem na permanência de 04 horas (providenciando as cópias de que necessitarão para desenvolver essas propostas) e, também, dediquem esse tempo para estudos, cursos, bem como atendam os pais quando necessário; e as três aulas que integram o tempo dos 33%, devem ser utilizados para manter cadernos diários e materiais dos estudantes organizados e corrigidos, assim como preparar materiais físicos dentre outros para as aulas (como jogos),

b) 'Outra oportunidade para me especializar – processos de formação' poderiam estar animados com a ideia.

26- A professora formadora retornou ainda a questão dos planos curriculares, destacando alguns aspectos de uso pedagógico, como não ficar “ticando” para permitir a observação de inter-relações, de conceitos ainda possíveis.

27-“Problemas ocorrem, mas se o planejamento estiver detalhado, organizado, será mais fácil provar seu trabalho”;

28-Trimestrilização dos conteúdos;

29-O terceiro profissional da SME discorreu sobre a Educação Integral, suas funções e características. Qual o objetivo do Currículo que a criança precisa aprofundar na minha prática? São sete práticas, que necessitam de uma metodologia para trabalhar. **Oficinas ou práticas!!!** Explicou, a partir de um slide, o que significa oficina, fundamentado a partir do Currículo de 2016, Vol1, p. 15-16.

30- **Observou-se que alguns cursistas utilizam a WEB para buscar os documentos/materiais mencionados. Outros trouxeram provas/atividades para corrigir. Alguns buscaram enriquecer os seus planejamentos. E ainda havia aqueles que estavam em redes sociais, app de mensagens/conversas e aqueles atentos a explanação.**

31- Organização do espaço educativo na Educação Integral: a organização do espaço é pensado no planejamento de minhas atividades? (Proposição de questionamento a partir da OTP da Educação Integral).

32- Orientações para que o almoço na Educação Integral seja visto de forma “prazerosa”

33- **O ambiente previsto para que o curso ocorresse é um Centro de Desenvolvimento Profissional – CDP -, anexo a escola Batel, no Centro de Curitiba. Em função do uso do espaço pelas crianças (recreio, educação física, o trânsito normal de pessoas na escola) há poluição sonora e o barulho dificulta a concentração, a audição gera desconforto, diálogos paralelos e uso do tempo com outras tarefas.**

34- O quarto tema da tarde de formação, vinculado ao Departamento de Ensino Fundamental é relativo a EJA. O formador indicou as modalidades de EJA ofertado nas escolas municipais de Curitiba, a CEREJA (EJA mais atendimento aos filhos dos estudantes. As crianças são atendidas por uma professora da rede municipal). Houve também esclarecimento quanto a organização, exposição de relatos de estudantes da EJA, nas diferentes

possibilidades/modalidades. Perfil dos estudantes: exclusões, tarefas, deficiências, egressos do sistema prisional, discriminação, dentre outros. **Uma professora solicitou que o formador explicasse como ocorre o ingresso do professor para trabalhar com a EJA. O mesmo explicou que se dá via RIT (Ritmo integral de trabalho), somente deste modo! Alguns professores manifestaram interesse.**

35- Finalizou com a essência do trabalho com a EJA, a estrutura da secretaria para atender profissionais da educação e estudantes da EJA. **(Indicou que em casos de dúvidas, deveriam procurar o departamento de inclusão – DIAEE, ou os profissionais da sala de recursos.)**

SEGUNDO ENCONTRO – 23/04/2019 (Tarde)

1- No início dessa tarde de formação, observei um número reduzido de profissionais em sala de aula/espaço formativo (13h30min) aproximadamente 46 pessoas, até as 14h havia cerca de 60 professores.
2- As atividades da tarde ficaram a cago do Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado – DIAEE.
3- A formadora apresentou-se como responsável pelo SITES/DIAEE, ou seja, responsável pelo transporte das crianças de um ponto de referência até a escola em que estão matriculadas. Esse transporte é destinado a estudantes cuja renda familiar é de até três salários-mínimos.
4- Esclareceu a organização da Gerência de Inclusão (um organograma);
5- Houve, por parte da formadora e por solicitação de uma cursista, explicações (a pedido de uma professora) sobre o adicional em estudos para DM, DV, DF, EI, dentre outros. Acrescentou explicações sobre a transição do professor para professor da Educação Inclusiva.
6- Explicou a determinação para pessoas com deficiência – PCD. Informou quanto ao uso de nomenclaturas e as adequações atuais.
7- Informou que são 84 salas de recursos e 1285 estudantes, 2241 estudantes no Ensino Fundamental nos CMEIs – Inclusão na escola comum, 28 salas de recurso multifuncionais, 408 estudantes em atendimento nessas salas; **Observa-se que o grupo demonstra interesse no tema da Educação Inclusiva.**

8- Explicou como funciona o transporte do SITES – Gerência do Sistema Integrado de Transporte para o Ensino Especial. Assim como o GAPA – Gerência de Acompanhamento ao Profissional de Apoio.
9- Indicou mais números que envolvem a Educação Inclusiva, 656 profissionais de apoio (acadêmicos de psicologia e pedagogia). 758 estudantes que estão na rede pública municipal de Curitiba.
10- Explicou que um profissional de apoio pode atender a mais de um estudante. **As professoras e um professor, mostraram-se interessados pela explicação, o que se deve talvez a demanda da problemática instaurada na escola.**
11- Apresentou a imagem que remete a ideia de equidade e equânime;
12- Orientou que o professor deve buscar reconhecer imparcialmente, com retidão e disposição sincera o direito de cada um, de acordo com suas diferenças e necessidades. Adaptar a regra para um determinado caso específico a fim de deixá-la mais justa. Oferecer as mesmas oportunidades, de formas diferentes.
13- A formadora esclareceu que a matrícula na escola especial não é obrigatória. Se os pais optarem por manter a criança na escola regular/comum, ainda que em uma maca, a criança deve ser atendida na escola. para os pais fazerem a matrícula na escola especial é uma questão de convencimento. A equipe pedagógica (vários profissionais) e que tendem a convencê-los, porém se eles assim não quiserem, poderão manter na escola comum.
14- A professora formadora explicou que o PCD tem o direito de estar ali na escola.
15- Apresentou um slide com a seguinte informação;

INCLUIR
INTEGRAR } São as mesmas coisas.
ACEITAR

16- Incluir envolve integrar e aceitar. Integrar envolve planejamento, currículo metodologias. Aceitar envolve a atitude do professor, um debruçar sobre o problema. Incluir envolve espaços físicos, formação, atitude passiva para ativa e avaliação.

17- Há alguns termos em aberto, ou seja, que podem não ter sido compreendidos pelas manifestações e olhares dos professores:

a) Pareamento;

b) Implante coclear;

c) Viso espacial;

d) Figura fundo.

18- O Currículo é o mesmo para todos. O que ocorre é uma flexibilização curricular.

Mas o último não foi explicado ou exemplificado.

19-Observa-se que os cursistas possuem idades diferentes. Não há preponderância de um público jovem para o curso de terça-feira.

20- Novamente nota-se que em função da aula de Educação Física, o barulho ocorre paralelamente ao discurso proferido pela formadora, pois ainda sob o uso de um microfone é difícil compreender os discursos desenvolvidos. Esse barulho gera desconforto e desatenção dos cursistas. Foram diálogos paralelos e visível desconforto e dificuldade para a profissional do DIAEE retomar a atenção do grupo.

21- O horário é outra coisa a ser salientada. Com início às 13h30min e finalização às 17h, com saída autorizada após às 16h30min. Foi proposto ao grupo que seguisse sem intervalo, porém o grupo, embora concordando com a proposição de horário, sentiu dificuldade, após às 16h, para manter-se focado no tema.

22- Ainda sobre o conteúdo do curso, a questão da legislação, que aparentemente, ganhava destaque com as professoras cursistas, passou após as 16h a não "segurar" a atenção dos professores cursistas. Assim como no caso do último item em exposição, os direitos da pessoa com deficiência (PCD). Assistência social, segurança, saúde, dentre outros.

TERCEIRO ENCONTRO – 21/05/2019 (Tarde)

1- O terceiro encontro tratou da Educação Infantil – princípios, fundamentos e planejamento na Educação Infantil;

2- **Nesse encontro, pedi a palavra para me apresentar, pois anteriormente a esse encontro, ainda não havia recebido autorização para efetivamente realizar a pesquisa. Deste modo, aproveitei para explicar a minha**

presença, a importância da pesquisa de doutoramento em educação e a questão da formação de professores durante o período de Estágio Probatório. A recepção das cursista não poderia ter sido melhor, cumprimentaram-me com sorrisos e algumas se colocaram à disposição para o que fosse necessário em relação à pesquisa.

3- **As formadoras da Educação Infantil solicitaram que os cursistas se posicionassem mais a frente, ou melhor, mais próximos às formadoras. Logo a sala ganhou mais e mais participantes, sendo cerca de 60 pessoas no total, e o espaço restrito por uma das formadoras precisou ser ampliado**.

4- Iniciaram com a documentação que fundamenta e orienta o planejamento. Nesse caso, diferente do primeiro encontro e orientação, não é determinado pelo Currículo e sim pelas DCNs, mais a resolução 05/2009 e o parecer de âmbito nacional.

   Algumas cursistas cochicharam "Por que não tem currículo da Educação Infantil?", porém não verbalizaram esse questionamento para às cursistas.

5- Algumas professoras mencionaram às formadoras que já ouviram falar sobre as necessidades de organizar suas práticas a partir da BNCC. O que foi endossado por uma das professoras formadoras. Que indicou que há diferenças entre as práticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

6- Logo a seguir, outra professora cursista queria saber se diante da reformulação curricular irá dar conta, como docente da Educação Infantil, de subsidiar alterações quanto à iniciação ao processo de alfabetização.

7- Outra cursista explica que por vezes, observa que, diferente da anterior, as crianças já sabem o nome, sabem se organizar nas práticas do Ensino Fundamental. E, o manifesto de seu próprio filho no Ensino Fundamental de querer retornar para a Educação Infantil.

   Observa-se uma certa ansiedade das professoras cursistas que trabalham ou não com a Educação Infantil em relação às práticas da EI e as diferenças entre as práticas do EF.

   Nesse ponto, a formadora pede para que todos retomem a sua atenção para a organização do curso previsto para aquela tarde. A outra professora formadora, auxiliou no resgate para a atenção aos slides do

curso – É preciso destacar que o tema que gerou diálogos paralelos e questionamentos ou verbalizações sobre as suas perspectivas quanto a criança do primeiro ano e da Educação Infantil, é a transição da EI para o EF.

8- Seguindo com o curso: quem são as crianças da EI? (Texto da lei 9394/96 e das DCNS, 2010).

Elas rapidamente recorrem ao texto das DCNS para responder e assim, talvez evitar que novo foco de discurso atrapalhe o andamento do curso.

9- Depois de comentar as condições de "chegada" dessa criança na escola/CMEI, foram comentadas a partir de vídeos os diálogos e as reações das crianças em uma atividade.

10- Considerações das formadoras no momento da alimentação: as experiências das crianças e suas manifestações.

11- A formadora explica como trabalhar e modo a planejar a partir do interesse das crianças.

12- Uma das cursistas expõe que possui receios quanto aos erros **(inerentes, talvez)** a nossa formação, e que precisam ser pensados para que não mais ocorram.

13- Como forma de responder esse apontamento, a formadora explica que sempre existem riscos, principalmente diante de mudanças. Sugere que se pense "em processo". O professor deve ser aquele que vai provocar, estimular, orientar. E a criança precisa do professor. O campo da escola, da sala de aula é o espaço de atuação do professor, em que ele irá ampliar esses saberes. Obs: comercial do carro, em que a criança dá comida ao pinguim e quando a criança faz um questionamento, um comentário, o pai diz: dá comida, dá comida e não media o saber que a criança está construindo. Na sequência no carro, a criança repete a ação do pai. **Não ocorrem possibilidades de diálogo sobre o vídeo que é comentado apenas por uma das formadoras.**

14- As formadoras mencionam o cuidar e o educar como inter-relacionados, incluindo, por exemplo, o levar ao banheiro.

15- Uma oura cursista apresentou dúvida quanto ao ambiente de trabalho do pré, se a escola deveria ser o melhor espaço para o pré? E também se ela, professora concursada, deveria estar trabalhando com o pré da prefeitura de Curitiba? A formadora conseguiu explicar essas duas questões.

16-A mesma cursista pergunta sobre a questão dos materiais diferenciados utilizados na EI e a questão das verbas para a EI.

17-A formadora explica como funciona a organização da escola a partir da distribuição das verbas. Uma cursista dá a ideia de solicitar dos pais os produtos e materiais necessários à aula. O que é refutado pelas formadoras, que explicam que a escola recebe verba para a compra dos materiais.

18-A proposta de formação segue com a apresentação do II Seminário da Educação Infantil (2018).

19-Outro item que foi mencionado se refere aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A partir das 15h30min, mais ou menos, os cursistas apresentaram maior dispersão quanto a atenção ao curso. Uso de celulares, pastas, livros, dentre outros.

Ouvi quando uma cursista mencionou a dificuldade de uma das formadoras quanto ao tom de voz, mesmo sob o uso do microfone. Chamou a atenção quanto ao barulho e as conversas paralelas.

20- A formadora apresentou um por um os objetivos de aprendizagem, bem como os campos de experiência e as DCNS.

21- Próximo ao final do curso, as formadoras apresentaram um vídeo cuja sistemática envolvia uma questão escrita no slide e na sequência a veiculação de som e imagem de Paulo Fochi respondendo a mesma. Na sequência, novamente uma questão e a veiculação do vídeo do teórico e a explicação do autor, via vídeo, novamente outro questionamento e o discurso de Paulo Fochi sobre a BNCC para a Educação Infantil.

22-Finalizaram informando novamente a gerência de Educação Infantil e a localização do departamento no prédio do edifício Delta/SME.

QUARTO ENCONTRO – 25/06/2019 (Tarde)

Número de professores: 56 professoras cursistas (02 homens)

Três docentes/formadoras;

CEFAR – Coordenadoria de equidade, família e rede de proteção.

Sugeriu-se que colocasse os dois artigos da Constituição Federal para lembrar dessas questões. O artigo 6º e o artigo 208.

Questionou se os professores estudavam muito ou pouco e afirmou “Eu estudo. Não estou aqui brincando. Quem entende da educação somos nós!” A docente disse que pensa, por vezes que a gente não acredita, mas que é preciso acreditar nisso.

Reforça novamente a necessidade de colocar os artigos na “porta”, como forma de reforçar esses compromissos. Questionou como dar ao sujeito “isso” (a erradicação da pobreza, dentre outros). Uma docente respondeu: “dando acesso a cultura.”

A docente seguiu citando Norberto Bobbio, que trata de direitos, “Só o inciso do artigo 3º , por si só já justifica o nosso trabalho (CEFAR.)”

Ressalta a importância do artigo quinto “Como as crianças e famílias estrangeiras estão sendo tratadas?” Preconceito.

A ilusão do magistério – qual foi a profissão que nos deixaram entrar desde que nascemos? (Para destacar a similaridade com a profissão de dona de casa e cuidadora de crianças).

A questão da oferta nas escolas (o cantinho é um exemplo: qual o cantinho que tem na escola? Salão de beleza, casinha e até pediatra embora observe-se a diferença salarial) e quanto aos homens (exemplo do professor do CMEI, se não quiser ser professor, ou quer ser dançarino, bailarino?).

Nas formações se oferta isso? Promover a discussão, sobre a presença desse tipo de assunto nas formações recebidas.

Será que esse debate ocorre?

É preciso defender a escola pública ou perderemos o emprego.

Muito bacana a analogia com a Finlândia: “O que faríamos lá se eles soubessem o que passamos aqui?

Questiona o grupo quanto ao fato de: Quem faz concurso público representa o Estado? – O Estado precisa melhorar a Educação. Oi?! Como assim? A gente é o Estado!

É possível fazer de outros modos? Quais esses modos?

Os cursistas mostraram-se envolvidos com o tema em discussão, diferentes das outras datas de formação, digo temas de formação. A fala da profissional mediadora/formadora em específico nessa data, promoveu maior engajamento dos cursistas.

Interessante: Destacaram as atribuições servidor, lembrando que a gente é o Estado.

A formadora passou a apontar o aspecto das famílias e utilizou as situações de vida real. Como a mãe com muitos filhos que vem deixá-los na escola às 7h30min. Será que ela teve as mesmas oportunidades que nós?, questionou.

Indica então, que a competitividade nasceu nas questões familiares. Nas disputas entre as pessoas da própria família.

Também toca na questão da culpa. Por que a sentimos? As pessoas precisam de acolhimento.

Apresentou novamente a gerência ou departamento no momento em que retomou onde devem buscar o e-mail ou telefones do CEFAR.

Conversou com o grupo sobre as medidas sócio educativas e a exclusão que os professores mesmos podem causar. A partir dos 13 ou 14 anos esses estudantes são encaminhados para o juiz.

Apontou a necessidade do cuidado com a crianças em todos os aspectos.

Os professores não acenaram positivamente quando questionadas sobre o plano de ação. Indicando que o desconheciam, Uma colega verbalizou que que só soube do plano de ação, porque foi pedagoga em Pinhais, caso contrário nem ficaria sabendo.

O Plano de Ação era para ser escrito coletivamente, não devendo ser burocrático, mas vivo.

A gente não pode ficar fazendo empirismo na escola! Disse a formadora. “Erro e acerto. Por isso que existe a práxis.” – Luizene.

Não dá para o professor se ausentar dos espaços coletivos de construção. Não dá para se omitir. Para ter na mão o poder e saber o que faz com isso.

Orientou que os professores buscassem saber com a diretora quando o plano de ação será escrito ou reescrito.

Apresentação de slide com o princípio de educação em direitos humanos. A questão da laicidade também foi pontuada. “Nós somos o Estado laico de direito. O nosso interesse privado não pode interferir nesse espaço laico no período de trabalho.”

Referiu-se m vários momentos sobre a necessidade de ocupar os espaços de discussão e de definições /determinações.

A minha ação pode atingir o outro.

*** Observa-se sensivelmente maior interesse nesse tema / dia de curso.

A formadora refere-se aos ambiente de acolhimento. Os ambiente agradáveis e acolhedores também são sustentáveis.

Também salientou o samba enredo da Mangueira. Nesse ano trata de “A história que se vê e não se conta.” – A princesa Isabel assinou em 13/05 o dia do abandono nacional.

Nota-se que o cabedal da mediadora fez toda a diferença. Possui construções culturais e históricas que permitiram a imersão nos contextos em discussão. E as cursistas sentiram-se diante de alguém que possui conhecimentos. Pensar na fragilidade das informações que elas – professoras iniciantes – recebem.

Lei 11645 – A África é igual a quantos países? São 54 países. E quem nos contou que o Egito fica na África?

E os índios? Índio é pejorativo. Eles compõem vários grupos são 205 no território brasileiro.

E quanto ao trabalho infantil. É só o vender bala? E quanto as crianças YouTubers?

Documento em direitos humanos. Precisamos cobrar para que ele se efetive na prática, para que se efetive essa leitura e o trabalho.

Será que os professores dão conta de todas essas tarefas?

Na segunda etapa do curso, os profissionais da Rede de Proteção encaminharam uma fala com as cursistas.

Os professores foram questionados quanto a conhecer a Rede de Proteção, para a qual sinalizaram, timidamente que sim.

Por que a rede foi pensada? Logo após o ano de 1988, com o ECA, foi idealizada uma pesquisa sobre as crianças que estavam em situação de óbito no IML. Uma crescente em função dos casos e para proteger as crianças.

Em 2000 foi implantada a Rede de Proteção à criança em Curitiba.

O que é a Rede? Conjunto de ações integradas e intersetoriais. É de todos nós! Para proteger as crianças e os adolescentes dos riscos e da violência.

Violência institucional que podem ser identificadas pelas escolas e pelas unidades de saúde. A Rede de Proteção funciona de forma transversal e horizontal. Ela não é só uma questão de educação.

Interessante as negativas dos cursistas quando a mediadora pergunta quem sabe quem é o representante da escola junto a rede de proteção. “É bem sigiloso.” – comentário de certo modo cínico de uma das professoras.

Salientou o olhar do professor dentro da sala de aula como forma de monitoramento.

Equidade

Deu o exemplo do cachecol. Também o exemplo da caixa com círculos e figuras geométricas aleatórias e tem-se a ordem e seus lugares, mas somente os círculos poderão assentar-se com certo conforto, quanto aos demais até poderão tentar, porém ficarão desconfortáveis.

O trabalho com o princípio da equidade lá na escola requer formação.

O trabalho com o princípio da equidade deve aparecer no plano de ação da escola.

A docente explicou como o plano de ação é desenvolvido e que deve ser confeccionado por todos os profissionais da escola . São sete eixos para os anos iniciais.

Texto: Por que a escola foi difícil?

Os sentidos que o conhecimento tem para o aluno é conhecer para passar de ano ou o conhecimento para usufruto social.

Foi uma proposta de formação na tarde de hoje de muita sensibilização. Destacando-se o eu Estado. Não o eu individuo, mas o eu que faz o Estado acontecer.

Autoridade pedagógica, devemos nos munir de tudo que é preciso para ser autoridade.

QUINTO ENCONTRO – 20/08/2019 (Tarde) – após as férias

Número de professores: 46 (dois homens)

Tema: Gerência de Educação Tecnológica

A formadora inicia explicando as relações entre as gerências e coordenadorias.

Explicou sobre o fato do e-mail, pelo Gmail, possibilitar maior espaço para uso e o modo como cada indivíduo poderia fazer para ter o seu.

Mostrou também os projetos que envolvem mídias digitais: jornais, projeto ler e pensar, página da escola, ou seja, as possibilidades de acesso e trabalho com a rádio, por exemplo, assim como a robótica.

Explicar que todos as escolas vão receber um kit de robótica. Bem como sobre a responsabilidade em iniciar o curso e manter-se no curso.

Também mencionou sobre os NETs Books. Explicando que eles chegaram às escolas em 2012 e que ainda unidades educacionais que não os utilizam. Também mencionou que os mesmos ainda podem ser utilizados e que não estão obsoletos.

Explicou também que no campeonato de robótica, uma escola do núcleo regional do Pinheirinho, foi o primeiro lugar e que os segundo ao oitavo lugares eram de escolas particulares.

Observa-se que são informações pouco divulgadas.

Segurança na internet: menções sobre os textos disponíveis no portal cidade do conhecimento.

Indicaram também que 60 escolas da rede municipal possuem a lousa digital, enviada pelo MEC. Aproveitou para divulgar o curso a ser realizado no dia 13/09 na oficina digital no Delta. Também esclareceram que há uma um link que os envia para uma página dos tutoriais.

Explicaram o procedimento pela via de trabalho denominadas de estações rotativas. Momento em que indicaram as propostas para trabalhar algumas questões práticas, e de uso ou para uso nas escolas, com as turmas.

Organizaram o grupo em três equipes menores, em cada uma delas foram desenvolvidas atividades diferentes.

Primeiro grupo: programação desplugada, no estilo similar ao RPG.

Um trabalho com tabuleiro, 4 por 4 (16) e cartinhas que possuem diferentes objetivos e devem ser interpretadas pelos professores. Utilizou como peões (pequenos bonecos/astronautas, peças de lego).

Convencionando os sinais com as crianças, inclusive inserindo desafios como chuva de meteoros ou abastecer, por exemplo.

Não serão aqui relacionadas as demais estratégias de trabalho, pois como pesquisadora participante, acompanhei a equipe que trabalhou com a metodologia semelhante a um RPG, enquanto jogo de tabuleiro.

Mas para qualquer uma das propostas, para onde se olhava, era possível observar o envolvimento das colegas professoras.

Embora tenha sido proposto um circuito entre as propostas, nem todos os participantes assim o fizeram em face do envolvimento com a proposta metodológica que estavam realizando.

SEXTO ENCONTRO – 17/09/2019 (Tarde)

Número de professores cursistas: 47 (02 homens)
Tema: Desenvolvimento profissional docente

Após as apresentações, a formadora pergunta "O que representa o desenvolvimento profissional para vocês, na sua vida?"

Registrar uma palavra em um pequeno pedaço de papel e colocar dentro de um balão.

Dinâmica: dançar uma música de caveiras (tema dos caça-fantasmas), batendo nos balões e os misturando. Ao final da dança estourar os balões e ler o que estava escrito no papel.

De que forma acontece o desenvolvimento profissional? A todo momento, de acordo com a formadora.

A gerência de desenvolvimento profissional é responsável pelo desenvolvimento de todos os servidores.

Nesse instante, a formadora explica que haverá no site da prefeitura, uma enquete para verificar as necessidades formativas dos servidores. Enquete 2019 para ser implementada (se possível) em 2020.

O que faz o departamento de desenvolvimento profissional?

a) Atende os 3130 acadêmicos;
b) Atende o Mestrado profissional: parceria com a UFPR. Nesse momento, muitas professoras mostraram-se interessadas. A formadora explicou que não poderiam estar em EP e também estar em sala de aula;
c) CDP – Centro de Desenvolvimento Profissional, com o Polo UAB: oferta cursos de pós-graduação, por exemplo;
d) Falou do portal da educação – "Gostar ou não gostar, não há o que fazer";
e) Referiu-se ao caderno "Veredas Formativas", indicando/orientando para a inscrição em cursos;

f) APP das Veredas Formativas: lançado na expoeducação em julho. Que permite ao docente registrar sua presença;
g) Algumas questões sobre o cancelamento de cursos. Ou se estiver matriculada em um curso, não conseguirá efetivar sua inscrição em outro curso, pois a matrícula está em uso;
h) Esclareceu que a distribuição de vagas para cursos ocorre via Núcleos de Educação;
i) Orientou para que as cursistas atentassem para questões de frequência no curso (80% para carga horária acima de 20h de curso);
j) Uma das cursista levantou a questão de quando um curso coincide ao outro. Neste caso, a formadora demostrou estar em dúvida sobre o que responder, inclusive, porque alguns cursos são de convocação. A mesma formadora, explica que em 2020, não é para isso ocorrer.

Na tarde do dia 17, outra formadora, vinculada à Fundação Cultural de Curitiba realizou alguns esclarecimentos sobre o seguinte tema: Educação e Cultura: ampliação cultural dos professores ativos e aposentados.

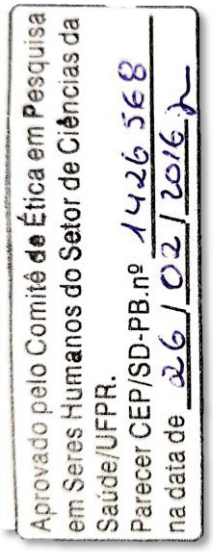
Os professores mostraram-se interessados na organização dos espaços culturais e a oferta de ingressos para atividades variadas. A formadora explicou sobre o projeto *Linhas do Conhecimento,* que objetiva transformar Curitiba em uma grande "sala de aula" sob o lema: A nossa cidade pode educar ! Navegar pelo "Linhas do Conhecimento".

APÊNDICE 5

TCLE – PROFESSORES EM ESTÁGIO PROBATÓRIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Eu, Adriana Aparecida de Lima Oliveira, aluna da pós-graduação e minha orientadora Drª. Regina Cely de Campos Hagemeyer, professora da Pós-graduação em educação da Universidade Federal do Paraná, convidamos o(a) Senhor(a), professor(a) do Ensino Fundamental – da Educação Infantil e anos iniciais em Estágio Probatório, a participar de um estudo sobre **"A formação de professores no período do Estágio Probatório na rede municipal de ensino"**. Essa pesquisa se justifica pelo levantamento de aspectos de cunho pedagógico formativos, buscando saber quais as orientações fornecidas aos docentes em Estágio Probatório e as propostas de formação inicial, no intuito de analisar o processo de identificação, envolvimento e aquisição da docência, assim como a influência desses processos na construção das práticas profissionais dos professores. Nesta perspectiva algumas informações são apresentadas a seguir para o desenvolvimento desta pesquisa:



a) O objetivo desta pesquisa é analisar o processo de construção inicial da docência, vivido pelos professores que se encontram em Estágio Probatório na Rede Municipal da Educação de Curitiba, considerando as necessidades de envolvimento dos professores iniciantes nas atividades formativas ofertadas no período, a partir da observação e acompanhamento de encontros de pesquisa formação, que ensejem verbalizações dos professores participantes, visando a construção da identidade, auto avaliação e domínios necessários à carreira profissional docente na escola pública municipal.

b) Caso você participe da pesquisa, solicito sua autorização para realizar, durante os cursos de formação continuada, observações in loco das propostas formativas que lhe são ofertadas pela mantenedora municipal de educação deste município.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica] _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica] _____

Orientador [rubrica] _____

Neste caso, proponho-me além de observar, efetivar também registros escritos e em áudio, se for o caso, para posterior análise desses dados. Como desdobramento dessa etapa inicial, pedir-lhe-ei também, para em outro momento responder algumas questões propostas em um questionário, sendo que os dados presentes no mesmo serão posteriormente transcritos e analisados.

c) Para tanto enviarei por e-mail o referido instrumento de pesquisa, no caso um questionário, cujo preenchimento levará aproximadamente 15 minutos. Coloco-me a disposição via e-mail e celular, para esclarecimento de dúvidas ou outras questões, se assim lhe for conveniente.

d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem se dar a partir de eventuais constrangimentos de, a partir de sua autorização, ver exposto seu modo de pensar em relação ao objeto de estudo nesta pesquisa, uma vez que as respostas serão transcritas na íntegra, respeitando totalmente sua forma de se posicionar em relação aos questionamentos apresentados, no entanto faz-se necessário reforçar que **o sigilo em relação ao nome do participante da pesquisa será inteiramente preservado**.

e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são conhecer, a partir dos conhecimentos e verbalizações dos professores, a sua percepção quanto as práticas profissionais aplicadas em sala de aula e as concepções teóricas que os constituem enquanto profissionais da educação. Está se configura como uma necessidade acadêmica que irá apoiar as práticas consolidadas e desenvolvidas na escola e para uso da escola, com vistas a melhoria da qualidade no atendimento e acolhimento aos seus profissionais e, por consequência ao atendimento aos estudantes da escola pública.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB.nº 1426.568
na data de 26/02/2016.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica] _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica] _____

Orientador [rubrica] _____

f) As pesquisadoras Adriana Aparecida de Lima Oliveira, aluna da pós-graduação e a orientadora Dra. Regina Cely de Campos Hagemeyer, professora da Universidade Federal do Paraná, responsáveis por este estudo poderão ser localizadas, além do contato via e-mail e celular, na rua Rockefeller, 57, 2º andar, sala 242 – Secretaria do Programa de Pós-Graduação da UFPR - PPGE, Campus Teixeira Soares - Rebouças, 80230-130, Curitiba, PR, tel. 3535-6255, no horário comercial e via agendamento, para esclarecer eventuais dúvidas que a senhora possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

g) A sua participação neste estudo é voluntária e se a senhora não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento, sem prejuízo a si mesma ou ao trabalho que realiza, e solicitar que eu lhe devolva este termo assinado. Do mesmo modo, coloco-me a disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que surgirem durante a pesquisa e até a sua finalização.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB.nº 1426.568
na data de 26/02/2016

h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, no caso a professora orientadora da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob a forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade, como já destacado;

i) O material obtido – questionários – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao final da mesma;

j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, como as cópias do termo e do questionário não são de sua responsabilidade e a senhora não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação;

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica] _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica] _____

Orientador [rubrica] _____

k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código, como forma de preservar sua identidade.

Eu,_____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

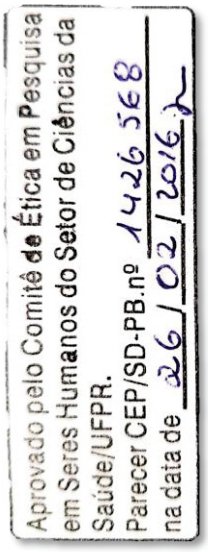
Curitiba, _____ de junho de 2019.

_____

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

_____

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]



APÊNDICE 6

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO APRESENTADO AOS PROFESSORES

Questionário para professores cursistas no período de Estágio Probatório

Data: ____/ ____ / 2019

Local: Centro de Desenvolvimento Profissional – Elisete Lucia Moreira de Matos

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM PROFESSORES CURSISTAS[24]

Caro colega da Rede Municipal da Educação de Curitiba,

Solicito sua colaboração ao responder este questionário, que faz parte da pesquisa de doutoramento que estamos realizando sobre a formação continuada no período do Estágio Probatório e anos iniciais da profissão docente, para que possamos identificar aspectos que levem a melhorar as condições de acesso à aprendizagem, durante a formação em serviço, na função docente nesta rede de ensino. Os resultados serão disponibilizados posteriormente, bem como será mantido o sigilo de nomes e opiniões. Agradecemos sua colaboração!

Profª. Adriana Aparecida de Lima Oliveira (Doutoranda - UFPR)

Profª. Dra. Regina Cely de Campos Hagemeyer (Orientadora da pesquisa – UFPR)

Identificação (Não obrigatório)

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Formação

Cursou magistério no Ensino Médio? ( ) Sim ( ) Não

[24] Esse instrumento de avaliação está vinculado ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – que clarifica aos participantes da pesquisa os objetivos, pretensões, riscos e organização do processo de pesquisa acadêmica de doutoramento, a partir das orientações e anuência do Comitê de Ética na Pesquisa da UFPR. Após a leitura dos itens que o compõem, o documento retorna assinado para a pesquisadora.

Nome do curso de Graduação: _____

Há quanto tempo concluiu a graduação? _____

Pós-graduação: ( ) Sim ( ) Não

Qual o curso de pós-graduação? _____

Outros cursos: _____

Docência

1- Ano de ingresso na Rede Municipal de Educação de Curitiba:

( ) 1º padrão _____ ( ) 2º padrão _____

Questões descritivas

2- Já lecionou em outra escola ou rede de ensino que não as municipais? Escola Pública ou Particular? Se sim, durante quanto tempo?

_____

_____

3- No que se refere a sua função de professor(a) e ao processo pedagógico que deverá ser desenvolvido como parte de suas atribuições, quais as suas principais dúvidas ao ingressar na RME de Curitiba?

_____

_____

_____

_____

4- Você considera a aprendizagem para a docência, como profissional da educação, importante nesse processo inicial no serviço público municipal? O que o(a) leva a pensar deste modo?

_____

_____

_____

_____

5- No que se refere aos encontros do curso de formação para professores em Estágio Probatório (iniciantes) até o presente momento, quais aspectos você citaria como boas contribuições aos anos iniciais de sua profissão?

_____

_____

_____

_____

6- Você tem recebido apoio da Equipe Pedagógica da escola/CMEI? Que tipo de apoio? Se não, quais aspectos a(o) auxiliariam no cumprimento de sua função?

_____

_____

_____

_____

7- Quais os temas que você considera, enquanto sugestão, importantes para as atividades ou cursos, que auxiliariam neste início de carreira?

_____

_____

_____

_____

Questões a partir de escala de preferência e escala Likert

8- Por gentileza, numere em ordem de prioridade como você busca informações para atender suas necessidades pedagógicas, sobre as questões que envolvem as ações docentes no serviço público municipal: *(Utilize números de 1 a 5, sendo 1 para muito consultado e 5 para menos consultado)*

	Direção da Escola/CMEI
	Pedagogos da Escola/CEMEI
	Professores formadores nos cursos
	Professores que trabalham na escola
	Outros

Justifique a organização adotada:

_____

_____

_____

9- Em ordem de prioridade indique o seu envolvimento com os cursos de formação de professores iniciantes da RME de Curitiba: *(Utilize números ordinais – 1 a 5, sendo 1 para muito envolvido e 5 para menos envolvido)*

	Muito envolvido(a) na participação do curso de formação inicial.
	Me sinto envolvido(a) com o formato e organização metodológica propostos.
	Parcialmente envolvido(a), alguns temas atendem as minhas necessidades, outros não.
	Pouco envolvido(a), pois a proposição de formação não atende as minhas necessidades imediatas como servidor e profissional da educação.
	Não me sinto envolvido.

Justifique a organização adotada:

_____

_____

_____

10- Em relação às dúvidas que você apresenta e os temas abordados/desenvolvidos nos cursos de formação, indique sua satisfação/ percepção:

a) Orientações metodológicas vinculadas ao trabalho em sala de aula:

Muito bom, as orientações estão em consonância com as necessidades práticas atuais da docência.	
A maioria das orientações pode ser desenvolvida na prática docente, outras precisam ser redimensionadas pela equipe de formação.	
Parcialmente atendida, pois metade das orientações não se consolida na prática que vivencio atualmente na escola/CMEI.	
Poucas orientações se consolidam na prática cotidiana docente.	
Nenhuma das orientações favorece a resolução de problemáticas instituídas na escola/CMEI.	

11- Você considera que uma ampliação na formação inicial dos professores em Estágio Probatório, poderia ocorrer em formato semi-presencial, ou seja, parte do curso presencial e outra parte (em sua maioria) a distância?

_____

_____

_____

Qualificação do(s) Pesquisador(es):

Adriana Aparecida de Lima Oliveira: http://lattes.cnpq.br/7872170717452367

Regina Cely de Campos Hagemeyer: http://lattes.cnpq.br/2212075215946570

ANEXO 1 - Lei 10815/2003

Lei Ordinária 10815 2003 de Curitiba PR

www.LeisMunicipais.com.br

Versão consolidada, com alterações até o dia 02/01/2012

LEI Nº 10.815 DE 16 DE OUTUBRO DE 2003.

"DISPÕE SOBRE O SISTEMA DE AVALIAÇÃO ESPECIAL DE DESEMPENHO PARA SERVIDORES EM ESTÁGIO PROBATÓRIO, REVOGA EXPRESSAMENTE A LEI Nº 9.723, DE 30 DE NOVEMBRO DE 1999, E O ART. 4º DA LEI Nº 8.444, DE 24 DE MAIO DE 1994, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS."

A CÂMARA MUNICIPAL DE CURITIBA, CAPITAL DO ESTADO DO PARANÁ, aprovou e eu, Prefeito Municipal, sanciono a seguinte lei:

Capítulo I
DA AQUISIÇÃO DA ESTABILIDADE

Art. 1º Os servidores públicos municipais devidamente concursados e nomeados para cargo de provimento efetivo, estarão sujeitos ao cumprimento de estágio probatório, para a aquisição da estabilidade.

§ 1º. No decorrer do período do estágio probatório o servidor será submetido, a cada 06 (seis) meses, à Avaliação Especial de Desempenho por uma comissão designada para essa finalidade.

§ 2º. A aquisição da estabilidade dar-se-á após cumpridos 03 (três) anos de efetivo exercício, desde que o servidor seja considerado apto, ficando este submetido à Avaliação Especial de Desempenho, a qual será realizada no decorrer do período de estágio probatório, observados os demais requisitos dispostos nesta lei.

§ 3º. Para os efeitos dos parágrafos anteriores, não serão considerados como de efetivo exercício, os dias em que o servidor afastar-se do trabalho, nas seguintes hipóteses:

I - licença à gestante;

II - licença-paternidade;

IIII - licença para freqüentar cursos, lançada em ficha funcional formal a época de sua fruição;

IV - licença para fins de adoção;

V - licença para tratamento de saúde e por motivo de doença em pessoa da família;

VI - licença gala;

VII - licença nojo;

VIII - candidatura a cargo eletivo, na forma prevista em lei;

IX - exercício de mandato eletivo que importe em afastamento das funções do cargo;

X - prestação de serviços considerados obrigatórios por lei;

XI - disposição funcional a órgão ou entidade da União, do Distrito Federal, dos Estados e de outros Municípios, bem como à CIC - Companhia de Desenvolvimento de Curitiba, URBS - Urbanização de Curitiba S/A, COHAB - Companhia de Habitação Popular de Curitiba e Câmara Municipal de Curitiba.

XII - exercício de função gratificada ou cargo comissionado, exceto se a Secretaria Municipal de Recursos Humanos - SMRH atestar expressamente, através de procedimento específico, a compatibilidade do núcleo central das atribuições do cargo efetivo com aquelas peculiares ao cargo comissionado ou função gratificada exercida.

~~Art. 2º Com o objetivo de acompanhar o desempenho do servidor em cada local onde estiver desenvolvendo as suas atividades, será realizada Avaliação Subsidiária, antes do final do período previsto no art. 1º, § 1º, nas seguintes hipóteses:~~
~~I - quando houver movimentação do servidor para outro local de trabalho;~~
~~II - quando houver afastamento contínuo do servidor, por período superior a 30 (trinta) dias, mediante motivo justificado;~~
~~III - no fechamento do primeiro período de avaliação, quando o cargo em que estiver investido o servidor, exigir a realização de curso de formação profissional para início das atividades.~~
~~§ 1º. Na hipótese do inciso III deste artigo, a pontuação da avaliação subsidiária será constituída pela média aritmética obtida pelo servidor na avaliação das disciplinas, transposta para a tabela de pontuação constante do Anexo I.~~
~~§ 2º. Sempre que houver Avaliação Subsidiária, o resultado final da Avaliação Especial de Desempenho no respectivo período, será a média ponderada de todas as avaliações dentro do mesmo período.~~

Art. 2º Quando houver movimentação do servidor para outro local de trabalho, que envolva mudança da comissão de avaliação, o servidor será avaliado em formulário de "Avaliação Especial de Desempenho para Servidores em Estágio Probatório - Avaliação Subsidiária", com o objetivo de acompanhar o desempenho do servidor em cada local onde estiver desenvolvendo as suas atividades.

§ 1º Somente será realizada a avaliação subsidiária, antes da movimentação, quando o tempo de trabalho do servidor for igual ou superior a trinta dias de efetivo exercício.

§ 2º Sempre que houver Avaliação Subsidiária, o resultado final da Avaliação Especial de Desempenho no respectivo período será a média ponderada de todas as avaliações realizadas naquele interstício.

§ 3º Quando houver curso de formação profissional no primeiro período de Estágio Probatório, a média ponderada será calculada com base no período remanescente até o fechamento do primeiro período de avaliação de Estágio Probatório. (Redação dada pela Lei nº 12814/2008)

Art. 3º A data da conclusão da última Avaliação Especial de Desempenho antecederá, em 30 (trinta) dias, àquela prevista para aquisição da estabilidade pelo servidor.

§ 1º. Independente da conclusão da respectiva avaliação, a aquisição da estabilidade pelo servidor, somente ocorrerá após o transcurso do prazo estabelecido no art. 1º, § 2º, desta lei.

§ 2º. Em se verificando qualquer fato determinante, no interstício, referido no art. 1º, § 2º, será realizada avaliação com vistas ao encaminhamento do servidor para exoneração.

Art. 4º O servidor público cedido por força de contrato de gestão, deverá ser avaliado no período do Estágio Probatório.

Art. 5º O servidor público municipal estável fica sujeito a novo estágio probatório quando nomeado para outro cargo, em virtude de um novo concurso público.

Parágrafo único. Aplica-se à situação prevista neste artigo o disposto no § 3º do art. 1º, desta lei.

Art. 6º Na hipótese de acumulação legal de cargos públicos, o estágio probatório do servidor será cumprido independentemente, em relação a cada um dos cargos em que tenha sido nomeado.

Art. 7º O servidor público não poderá se afastar do exercício do cargo para usufruir licença prêmio e licença sem vencimento, enquanto estiver em período de estágio probatório.

Parágrafo único. O prazo para concessão de licença prêmio previsto no art. 1º da Lei nº 8995/96, terá início, para o servidor em estágio probatório, no primeiro dia subsequente àquele da estabilidade.

Capítulo II
DA AVALIAÇÃO ESPECIAL DE DESEMPENHO PARA SERVIDORES EM ESTÁGIO PROBATÓRIO

Seção I
Das Normas Gerais

Art. 8º A Avaliação Especial de Desempenho para Servidores em Estágio Probatório tem por propósito confirmar o servidor no cargo e aferir sua aptidão para o desempenho das atividades que lhe são pertinentes, considerando os seguintes requisitos:

I - conhecimento para o trabalho;

II - pontualidade;

III - assiduidade;

IV - iniciativa;

V - flexibilidade;

VI - produtividade e qualidade no trabalho;

VII - disciplina;

VIII - ética pública;

IX - cuidados com materiais equipamentos e ambiente;

X - relacionamento interpessoal;

XI - ter plena capacidade física e mental para exercício do cargo.

~~§ 1º. Na hipótese de cargo para o qual a lei exija a realização de curso de formação profissional, a média aritmética obtida pelo servidor na avaliação das disciplinas ministradas constituirá critério exclusivo para avaliação do desempenho no período em que se realizar o curso.~~ (Revogado pela Lei nº 12814/2008)

§ 2º. O decreto que regulamentar o procedimento da avaliação especial de desempenho para servidores em estágio probatório estabelecerá critérios objetivos e tabela de pontuação, de tal forma que a avaliação não sofra as influências da análise subjetiva dos avaliadores.

§ 3º. Quando o servidor iniciar suas atividades em seu local de lotação será detalhadamente informado dos critérios que estão sendo objeto de avaliação do estágio probatório. (Redação acrescida pela Lei nº 12814/2008)

Seção II
Do Instrumento de Avaliação de Estágio Probatório

Art. 9º Os requisitos da Avaliação Especial de Desempenho para os servidores em estágio probatório mencionados no art. 8º serão aferidos em instrumento próprio e individual, denominado de Formulário de Avaliação Especial de Desempenho para Servidor em Estágio Probatório, a ser preenchido pela Comissão de Avaliação de Estágio Probatório, com conteúdo definido em decreto específico.

§ 1º. O instrumento de avaliação deverá, ao final, conter a assinatura de todos os membros da Comissão, bem como a do servidor avaliado, atestando a ciência do resultado final.

§ 2º. Verificando-se a recusa do servidor avaliado em atestar a ciência do resultado final, será esta suprida pela assinatura de 02 (duas) testemunhas, que o farão na presença do servidor.

Art. 10 O resultado final da Avaliação Especial de Desempenho, relativa a cada período, será obtido pela combinação dos requisitos de avaliação com os indicadores, aplicando-se tabela de pontuação, conforme decreto específico.

Parágrafo único. A Comissão, ao final de cada período de avaliação, emitirá conceito considerando o servidor:

I - apto - atende aos requisitos;

II - atende parcialmente aos requisitos;

III - não apto - encaminhar para exoneração.

Capítulo III
DAS COMPETÊNCIAS

Seção I
Da Secretaria Municipal de Recursos Humanos

Art. 11 Compete à Secretaria Municipal de Recursos Humanos, através do Departamento de Desenvolvimento de Políticas de Pessoal, definir diretrizes, coordenar, acompanhar, monitorar e atualizar o sistema de Avaliação Especial de Desempenho para o servidor em Estágio Probatório.

Seção II
Da Secretaria/Órgão de Origem

Art. 12 Será de responsabilidade do titular do órgão de lotação do servidor indicar a composição da Comissão de Avaliação de Estágio Probatório.

Seção III
Da Comissão de Avaliação de Estágio Probatório

Art. 13 A Comissão de Avaliação de Estágio Probatório é responsável pelo acompanhamento e monitoramento do desempenho do servidor no trabalho efetivo, devendo pronunciar-se quanto ao atendimento dos requisitos estabelecidos no art. 8º desta lei.

Sessão IV
Do Comitê Técnico de Estágio Probatório

Art. 14 Compete ao Comitê Técnico de Estágio Probatório deflagrar e conduzir processo administrativo de verificação de cumprimento dos requisitos do estágio probatório, relativamente aos servidores municipais da Administração Direta, Autárquica e Fundacional, conforme estabelecido no art. 1º do Decreto nº 269, de 23 de março de 1995.

Seção V
Do Instituto de Administração Pública

Art. 15 Compete ao Instituto Municipal de Administração Pública participar do processo de monitoramento e avaliação dos resultados do sistema de Avaliação Especial de Desempenho para atuar, quando necessário, na capacitação dos servidores em Estágio Probatório.

Capítulo IV
DO PROCEDIMENTO DE EXONERAÇÃO

Art. 16 Verificada a qualquer tempo como resultado final da avaliação de desempenho, a situação prevista no art. 10, parágrafo único, inciso III desta lei, deverá o Comitê Técnico de Estágio Probatório instaurar o procedimento de exoneração do servidor, garantindo o contraditório e ampla defesa.

§ 1º. Quando a instauração do processo pelo Comitê Técnico de Estágio Probatório, ocorrer a partir do quinto período de Avaliação do Estágio Probatório, será suspenso o prazo previsto no art.1º, § 2º desta lei.

§ 2º. O processo de exoneração deverá conter todas as avaliações anteriores e a ficha funcional do servidor, bem como o relatório circunstanciado assinado por todos os membros da Comissão de Avaliação, em que constem os fundamentos que conduziram à indicação pela exoneração.

§ 3º. O processo de exoneração instaurado pelo Comitê Técnico de Estágio Probatório não poderá ter duração superior a noventa dias, podendo haver uma única prorrogação de igual prazo por despacho fundamentado. (Redação acrescida pela Lei nº 12814/2008)

~~Art. 17 Ocorrendo o Resultado Final previsto no art. 10, parágrafo único, inciso II, desta lei, por 02 (duas) vezes consecutivas ou alternadas, no mesmo requisito de avaliação, a Comissão deverá proceder o encaminhamento da documentação ao Comitê Técnico de Estágio Probatório para instauração do procedimento de exoneração do servidor.~~ (Revogado pela Lei nº 12814/2008)

Art. 18 A qualquer tempo, as Comissões deverão proceder o encerramento antecipado da avaliação, desde que verificada a ocorrência de alguma das seguintes situações:

I - infração disciplinar, caracterizada pela transgressão de quaisquer dos deveres e proibições do servidor especificados nos Capítulos II e III, do Título IV (arts. 207 e 208), da Lei nº 1656, de 21 de agosto de 1958 - Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais;

~~II - restrição física ou mental, temporária ou permanente, declarada ou reconhecida pelo órgão responsável pela saúde ocupacional da Secretaria Municipal de Recursos Humanos, de acordo com as normativas internas existentes.~~ (Revogado pela Lei nº 12814/2008)

Parágrafo único. A documentação correspondente aos casos acima mencionados deverá ser encaminhada ao Comitê Técnico de Estágio Probatório, para instauração do procedimento de exoneração do servidor.

Art. 19 Após os procedimentos cabíveis e concluindo-se pela exoneração do servidor, o processo será remetido ao Chefe do Poder Executivo, para decisão.

Capítulo V
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 20 Todos os servidores que se encontram em período de Estágio Probatório na data de assinatura da presente lei, passarão a ser regidos pelos seus dispositivos.

Art. 20 A - Os servidores aprovados em concurso público, em cargo que a lei municipal exija a realização de curso de formação profissional, imediatamente após a nomeação estarão sujeitos no período da realização do curso, a regime excepcional de avaliação do estágio probatório que observará como critério único, a aprovação em todas as disciplinas ofertadas.

§ 1º O não atendimento do previsto no caput deste artigo determinará o imediato encaminhamento do servidor à exoneração.

§ 2º Na hipótese prevista no caput e § 1º deste artigo, o processo de encaminhamento à exoneração junto ao Comitê Técnico de Estágio Probatório, destinar-se-á a garantir única e exclusivamente, o contraditório e ampla defesa, tendentes ao controle dos aspectos formais da reprovação do servidor no curso de formação profissional, conforme regulamentação da presente lei.

§ 3º Caso o servidor seja aprovado no curso de formação profissional, ficará submetido à avaliação de Estágio Probatório no período subseqüente, até completar os dias de efetivo exercício para o fechamento do 1º período de avaliação, conforme Formulário de Avaliação Especial de Desempenho para servidor em Estágio Probatório.

§ 4º O servidor cujo impedimento de participação no curso de formação profissional, imediatamente após a nomeação, for acolhido por processo administrativo junto à Secretaria Municipal de Recursos Humanos, terá o início da contagem do Estágio Probatório prorrogada até a deflagração do próximo curso com a mesma finalidade.

§ 5º Só será deferida a postergação do curso de formação profissional nas circunstâncias previstas no § 4º uma única vez e, caso após a conclusão da prorrogação ainda apresentar impedimento de participação no curso, o servidor será encaminhando à exoneração.

§ 6º O curso de formação profissional será regulamentado por decreto específico.

§ 7º É de competência do Instituto Municipal de Administração Pública - IMAP encaminhar à Secretaria Municipal de Recursos Humanos "Histórico das Disciplinas do Curso de Formação Profissional" de todos os participantes. (Redação Acrescida pela Lei nº 12814/2008)

Art. 21 Esta lei será regulamentada no prazo de 60 (sessenta) dias, contado a partir da data de sua publicação.

Art. 22 Ficam expressamente revogados:

I - o art. 4º da Lei nº 8.444, de 24 de maio de 1994;

II - a Lei nº 9.723, de 30 de novembro de 1999.

III - os arts. 79 e 80 do Capítulo XI, do Título II, da Lei nº 1.656, de 21 de agosto de 1.958. (Redação acrescida pela Lei nº 12814/2008)

Art. 23 Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO 29 DE MARÇO, em 16 de outubro de 2003.

Cassio Taniguchi
PREFEITO MUNICIPAL

~~ANEXO I~~
~~TABELA DE PONTUAÇÃO~~

~~Média aritmética das disciplinas do curso~~	~~Tabela de pontuação~~
~~60 a 79~~	~~85 PONTOS~~
~~80 a 89~~	~~90 PONTOS~~
~~90 a 100~~	~~100 PONTOS~~

~~Obs.: A média final mínima de aproveitamento a ser atingida pelo servidor deverá ser de 60 (sessenta) em uma escala de 0 a 100.~~ (Revogado pela Lei nº 12814/2008)

Data de Inserção no Sistema LeisMunicipais: 10/07/2008