

Professores iniciantes: os desafios docentes na educação básica

Beginning Teachers: the teaching challenges in basic education

Profesores Principiantes: los desafíos docentes en la educación básica

Thais Pulgatti Trindade

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-2442>

Celso Ilgo Henz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0571-5684>

Doris Pires Vargas Bolzan

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1704-008X>

Resumo: Neste artigo apresenta-se um recorte de pesquisa no qual o foco é mostrar quem é o professor iniciante que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública do município de Santa Maria, estado do Rio Grande do Sul (RS), e quais suas características a partir da problematização do tema por meio da proposta político-metodológica dos círculos dialógicos. Ao longo do texto, explicitam-se as contribuições dos “Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos” para o desenvolvimento profissional de docentes em início de carreira na Educação Básica. A abordagem metodológica escolhida para ser utilizada neste estudo são os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, que têm as principais contribuições de Freire (1999, 2001, 2011); Freire e Shor (1986); Henz (2003, 2012, 2015, 2018) e Josso (2004, 2010). Como resultados preliminares, destaca-se que os círculos constituem-se como um espaço de acolhimento, de diálogo em que os participantes falam de seus desafios e veem que não estão sozinhos nesse processo de aprendizagem docente auto(trans)formando-se como pessoas e profissionais. Ao longo dos círculos, foram surgindo desafios e possibilidades que mobilizaram novas discussões sobre a prática docente, as quais deixaram os círculos mais dinâmicos, como um espaço de ouvir e dizer sua palavra. Nos círculos, ainda foi possível perceber que tanto os coautores quanto o pesquisador discutem e refletem sobre as falas e as vivências de cada um que ali está, e a partir disso podem produzir auto(trans)formações.

Palavras-chave: professor iniciante; educação básica; desafios docentes; aprendizagem na docência; auto(-trans)formação docente.

Abstract: This article presents a research section focusing on who the beginning teachers working in the Elementary School in Santa Maria, state of Rio Grande do Sul (RS) County Public School Board are, and what are their characteristics by problematizing the theme considering the political-methodological proposal of dialogic circles. Throughout the text, the contributions of two “Investigative-auto(trans)formative Dialogical Circles” for the professional development of teachers at the beginning of their careers in Basic Education are made explicit. A methodological approach chosen to be used in this study is the Investigative-auto(trans)formative Dialogi-



cal Circles, which are the main contributions of Freire (1999, 2001, 2011); Freire and Shor (1986); Henz (2003, 2012, 2015, 2018) and Josso (2004, 2010). As preliminary results, the circles constitute a space of welcome, of dialogue in which participants talk about their challenges and see that they are not alone in this process of teaching learning and self(trans)forming themselves as people and professionals. Throughout the circles, challenges and possibilities emerged that mobilized new discussions about teaching practice, which made the circles more dynamic, as a space to listen and say your word. In the circles, it was still possible to notice that both the co-authors and the researcher discuss and reflect on the speeches and experiences of each person there, and from this they can produce self-(trans)formations

Keywords: beginning teacher; basic education; teaching challenges; learning in;teaching; teacher self(trans) formation .

Resumen: En este artículo se presenta un recorte de investigación cuyo enfoque es mostrar quiénes y cómo son los profesores principiantes que actúan en los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental, en la red pública del municipio de Santa María, em el estado de Río Grande del Sur (RS), y cuáles son sus características a partir de la problematización del tema mediante la propuesta político-metodológica de los círculos dialógicos. A lo largo del texto, se dan a conocer las contribuciones de los “Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos” para el desarrollo profesional de los docentes al inicio de sus carreras en la Educación Básica. El enfoque metodológico elegido para este estudio se basa precisamente en los Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, que tienen como principales contribuciones a Freire (1999, 2001, 2011); Freire y Shor (1986); Henz (2003, 2012, 2015, 2018) y Josso (2004, 2010). Como resultados preliminares, se destaca que, los círculos constituyen un espacio de acogida, de diálogo en el que los participantes hablan de sus desafíos y ven que no están solos en este proceso de enseñar, aprender y auto(trans)formarse como personas y profesionales. A lo largo de los círculos surgieron desafíos y posibilidades que movilizaron nuevas discusiones sobre la práctica docente, que dinamizan los círculos, como un espacio para escuchar y decir la palabra. En los círculos aún se pudo notar que tanto los coautores como el investigador allí discuten y reflexionan sobre los discursos y vivencias de cada uno, y a partir de ello pueden producir auto(trans)formaciones.

Palabras clave: profesor principiante; educación básica; desafíos docentes; aprendizaje em la enseñanza; auto(trans)formación docente.

1 Introdução

A formação de professores tem sido um campo de interesse de diversos estudiosos da área de educação, fazendo com que muitas pesquisas venham sendo desenvolvidas nas últimas décadas. Porém, a grande maioria dos estudos que se referem à aprendizagem da docência do professor iniciante está relacionada ao ensino superior, com ênfase nos professores bacharéis que iniciam sua carreira docente, em geral, a partir da sequência formativa, graduação, mestrado e doutorado. Assim, chegam à universidade com muitos desafios, em especial, aqueles que envolvem o ensino nos cursos para os quais se “especializaram como pesquisadores”. Portanto, a aprendizagem da docência nas Instituições de Ensino Superior (IES) acontece simultaneamente às atividades docentes, que se iniciam com o ingresso do professor na carreira universitária.

Diante disso, surge a necessidade de haver mais estudos sobre o professor iniciante na educação básica, afinal, existem muitos professores que, ao terminarem sua formação inicial, acabam iniciando sua carreira docente nos Anos Iniciais e na Educação Infantil, da Educação Básica e não encontram nenhum acompanhamento desta fase de inserção na escola. Neste sentido, destaca-se a importância de discutir e compreender os desafios e as aprendizagens do professor iniciante no âmbito escolar que são marcados por inúmeras crises e momentos conflituosos enfrentados no início de sua carreira. Pois, de modo geral, esse começo constitui-se como um período complexo com muitos enfrentamentos e desafios (Souza, 2009).

A receptividade e o ambiente que a escola propicia a este profissional, neste período de descobertas e de crises advindas da sua formação profissional, coloca o professor diante de seus dilemas, medos, anseios, angústias, inseguranças e incertezas como professor iniciante. Sendo assim, observa-se que esta etapa é muito importante para a constituição docente deste sujeito. Nessa perspectiva, Tardif (2002, p.84) salienta o início da carreira como “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. A formação do professor ocorre em um “*continuum*” porque, como sujeito, ele não cessa de aprender, o que vai de encontro ao conceito freireano sobre “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p.25).

Sendo assim, para este artigo, será realizado um recorte do trabalho de tese de doutorado¹, o qual teve como foco compreender e discutir quais são os desafios dos professores iniciantes que atuam nos Anos iniciais da Educação Básica. Apresentando como sujeitos deste estudo professores iniciantes definidos como aqueles que têm até 05 (cinco) anos de atuação docente, pedagogos, que atuam nos Anos Iniciais da Educação Básica na rede municipal de Santa Maria (RS).

De acordo com Huberman (1992), o professor iniciante é considerado aquele que exerce a docência nos dois ou três primeiros anos, podendo se estender até os cinco primeiros anos do exercício profissional. Neste início da docência, o professor estabelece o contato inicial com a sala de aula, em que acontece o “choque com real”, isto é, “[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (Huberman, 1992, p.39) e, também, o aspecto da “descoberta”, que se refere a “[...] ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa” (Huberman, 1992, p. 39) para desenvolver seu trabalho docente.

Nesta direção, faz-se necessário discutir e conhecer quem é o professor iniciante da educação básica e quais são seus desafios na prática docente. Do mesmo modo, entender quais as contribuições dos “Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos” para o desenvolvimento profissional destes docentes em início de carreira na Educação

¹ Pesquisa Intitulada “As vivências cotidianas na constituição do ser professor no início da carreira docente”.

Básica, que será nosso foco neste artigo. Isso porque entende-se a importância de ampliar as discussões relacionadas a esta temática, as quais podem contribuir para a constituição docente desse professor que se dá a partir das experiências que vivencia ao longo de sua carreira docente nos anos iniciais.

2 Quem é o professor iniciante?

Na contemporaneidade são muitas as formas de denominar os profissionais que estão iniciando sua carreira docente, alguns estudos definem este profissional como professor iniciante, principiante, estreante ou, até mesmo, ingressante. Deste modo, considera-se relevante trazer as definições destes professores para este estudo.

O termo professor iniciante é a forma como alguns autores têm se referido ao professor que ingressa na carreira docente (André, 2006, 2013; Cavaco, 1995, Huberman, 1993; Garcia, 1999; Nono, 2011). De acordo com André (2013), não há consenso sobre o que definiria um professor iniciante.

Muitos autores se baseiam no tempo de docência e defendem que os três primeiros anos são considerados os mais difíceis para quem está começando. Segundo ele, essa é a razão de existir um estágio probatório, descrito na literatura como os 'anos de sobrevivência', período em que o jovem tenta permanecer na profissão (s/p).²

Assim, considera-se como professor iniciante aquele que está recentemente formado, ou seja, “[...] o professor recém-licenciado que se encontra no auge da fase do aprender a ensinar, situando-se no período em que se faz a passagem de estudantes a professores” (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 4). Para Vaillant e Marcelo (2012), o professor principiante é aquele que está construindo seu repertório para desenvolver as estratégias e ações docentes. “A fase de inserção na docência pode durar vários anos e é o momento em que o professor novato tem que desenvolver a sua identidade como docente e assumir um papel concreto dentro de uma escola específica” (p. 123). Os autores discutem que os contextos escolares são diferentes e podem colaborar ou obstaculizar a inserção do iniciante.

Já por professor estreante, principiante, novato, jovem, entende-se o estreante no ofício de ensinar, professor no início de carreira docente. Recém-graduado ou pós-graduado, e/ou do espaço laboral, que exerce a docência pela primeira vez, sem ou com pouca experiência docente. Alguns autores consideram os professores estreantes na docência o tempo compreendido entre o primeiro e o quinto ano do exercício profissional. Conforme os estudos de Huberman (1992), é o período entre um a três anos, já Imbernón (1998), considera os primeiros cinco anos da docência.

² Em entrevista realizada no ano de 2013 à revista Nova Escola, “Entrevista realizada com Marli André”.

De acordo com (Cruz *et al.*, 2020), professores iniciantes e professores principiantes são compreendidos como sinônimos, entendendo que os autores se referem aos professores que iniciam a carreira profissional não mais na condição de estudantes. Trata-se, portanto, daqueles professores que se encontram recém licenciados e certificados profissionalmente. São os professores que se encontram no auge da fase do aprender a ensinar, situando-se no período em que se faz a passagem de estudantes a professores Cruz *et al.* (2020, p. 4).

Para as autoras,

[...] professor ingressante [vai] designar àqueles que estão assumindo seus postos de trabalho nas instituições de ensino e possuem experiência docente acumulada em virtude de atuação anterior em outros contextos, seja na rede privada ou mesmo como substitutos e temporários na rede pública, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior. Nesse sentido, professores ingressantes, apesar de se encontrarem em situação de inserção profissional em face do ingresso em uma nova instituição, não são professores que se encontram vivenciando suas primeiras experiências no exercício da docência, traço que efetivamente os diferencia dos professores iniciantes (Cruz *et al.* (2020, p. 5).

Sendo assim, são várias as denominações dadas aos professores que estão iniciando sua carreira profissional, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. Neste estudo, será utilizado o termo “iniciante” para tratar do professor que está iniciando sua carreira docente na Educação Básica. Nesse viés, entende-se que o começo da carreira docente do professor iniciante é marcado por inúmeros desafios, conflitos e várias crises. Pois este é o momento no qual o estudante sai de sua estabilidade como aluno e emerge na carreira, sendo visto como um sujeito preparado para atuar diante dos obstáculos, desafios e divergências apresentadas no cotidiano na sala de aula. Segundo Garcia (2010, p. 8),

[...] a construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la.

O sujeito constrói sua identidade profissional a partir de suas experiências e vivências ao longo da formação inicial, ao mesmo tempo que se reconhece como professor. Mas este período de transição de aluno para professor é um período difícil com muitas angústias e desafios. Para Franco (2000, p. 33), “[...] o início da carreira docente tem sido para muitos professores um período difícil, no qual vários problemas se evidenciam”, pois é neste período que o indivíduo faz o processo de transição entre ser aluno e se tornar professor. Assim, esta fase de dificuldades e desafios provoca inúmeros desconfortos e conflitos a este pro-

fissional. As dificuldades variam desde a forma como os docentes iniciantes se comportam, até com relação ao domínio de conteúdos, pois, muitas vezes, o professor iniciante se encontra muito inseguro e com dificuldades. Conforme ressalta Garcia (2010, p. 17), é “[...] um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal”.

Neste momento da vida, o professor iniciante é marcado por muitos sentimentos, dentre eles podem-se destacar insegurança, sobrevivência, adaptações, conformismo, medos, angústias, solidão e incertezas. Este profissional é colocado no âmbito escolar e posto à prova de seus conhecimentos acumulados ao longo do seu processo de graduação. De outro modo, pode ser visto como “refém” diante de um sistema que comumente encontra-se arcaico e tradicional. Torna-se importante destacar o que salienta Huberman (1992, p. 38): “[...] o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos”.

É neste momento que o professor iniciante se sente desamparado e sem nenhum suporte diante de suas angústias e, algumas vezes, é obrigado a enfrentar as barreiras sozinho, sem encontrar nenhum auxílio que necessita e deseja. Isso porque, conforme Garcia (2010, p. 5), “[...] os mestres e professores, geralmente, enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar. Somente os alunos são testemunhas da atuação profissional dos docentes”.

Nestas circunstâncias, o professor iniciante procura em outros espaços, que não seja o espaço escolar, informações alternativas como “ideias”, “refúgios” e “caminhos”, imbuído do temor de ser mal visto e observado pelos demais profissionais como “fracassado”. E tem aqueles que ainda, em situações inesperadas com os estudantes, repetem a forma de agir de seus professores lá do ensino fundamental ou médio. É nesta direção, que entendemos as contribuições dos “Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos” para o desenvolvimento profissional destes docentes em início de carreira. Pois, compartilhar vivências e experiências em outros espaços, possibilita que os professores iniciantes se sintam mais seguros e acolhidos. Além, de poder compartilhar seus dilemas e desafios da profissão docente, na dinâmica dos círculos eles também aprendem e se reconhecem nas falas de outros professores iniciantes que expressam, na maioria das vezes, os mesmos medos, angústias e desafios vivenciados por eles.

3 Desafios docentes do professor iniciante na Educação Básica

Os primeiros anos da docência do professor iniciante são muito importantes para que este sujeito se constitua como professor, visto que, é um momento único, com características próprias, representando o aprender a ensinar, a constituição do ser, do estar e

do fazer-se professor. Dessa forma, o início da carreira é uma das etapas do processo de desenvolvimento profissional docente.

Assim, o início da carreira docente constitui-se como um período de aprendizagens constantes e de enfrentamento de desafios, que vai além do saber científico. Nesse período inicial do desenvolvimento profissional, os acertos e as incertezas, próprios desta fase, requerem um acompanhamento atento por parte da gestão escolar, pois são determinantes na construção de um profissional motivado, seguro e feliz em sua profissão. Neste viés, Tardif (2007, p.84) colabora ao afirmar que “[...] este é um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Deste modo, os primeiros anos de docência são muito importantes para que este profissional se torne um docente motivado e comprometido com a sua profissão. Assim, o período inicial da docência é constituído de forte tensão durante o processo formativo profissional e pessoal e, é decisivo para a continuidade ou desistência da profissão.

Segundo Vaillant e Marcelo García (2012, p. 124), essa inserção é um período “[...] intensivo de tensões e aprendizagens, em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes/iniciantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal”. O professor iniciante experiencia uma diversidade de vivências sobre os aspectos relacionados à docência nos anos iniciais de sua profissão, sendo necessário equilíbrio e resiliência para superar os desafios e as dificuldades do contexto escolar, e assim, ter a capacidade de reagir, resistir e vencer as situações mais críticas, autossuperando-se diante de cada uma delas.

Diante disso, a partir de suas vivências cotidianas, o professor auto(trans)forma-se passando a pensar criticamente em sua prática com a intenção de melhorá-la. Deste modo,

[...] pensar, esse, que precisa ser aprendido e vivenciado como um espaço cooperativo, reflexivo, dialógico, com amorosidade e comprometimento das pessoas envolvidas nesse processo, uma vez que “o que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e à sua formação profissional o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de escolarização” (Bolzan, 2009, p. 134).

Quando se trata de auto(trans)formação com professores, ninguém (trans)forma ninguém, ninguém (trans)forma a si mesmo, os professores se auto(trans)formam entre si, mediatizados pelo mundo, parafraseando Freire (2011). Deste modo, a concepção de auto(trans)formação se estabelece fundamentalmente na relação com os outros, e esses processos ocorrem permanentemente; algo que tem início, mas não tem fim, pois ela vai se (re)construindo ao longo da vida e das relações que vão sendo estabelecidas.

Segundo Huberman (1993), a entrada do professor iniciante na carreira docente é caracterizada como um período de sobrevivência e descoberta, no qual o aluno passa a ser professor com aquilo que aprendeu e com o que vai ensinar, num espaço em que a idealização é confrontada com realidade. Assim, “[...] sobrevivência tem a ver com o ‘choque de realidade’, com o embate inicial com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula [...]”. (Huberman, 1993 *apud* Nono, 2011, p. 16-17).

Muitas vezes este indivíduo se sente desamparado e sem nenhum suporte diante de suas angústias e, em alguns momentos, é obrigado a enfrentar as barreiras sozinho, sem encontrar nenhum auxílio que necessita e deseja, pois, conforme Garcia (2010, p. 5), “Os mestres e professores, geralmente, enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar”. Essa “fase” ou “ciclo” do processo de inserção do professor, como iniciante ou ingressante na carreira, geralmente ocorre dessa forma nos primeiros anos, uma vez que há um processo de transição da fase que passa a ser vista como uma categoria situacional; ou seja, de “situação”. Nesse sentido, afirma Souza (2009, p.36): “[...] o professor deixa de ser “iniciante”, já que o predicativo iniciante refere-se a uma categoria transitória e situacional”.

É neste momento de início de carreira que o professor iniciante busca o apoio e a colaboração dos professores principiantes. Segundo Brostolin e Oliveira (2013, p.47), é

[...] durante o processo de formação, que o acadêmico pode contar com a colaboração dos professores e colegas de graduação, diferentemente do que ocorre na prática dentro das escolas, onde o já professor se vê sozinho, enfrentando os desafios e os dissabores da profissão sem a ajuda necessária para seu desempenho satisfatório.

De acordo com Perrennoud (2002), sobre o professor iniciante “[...] geralmente, ele se sente muito sozinho, distante dos seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos” (p. 19). Ainda, destaca-se a falta de diálogo existente entre os professores e a gestão na escola, somados à falta de apoio e respeito pelo professor iniciante, questões que podem gerar um mal-estar logo no início.

Nesta direção, de acordo com Bahia (2017), a escola deveria ser um espaço de “[...] acolhida de um novo colega, em que os professores mais experientes fazem o acolhimento para a cultura escolar, ensinam e são ensinados na medida em que se abrem também para aprender com o professor iniciante” (p. 85-86). Assim, é importante que o professor iniciante seja acolhido no espaço escolar por seus colegas de trabalho, pois isso o deixa mais confiante e faz com que ele se sinta mais seguro na tomada de decisões, além disso ambos aprendem juntos.

Para Vieira (2013, p. 29), em relação às aprendizagens construídas ao longo do processo de inserção na carreira docente, “[...] o novato, mesmo envolto às dificuldades perante as quais se defronta no desenvolvimento de sua atividade, vai construindo seus saberes e, talvez mesmo, a partir delas”. Ou seja, estes sentimentos de angústia, insegurança e ansiedade podem impulsionar as aprendizagens significativas, uma vez que desequilibram, estimulam as tomadas de decisão. Logo, apesar das dificuldades, dos medos, das inseguranças e da ansiedade do início da carreira docente, os desafios poderão contribuir para sua aprendizagem e aquisição de conhecimentos.

Neste viés, Pimenta e Anastasiou (2005) destacam os principais saberes para o exercício da profissão docente sendo eles: o modo como os professores se apropriam do ser professor na vida, nas experiências do cotidiano da sala de aula, como aluno ou como professor; os saberes da área do conhecimento, relacionados aos conhecimentos específicos, conhecimentos científicos, resultantes dos estudos, leituras, cursos, dentre outros, e o domínio do conteúdo, pois ninguém ensina o que não sabe.

O domínio engloba os saberes pedagógicos, que permitem pensar o ensino como uma prática educativa, com diferentes e diversas direções de sentido na formação do ser humano. Neste sentido, destaca-se que o professor iniciante aprende o tempo todo através dos estudos, experiências, desafios e a partir da reflexão sobre os erros e acertos com os quais se depara no seu dia a dia na sala de aula.

Nesta direção, Huberman (1992) afirma que há fases perceptíveis que acompanham a carreira do professor que permeiam e marcam seu trabalho em várias formas e aspectos que, possivelmente, determinarão suas ações e sua posição profissional, sendo elas: a fase da *descoberta*, a fase da *estabilização*, a fase da *diversificação*, a fase *pôr-se em questão*, a fase *serenidade e distanciamento afetivo*, e a fase *Conservantismo e lamentações*.

A entrada na carreira que é vista como a primeira fase retratada pela *Descoberta*, na qual o professor iniciante percebe-se em um processo de experimentação, de responsabilização; a fase de *estabilização* é o processo em que o professor iniciante se estabiliza no âmbito escolar ao sentir-se parte de um grupo de profissionais e com independência. Ou melhor, o que seria, para o mesmo autor, “[...] estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo de funcionamento” (Huberman, 1992, p.40).

A fase de *diversificação* caracteriza-se pelo fato dos professores em início de carreira serem os mais dinâmicos, motivados ou os que se mantêm mais dispostos em busca de desafios (Huberman, 1992, p. 42); a fase do *pôr-se em questão* é vista como uma vivência contraditória, pois o que antes era diversificado, ou considerado dinâmico pelo professor começa a ser visto como algo monótono e alguns questionamentos são feitos por este profissional, tais como, sua postura e seu papel. Segundo o autor, mesmo esta fase é vista, provavelmente, como *desencanto* da profissão (Huberman, 1992, p. 43).

A fase *Serenidade* e distanciamento afetivo destaca que se antes este profissional exibia um ótimo entrelaçamento de serenidade e afetividade, nesta fase os professores apresentam-se com questionamentos e ausência deste sentimento, visto que estão, segundo o autor, “[...] menos sensíveis, ou menos vulneráveis” (Huberman, 1992, p. 44). A fase *Conservantismo e lamentações* é o momento em que os professores se queixam do comportamento dos alunos e de suas atitudes, pois julgam suas concepções e suas formas de agir por acreditarem em seu conservadorismo, como algo tido como “imutável”, “certo”, ou até mesmo, como um “dogma”.

Afinal, tudo que foge de seus costumes e ideias é considerado errado e criticado por eles, ou seja, são tradicionais quanto à evolução da escola e de seus indivíduos; e na última fase chamada de *Desinvestimento*, o professor se encontra menos “ambicioso”, visto que acredita que já não há mais razões para fazer tanta mudança no ensino. Este perfil poderá ser visto como uma “modalidade”, “fase” ou “ciclo” dos professores que estão em fim de carreira, porém ressalta-se que se está tratando de “momentos”, “fases” ou “ciclos” da carreira docente, conforme cita Huberman (1992, p. 46), “[...] uma vez que se trata do desenvolvimento de tendências já manifestas”. Neste estudo, era dada maior ênfase à primeira fase denominada “entrada na carreira”, pois ela sintetiza o foco central da discussão objeto desta investigação.

A partir da análise das fases citadas por Huberman (1992) que fazem parte do processo de carreira do professor, existem inúmeros aspectos que podem variar conforme a cultura e o local em que este profissional atua, assim, entende-se este processo como algo que vai sendo construído ao longo do tempo. Nesta direção, Freitas (2002, p.156) afirma que “[...] é necessário levar em conta tanto a história do professor iniciante, suas expectativas e projetos quanto às características do grupo profissional a que irá pertencer”.

Portanto, entende-se que a dificuldade pode variar de indivíduo para indivíduo, de profissional para profissional e de docente para docente, pois o processo de inserção na docência aparecerá de diferentes formas, por meio de relatos e experiências. Desta forma, as experiências vivenciadas pelo profissional docente desde o início de sua carreira, bem como a sua formação inicial e continuada, vão contribuindo para a construção dos saberes teóricos e práticos, ou ainda, segundo Pimenta (2005), de saberes do conhecimento, saberes experienciais e saberes pedagógicos, os quais vão se somando e contribuindo para a formação da identidade do professor. Assim, tornar-se professor é um processo único e singular, bem como a maneira de aprender a docência.

4 Caminho Metodológico

A pesquisa foi desenvolvida com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que estavam iniciando sua carreira docente na Rede Municipal Pública de Ensino

do Município de Santa Maria no Rio Grande do Sul. A escolha por este contexto de pesquisa surgiu a partir da importância de discutir os desafios e angústias vivenciados por estes sujeitos iniciantes no contexto escolar.

Foi utilizado como critério para a escolha dos sujeitos de pesquisa o fato de serem professores iniciantes na carreira docente, ou seja, aqueles que tinham até cinco (05) anos de atuação docente, atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas, realizaram sua formação inicial em uma IES pública e, ainda, que aceitassem participar da pesquisa. Sendo assim, foi feito contato com os sujeitos de pesquisa para convidá-los a participarem da investigação.

Entende-se que escolher os participantes/coautores(as) do estudo é uma das etapas mais importantes de uma pesquisa, seja ela de graduação, especialização, mestrado ou doutorado. Isso porque são eles que possibilitaram a realização do estudo, fornecendo dados ao pesquisador a partir de elementos contados e lembrados através de suas experiências e vivências. Pensando nisso, a pesquisa foi realizada em quatro (04) etapas.

Evidencia-se, ainda, que este estudo foi baseado nas considerações apresentadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Maria (CEP/UFMSM). Dentre as orientações estabelecidas, destacamos a autorização institucional; o Termo de Confidencialidade (TC) e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que foi apresentado aos participantes no ato de realização dos Círculos Dialógicos; a adequação do projeto aos moldes estabelecidos pelo comitê; a emissão da folha de rosto pelo Sistema Nacional de Informação sobre Ética em Pesquisa (SISNEP) e o respectivo registro no Gabinete de Projetos do Centro de Educação (GAP/CE)³. Após sua aprovação, iniciamos a coleta de dados.

Assim, na primeira etapa, entrou-se em contato por e-mail com a Secretaria de Educação do Município de Santa Maria (RS). Enviou-se um pequeno resumo e o projeto na íntegra para que pudessem conhecer o que se pretendia realizar e nos autorizar. Na segunda etapa, foi feito o mapeamento dos professores iniciantes que ingressaram na rede municipal de ensino do município em tela, a partir do concurso público realizado de acordo com Edital nº 001/2017 - MAGISTÉRIO, de 24 de agosto de 2017, e homologado através do Edital nº 065/2018, de 24 de janeiro de 2018. Após, realizou-se uma busca dos Currículos Lattes dos professores que assumiram.

A partir deste levantamento, foram selecionados aqueles professores(as) que tinham até cinco (05) anos de docência. Foram pesquisados trezentos e setenta e cinco (375) Currículos Lattes de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental até agosto de 2023;

³ O Gabinete de Projetos é um órgão de apoio do Centro de Educação (GAP/CE), cujos objetivos são: atender à comunidade do Centro de Educação (CE), prestando informações sobre registro e avaliação de projetos, bem como sobre os editais institucionais e prestar apoio técnico-administrativo para a realização dos trâmites relacionados a projetos de ensino, pesquisa e extensão, e de seus respectivos relatórios.

destes, trinta e oito (38) foram considerados iniciantes e apenas trinta e um (31) estavam atuando em Santa Maria, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 1 – Professores iniciantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município.

Chamados no Concurso Público Edital nº001/2017-Magistério	Professores iniciantes (até 5 anos de docência)	Professores iniciantes que atuam no município de Santa Maria (RS)
375	38	31

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento no site da Secretaria Municipal Educação de SM/RS.

O próximo passo foi entrar em contato, para saber quais deles aceitariam participar. Na terceira etapa, elaborou-se um questionário utilizando a ferramenta *Google Forms*, com questões relacionadas à atuação docente, o qual lhes foi encaminhado por um link entre setembro e dezembro de 2023. O *Google Forms* é um aplicativo que pode criar formulários, por meio de uma planilha no *Google Drive*. Assim, “Tais formulários podem ser questionários de pesquisa elaborados pelo próprio usuário, ou podem ser utilizados os formulários já existentes” (Mota, 2019, p.373). Os formulários do *Google Forms* podem servir para a prática acadêmica e também para a prática pedagógica. Em síntese, o *Google Forms* pode ser muito útil em diversas atividades acadêmicas, em especial, para a coleta e análise de dados estatísticos, facilitando o processo de pesquisa (Mota, 2019).

As respostas dos questionários foram utilizadas como impulsionadoras nas/das discussões e problematizações dos primeiros Círculos Dialógicos. Com isso, tivemos a intenção de aprofundar os diálogos a partir daquilo que é significativo para o grupo, possibilitando que os professores se sintam pertencentes não somente da própria pesquisa, por meio dos círculos dialógicos, mas, das temáticas dos encontros auto(trans)formativos proporcionados pelo estudo.

Na quarta etapa da pesquisa, começaram os encontros online pelo *Google Meet* com os professores que aceitaram o convite para participar da pesquisa. Foram momentos narrativos em que os professores iniciantes contaram e dialogaram sobre suas vivências em sala de aula no início da carreira docente nos Anos Iniciais da Educação Básica do Ensino Fundamental; reconhecendo os contextos emergentes que surgiram ao longo de sua trajetória profissional. Dos professores iniciantes que estavam atuando no município apenas quatro (04) participaram dos encontros online.

Sendo assim, a construção das compreensões e das interpretações se deu pela ação-reflexão-ação de cada participante expressa no dizer a sua palavra por meio dos círculos. Portanto, entende-se que, de acordo com a dinâmica em que os encontros foram

acontecendo, os participantes foram desafiados a dialogar e a refletir sobre os processos de aprendizagem e de (re)construção da docência.

Neste sentido, a partir da temática deste estudo, a abordagem metodológica que melhor atendeu às necessidades da pesquisa é a dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos⁴. Henz (2015, p. 19) apresenta essa nova metodologia epistemológica-política, salientando que foi

[...] com muitas vozes e várias mãos, nós do grupo Dialogus chegamos à compreensão de que nossa caminhada pedagógica e epistemológico-política se configura como “Círculos Dialógicos Investigativo-formativos”. Reconhecendo o nosso inacabamento, até o momento assumimos algumas premissas: confiança em cada pessoa como capaz de construir conhecimento; o diálogo como construção cooperativa de conhecimentos e auto(trans)formações; valorização dos saberes da experiência feito (FREIRE, 2011) de cada participante; onde todos são interlocutores/coautores da pesquisa; e, leitura do mundo e leitura da palavra” permanentemente se (re) significando.

Nesta abordagem, acredita-se que a pesquisa é um espaço de diálogo e reflexão crítica, a partir do contexto dos sujeitos envolvidos, em que cada um tem o direito de dizer a sua palavra (Fiori, 2014). Assim, manifestam-se como sujeitos da práxis com a intenção de realizar pesquisas auto(trans)formativas com os professores, partindo das situações limites levantadas pelo grupo, com base na realidade vivenciada por seus participantes (Henz, 2015). Deste modo, ao trabalhar com os Círculos Dialógicos Investigativo-(auto)formativos como metodologia de pesquisa, pode-se conhecer cada sujeito em sua singularidade, pois cada participante da pesquisa é único.

Diante disso, todos os participantes da pesquisa são reconhecidos como coautores à medida que dizem sua palavra a partir de suas vivências e experiências. Para Freire (1999) não se pode

[...] conhecer a realidade de que participam a não ser com eles, como sujeitos também deste conhecimento que, sendo, para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência cotidiana) se torna um novo conhecimento. [...] Na perspectiva libertadora [...] a pesquisa, como ato do conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta. (p. 35)

⁴ A metodologia apresentada vem sendo desenvolvida pelo “Grupo Dialogus, Educação e Humanização com Paulo Freire” com base nos Círculos de Cultura freireanos, registrado no CNPq e coordenado pelo professor Celso Ilgo Henz.

Assim, à medida que se escuta o outro é possível compreender seus desafios, seus medos e suas angústias, bem como aprender uns com os outros. Nesta direção, Henz (2012) afirma que

[...] no diálogo solidário, na escuta sensível, na amorosidade, todas e todos podem ir aprendendo/transformando condições para ser mais, dizendo a sua palavra enquanto denúncia de um mundo com relações opressoras e desumanizadoras, mas também enquanto pronúncia transformadora desse mesmo mundo, através da fala, do trabalho, da ação-reflexão-ação. Aprendendo a falar umas com as outras, as pessoas aprendem também a reconhecer e incorporar as diferentes visões de mundo presentes nas palavras e cultura de cada participante. (p. 91).

Segundo Josso (2004), é importante que haja uma valorização da dialogicidade, da escuta do outro, da construção das identidades, trabalhando com as trajetórias formativas pessoais e profissionais que geram (re)significação e auto(trans)formação permanente com professores. Assim, a partir de um diálogo-problematizador, os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos possibilitam reflexões críticas sobre o ato educativo de um grupo de educadores sobre as questões levantadas de uma determinada temática (Freire, 2001).

A partir do diálogo e da escuta, é possível compreender os contextos vivenciados pelos participantes da pesquisa e as leituras de mundo de cada um. Assim, “O diálogo não existe num vácuo político [...] para alcançar os objetivos da transformação o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos” (Freire; Shor, 1986, p.66-67). Neste sentido, de acordo com Henz (2003), compreender,

[...] significa aprender o sentido. Mas esse sentido sempre encontra-se num determinado contexto; é aquilo que é “significativo” num respectivo mundo, a partir do qual a linguagem humana pode descortinar muitas significações e/ou intencionalidades, dentro de uma totalidade impregnada pela história, tradição, vida cotidiana, diferentes maneiras de ver e viver a existência humana e o mundo em que ela se constitui (p. 24).

Cabe ressaltar que os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos no início eram denominados de “Círculos Dialógicos investigativos-formativos”. Mas, como a proposta político-epistemológica está em permanente e inacabada (re)construção, dialógica e cooperativamente, as pesquisas e estudos do/no grupo fizeram reconhecer de que se trata de Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. Desse modo, os Círculos Dialógicos têm sua inspiração nos Círculos de Cultura de Freire (2001) e nas rodas de conversa e pesquisa-formação propostas por Josso (2004, 2010); os quais se

constituíam em espaços de entendimento do ser humano como um ser que transforma a realidade pelo papel ativo que desempenha nela e com ela, todas e todos se olham e se veem, ensinam e aprendem. São, portanto, um espaço de aprendizagem e de trocas de conhecimentos e experiências.

Assim, a pesquisa-formação é uma metodologia de “[...] abordagem do sujeito consciencial, de suas dinâmicas de ser-no-mundo, de suas aprendizagens, das objetivações e valorizações que ele elaborou em diferentes contextos que são/foram seus” (Josso, 2010, p. 135). De acordo com a autora, essa metodologia tem como objetivo utilizar a mediação como prática, possibilitando ao sujeito aprendente a tomada de consciência de que ele é/foi o sujeito de suas transformações. A partir de Josso e Freire (2010), os estudos e pesquisas com a proposta dos Círculos Dialógicos se constituíram em processos de pesquisa-auto(-trans)formação.

Neste sentido, o estudo buscou compreender a interpretação das falas dos sujeitos, valorizando a subjetivação e os significados particulares. Nesta direção, a pesquisa qualitativa “[...] usa o texto como material empírico (ao invés de números) parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano em relação ao estudo” (Flick, 2009. p.16).

A pesquisa qualitativa permite trabalhar os significados, os motivos, as aspirações, as emoções, os valores e as atitudes, pois o ser humano caracteriza-se não só pelas suas ações, mas por pensar sobre elas e interpretá-las dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada (Minayo, 2009). Para Chizzotti (2006, p. 79), a pesquisa qualitativa,

[...] parte do fundamento de que há relações dinâmicas entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

Ainda segundo o autor, os participantes do estudo qualitativo são reconhecidos como sujeitos que elaboram conhecimentos, bem como produzem práticas e estratégias adequadas para intervir no problema que identificam (Chizzotti, 2010). Assim, entende-se que os participantes da pesquisa e o pesquisador refletem sobre as vivências, as falas, as expressões, os sentidos dados às situações experienciadas pelo grupo, e assim, a partir dessas reflexões, produzem ações e auto(trans)formações.

Deste modo, durante os encontros foram promovidos diálogos problematizadores em que os participantes coautores do estudo eram desafiados a compartilhar suas vivên-

cias/experiências entre si e com a pesquisadora coordenadora. Dessa maneira, podendo reconstruir os significados que dão a essas vivências/experiências para uma auto(trans) formação permanente com professoras e professores na/para uma cultura e práxis pedagógica e politicamente democrática.

Assim, entende-se as contribuições dos “Círculos Dialógicos Investigativo-auto(-trans)formativos” como significativas para o desenvolvimento docente. Evidencia-se que, durante os círculos, os coautores da pesquisa puderam escutar-se um ao outro, compartilhando dos mesmos medos, angústias e desafios, bem como aprender a partir das trocas de experiências e vivências no contexto escolar.

Ao longo dos círculos, foram emergindo desafios e possibilidades que mobilizaram novas discussões sobre a prática docente, as quais deixaram os círculos mais dinâmicos, como um espaço de ouvir e dizer sua palavra. Nos círculos, ainda foi possível perceber que tanto os coautores quanto o pesquisador discutem e refletem sobre as falas e as vivências de cada um que ali está, e a partir disso podem produzir auto(trans)formações.

Deste modo, os círculos constituem-se como um espaço de acolhimento e de diálogo. Os participantes falam de seus desafios e veem que não estão sozinhos nesse processo de aprendizagem docente auto(trans)formando-se como pessoas e profissionais.

Para Henz (2015, p. 20), os Círculos Dialógicos Investigativos-auto(trans)formativos “[...] são processos intersubjetivos e dialógicos. Os quais, cada um vai se auto(trans)formando enquanto pessoa e profissional. Todas e todos são coautoras/es de conhecimentos e auto(trans)formações, pela narrativa e escuta às palavras suas e das/os outras/os”.

Josso (2010), ao abordar a formação do ponto de vista do aprendente em interação com o outro, destaca que “caminhar para si” também traz consigo a dimensão do caminhar com o outro. Assim, ao buscar para si e ao aprender sobre suas experiências em uma busca que é própria, o sujeito conquista companhias importantes ao seu caminhar através dos grupos de afinidades, já que “[...] as histórias de vida, ao longo da existência, põem em cena peregrinações para que o autor se sinta e viva ligado a outrem” (Josso, 2010, p. 95).

Nesta direção, nos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos todos os participantes são caracterizados como sujeitos epistemológicos e construtores de conhecimento, que possuem autonomia e autoria na pesquisa. A interpretação e compreensão dos constructos ocorreu já na realização dos encontros dos Círculos Dialógicos, pelas narrativas/falas e diálogos reflexivos e problematizadores com os professores iniciantes. De acordo com Bauer e Gaskell (2002, p. 91),

Através das narrativas, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias

implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos, tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

Diante disso, por meio das narrativas, os sujeitos relembram e revivem suas experiências, histórias, pensamentos e ideias, fazendo com que repensem tudo que já viveram rapidamente, construindo assim novas concepções e opiniões. Para Clandinin e Connelly (2011, p. 27), “[...] as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam, modificam-se e criam novas histórias”. Assim, ao narrar fatos passados de sua vida, os sujeitos refletem sobre sua trajetória pessoal e profissional.

[...] o sentido não está no “fim” da narrativa; ele permeia toda a história. Deste modo, compreender uma narrativa não é apenas seguir a sequência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias: e também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentido do enredo. (Bauer; Gaskell, 2002, p.93)

Neste sentido, para Flick (2004, p.109), “As narrativas permitem ao pesquisador abordar o mundo experimental do entrevistado, de modo mais abrangente, com a própria estruturação deste mundo”. Ainda de acordo com o autor, a metanálise de dados narrativos consiste mais em revelar os processos construtivos subjetivos e sociais do que em reconstruir processos factuais.

Segundo Sarmiento (1994) apud Bolzan (2009, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 2019), narrar fatos ou situações pressupõe a consideração de três aspectos essenciais, tais como: a interpretação dos sentidos, a socialização da significação e a práxis que dão origem à redescoberta do conhecimento como construção, isto é, o acesso ao conhecimento com autoria, a partir de processos interativos e mediacionais. Assim, a função interpretativa dos sentidos de uma narrativa, no que diz respeito à formação, decorre dos conhecimentos e saberes, inseparável de sua experiência de vida e dos processos formativos experimentados.

Desse modo, a proposta político-epistemológica dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos tem a finalidade de possibilitar que algo novo aconteça no espaço-tempo investigativo-auto(trans)formativo, uma vez que propicia aos interlocutores problematizarem esse entre-lugar para compreendê-lo melhor, sem julgamentos por parte do pesquisador-coordenador e/ou dos sujeitos coautores, mas em uma construção de conhecimento cooperativa e comprometida. Nesse viés, os sujeitos coautores da pesquisa podem investir “[...] ativamente em cada etapa do trabalho” (Josso, 2011, p. 135), reconhecendo-se como produtores de conhecimento e, portanto, como seres da práxis, os quais projetam a ação para transformar a realidade que até então os condiciona, caminhando em busca do ser mais (Josso, 2010).

Nesta direção, Henz, Freitas e Silveira (2018) relatam que o/a pesquisador/coordenador/a que utiliza a proposta política-epistemológica dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos é desafiado/a

[...] ir provocando os diálogos com os interlocutores envolvidos, com vistas a convidá-los a adentrar no movimento da dinâmica em que cada um vai se descobrindo como ser inacabado e tem, conseqüentemente, a progressiva consciência de que, como humanos, estamos em permanente processo de busca e (trans)formação. É importante destacarmos que o pesquisador ou a pesquisadora é parte integrante do processo e não mero observador, atuando como coordenador dos diálogos, porém este intervém minimamente, sempre procurando mediar para que a temática geradora da pesquisa esteja sendo problematizada. (p. 843).

Dessa forma, o/a pesquisador/coordenador/a é permanentemente desafiado(a) a manter o diálogo e a participação do grupo, para que todos/todas possam dizer a sua palavra. Para Freire (2011 p. 40), “[...] dizer a palavra, em seu sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar”. Assim, ao dizer sua palavra, os sujeitos participam de forma ativa na pesquisa construindo conhecimentos e práticas que podem despertar sua capacidade de sonhar e de lutar por um mundo diferente e melhor.

Os autores descrevem a dinamicidade dos movimentos dos Círculos Dialógicos dentro de uma processualidade dialética de uma espiral, uma vez que estes movimentos nunca ocorrem de forma linear, assim, “[...] trata-se de uma proposta epistemológico-política eminentemente dialética e construtiva com vistas à transformação” (Henz, 2015, p. 19). Os diferentes movimentos estão imbricados em uma espiral ascendente, proativa e dialética, no qual todos se interligam e perpassam numa totalidade complexa, tornando-se condição uns dos outros, sem a necessária “passagem” ou “sobreposição” de uns sobre os outros.

Também ocorre que cada um desses movimentos pode se manifestar com maior ou menor força em momentos diferentes na individualidade dos participantes, gerando no coletivo do grupo a dialética de todos os movimentos, interagindo simultaneamente em um mesmo encontro. Apesar de não existir a linearidade dos movimentos nos Círculos Dialógicos, o papel do pesquisador-coordenador é muito importante para que os movimentos aconteçam, pois ele é o mediador dos diálogos investigativo-formativos que vão surgindo no e com o grupo (Toniolo, 2007).

As problematizações para os diálogos são propostas inicialmente pelo pesquisador líder, por meio de falas, imagens, trechos de filmes, fotos e músicas, ou seja, problematizações que falem da realidade e que deem dinamicidade aos movimentos. A escuta sensível e olhar aguçado, inclusive do pesquisador coordenador, é um dos primeiros movimentos que, normalmente, vai desencadeando os demais, sempre de maneira dialética e dialógica.

No movimento da escuta sensível e do olhar aguçado, “Os pesquisadores/interlocutores podem vivenciar uma experiência concreta de compartilhamento de sentimentos, de percepções, de crenças e de opiniões, [...] na busca pela razão de ser das problematizações apontadas pelo grupo” (Henz; Freitas, 2015, p. 78). Desse modo, nos processos dialético-dialógicos dos Círculos, a auto(trans)formação vai se tramando na dinâmica constitutiva interdependente com os outros movimentos: escuta sensível e olhar/aguçado; emergência/imersão das/nas temáticas; distanciamento/desvelamento da realidade; descoberta do inacabamento; diálogos problematizadores; registro re-criativo e conscientização. Todos esses movimentos vão contribuindo e realizando os processos de auto(trans)formação, na mesma trama em que esta também é constitutiva desses movimentos.

Assim, os Círculos Dialógicos ganham nova dinamicidade, em que vão emergindo/constituindo outros desafios, dificuldades, possibilidades e, novamente, retoma-se a escuta atenta, o olhar aguçado, a emergência/imersão das temáticas e os demais movimentos, mantendo os Círculos como um espaço vivo e dinâmico de ouvir-se e dizer-se com os outros em ações-reflexões-ações reconhecedoras do inacabamento humano e da possibilidade de transformações auto-interconfigurativas. A fundamentação da proposta epistemológico-política é uma construção cooperativa de conhecimentos, oriunda dos diálogos e reflexões que vem emergindo nos encontros do grupo Dialogus e nas pesquisas com os professores. Nesta direção,

Trabalhar com os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, como pesquisa e auto(trans)formação, possibilita reconhecer cada homem e cada mulher na sua singularidade e na sua capacidade de construir conhecimentos [...] sempre pelo diálogo e intersubjetivamente de uns com os outros (Henz, 2015, p. 20-21).

Essa possibilidade de desvelamento da realidade, da transformação de si na relação com os outros e com o mundo é simbolizada pelos movimentos dos Círculos Dialógicos numa espiral ascendente, com momentos de intersecção que, ao mesmo tempo em que dialogam entre si, ampliam a visão de mundo dos interlocutores/coautores que estão envolvidos. Nesta dinâmica, a vivência de cada um dos movimentos tem um papel fundamental para que o processo de auto(trans)formação ocorra dentro da processualidade dialética que representa, estando em permanentes e inacabadas (re)construções.

5 Considerações finais

O trabalho foi organizado a partir da temática do estudo para compreender como se dá a constituição da aprendizagem do ser professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos primeiros anos da carreira docente na rede municipal de Santa Maria. A partir disso, ao longo deste estudo, buscou-se mostrar as contribuições dos “Círculos Dialógicos

Investigativo-auto(trans)formativos” para o desenvolvimento profissional de docentes em início de carreira na Educação Básica, reconhecendo quem são os professores iniciantes e identificando os desafios encontrados por eles na escola.

Assim, a partir das discussões, destaca-se a importância da realização dos Círculos Dialógicos investigativo-auto(trans)formativos. Os quais, se constituem como momentos de diálogos em que os coautores do estudo dizem sua palavra a partir de suas experiências e vivências. Além disso, refletem criticamente sobre os processos de aprendizagem e de (re) construção da docência.

Diante disso, durante a realização dos círculos, os coautores e o pesquisador refletem sobre as vivências, as falas, as expressões, os sentidos dados e, a partir dessas reflexões, podem produzir auto(trans)formações. Nesta direção, entende-se que todos são coautores, à medida que constroem conhecimentos e auto(trans)formam-se através de suas falas e da escuta dos outros. Assim, à medida que surgem novos desafios, constroem-se outras possibilidades, dando aos Círculos Dialógicos uma nova dinamicidade. Mantém-se, assim, um espaço vivo para ouvir-se e dizer-se com os outros.

Também, destaca-se que, durante a busca pelos coautores da pesquisa, foram pesquisados 375 (trezentos e setenta e cinco) Currículos Lattes de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; destes, 38 (trinta e oito) foram considerados professores iniciantes e apenas 31 (trinta e um) estavam atuando na Rede Municipal de Santa Maria. Dos professores iniciantes que estavam atuando no município apenas 04 (quatro) participaram dos encontros online.

Ainda foi possível a partir das análises iniciais, das falas dos coautores da pesquisa, destacar que a “autonomia” aparece muito forte em suas falas como algo contraditório. Reconhecem que há um discurso por parte da gestão escolar sobre a importância da autonomia do professor em sala de aula e em sua prática pedagógica. Contudo, destacam que as atividades docentes são questionadas o tempo todo, o que indica que há contradições entre o discurso e o que é colocado em prática.

A dificuldade em trabalhar com as apostilas, tendo que incluí-las nos planejamentos com prazos para finalizá-las e, ao final, terem que realizar avaliações, também aparece nas narrativas dos coautores da pesquisa. Eles manifestam que, na maioria das vezes, essas avaliações são elaboradas por profissionais que não conhecem a realidade de cada escola, de cada turma, de cada criança. Diante disso, os coautores destacam que alguns de seus alunos ainda não estão alfabetizados e por este motivo não conseguem realizar as avaliações. Outra questão evidenciada nas narrativas docentes refere-se à estrutura das avaliações, ou seja, a forma como as questões são organizadas. O tipo de proposição nessas avaliações, não são compatíveis com o trabalho que os docentes desenvolvem, o

que acaba dificultando, muitas vezes, o entendimento e a compreensão das crianças, que acabam demonstrando dificuldades para realizarem tais avaliações.

Também foi possível evidenciar nas narrativas dos coautores da pesquisa, a falta de formações e orientações para a realização das avaliações externas. Os coautores defendem a importância dessas formações e orientações para que o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras seja compatível com os tipos de avaliações que são encaminhadas às escolas. Elas destacam, ainda, que veem a exigência das avaliações como forma de controle ou mesmo de fiscalização do trabalho do professor.

Esta compreensão emerge a partir do processo interpretativo instaurado com os coautores da pesquisa, durante os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. Nesse momento os coautores contaram suas vivências na sala de aula, no início da carreira docente, reconhecendo os contextos emergentes que surgiram ao longo de sua trajetória profissional. Deste modo, a partir da ação-reflexão-ação, os coautores da pesquisa foram construindo suas compreensões e interpretações na medida em que expressavam suas ideias por meio de suas palavras durante os círculos. Assim, de acordo com a dinâmica que os encontros foram acontecendo, os participantes eram desafiados a dialogar e a refletir sobre os processos de aprendizagem e de (re)construção da docência. A ampliação e desdobramento desse processo será apresentada em artigos posteriores, na medida em que consolidamos novos achados produzidos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. O que dizem as pesquisas sobre formação de professores? Um estudo comparativo da produção acadêmica de 1993 e 2003. *In*: Schlindwein, Luciane Maria; Sirgado, Angel Pino (org.). **Estética e pesquisa – formação de professores**. Itajaí: Editora UNIVALI, 2006. p. 17-29.
- ANDRÉ, Marli. **A equipe gestora deve acolher e ajudar o professor iniciante**. [Entrevista cedida a] Bruna Nicolielo. Revista Nova Escola, n. 266, 1 out. 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/888/entrevista-com-marli-andre>. Acesso em: 07 jul. 2022.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **A constituição do(a) professor(a) iniciante**: implicações da iniciação à docência. Trabalho de Conclusão (Curso de Pedagogia) – Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. Aprendizagem docente: movimentos da professoralidade no ensino superior. *In*: PULLIN, Elsa M. Mendes; BERBEL, N. A. N. (org.). **Pesquisas em Educação: inquietações e desafios**. Londrina: Eduel, 2012. v. 01, p. 243-259.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes formadores da educação superior. **Relatório parcial do Projeto de Pesquisa** Interinstitucional e Integrado, Registro no GAP n° 032835. Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2013.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da Educação Superior. **Relatório Parcial do Projeto de Pesquisa** Interinstitucional e Integrado, Registro no GAP n° 032835. Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2014.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da Educação Superior. **Projeto de Pesquisa** Interinstitucional e Integrado, Registro no GAP n° 032835. Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2012-2015.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. Docência e Processos Formativos: estudantes e formadores em contextos emergentes. **Projeto de Pesquisa** Interinstitucional e Integrado, Registro no GAP n° 042025. Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2016.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. (org.). **Pesquisa Narrativa Sociocultural**: estudos sobre a formação docente. Curitiba: Appris, 2019.
- BROSTOLIN, Marta Regina; OLIVEIRA, Evelyn Aline da Costa de. **Educação Infantil**: dificuldades e desafios do professor iniciante. Interfaces da Educação, Paranaíba, v.4, n.11, p. 41-56, 2013.
- CAVACO, Maria Helena. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1995. p. 84-107.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. 2. Ed - São Paulo: Cortez, 2010 (Biblioteca da educação. Série 1. Escola, v.16).

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CRUZ, Gisele Barreto da et al. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.14, p. 1-15, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994149>. Acesso em: 28 out. 21.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, p. 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 28 out. 2021.

FIORI, Ernani Maria. **Aprender a dizer a sua palavra**. In: P. Freire. *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho. BRUNO, Eliane Bambini; CHRISTOV, Luiza Helena. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000, p.33-36.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva, 3. ed., São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. n. 116, p. 21-39. SP, Julho, 2002.

HENZ, Celso Ilgo. **Razão-emoção Crítico-reflexiva: um desafio permanente na capacitação de professores**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re) humanizar a educação. *In*: MOLL, Jaqueline, (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 82-93.

HENZ, Celso Ilgo. Círculos Dialógicos Investigativos-Formativos e Auto(trans)formação Permanente de Professores. *In*: C.I. Toniolo, J.M.S.A (org.). **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins; SILVEIRA, Melissa Noal da. **Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de culturas freinianos**. Florianópolis. *Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação*, v. 36, n. 3, p. 835-850, jul./set. 2018.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma proposta epistemológico-política de pesquisa. 1 ed. *In*: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. A. **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**, Santa Maria, RS: Oikos, 2015.

HUBERMAN, Michael. O ciclo da vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

HUBERMAN, Michael. **The lives of teachers**. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1993.

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

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

JOSSO, Marie Christine. **Caminhar para si**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores*, v. 3, n. 3, p. 1-49, ago./dez. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na Pesquisa Acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n 12, p. 371-380, ago. 2019. ISSN: 2358-8322. Acesso em: 03 dez. 2024.

- NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma. Garrido e ANASTASIOU, Léa das Gracias Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **A vez e a voz dos professores**: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Portugal: Porto Editora LDA, 1994.
- SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Revista Multidisciplinar da UNESP**, São Paulo, n ° 08, p. 35-45, dez. 2009.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e a Formação Profissional**. Petrópolis, Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade. **Afetividade e dialogicidade nas concepções e nas práticas docentes**: desafios para uma educação humanizadora. 2007. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Curso de Especialização em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/ RS: 2007.
- VAILLANT, Denise; GARCIA, Marcelo Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.
- VIEIRA JÚNIOR, José Marcos. **A construção do processo de aprendizagem profissional de professores iniciantes**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

MINIBIOGRAFIA

Thais Pulgatti Trindade

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE).

E-mail: thaistrindade.ufsm@gmail.com

Celso Ilgo Henz

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Pós-doutorado pela Universidad de Sevilla Sevilla/Espanha; Professor associado IV do Departamento de Administração Escolar (ADE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa "DIALOGUS: Educação, Auto(trans)formação e humanização com Paulo Freire".

E-mail: celso.ufsm@gmail.com

Doris Pires Vargas Bolzan

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professora do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) e dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE) e Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE).

E-mail: dbolzan19@gmail.com