

ACOMPANHAMENTO DE PROFESSORAS DE BERÇÁRIO EM INÍCIO DE CARREIRA

Laura Noemi Chaluh ¹

RESUMO

O objeto de estudo da pesquisa (em andamento) é o curso de formação “Professores em início da carreira docente: o trabalho pedagógico com os bebês” sob minha coordenação. Trata-se de uma proposta de formação oferecida para os professores dos Berçários I e Berçários II no início da carreira vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro/SP que teve início no ano de 2023 (em continuidade). Objetiva-se compreender os processos de formação que favorecem o acompanhamento de professores em início da carreira oferecendo subsídios para refletir sobre o trabalho pedagógico nos berçários. A problemática da pesquisa é: Quais concepções e propostas formativas podem fundamentar a composição de políticas e/ou programas de acompanhamento de professores iniciantes na carreira e que possibilitam uma melhor inserção no contexto de trabalho e nas redes de ensino junto aos berçários? Trata-se de uma pesquisa narrativa de experiências do vivido, ancorada a uma concepção de ciência sustentada no referencial teórico bakhtiniano que propõe o cotejamento de dados como forma de interpretação. Para a composição do trabalho, apresento escritas produzidas no contexto do curso pelas professoras. Algumas análises preliminares dizem da necessidade de acolhimento e acompanhamento, de ter um espaço de diálogo e escuta; de ter um contexto de segurança onde pode-se dividir problemas comuns, de superar coletivamente os desafios fortalecendo a reflexão e o fazer docente.

Palavras-chave: Professoras em início de carreira, Acompanhamento docente, Formação.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho compartilho parte de minha experiência enquanto professora de um curso de formação, que teve início no ano de 2023 (em andamento) oferecido para as professoras, no início da carreira, dos Berçários I e Berçários II vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de Rio Claro, São Paulo. A Educação Infantil na rede municipal de Rio Claro está estruturada da seguinte forma: Etapa I, corresponde ao atendimento de bebês e crianças pequenas de 0 a 3 anos, nas turmas de Berçários I e II e Maternais I e II e Etapa II, que atende crianças de 4 a 5 anos nas turmas de Infantil I e Infantil II.

¹ Livre docente pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Rio Claro, laura.chaluh@unesp.br

O critério definido em relação aos sujeitos que iriam participar do referido curso teve uma justificativa. As creches da rede, que funcionam no período integral, só a partir do ano de 2018 tiveram nas salas de referência professoras como responsáveis das turmas dos Berçários I e II no período da manhã. No período da tarde essa responsabilidade continua sendo das agentes educacionais.

Mas, a partir do final do ano de 2023 surge um projeto piloto do qual participam seis creches da rede nas quais, no período da tarde, a responsabilidade pelas salas de referência é de professora e de agente educacional. Instrução SME 18/2023 de 13 de dezembro de 2023 que dispõe a implementação, regulamentos e organização do Projeto Piloto em três escolas municipais da Educação Infantil. O referido projeto iniciou a sua implementação em 01 de novembro de 2023 com as turmas de Berçário I, Berçário II e Maternal I. Nessas turmas, que funcionam no período integral, que contam com uma professora no período da manhã, passam a contar com uma professora no período da tarde. Ao longo do ano de 2024, ao todo são 7 escolas contemplada no Projeto Piloto.

Trata-se de um segmento da Educação que ainda não tem a visibilidade que merece se consideramos a escassez de trabalhos científicos que tomam como objeto de estudo tanto os bebês como os professores que iniciam a sua carreira nas creches.

Justamente, nesta rede, no final do ano, no momento de atribuição de salas de referência por parte das professoras, geralmente as salas de Berçário I e II são as que ficam como última possibilidade de escolha na lista, o que implica que as mesmas sejam atribuídas às professoras que se iniciam na carreira. Isto porque em função de sua pontuação ficam relegadas para a escolha no final da fila. Nesse sentido, os bebês são atendidos por profissionais que são iniciantes na carreira e/ou iniciantes naquele segmento.

Antes do início do curso foi necessário divulgar o mesmo. Solicitei que o Coordenador da Etapa I da rede, vinculado ao Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP), encaminhasse o convite através do Portal da rede de ensino para que as interessadas soubessem dos processos para participar. Isto implicava preencher informações num formulário, enviar alguns documentos comprobatórios solicitados e, ainda, produzir uma carta de apresentação que contemplasse: a) justificativa e interesse pelo curso, b) dificuldades e desafios enfrentados, c) motivo de ter escolhido atuar no Berçário. Era importante que as interessadas soubessem das exigências e envolvimento para participar do curso que implicava no compromisso com leituras e estudos de

temáticas propostas, produção de escritas e relatórios semestrais, além de participar de trabalhos grupais.

Em 2023, das professoras interessadas, apenas duas eram professoras iniciantes na carreira docente, por esse motivo decidimos, com o Coordenador do CAP, contemplar também no curso de formação as docentes que eram professoras iniciantes nos Berçários I e Berçário II, porém que já tinham experiência docente em outros segmentos. Das 15 docentes inscritas, efetivamente participaram até o final do curso 10. Isto porque ao longo do ano houve desistências. Chama a atenção que, ainda que as professoras fossem liberadas, ou seja, tinham dispensa do horário de trabalho para participar do curso, por diferentes motivos algumas desistiram.

No ano de 2024 temos a participação de 25 professoras do berçário que são contempladas por serem professoras em início de carreira e/ou iniciantes no berçário. Neste ano, a rede informou que não poderiam dar dispensa às professoras no período de trabalho, com isto o curso é oferecido no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)², após o horário das aulas.

A perspectiva de formação assumida na proposição do curso está sustentada na trilogia linguagem-coletividade-empoderamento (CHALUH, 2011). Trata-se de uma formação que valoriza a linguagem (oral e escrita), a produção coletiva e o empoderamento dos professores, possibilitado pelo estabelecimento de um contexto aberto ao diálogo e a autoria das professoras.

No contexto do curso são socializadas práticas pedagógicas desenvolvidas junto com os bebês na creche e, a partir delas, desenvolvemos estudos teóricos que ampliam a compreensão dos acontecimentos vividos na escola. Além da problematização de textos científicos são compartilhados textos literários, curtas e documentários (Chaluh, 2012). Considero a prática de escrita na sua dimensão formativa já que nos faz entrar num processo de reflexão sobre o fazer docente. Nesse sentido, várias são as situações onde as professoras são instigadas a dizer de si e de suas práticas e experiências como forma de refletir e sistematizar sobre a sua ação docente, com o objetivo de deixar rastros do seu percurso docente, assim como poder compartilhar essas escritas com o grupo. Ao longo do curso foram produzidas escritas individuais, memoriais de formação, produções artísticas e avaliação do processo vivido ao finalizar cada semestre.

² Semanalmente as professoras da rede participam do HTPC nas suas respectivas escolas, o combinado com a rede foi que em um dos HTPCs do mês essas professoras estariam sendo liberadas para a participação no curso.

A proposta formativa que desenvolvo desde 2023 é objeto de estudo de uma pesquisa³. O objetivo geral da pesquisa é compreender os processos formativos que favorecem o acompanhamento dos professores em início da carreira e que oferecem subsídios para que eles reflitam sobre o trabalho pedagógico nos berçários. A problemática central da pesquisa é: Quais concepções e propostas formativas podem fundamentar a composição de políticas e/ou programas de acompanhamento de professores iniciantes na carreira e que possibilitam uma melhor inserção no contexto de trabalho e nas redes de ensino junto aos berçários?

No presente trabalho deixo em evidência quais práticas da formadora se mostram relevantes para pensar em propostas de acompanhamento das docentes em início de carreira e/ou em início de trabalho com os berçários. Para isso, considero como material empírico escritas produzidas pelas docentes participantes do curso de formação, especificamente trago produções individuais referentes à avaliação do curso elaboradas no final de cada semestre de 2023.

METODOLOGIA

Assumo uma pesquisa narrativa de experiências do vivido, a partir de Lima; Geraldi e Geraldi (2015). Segundo Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 27), “[...] havendo uma experiência significativa na vida do sujeito pesquisador, este a toma como objeto de compreensão. Essas pesquisas decorrem de uma situação não experimental, mas vivencial”.

A pesquisa narrativa está vinculada a uma concepção bakhtiniana de fazer ciência, uma heterociência. Uma ciência na qual pesquisador e pesquisado são considerados sujeitos, um homem que se comunica com outro homem, reconhecendo que ambos estão autorizados a falar. Nesta perspectiva o conceito de verdade de uma ciência positivista, não pode estar contemplada. Isto porque a perspectiva bakhtiniana de heterociência procura pela compreensão da verdade (*pravda*) do particular, do irrepitível, do singular. *Pravda* implica considerar o acontecimento particular inscrito naquela relação em que se deu a pesquisa, não busca a verdade que pretende a generalização nem a objetividade e neutralidade.

³ Pesquisa financiada pela FAPESP (Processo nº 2022/16693-4).

Segundo Lima, Geraldi e Geraldi (2015), a especificidade da pesquisa narrativa reside no fato de que:

[...] o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o seu próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos *a posteriori*, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 26-27).

Para, de fato, alcançar a compreensão do particular daquele vivido, é necessário o cotejamento de tais enunciados com outros textos. Para Miotello (2013, p. 220)⁴ isto implica: “O cotejamento de uma consciência com outra, de um texto com outros, é que permite a compreensão, o alargamento da própria consciência”. Isto porque o objetivo do cotejo de textos é a construção de uma compreensão profunda, ativa e criadora (GERALDI, 2012). Cotejar é dar contexto a um texto, tecendo relações entre os enunciados que dialogam entre os diferentes textos, seja porque coincidem, se contradizem ou polemizam. É este movimento que permite o surgimento das diferentes vozes presentes no contexto deste texto: “[...] para fazer dialogarem diferentes textos, diferentes vozes. O múltiplo como necessário à compreensão do enunciado, em si único e irrepitível. A unicidade se deixa penetrar pela multiplicidade” (Geraldi, 2012, p. 29).

Assim, na contramão de verificar, a perspectiva de pesquisa assumida por mim, busca a compreensão sustentada numa concepção dialógica de fazer pesquisa. Concepção dialógica que implica articular as vozes das professoras, da pesquisadora e dos interlocutores que dão sustento teórico às problematizações que se depreendem dos acontecimentos vividos e temáticas abordadas no contexto de cada encontro.

REFERENCIAL TEÓRICO

A proposta de formação tinha como foco professoras em início de carreira. Porém, como explicitado anteriormente, tive que ampliar os critérios de participação para que também pudessem participar professoras que eram iniciantes no segmento, no caso, no Berçário I e Berçário II. Trago algumas considerações em relação a ser iniciante na carreira, ainda que entenda que as professoras iniciantes no segmento, compartilham com as primeiras das mesmas inquietações, segundo percebo a partir do acompanhamento que tenho realizado com elas ao longo deste tempo de formação. Porém, como já referido, o que pretendo chamar a atenção neste texto, é a

⁴ Texto no qual se estabelece diálogo entre Mello e Miotello, sendo que este enunciado é do Miotello.

necessidade de propostas de acompanhamento das docentes pelas contribuições que isso traz para sentir segurança e propriedade naquilo que se faz, neste caso específico, o trabalho pedagógico junto com os bebês.

Marcelo Garcia (2011, p. 9) ao se referir ao início na carreira explicita que se trata de “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”.

Também Romanowski e Martins (2013, p. 13) fazem esta afirmação ao explicitar que as dificuldades que enfrentam os professores no início da carreira, além do fato de que: “[...] ao se depararem com a complexidade da prática pedagógica, muitas vezes desistem do exercício profissional e abandonam o magistério já nas primeiras semanas”.

André (2012) argumenta que são muitas as tarefas que enfrentam os professores em início da carreira e que, por esse motivo, é fundamental a implementação de programas (e especialmente políticas) de iniciação à docência, que contemplem tanto o acompanhamento como a formação. Nesse processo pode-se ajudar esses docentes para mitigar as dificuldades que enfrentam e, de forma coletiva, superar as mesmas. Segundo a autora, os órgãos gestores da educação, teriam que assumir a responsabilidade por criar esses programas e condições para que as escolas desenvolvam projetos que favoreçam a transição de estudante a professor.

Para Gatti, Barreto e André (2011), é necessário definir programas de acompanhamento ao longo do trabalho nos primeiros anos. Para as autoras existem “variadas alternativas de apoio e valorização dos docentes, assim como aspectos que demandam maior atenção e investimento por parte dos órgãos gestores” (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 266). Nesse sentido, ainda são necessárias propostas e programas que atendam os professores em início de carreira.

Esta afirmação pode ser também legitimada pela pesquisa de Brande (2021), que em levantamento bibliográfico de tese, no período de 2013 a 2017, realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando a palavra-chave “professores iniciante”, ao todo obteve 699 produções (teses). Esse levantamento objetivou identificar aquelas produções que tratassem dos professores em início de carreira, na primeira etapa da Educação Básica e que tivessem participado de processos formativos durante esta etapa de inserção profissional.

Segundo Brande (2021) o levantamento realizado mostrou um aumento gradativo do interesse pela temática ao longo do período pesquisado. Porém, da análise do trabalho de Brande (2021) apenas quatro trabalhos trouxeram experiências de propostas de acompanhamento para professores no início de carreira. Segundo a autora, das quatro teses que tratavam do acompanhamento docente, três tematizavam programa específico de acolhimento aos professores em início de carreira, e o outro trabalho foi realizado por meio de entrevistas de professores abordando essa fase de iniciação profissional.

Brande (2021) afirma em relação às quatro teses destacadas,

Tais teses analisadas apontaram, cada uma a partir das especificidades do estudo empreendido, o quanto que propostas de acompanhamento de professores, em processo de inserção na carreira são fundamentais para o fortalecimento da confiança nas ações que desenvolvem, minimizando os impactos das dificuldades presentes, no início da carreira, e oferecendo condições e suporte para que estes professores não desistam da profissão. Se considerarmos as dificuldades por que passam esses professores (como as teses aqui analisadas apontaram), no processo de inserção na carreira, podemos reiterar a relevância desta temática e a necessidade de mais estudos sobre esta etapa da formação docente (Brande, 2021, p. 55).

Assim, reafirmo a importância de avançar nestes estudos e, nesse sentido, a seguir apresento de que forma o curso de formação proposta contribui no processo de acompanhamento das professoras que iniciam na carreira e/ou iniciam no segmento do berçário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As professoras tiveram a oportunidade de produzir diversas escritas individuais a partir de problematizações de temáticas exploradas nos encontros ao longo do ano; assim como produzir a avaliação do processo vivido (semestralmente), escrita do memorial de formação, como já referido. A partir da leitura das avaliações produzidas pelas professoras no primeiro e segundo semestre de 2023, trago as considerações das docentes que me permitiram compreender qual o sentido do curso de formação, enquanto espaço de acompanhamento docente e suas implicações:

Os relatos e desabaços das minhas colegas foram de extrema importância para mim, pude ver que dividimos problemas em comum, mas sempre podemos pensar em uma solução juntas, me fez superar diversos medos (Sofia).

Aprendi no curso que muitas dúvidas não são apenas minhas, mas de muitos colegas da profissão, nossos desafios são diários, e com estudo e persistência conseguimos fazer um bom trabalho.

Aprendi que os meus medos e angústias são enfrentados pelas minhas colegas, acredito que dividindo fica mais leve (Teresa).

Sozinho ninguém faz nada.

O que mais me aliviou foi perceber que não estamos sozinhas. Aprendi com as colegas que sempre teremos vivências em comum e que isso nos une e fortalece. Aprendi a valorizar mais o meu trabalho ao fazer o mesmo com o delas, em diversos momentos em que expomos práticas.

Sabendo que minhas angústias frente a isso, a proposta de partilha do curso é o que mais me chama a atenção e sua reverberação coletiva e individual me encanta, percebendo como o quanto isso me atravessa (Nicole).

Aprendi que a maioria das minhas dificuldades também eram as dificuldades das professoras do grupo, não estou só na busca da superação, e cada vez mais podemos subir um degrau na profissão, encontramos conforto e acolhimento.

Ao compartilharmos as angústias através dos relatos e das experiências, encontramos forças, expectativas, acolhimento e assim nossas frustrações vão se tornando/transformando em perspectivas, os relatos são cheios de emoções, vivências ricas e transformadoras, é impossível não ser impactado em cada encontro (Elena).

Principalmente a importância do compartilhamento de experiências e potencialidade dessa escrita.[...]Mas principalmente que todos somos capazes e compartilhamos muitas dificuldades semelhantes, o que fortalece minha autoconfiança, e vontade de continuar me esforçando por um trabalho melhor com os bebês (Mônica).

Entendo que pensar em propostas de acompanhamento docente tem que estar pautadas num processo de formação que considere a palavra e o diálogo como aspectos constitutivos da subjetividade dos sujeitos. Isto implica afirmar a criação de um espaço formativo que potencialize o “exercício vivo da palavra e da ação” (CHALUH, 2011, p. 172).

Trata-se de uma proposta de acompanhamento que está sustentada na formação de sujeitos da enunciação, oferecendo contextos nos quais se reconheça o outro, a alteridade; se potencializa a interação possibilitando que os sujeitos se afirmem como tal; se enxerguem enquanto sujeitos que tem coisas para dizer e criando num lugar de partilha, ou seja, o compartilhamento da palavra.

Segundo Riolfi (2002, p. 41), um sujeito que inclui-se em um grupo tem, como aspecto fundamental, a possibilidade de entrar em um “movimento indissociável, me formar enquanto o outro se forma, cada um no seu tempo”. Quando um grupo tem como sustento a liberdade, oportuniza a cada um dos integrantes a possibilidade de se colocar e se expor, porque vinculados por um laço social (Riolfi, 2002).

Segundo a autora, uma pertença produtiva em um grupo é possível quando cada sujeito se percebe vinculado a um certo laço que permite que, para além do estudo passivo de determinada área, ele se arrisque numa produção.

Chaluh (2008) ao problematizar sobre a constituição de um grupo explicita que trata-se de um encontro de subjetividades que supõe a diferença individual, a singularidade. A autora conceitua grupo como “[...] enlace de subjetividades que potencializa aos sujeitos da enunciação a promoção de sua produção, autoria e formação” (Chaluh, 2008, p. 112).

Para discutir a questão da autoria me remeto a Kramer (2003, p. 83) que considera que “ser autor significa dizer a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, gritada, sonhada, grafada [...] Ser autor significa produzir com e para o outro“. De outra perspectiva, ao tratar do docente como profissional, Davini (1999), o vincula à questão da autoria. Segundo a autora, o profissional é aquele que pode dar conta de suas decisões e que vai produzindo conhecimento nessas decisões. Nesse sentido, e tendo como pano de fundo a profissionalização dos docentes, a autora considera que os professores aprendem a partir da própria prática, sistematizando o conhecimento.

Trago as considerações Davini (1999), que trata a construção de uma pedagogia da formação docente, já que ainda que tenha relação com o contexto da formação inicial de professores, importa enfatizar os três aspectos fundamentais no processo formativo. Os aspectos são: revisão crítica dos modelos incorporados nas nossas próprias biografias e de nossas matrizes de pensamento e ação; investigação operativa na prática que permita contrastar resultados, identificar variáveis percebendo a prática educativa como um processo de permanente autoconstrução de conhecimento; formar equipes de trabalho porque para poder aprender, necessitamos aprender com os outros em contraposição ao trabalho individual e solitário que aparece como uma dimensão naturalizada dentro do contexto de atuação dos professores. A constituição de grupos, desde esta perspectiva, pode aparecer como uma possibilidade de favorecer e promover a “autonomia profissional coletiva”, como apontado por Davini (1995) e que nos remete à autoria dos professores na escola.

Constituir um grupo implica pensar na figura do professor formador/coordenador do grupo/tecelão. Segundo Chaluh (2024) ao tematizar a responsabilidade desse sujeito na constituição e acompanhamento de um grupo explicita,

Tramar os dizeres, costurar as ideias, tecer a vida. Coordenadora tecelã que tem como objetivo levar o grupo para além do dito. Coordenadora tecelã que está dentro e fora do grupo, mas não fora da vida. Coordenadora tecelã que estando na vida do grupo consegue olhar para ele de fora, dando um acabamento para o grupo, tentando dar um retorno para o grupo daquilo que

do seu lugar exterior consegue enxergar. É como se no mesmo momento de estar dentro, se afastasse para poder enxergar as discussões e devolver ao grupo tudo aquilo que discutem, pensam, falam, argumentam, para dar um sentido outro ao grupo como um todo. Precisamos aprender a nos deslocar, poder estar nesses lugares outros que nos permitem doar (Amorim, 2004), dar a ver aos outros, tudo aquilo que eles não veem, porém que estamos construindo juntos. (Chaluh, 2024, 101).

Apresentei as considerações de Riolfi (2002), Chaluh (2008, 2024) e Davini (1999) para legitimar processos de acompanhamento docente que valorizem o aspecto da constituição do grupo e/ou equipes de trabalho, e que, foram legitimadas a partir das considerações das professoras participantes do curso de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brande e Chaluh (2021), ao longo de três anos, ofereceram um curso de formação para professoras em início de carreira. A partir das análises dos dados produzidos as autoras assim definem o conceito de acompanhamento por elas sustentado. Tratou-se de um acompanhamento pautado

[...] pela confiança entre os pares, pelo lugar seguro, que nos cuida, no qual nos entendemos e onde é possível dizer o que nos passa, o que nos acontece, pelo movimento para “enxergar-se além”, para interrogar-se sobre as relações educativas e pelo clima propício ao diálogo que possibilite a análise das práticas pedagógicas, a partilha de problemas e a elaboração de um conhecimento novo – partilhado. (Brande; Chaluh, 2021, p. 343)

Confiança entre os pares, um lugar seguro onde é possível dizer o que nos acontece... Remeto-me a Benjamin (1996) que considera que nós sentimos embaraço quando somos solicitados a narrar alguma coisa. Importante que as professoras, nos contextos de formação continuada, consigam enxergar que “se mostrar” é um desafio que possibilita, ao narrar os acontecimentos vividos na escola, recuperar/manter “a faculdade de intercambiar experiências” (Benjamin, 1996, p. 198). Enfatizo a relevância de recuperar as nossas histórias do fazer docente permeada pela narrativa, porque, como Benjamin (1996), acredito que trazer o passado supõe reconhecer que ele comporta elementos inacabados que aguardam uma vida posterior e somos nós os encarregados de fazê-los reviver.

Na mesma linha, Contreras Domingo e Quiles- Fernández (2017, p. 19) explicitam que [...] lo que nos mueve no es tan solo reconstruir situaciones

o vivências, sino dar lugar também al pensar y al saber pedagógico que pude nacer de ellas.

Penso que uma tarefa genuína de quem se propõe a realizar processos formativos que tenham como horizonte o acompanhamento docente leve em consideração alguns elementos:

[...] explorar com as participantes do grupo diversos modos de exposição, seja oral, escrita ou mesmo a partir de uma criação artesanal, [...]. A exposição só é possível em determinadas condições que, como afirmado até aqui, requer de um lugar que dê segurança, cercado de respeito e cerceando os julgamentos.

Só num contexto de abertura e possibilidades efetivas de compartilhamento da palavra é que temos a possibilidade de mergulhar em processos de formação no qual cada um pode expressar seus pensamentos e sentimentos, compartilhando valiosas experiências de sua vida e de seu fazer docente, compartilhando também a sua bagagem de conhecimentos que não necessariamente tem relação com as culturas dominantes da universidade, como comenta Contreras Domingo (2010), mas a partir das quais conseguimos ter um próprio olhar e compreensão do mundo e da vida (Chaluh, 2024).

Ter acompanhado professoras em início de carreira e iniciantes na docência com bebês diz do cuidado e do respeito pelo outro, na criação de um contexto que afirma a segurança e confiança mútua, que oportuniza o compartilhamento e a circulação da palavra entrelaçando a prática pedagógica, os conhecimentos produzidos por cada professora e os conhecimentos teóricos na busca de potencializar o trabalho coletivo tendo como horizonte outros modos de estar e ser professora de bebês.

REFERÊNCIAS

BRANDE, C. A. Professores em período de inserção na carreira: contribuições de uma proposta de acompanhamento. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2021.

BRANDE, C. A.; CHALUH, L. N. Contribuições de uma proposta de acompanhamento de professores em processo de inserção na carreira. *In: Actas Completas da Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: instituições, saberes pedagógicos práticas escolares* [recurso eletrônico] / Thiago S. Reis (org.). Porto: Editora Cravo, 2021. 776 p.

CHALUH, L. N. Filmes na formação de futuros professores: educar o olhar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 133-152, jun. 2012.

CHALUH, L. N. **Formação e alteridade: na e com a escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2008.

CHALUH, L. N. Futuros professores: um processo coletivo de formação. *In:* Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso [GEGe]. **Questões de cultura e contemporaneidade:** o olhar oblíquo de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p. 161-174.

CHALUH, L. N. Perspectiva narrativa: costurando vidas e conhecimentos em processos de formação. *In:* PASSEGGI, M. da C., FURLANETO, E. C.; MONTEIRO, F. M. de A. (org.). **Vidas escritas:** interrogações sobre narrativas docentes. Curitiba: CRV, 2024

CONTRERAS DOMINGO, J., QUILES-FERNÁNDEZ, E. Vivir y profundizar experiencias de enseñanza dese una perspectiva narrativa. *In:* Contreras Domingo, J. (coord.). **Enseñar tejiendo relaciones:** una aproximación narrativa a los docentes y a sus clases de Educación Infantil y Primaria. Madrid: Ediciones Morata, 2017.

DAVINI, M. C. **La formación docente en cuestión:** política y pedagogía. Buenos Aires: Ed. Paidós, 1995.

KRAMER, S. **Por entre as pedras:** arma e sonho na escola. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

RIOLFI, C. O amor à diferença no trabalho enlaçado no interior de grupos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 39, p. 37-45, jan./jun. 2002.