



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



ELIZABETE GASPAR DE OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EXPERIENTE NO PROJETO
OBEDUC E OS REFLEXOS EM SUAS PRÁTICAS A PARTIR DAS
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES INICIANTE**

**RONDONÓPOLIS-MT
2019**

ELIZABETE GASPAR DE OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EXPERIENTE NO PROJETO
OBEDUC E OS REFLEXOS EM SUAS PRÁTICAS A PARTIR DAS
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES INICIANTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, na Área de Concentração Educação, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Simone Albuquerque da Rocha

**RONDONÓPOLIS-MT
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

O48f Oliveira, Elizabete Gaspar de.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EXPERIENTE NO
PROJETO OBEDUC E OS REFLEXOS EM SUAS PRÁTICAS A
PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS
PROFESSORES INICIANTEs / Elizabete Gaspar de
Oliveira. -- 2019 101 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Simone Albuquerque da Rocha.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Rondonópolis, 2019.

Inclui bibliografia.

1. Formação de professores. 2. OBEDUC/UFMT/CUR. 3.
Professores Iniciantes e professores experientes. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis. -Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis -
CEP: 78735-901 - RONDONÓPOLIS/MT
Tel : (66) 3410-4035 Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EXPERIENTE NO PROJETO OBEDUC E OS REFLEXOS EM SUAS PRÁTICAS A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES INICIANTES

AUTORA: Elizabete Gaspar de Oliveira

Dissertação defendida e aprovada em ____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Doutor (a) Simone Albuquerque da Rocha
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno: Doutor Ademar de Lima Carvalho
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo: Doutor (a) Laurizete Ferragut Passos
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

*A Jesus Cristo, o meu fiel e inseparável
orientador e companheiro de todas as horas...
Eu te amarei enquanto viver...*

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao Senhor Deus, grande e majestoso, que está sentado sobre o trono... Toda a honra deste título seja a Ti... Adorado do meu coração!

À minha querida e compromissada Professora Dr^a. Simone Albuquerque da Rocha, a quem devo este título. Pela confiança depositada em mim, pelas orientações, incentivo e cuidados nos momentos de angústia, dor e por me ensinar que ainda tenho muito a aprender...

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, grande e majestoso, dedico a honra deste título.

À professora Simone Albuquerque da Rocha, a quem manifesto minha admiração, pois, com sua sabedoria, foi aos poucos me descortinando os caminhos do conhecimento da/para a pesquisa, proporcionando-me, assim, crescimento pessoal e profissional. Meu sincero respeito e gratidão por tudo.

À professora Laurizete Ferragut Passos e ao professor Ademar de Lima Carvalho, pelas importantes contribuições manifestadas na ocasião do exame de qualificação, que valeram não só para a escrita deste trabalho, mas também para o meu desenvolvimento profissional.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), pelas contribuições teóricas: Professora Eglen Rodrigues Pepi, ao propor reflexões sobre as teorias da educação. Professora Ivanete, ao provocar a reflexão crítica sobre as políticas educacionais. Professores Ademar e Érika, pelas intervenções críticas e necessárias, no momento do aporte teórico, propondo reflexões e discussões sobre o projeto de pesquisa. Professora Simone, em suas aulas, ao proporcionar discussões e reflexões sobre a profissão de professor e as metodologias de pesquisa.

Aos meus filhos, que muitas vezes não compreenderam o meu silêncio e distanciamento...

À amada, Rita de Cássia, que teve que crescer e amadurecer assumindo tantas responsabilidades com a escola e comigo me acompanhando sendo parceira em todos os momentos.

Aos meus colegas da escola Gisélcio da Nóbrega, com quem partilhei conhecimentos e vida por mais de vinte anos.

À minha colega e diretora, Marcia Regina Araujo de Brito, que tanto contribuiu ouvindo minhas incertezas diante da pesquisa... Deus a abençoe ricamente...

À minha amiga e irmã em Cristo, Sueli Oliveira de Souza, que muito me apoiou e ajudou nos momentos mais difíceis e a quem devo grande parte do incentivo pela minha entrada no mestrado...

À minha amiga e irmã em Cristo, Roseli Santos Almeida, quem eu aprendi admirar, não tenho palavras para agradecer-lhe, pelas inúmeras vezes em que me auxiliou, mesmo quando não podia...

À minha amiga e irmã em Cristo, Dulcinete Rodrigues dos Santos Alves de Souza, que sempre teve uma palavra amiga e uma fé inabalável que me fazia crê no impossível...

À minha amiga, Luzinete, amada do meu coração, pelas muitas vezes em que me ouviu e apoiou sem nunca me julgar, te amo na pessoa de Jesus Cristo...

À minha amiga, professora Marli Xavier, pelo apoio e dedicação dispensados a mim...

À Anabel... Exemplo de eficiência e dedicação...

As minhas colaboradoras de pesquisa, que me proporcionaram dados valiosíssimos. Sem eles seria impossível chegar até aonde cheguei...

Às escolas, do município de Rondonópolis – MT, que tão bem me receberam...

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse a este ponto do caminho... Porque o “Deus do vale é o mesmo Deus da montanha...”

Aos meus irmãos e irmãs de fé que estiveram em oração para que esta caminhada fosse de sucesso, meu **Muito Obrigada!**

RESUMO

Esta pesquisa se insere no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR), na linha de pesquisa Formação de professores e políticas públicas educacionais. O estudo visa analisar como as professoras experientes e iniciantes ressignificam suas compreensões acerca do acompanhamento ao professor iniciante a partir da participação na formação continuada em grupo colaborativo universidade/escola do projeto OBEDUC/UFMT/CUR. A inserção na docência do iniciante é marcada por dúvidas, angústias e medos, ajustamentos, interações e tomada de decisões em relação à carreira docente. Sentimentos que podem ser mais bem compreendidos quando o iniciante conta com o apoio do experiente, o coordenador pedagógico. As questões orientadoras da investigação foram: como o professor iniciante concebe o trabalho do professor experiente no acompanhamento da sua prática, após ter se inserido no projeto OBEDUC/UFMT/CUR? De que forma o professor experiente se percebe neste processo de acompanhar o professor iniciante a partir da participação na formação oferecida pelo projeto OBEDUC/UFMT/CUR? A abordagem da pesquisa foi qualitativa e a captação dos dados se deu por meio de entrevista narrativa com duas professoras iniciantes e duas professoras experientes que participaram das formações ofertadas pelo projeto. Os dados foram analisados a partir do eixo: Percepção do professor iniciante e experiente sobre o acompanhamento na prática pedagógica. Os dados revelam que os professores experientes, apesar de terem tempo de profissão, apresentam dificuldades para o atendimento às demandas dos iniciantes. Outro ponto relevante que os resultados evidenciaram foi a solicitação de formação dos experientes para orientarem, subsidiarem e realizarem o acompanhamento aos iniciantes, o que foi atendido pelo OBEDUC, com saldos positivos.

Palavras-chave: Professores Iniciantes. Professores Experientes. Acompanhamento.

ABSTRACT

This research is inserted on the Post-Graduate program in Education (PPGEdu) from the Federal University of Mato Grosso, University Campus situated in Rondonópolis (UFMT/CUR), following the research line of Teachers' formation and Educational public policies. The study aims to analyse how senior teachers and beginner teachers give new meanings to their comprehension about the assistance to the beginner teacher. The assistance was created from the participation, of both, on the continuing education on a collaborative relation between University – School, from the OBEDUC/UFMT/CUR Project. The first years of teaching are full of doubts, anxieties, fears, adjustments, interactions and decisions taking when it comes to the teaching career. Feelings that can be comprehended when the beginner teacher has some support from the senior teacher. In this research, this teacher is the pedagogical coordinator. The guiding questions were: How does the beginner teacher develop the senior's teacher job on his/her practice, after attending the OBEDUC/UFMT/CUR Project? In which way does the senior teacher notice herself/himself during the process of following the beginner teacher from the education offered by the OBEDUC/UFMT/CUR Project? The approach used was qualitative and the gathering of data came through narrative interview with two beginner teachers and two senior teachers who attended the education offered by the project. The data was analysed following the line: Senior teachers' and beginner teachers' perception about the assistance on the pedagogical teaching. The data revealed that although senior teachers have more time on the area, they show difficulties when dealing with the beginners demands. Another point revealed was that the request of senior teachers to guide and assist the beginners was answered positively by OBEDUC, with very good results.

Keywords: Beginner Teachers. Senior Teachers. Assistance.

LISTA DE FOTOGRAFIA

Fotografia 1	Primeiro encontro com os professores experientes/ 2016.....	55
Fotografia 2	Encontro de formação com professores experientes/2017.....	58
Fotografia 3	Encontro de formação com professores experientes/2017	58
Fotografia 4	Encontro de formação com professores experientes/2018	59
Fotografia 5	Encontro de formação com professores experientes/2018.....	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Volume das produções encontradas utilizando os três descritores	18
Quadro 2	Produções selecionadas sobre o tema de pesquisa no período de 2008 a 2018 .	18
Quadro 3	Temáticas de estudos realizadas com professores iniciantes no projeto OBEDUC/UFMT/CUR em 2015	39
Quadro 4	Temáticas de estudos realizadas com professores iniciantes no projeto OBEDUC/UFMT/CUR em 2016	40
Quadro 5	Temáticas de estudos realizadas com professores iniciantes no projeto OBEDUC/UFMT/CUR em 2017	41
Quadro 6	Temáticas de estudos realizadas com professores iniciantes no projeto OBEDUC/UFMT/CUR em 2018	42
Quadro 7	Formação de professores experientes no OBEDUC 2015	54
Quadro 8	Temáticas de estudos realizadas com professores experientes 2016	55
Quadro 9	Temáticas de estudos realizadas com professores experientes 2017	56
Quadro 10	Temáticas de estudos realizadas com professores experientes 2018	57
Quadro 11	Caracterização das colaboradoras da pesquisa	72
Quadro 12	Apresentação dos objetivos geral e específicos, questões da pesquisa e eixo de análise	74
Quadro 13	Tratamento dos dados da entrevista com professores experientes	74
Quadro 14	Tratamento dos dados da entrevista com professores experientes	79
Quadro 15	Tratamento dos dados da entrevista com professores iniciantes	83

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAPRO	Centro de Formação e atualização dos Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso
CUR	Câmpus Universitário de Rondonópolis
EJA	Educação de Jovens e Adultos
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
OBEDUC	Observatório da Educação
OASISBR	Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto
PADI	Programa de Acompanhamento Docente para Professores de Educação Física em início de Carreira
PNE	Plano Nacional de Educação
PAPIC	Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROFA	Programa de Professores Alfabetizadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEM	Sistema de Avaliação Educação Municipal
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis – MT
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UERR	Universidade Estadual de Roraima

UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 O QUE APONTAM AS TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS NO PERÍODO 2008-2018 SOBRE PROFESSORES INICIANTES?	18
3 O CAMINHAR ESPELHADO	23
3.1 A infância	23
3.2 Construindo outros nós na profissão docente	25
4 FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	29
4.1 Professor Iniciante no OBEDUC/UFMT/CUR: conflitos e desafios na travessia de aluno a professor	36
4.2 A formação continuada do coordenador pedagógico/professor experiente: o projeto OBEDUC em foco	44
4.2.1 A formação do professor experiente no OBEDUC/UFMT/CUR	49
4.2.2 Os estudos e os reflexos na minha formação: a pesquisa modificando minha prática	60
4.2.3 Trabalhos de acompanhamento do professor experiente ao iniciante no projeto OBEDUC/UFMT/CUR	63
5 OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA	69
5.1 Abordagem metodológica	69
5.2 Os <i>loci</i> da pesquisa	70
5.3 Caracterizando os colaboradores da pesquisa: as professoras iniciantes e professoras experientes	71
6 ANALISANDO OS DADOS: conversando com os sujeitos	74
7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	92
REFERÊNCIAS	97

1 INTRODUÇÃO

Políticas e programas de apoio à inserção do professor na carreira docente despontam timidamente, referenciados em investigações de produções científicas e pesquisas que discutem a formação desse docente. Autores como Papi e Martins (2010, p.6) destacam que “os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão”.

Na perspectiva discutida por Marcelo (2009), a formação do professor é um processo complexo que se inicia com sua vida escolar e não se esgota com a formação inicial, mas se prolonga com os cursos de formação em um *continuum*. As pesquisas sobre a profissão e os desafios da prática, no entanto, apresentam o professor iniciante como um protagonista quase invisível, uma vez que as investigações com foco nesse profissional e na sua inserção na escola ainda são pouco exploradas, embora a atenção ao professor no início da carreira seja basilar para o desenvolvimento da docência.

Os primeiros anos da docência é uma fase crucial, permeada por desafios e dilemas, cuja superação requer a construção de novas aprendizagens e isto é algo conflituoso para o novo professor. Marcelo (2010, p. 18) postula que a inserção na docência é “um período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a transição de estudantes para docentes”, sendo um período doloroso. Huberman (2013) considera a fase inicial a que se estende até o terceiro ano de profissão; Cavaco (1995), até o quarto ano de exercício profissional; Veenman (1988) argumenta que esta se prolonga até o quinto ano e Tardif (2017) defende que esse momento inicial compreende os sete primeiros anos de profissão.

De acordo com a compreensão dos autores citados, o “choque com a realidade” evidencia o impacto sofrido pelos professores ao iniciarem a profissão e poderá perdurar por um longo período.

O contexto impactante de inserção na docência pelo iniciante motiva um grupo de pesquisadores da UFMT/Câmpus de Rondonópolis a assumir como foco de investigação o egresso de Pedagogia, no Programa Observatório da Educação instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, que propicia a articulação de conhecimentos entre pós-graduação, licenciatura e escola da educação básica para a produção e formação científicas em nível de mestrado e doutorado.

O projeto do OBEDUC/UFMT/CUR intitulado “Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a universidade e a escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente” em consonância com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), foi aprovado pelo Edital do Observatório da Educação da CAPES nº 049/2012.

O OBEDUC/UFMT/CUR estabeleceu que os projetos do Observatório da Educação seriam vinculados a programas de Pós-Graduação – PPGs *stricto sensu* reconhecidos pela CAPES, a fim de desenvolver linhas de pesquisa voltadas à formação de professores.

De acordo com a Portaria nº 152, de 30 de outubro de 2012 – CAPES, os projetos foram classificados em projetos locais ou em rede, sendo:

- I. projeto local: composto por, no mínimo, 1 (um) PPG *stricto sensu* de uma Instituição de Ensino Superior, doravante denominada pela sigla IES;
- II. projeto em rede: composto por 3 (três) PPGs *stricto sensu* de IES distintas, sendo uma delas denominada Instituição Sede e as outras IES, núcleos da rede (PORTARIA nº 152, 2012, p. 4).

Pela classificação da CAPES, o projeto OBEDUC/UFMT/CUR foi aprovado como local, com apenas um PPG Edu/UFMT, embora, contasse com a colaboração de três professores universitários de outras IES, quais sejam: Universidade Federal do Rio Grande Sul (UFRGS), Universidade Estadual de Roraima (UERR) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Esse projeto teve como principal objetivo

Compreender como se dá o processo de constituição da identidade profissional docente dos egressos do Curso de Pedagogia em um estudo longitudinal que acompanha os sujeitos desde a formação inicial e tem sua continuidade nos anos iniciais da docência, evidenciando dificuldades, impasses, desafios narrados em escritas de si e trabalhados em momentos de socialização e formação como proposta de inserção do profissional no ambiente de trabalho, com a interdisciplinaridade permeando a proposta. (PROJETO OBEDUC/UFMT, 2013, p. 3).

Inicialmente cinco escolas públicas se integraram ao projeto OBEDUC/UFMT/CUR por se enquadrarem nos seguintes critérios: ter em seu corpo docente professores iniciantes e professores experientes disponíveis ao acompanhamento, orientação e apoio aos professores em início de carreira, assim como os profissionais deveriam participar da formação coletiva quinzenal. Dessas escolas, participaram os professores iniciantes, cinco coordenadores, sendo

um de cada escola, seis graduandas da licenciatura em Pedagogia, uma coordenadora e cinco mestrandos.

A formação oferecida no projeto OBEDUC/UFMT/CUR se dava por meio de reuniões junto aos iniciantes, atendendo as solicitações manifestadas por eles no atendimento de suas dificuldades no desempenho da função. Os estudos partiam de temas apontados por eles em torno de seus dilemas e necessidades formativas.

No período inicial do projeto, a coordenação do OBEDUC/UFMT/CUR visitou escolas que tinham professores iniciantes, convidando-os a participarem junto à UFMT. Foi a partir de uma dessas visitas que minha escola Gisélío da Nóbrega aceitou fazer parte do projeto.

Na função de coordenadora pedagógica de escola pública por muitos anos, senti-me provocada a atender ao convite da UFMT para participar da formação proposta no projeto OBEDUC/UFMT/CUR que visava levantar os dilemas e desafios do professor iniciante e a necessidade do acompanhamento a este novo profissional nesta fase da docência. Este professor sempre esteve presente na escola, porém, permanecia invisibilizado por todos os professores e inclusive pela gestão.

O acompanhamento do iniciante, segundo o projeto, é função do coordenador pedagógico, referenciado por esse motivo de “professor experiente”.

Como coordenadora pedagógica de minha escola, participei desse processo como professora experiente, no ano de 2016, e, ao ser aprovada no seletivo do mestrado, em 2017, transformei minha vivência em tema de pesquisa.

Antes mesmo de ingressar no mestrado, despertava em mim o interesse em investigar a prática do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Rondonópolis/MT, por atuar na função ao longo de 22 anos. A pós-graduação propiciou-me investigar a prática desse profissional no acompanhamento do professor iniciante. As pesquisas correlatas, entretanto, apresentaram-se inócuas.

2 O QUE APONTAM AS TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS NO PERÍODO 2008-2018 SOBRE PROFESSORES INICIANTES?

Na perspectiva de buscar inventariar os trabalhos que discutem o professor experiente/coordenador pedagógico, que atua na educação básica e acompanha o professor em sua formação continuada no interior das escolas, elenquei os seguintes descritores: Formação do professor formador, Formação do professor experiente e Formação do professor tutor, por considerá-los como condutores à seleção das produções em torno do tema: *A formação do professor formador que acompanha o professor em sua inserção na carreira docente.*

Para a análise, foram selecionados os artigos e resumos das dissertações e teses, disponíveis no banco de dados da CAPES, BDTD, SciELO e OASIS, os quais serão apresentados em quadro com as seguintes informações: títulos, descritores, banco de dados, natureza das instituições, recorte temporal e instrumento de coleta de dados. As pesquisas foram coletadas tendo-se como periodicidade 2008/2018

Quadro 1 – Volume das produções encontradas utilizando os três descritores

DESCRITORES	BDTD	CAPES	SciELO	OASIS
D1: formação do professor formador	123	400	5	0
D2: formação do professor experiente	13	111	2	2
D3: formação do professor tutor	22	172	39	0
TOTAL POR BANCO DE DADOS	124	683	46	2
TOTAL DOS TRABALHOS ENCONTRADOS NOS DIFERENTES BANCOS PESQUISADOS				862

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos nos sites BDTD, CAPES, SciELO, OASIS, 2018

No quadro acima, pode ser observado um grande número de produções que passou por um refinamento. Das 862 (oitocentos e sessenta e dois) pesquisas encontradas, somente 15 (quinze) resumos foram tomados para análise. A partir dessa leitura, selecionaram-se sete trabalhos considerando títulos e objetivos com maior proximidade ao foco desta investigação. O quadro abaixo apresenta aspectos das pesquisas selecionadas, evidenciando seus objetivos.

Quadro 2 – Produções selecionadas sobre o tema de pesquisa no período de 2008 a 2018

Ano	Natureza	Título	Local	Objetivo
2012	Tese	Atitude interdisciplinar, formador do professor e autonomia profissional	PUC/SP	Compreender a direção na qual deve caminhar a prática do docente formador para mediar a construção da autonomia profissional de tipo novo do

				futuro professor dos anos iniciais do ensino fundamental
2013	Dissertação	Coordenador pedagógico: Contribuições para sua formação	PUC/SP	Investigar a importância da formação do coordenador pedagógico aliada à inquietação: em que condições a formação pode ser oferecida para contribuir na atuação desse gestor?
2018	Artigo	A construção da identidade de uma mentora: o Programa de Formação Online de Mentores em foco	Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 330-347, maio/ago. 2018	Analisar os processos de construção da identidade e de desenvolvimento profissional de uma professora experiente para atuar como mentora e identificar as aprendizagens ao longo de sua participação no PFOM1. Também se focaliza neste artigo: a) identificação das necessidades de formação da mentora Carolina; b) caracterização das aprendizagens ocorridas e vivenciadas durante o Programa; e c) análise dos processos de construção da identidade de mentora e variáveis relacionadas.
2012	Dissertação	Formação continuada na Educação Infantil: possibilidades e desafios na perspectiva do formador	PUC-SP	Refletir sobre os processos formativos e formação de formadores na ótica dos formadores, conhecendo e destacando os aspectos do modelo que deram certo e que são validados pelos sujeitos que nesses processos transitam, bem como os embates, as dificuldades e os desafios.
2013	Dissertação	Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: Uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas	PUC/SP	Analisar o processo de construção do papel formador dos coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas do Ensino Fundamental I da rede pública no município de Boa Vista do Tupim, na Chapada Diamantina/BA
2009	Tese	Formação de Professores e Educação Inclusiva: Análise de Uma Experiência Via Internet	UFSCar	Analisar as contribuições e limites de um programa de desenvolvimento profissional a distância à base de conhecimentos de formadores, tendo em vista a política de

				educação inclusiva
2016	Artigo	A formação dos formadores: Um estudo sobre o PNAIC	Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 151-170, jan./abr. 2016	Analisar o processo de formação de professores formadores (Orientadores de Estudos - OE) que assumem a responsabilidade da formação dos professores alfabetizadores e como esses formadores constroem conhecimento para contribuir na formação dos professores alfabetizadores

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos nos sites BDTD, CAPES, SciELO, OASIS, 2018.

A maioria dos trabalhos encontrados centra-se no formador que atua em EAD (Educação a Distância) e em orientações de estágios e formadores nos cursos superiores. São pesquisas que evidenciam o trabalho do professor mentor que atende alunos da formação inicial.

A análise dos resumos dos quinze trabalhos apontou que o foco principal discutido era a formação do professor formador do ensino superior. Destes, sete evidenciaram o trabalho e a formação do coordenador pedagógico na educação básica. Apenas uma pesquisa propôs em seu objetivo geral fazer uma análise relativa aos processos de construção da identidade de mentora de uma professora experiente.

Mesmo não evidenciando trabalhos no foco da pesquisa, posso afirmar que este mapeamento possibilitou o acesso a um universo imenso de trabalhos, oportunizando o contato com diversas obras, propiciando leituras de teorias, metodologia e instrumento de coletas de dados, todos relevantes ao embasamento que deu subsídio às especificidades do tema para essa produção.

Diante dos dados obtidos pela pesquisa das produções correlatas sobre meu tema, tracei com mais clareza minha investigação que teve como objetivo analisar como as professoras experientes e iniciantes ressignificam suas compreensões acerca do acompanhamento ao professor iniciante a partir da participação na formação continuada em grupo colaborativo universidade/escola do projeto OBEDUC/UFMT/CUR. Este objetivo maior se desdobrou em dois objetivos específicos:

- 1- Investigar como o professor experiente, inserido no projeto OBEDUC/UFMT a partir 2017, concebe sua prática de acompanhamento ao professor iniciante;
- 2- Analisar as percepções que os professores iniciantes manifestam acerca do professor experiente no apoio e acompanhamento aos desafios e necessidades formativas em sua

inserção na escola, antes e depois da participação na formação oferecida pelo OBEDUC/UFMT/CUR.

A proposta da pesquisa reside nas seguintes indagações: como o professor iniciante concebe o trabalho do professor experiente no acompanhamento da sua prática, após ter se inserido no projeto OBEDUC/UFMT/CUR? De que forma o professor experiente se percebe neste processo de acompanhar o professor iniciante a partir da participação na formação oferecida pelo projeto OBEDUC/UFMT/CUR?

O trabalho de acompanhamento ao professor iniciante no período de inserção na carreira docente realizado pelo coordenador pedagógico/professor experiente desenvolveu-se durante o ano de 2017 e 2018, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR), na linha de pesquisa Formação de professores e políticas públicas educacionais

Embora o projeto objetivasse a formação para o iniciante, o professor que se queria “experiente”, não possuía conhecimento sobre como desempenhar o acompanhamento do docente em inserção na carreira docente, função recente e inusitada mesmo para o coordenador pedagógico. Diante disso, em atendimento às reivindicações do professor experiente, em meados de 2015, a formação foi realizada quinzenalmente em grupos de estudos específicos para eles. Os temas das reuniões foram por eles determinados.

O Projeto OBEDUC/CAPES teve seu prazo concluído em março de 2017, todavia, o grupo de pesquisa InvestigAção (UFMT/CUR) continuou com a proposta de acompanhamento ao professor iniciante pelo professor experiente, bem como a formação continuada. A solicitação dos professores de que a formação continuasse a ser ofertada foi atendida pelo PPGEdu/UFMT. Nesse novo percurso, a formação toma novas dimensões. A partir desse momento, todas as escolas sediariam a reunião de discussão em forma de rodízio, e cada uma deveria desenvolver um projeto a ser socializado entre as demais participantes, de forma itinerante. A presente pesquisa foi organizada em oito seções para tratar sobre o tema a *Formação do Professor Experiente no Projeto OBEDUC e os Reflexos em suas Práticas a partir das Percepções dos Professores Iniciantes*.

Feitas as considerações iniciais apresento, a seguir, a descrição sucinta das seções que compõem esta dissertação:

Na introdução, apresento o tema pesquisado e as concepções que o subsidiam a partir da percepção de alguns teóricos.

Na segunda seção, trago um breve relato de minhas vivências e suas relações com a temática abordada, trazendo vida, formação e trabalho docente.

Na terceira seção, teço algumas ponderações a respeito da formação continuada dos professores iniciantes e experientes, na compreensão de autores da área. Fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos, sobre as atribuições do coordenador pedagógico/professor experiente na pesquisa, e sua contribuição na formação continuada do professor no ambiente escolar, na mediação do trabalho pedagógico, na articulação do Projeto Político Pedagógico e nas relações com os alunos e comunidade.

Apresento, na quarta seção, as discussões tangentes aos caminhos adotados e percorridos na realização da pesquisa.

Em se tratando da análise dos dados, discorro na quinta seção a organização e as técnicas utilizadas na compreensão das narrativas dos colaboradores, destacando os desafios enfrentados por eles em início de carreira docente e a percepção das professoras experientes sobre o trabalho de acompanhamento nas escolas.

Enfim, na sexta seção, são tecidas algumas considerações referentes à necessidade de se pensar políticas de formação profissional aos coordenadores/ professores experientes que atuam na função pedagógica e no acompanhamento aos professores iniciantes na rede municipal de Ensino de Rondonópolis/MT, no município de Primavera do Leste e no Cefapro de Estado de Mato Grosso. Embora ainda embrionário, o projeto OBEDUC, em Rondonópolis, pode ser considerado a primeira iniciativa.

3 O CAMINHAR ESPELHADO: DE ONDE FALO?

Somos sujeitos históricos, escrevendo a cada dia as nossas memórias, nossas vivências compartilhadas e alicerçadas no que fomos. Sujeitos entrecruzados por muitas lembranças do cheiro, do gosto, da música, das brincadeiras e das experiências, boas ou más, que nos tocaram e nos moveram a ser o que somos. Larrosa (2002) aborda que, no contexto em que vivemos, a era da informação não possibilita as pessoas a aprender com o senso comum, porque o volume de informações não permite alguém experienciar sobre e ser tocado por elas.

As experiências abordadas ao longo do estudo se ancoram no pensamento de Larrosa (2002, p. 20), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e cria elos que nos constituem. Segundo Josso (2006, p. 12), “nessa história de elos, há como em toda história os bons e os maus elos [...]”. Esses elos são acionados ao rememorarmos as lembranças de quem fomos e quem nos tornamos, visualizados nas “pedras”, “flores” e “frutos” ao longo de nossa constituição profissional, marcada por momentos duros que nos forcem a ser adultos antes do tempo, a chorar muito na busca de poder estudar, ter acesso, com dignidade, à saúde e à vida.

Mediada pelos diferentes elos, fui me constituindo e hoje me apresento como Elizabete Gaspar de Oliveira, 54 anos, mãe de dois filhos. Nasci em Umuarama, no Estado do Paraná, sou a décima filha de uma família de vinte filhos, sendo esta uma das características das famílias das décadas de 1960 e 1970, situadas na região rural de uma sociedade que ainda tinha grande fluxo populacional de latifundiários, meeiros de terra e pequenos sitiantes residindo nesse espaço. Como todo o sitiante do campo, a igreja era a nossa maior diversão, por meio das rezas, novenas e festas religiosas que, ao rememorar, sinto o gosto do chocolate quente que era oferecido após rezarmos a novena.

Nas décadas de 1960 e 1970, parte da população do Estado do Paraná ainda residia no campo, com grande escassez educacional e dos meios de comunicação. A educação da maioria era a recebida da própria família, por meio dos dogmas religiosos ou pelo rádio, o único meio de comunicação que se estendia à maioria dos paranaenses da época.

3.1 A infância

Do período da infância, trago recordações maravilhosas de meus irmãos e irmãs, de quando brincávamos com as espigas de milho, transformando-as em bonecas de cabelos longos e louros; fazíamos fazendas de animais, representados pelos melões, buchas, maxixes e

tantos outros elementos encontrados no meio dos cafezais. Brinquedos que contribuíam para a formação da linguagem simbólica, enquanto ajudávamos no trabalho do campo, em longas jornadas diárias, mas tecíamos nossos laços e, a partir do trabalho, deixávamos a infância se manifestar.

Comecei minha trajetória escolar, em 1972, aos oito anos, entretanto, só terminei o Ensino Fundamental em 1987, devido a diversas interrupções pela necessidade de trabalhar. Resultado da falta de orientação familiar e o descaso da sociedade com a criança e sua educação. Para terminar o Ensino Fundamental, frequentei o ensino noturno, o Mobral, quando tive bons professores que me incentivavam a continuar, a vencer a terceira jornada diária, pois trabalhava durante o dia e estudava à noite. A educação era privilégio de poucos.

No final da década de 1980, migro do Paraná para Mato Grosso, cheia de sonhos, na busca de uma vida melhor. Deparo-me novamente com outros obstáculos que me afastaram da escola por alguns anos, inseri-me no mercado de trabalho, por precisar sobreviver, consumindo um pouco do que a sociedade capitalista me oferecia.

Em 1987, terminei a oitava série do 1º grau e ingressei em um curso de formação de professores, o Magistério. Assim que iniciei os estudos, fui convidada a assumir uma sala de aula de quarta série do Ensino Fundamental. Ao fazerem o convite, alertaram-me que não seria fácil, porque eram alunos totalmente “indisciplinados”. Fiquei assustada diante do desconhecido, sofri o “Choque da realidade” enfatizado por Huberman (2013), pois, em início da profissão docente cuja única experiência de escola fora enquanto aluna, de maneira fragmentada, não tinha muitas referências que pudessem me embasar, mas precisava enfrentar, mesmo assustada diante do novo desafio que estava disposta a assumir.

Ao ser aluna e, ao mesmo tempo, professora, algo me incomodava muito: o que torna a relação entre os alunos e professores tão conflituosa? Eu era fruto de uma educação tradicional em que o adulto/professor fala e a criança /aluno obedece e era quase inconcebível, para minha concepção da época, compreender a relação daqueles alunos com seus professores. A questão da aprendizagem não incomodava muito, uma vez que eu pouco sabia para ensinar e, na escola seriada, a repetência era tida como “normal”, “quanto mais alunos reprovavam melhor era o (a) educador (a)”. Hoje me sinto mal só em pensar o quanto eu tinha para aprender e me libertar dos equívocos e da falta de conhecimento.

Após o final do Magistério, fiquei dois anos sem estudar tentando o vestibular, até que consegui ser aprovada no Curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis, sendo essa aprovação motivo de muita alegria, porque fazer um

curso superior na década de noventa, em uma Universidade Federal, era uma realidade para poucos.

Durante o curso, continuava trabalhando na Educação, à medida que estudava, as reflexões contribuía para desvelar algumas problemáticas, que não determinavam as questões de relação professor/aluno, aprendizagem, mas nelas interferiam. Na condição de aluna e professora, houve um momento em que eu achava que o curso deveria nos dar “receitas” de como resolver tais questões, e isso fazia com que eu incomodasse bastante os meus professores.

Ainda não era possível compreender que ser professor é uma construção que se inicia nos primeiros anos de escolaridade, passa pela formação inicial e se constrói, como discute Rosa e Corradi (2007, p. 15), “com o mundo vivo da instituição educativa, constituir-se professor vai acontecendo à medida que experiências vão tomando formas e significados”. Em 1988, terminei o curso com mais questionamentos do que quando comecei.

3.2 Construindo outros nós na profissão docente

Após alguns anos trabalhando com a educação infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e com a educação de Jovens e Adultos, surge o convite para ser coordenadora. Estava eu, mais uma vez, diante de um grande desafio, porque a minha referência do trabalho desse profissional na escola, era o visto nos cadernos dos professores, a cobrança do cumprimento de horários, planos de ensino, “tomar leitura” dos alunos e fazer os gráficos dos resultados das avaliações. Essas ações eram resquícios do papel exercido pelo Inspetor. E agora? Teria eu que fazer isso também?

O curso de Pedagogia no qual me formei não ofereceu estudos referentes ao coordenador pedagógico. A diretora que me fez o convite tampouco me orientou como proceder. Foi loucura aceitar, pois mais uma vez eu estava sem saber o que fazer na nova função o que, segundo Domingues (2014, p.52), influencia negativamente na constituição da identidade de coordenador. A autora explana ainda que “a insegurança, o medo e o processo de ser coordenador; o choque com a realidade complexa da escola; o processo de aprender as normas, valores e condutas – a cultura da escola” geram sentimento de incapacidade e abandono por estar em uma equipe, envolvendo ações diferenciadas que não possibilitam despertar o sentimento de pertença e dialogar com os colegas.

Diante da necessidade de saber as atribuições do coordenador, a busca foi intensa, consultei diversos autores, tais como: Carvalho (2005), Ferreira (2007) e Rangel (2009) e

tantos outros que delegavam ao supervisor o papel de coordenar, organizar e articular as atividades promovendo sua integração e das pessoas que as realizam e tendo como foco o ensino e a aprendizagem.

No primeiro semestre em que atuava na função de coordenação, foi oferecido um curso pela Semed, aos professores que exerciam função na coordenação. Durante o curso, foi possível conhecer a história desse profissional, marcada por grandes lapidações, e a partir dos estudos, foi possível perceber a importância dele na mediação das ações pedagógicas para promover o desenvolvimento profissional dos professores, mediar a relação dos alunos e comunidade e na efetivação do Projeto Político Pedagógico na escola com vistas à educação com qualidade social.

Continuei a minha formação e, no ano dois mil, fiz uma especialização em Administração Escolar. Durante o curso, surgiram questionamentos voltados para a atuação na escola, no entanto, eu ainda não havia percebido que educação se faz com todos os membros da equipe escolar: professores, diretores, coordenadores e administrativo. A educação é de responsabilidade de todos, no entanto, eu precisava buscar compreender de que forma eu poderia contribuir com o desenvolvimento profissional de todos e, conseqüentemente, com a qualidade da educação. Nesse sentido, Domingues (2014) explicita que é nas relações entre os pares e na formação continuada que se constitui um coordenador.

Ao longo de dezesseis anos, exerci a função de coordenadora na rede municipal de ensino de Rondonópolis. Nesse período, percorri um caminho que reconheço foi muito importante para o meu crescimento profissional. Ser professora na função de coordenadora, é preciso ter bem definidas suas ações de organizador, sistematizador do trabalho pedagógico e organizador de situações formativas que contribuem para a continuidade da formação dos professores no espaço da escola.

Paralelo ao trabalho na função de coordenadora pedagógica, nos últimos treze anos, trabalhei como professora no Ensino Superior, função que desempenho ainda hoje na iniciativa privada, no curso de Pedagogia. Atualmente, trabalho na formação inicial de professores, na qual ministro várias disciplinas teóricas e Estágios Supervisionados.

Na educação, as trilhas são contínuas. Por esse motivo, é preciso sempre buscar aperfeiçoamento para entender os caminhantes que conosco fazem essa jornada. E diante da proposta de trabalhar como professora experiente/coordenadora pedagógica no projeto OBEDUC/UFMT/CUR, no acolhimento, orientação e assessoramento ao professor iniciante, senti a necessidade de buscar novos conhecimentos. Receber o professor iniciante é um desafio que demanda compreensão às especificidades do iniciante seus enfrentamentos e

dilemas objetivando tornar o processo de inserção e adaptação na carreira docente menos conflituoso, a partir de um olhar mais humano e acolhedor que o ajude a fazer a transição de aluno para professor, conforme salienta Marcelo (1999).

A função de coordenação ao longo de décadas foi fiscalizadora, e na atualidade, ainda é muito forte essa concepção que acaba interferindo nas relações com os professores. Muitos ainda veem, na figura do profissional que está na função de coordenação do trabalho pedagógico, um representante da Secretaria de Educação. Essa visão se torna um desafio para o estabelecimento de parcerias, entre professores, equipe gestora e colegas de trabalho.

Para os professores iniciantes que ainda não compreendem a rotina da escola, estabelecer a relação entre a equipe gestora e seus pares ainda é mais conflituosa. Geralmente chegam à escola no começo do ano letivo, período tumultuado em razão da recepção dos alunos, da realização da semana pedagógica. Isso contribui para que passem despercebidos, e estabeleçam um clima de medo de dizer que precisam de ajuda e se fecham ao diálogo que poderia contribuir para estabelecer uma relação menos conflituosa.

A dificuldade do iniciante de se expor à coordenação, pode ser exemplificada por meio de um fato em que solicitei o caderno da professora para orientar a escrita do planejamento, como era contratada e não participava da HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), não era possível acompanhar suas atividades. Naquele momento, a professora disse que não estava com o caderno, porém, certo dia me confidenciou que dedicou o fim de semana seguinte a passar o caderno “a limpo” para mostrá-lo. Essas atitudes deixavam-me muito chateada, uma vez que o regime de contrato de trabalho não incluía o HTPC. Isso inviabiliza a orientação da coordenação e contribui para o estabelecimento de um clima de desconfiança e fiscalizador.

Outro caso que corrobora com a argumentação sobre o medo das professoras iniciantes, trata-se de uma iniciante em seu segundo ano de docência com uma turma de vinte e duas crianças de seis anos de idade, dentre elas, uma com espectro autista e um casal de gêmeos que não aceitava os regulamentos da escola, tal qual o pai, recluso há muito tempo. Havia ainda uma menina que agredia verbalmente a professora. Nenhum desses casos foi relatado à gestão, por receio da professora de gerar uma imagem negativa de sua profissionalidade.

Ao abordar a professora sobre o fato, ela respondeu que o trabalho realizado naquela turma não a representava, tanto que pediu para que consultássemos as equipes gestoras das unidades em que ela trabalhara. Sentia-se culpada e pedia veementemente para que a perdoássemos. A professora realmente tinha um bom trabalho, o que era visível, entretanto, precisava de ajuda. Em meio ao desespero, cogitava desistir da profissão. Tardif (2014)

afirma ser o início de carreira uma fase crítica, que requer atenção especial e reajustes, de acordo com as realidades com que os professores irão se deparar.

Como foi difícil! Acolhi tantos professores contratados sem horas-atividades, sem poder dar atenção a seus planejamentos, motivo de angústia em minha experiência como coordenadora. Diariamente voltava para casa com a sensação de não ter feito nada e, de fato, eu não tinha feito. A sensação era de ter apagado o fogo e não ter pensado no professor, para ajudá-los.

De repente, uma luz no fim do túnel chega à escola, a professora Dr^a. Simone Albuquerque da Rocha, juntamente com uma equipe de graduandas, mestrandas e até uma pós-doutoranda, para apresentar o projeto OBEDUC, a convite de minha colega, que dele participaria, na função de professora experiente/coordenadora pedagógica. À primeira vista, pensei ser mais um programa vertical. No entanto, apostei no programa e, de certa forma, foi bom ouvir as mestrandas, a professora, e a coordenadora que fez uma bela defesa de seu projeto. Confesso, todavia, que mesmo com toda a defesa que fizeram, ainda fiquei em dúvida sobre a eficiência do que propuseram, mas, acima de tudo, eu tinha o profundo desejo de que suas propostas dessem certo.

A fala da professora da UFMT nos calou tão forte que, durante uma semana, nossas conversas giravam em torno de professores iniciantes e o “estrago” que deveríamos ter provocado neles, devido aos nossos não saberes. A cada descoberta, sentíamos-nos mais envergonhadas de nunca termos nos atentados a detalhes que, para nós, eram tão óbvios – organizar uma sala, planejar aulas, ter conhecimento dos conteúdos entre outros eram parte dos fazeres dos professores.

A lista de nossas “falhas” ficou na discussão. Nós até ajudávamos os professores, mas por instinto, obrigações das atribuições de coordenadoras e não por ter conhecimento da especificidade do professor iniciante.

Em um certo momento, minha amiga, coordenadora e professora experiente, precisou deixar o projeto, por ter passado em uma seleção de mestrado. Foi então que fui convidada para participar do projeto OBEDUC/UFMT/CUR, na função de professora experiente.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A formação do professor constitui-se o foco de análise de vários estudos e pesquisas que apontam a fragilidade da formação inicial docente e ampliam as discussões sobre a contribuição da formação continuada, tendo como *locus* privilegiado a escola e como eixo norteador as problemáticas vivenciadas pelos professores, alunos e comunidade para o desenvolvimento profissional docente. Para isso, as pesquisas evidenciam a necessidade de romper com ações individualizadas, conforme declara Oliveira (2016, p.267), “Romper o isolamento para impor um trabalho em prol de metas compartilhadas, cujo conteúdo se localiza na prática, é um desafio a ser enfrentado [...]”.

Pode-se dizer que, há uma necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola, quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento e no desenvolvimento profissional do professor. Em uma prática colaborativa a ser incorporada como cultura, no entendimento de Oliveira (2016), observa-se que

Se a cultura colaborativa, por um lado, é a primeira meta coletiva a ser alcançada, por outro lado, é a condição meio para o permanente desenvolvimento profissional do docente. A formação continuada é, portanto, o espaço em que a mudança se inicia na escola, em que a inovação pode ser construída como parte do processo de desenvolvimento profissional do docente, embora não seja a única garantia de sua efetivação (OLIVEIRA, 2016, p.267).

A formação continuada no espaço escolar entendida como perspectiva de mudança das práticas se inicia na escola, no âmbito dos docentes, possibilitando a experimentação do novo e do diferente a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço e tempo, orientando um processo constante de mudança e intervenção na realidade em que se insere esta formação. Passos (2016, p. 167) ressalta que, “[...] se o professor não tem possibilidade de compartilhar as práticas realizadas em seu cotidiano e refletir sobre elas, não consegue avançar em sua profissionalidade docente.”

A formação continuada de professores cujo eixo principal é o processo do desenvolvimento profissional se intensificou e se tornou consenso entre estudiosos como

Nóvoa (1992), Imbernón (2009, 2016), Marcelo (1999, 2009) e André (2016). Os autores destacam que as discussões relativas às políticas públicas, bem como as investigações e publicações da área e os debates acerca da formação inicial e continuada dos professores precisam ser concebidas como um desenvolvimento profissional. Dessa forma, para Marcelo (2009),

[...] a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores (MARCELO, 2009, p.9, grifo do autor).

O desenvolvimento profissional docente se dá ao longo da carreira e, preferencialmente, no contexto em que se realiza a prática, visando manter a curiosidade acerca de sua turma e identificar interesses significativos nos processos de ensino e de aprendizagem. Marcelo (2009) assevera que

[...] uma construção do eu profissional, que evolui ao longo de sua carreira. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. (MARCELO, 2009, p. 9).

A formação continuada na escola visa valorizar e buscar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações que contribui na ampliação e melhoria das ações pedagógicas, desenvolvidas pelos docentes em sua rotina de trabalho. No contexto de desenvolvimento profissional, tomando a formação do professor como necessária e constante na carreira docente, Nóvoa (2017) explicita que

Trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores. [...] é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público (NÓVOA, 2017, p. 1115).

As políticas conservadoras neoliberais, no entanto, não concebem a formação continuada no interior das unidades escolares realizada com e por professores que vivenciam os desafios e problemáticas das escolas, com capacidade para realizar mudanças na educação,

conforme postula Imbernón (2016), ao destacar que

As políticas neoconservadoras pensam que o conhecimento especializado está fora das escolas e que é ali que deve ser buscado. Portanto, com base nessa ideia, basta um passo para eliminar escolas de professores e transferir a formação para especialistas, universidades e, sobretudo, consultoria (IMBERNÓN, 2016, p.145 - 147).

Diante da evolução rápida e constante do conhecimento, da finalidade e imposição da educação requerida pelas políticas neoconservadoras e da fragilidade da formação inicial docente, faz-se necessária uma proposta de formação continuada para o professor, que possibilite a reflexão crítica de sua prática e das problemáticas que envolvem a realidade de sua profissão. É com professores envolvidos, conforme afirma Domingues (2014, p.72, grifo da autora), e “com um processo de ‘autoformação’, que é configurado nas trocas de experiências qualificadas, [...]”, que se contribuirá na consolidação do que fora aprendido na formação inicial e, é a partir disso, que o seu conhecimento de mundo será ampliado, conforme explana Imbernón (2016), ao destacar que a formação proposta para os professores

[...] deve ajudar os sujeitos a rever os pressupostos ideológicos e atitudinais que estão na base de sua prática. Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes, e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe coletivamente (IMBERNÓN, 2016, p.148).

Pela proposta do autor, a formação do educador se desenvolve em constante movimento, na busca de compreender as diferentes concepções que permeiam as relações humanas, a partir de paradigmas diferenciados de valores, atitudes e aprendizagem que orientam o mundo moderno. Essas mudanças precisam ser entendidas pelos educadores, para que possam interferir em sua realidade, subsidiados pelas diferentes teorias que explicam as relações entre o homem e a natureza.

A formação continuada do professor articula-se ao seu papel, às possibilidades de transformação de suas práticas pedagógicas e às possíveis mudanças do contexto escolar, conforme ressalta Imbernón (2010, p.45), para “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para a transformação da prática”. Na mesma direção, Passos (2016, p. 174) ratifica que “[...] as situações vivenciadas no grupo possibilitam identificar as fragilidades, as angústias, os medos, mas também, as motivações pessoais e profissionais em relação à docência”.

A formação continuada do professor, mediante a concepção dos autores supracitados, constitui-se em um dos meios de dirigir seu próprio crescimento, na arte de ensinar, capacitando a si mesmo a pensar todas as dimensões organizativas da escola, principalmente, as curriculares e pedagógicas, com maior autonomia para viabilizar sua formação em uma perspectiva crítica e reflexiva, visando superar o entendimento equivocado de que o conhecimento científico é diferente do movimento da prática na sala de aula. No entanto, é preciso que o professor tenha pré-disposição para o aprender, como enfatiza Imbernón (2010, p. 31), “existe um conjunto de características relacionadas à formação continuada que deveriam ser consideradas”, devido ao fato de que

A formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores [...] uma organização minimamente estável nos cursos de professores (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros, entre outros), que dê apoio à formação, e a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneira de pensar e agir diferente. [...]. Os professores precisam participar de todo o processo da formação que suas opiniões sejam consideradas. [...]. Os professores precisam de apoio dos colegas ou de um assessor externo durante as aulas para introduzir certas formas de trabalho na sala de aula. [...] O professor precisa de um retorno de sua atuação na sala de aula (IMBERNÓN, 2010, p.32, grifo do autor).

Para Nóvoa (2002, p. 23), a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão, como instrumentos contínuos de análise, posto que o autor entende que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, lugar de crescimento profissional permanente”. Dessa forma, a escola, por ser o espaço no qual as práticas pedagógicas acontecem, pode ser ela a promotora de formação continuada e propiciar a interação entre professores e demais colegas, bem como, a aquisição de novos conhecimentos capazes de ampliar e melhorar a prática docente a partir da reflexão de sua ação. Marcelo e Vaillant (2013) ressaltam que

[...] o desenvolvimento profissional docente tem a ver com aprendizagem; nos remete ao trabalho; trata de um trajeto; inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática; se relaciona com a formação dos professores; e opera sobre as pessoas e não sobre os programas. (MARCELO; VAILLANT, 2013, p. 77).

A formação que tem a escola como espaço de diálogos, discussões e reflexões, encontra-se em muitos objetivos de projetos e programas. No caso de Rondonópolis, Mato Grosso, o projeto OBEDUC/UFMT/CUR oferece formação para professores iniciantes e

experientes/coordenadores pedagógicos para acolher e orientar o docente em sua inserção na carreira docente.

O projeto OBEDUC se constitui em espaço de formação a fim de propiciar o desenvolvimento profissional docente, aos professores iniciantes e aos experientes. Eles apontam quais são suas necessidades formativas e a equipe que coordena o projeto busca parcerias com outros profissionais para atender as solicitações. Nesse sentido, a ação do educador deixa de ser técnica, orientada apenas por meio de cursos pontuais de atualização, que são pensados e produzidos por especialistas e passa a ser pensado pelos professores.

Quando eles mesmos indicam suas necessidades formativas, tornam-se sujeitos de sua formação e fortalecem sua autonomia intelectual/profissional. Isso os habilita a atuar como sujeitos ativo/reflexivos que participam das discussões/investigações e da produção/elaboração das inovações curriculares e atendam os desafios socioculturais e políticos de sua realidade e de seu espaço de trabalho.

Não queremos, no entanto, negar a importância da Universidade e de outras políticas e iniciativas desenvolvidas nas redes, em escolas públicas, e dos conhecimentos científicos para a formação docente em serviço. Ao contrário, acreditamos que são as teorias praticadas e discutidas pelas academias que darão subsídios à leitura dos dilemas e dos desafios presentes na realidade de cada escola. Defendemos que cabe aos docentes apontarem quais são as problemáticas a serem discutidas no espaço de formação e à equipe gestora, cabe promover as discussões que atendam as necessidades formativas sugeridas pelo grupo.

Contreras (2002) argumenta que

É muito difícil para aqueles que estão fora das escolas melhorarem a qualidade do que estas proporcionam [...]. É a qualidade dos próprios professores e a natureza de seu compromisso para mudar o que determina a qualidade do ensino e da melhoria da escola. Os professores são, em geral, pobres realizadores das ideias de outros. O desenvolvimento dos professores é, por conseguinte (...) uma pré-condição para o desenvolvimento do currículo. Sua compreensão, seu sentido de responsabilidade, seu compromisso para proporcionar de maneira efetiva experiência educativa para seus alunos, aumentam significativamente quando eles são os proprietários das ideias e os autores dos meios pelos quais essas ideias se traduzem em práticas na sala de aula (CONTRERAS, 2002, p.128).

Com perspectiva da formação em serviço, faz-se necessário abrir debates que discutam a formação continuada de professores, do ponto de vista dos formadores dos professores, dos professores-alunos e os conteúdos teórico-metodológicos, que no entendimento de Nóvoa (2009)

Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço talvez nos possa servir de inspiração (NÓVOA, 1990, p. 65).

Compreende-se a importância da formação continuada docente na e da escola, a partir das necessidades apontadas e refletidas pelo grupo de dentro e para dentro do espaço escolar (escola pensada com os professores e para os professores e alunos), a qual se materializa quando se oportuniza a reflexão do professor. Nóvoa (1992) explicita os propósitos dessa modalidade quando afirma que

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 25).

A escola, em parceria com o seu corpo docente, deve se valer de seu espaço de autonomia individual e coletiva. Em havendo entendimento que os momentos de reflexão e os saberes específicos da docência sustentam o trabalho dos professores, e resultam da estreita capacitação e articulação entre formação, profissão e as condições de trabalho em que estas se realizam, a construção de uma identidade própria será formalizada, com reflexão, estudos e formação contínua dos docentes. Como afirma Nóvoa (2017. 114), “É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores”.

Acredita-se que a melhoria dos resultados da qualidade de ensino vai além das políticas públicas, por seu turno, melhor qualidade de vida à população e maior aplicação nas estruturas das escolas requer a constante reflexão do professor, devido à complexidade no espaço de realização da prática pedagógica, uma vez que sua ação demanda de pesquisas e de formação contínua e que promova condições para que este profissional aprimore suas concepções, posturas, crenças e ações na prática educativa. E dessa forma, consiga suscitar a mudança conceitual na sua relação com o saber e sua elaboração, tornando-o sujeito da sua própria ação.

É importante pontuar que os movimentos que implicam práticas reflexivas e melhorias da ação educativa não decorrem do individualismo, a função dos educadores é de construir propostas de trabalho coletivamente que expressem a educação que se deseja para a sociedade. Conforme demonstra Carvalho (2005)

A finalidade da construção coletiva é desenvolver em cada pessoa que participa do cotidiano escolar a capacidade reflexiva, criativa, sendo crítico, habilidade e conhecimento que possibilitem compreender a si mesmo e o mundo em que vive, a fim de que possa intervir de forma consciente na realidade. (CARVALHO, 2005, p.72).

Com o compromisso de garantir a profissionalização dos professores, para melhor intervir na realidade educativa do cotidiano escolar, a rede municipal de Educação de Rondonópolis tem em suas bases a Política de Formação (2016), no eixo I, *A formação Centrada na Escola*, cujo objetivo é fortalecer as práticas no interior das escolas, a partir do incentivo e apoio ao desenvolvimento da formação continuada.

A política de formação da rede prevê a formação que possibilita o fortalecimento de políticas no espaço da escola, são ofertados cursos pela Secretaria Municipal de Educação nas dependências da SEMEC, ou em diferentes espaços. Essa formação ocorre independente da formação continuada de professores nas unidades escolares, em duas horas semanais, como parte das 30 horas de trabalho do professor dessa rede.

Mesmo com a precariedade das condições de trabalho e regime de admissão com tempo diferenciado para contratados, as unidades buscam garantir as dez horas de trabalho pedagógico, previsto em lei, sendo destinados para a formação, planejamento e duas horas para apoio com alunos que apresentam baixo rendimento escolar.

O tempo previsto destinado aos estudos e planejamento é insatisfatório, porém, há um esforço dos coordenadores para desenvolverem formação continuada que propicie discussões coletivas, por compreenderem ser o trabalho realizado no coletivo que possibilita ao grupo de professores e coordenadores refletir sobre os problemas vivenciados no dia-a-dia na sala de aula e no ambiente escolar. Por meio dessa reflexão, eles podem propor alternativas que viabilizem a melhoria da educação.

Fatores como a falta de espaço adequado, o tempo dos professores com dupla ou tripla jornada de trabalho, impossibilitam a efetivação do trabalho de formação continuada no coletivo. No entanto, as escolas se organizam como podem, para propiciar momentos de estudos e garantir o que está previsto em lei, no Plano Cargo e Vencimento do Município e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, referente ao regime de contrato, que

estabelecem a hora de trabalho dos profissionais. Esses momentos, nos quais os professores podem se encontrar e refletir acerca dos problemas da escola, propiciam condições de os professores, juntos, refletirem e encontrarem caminhos que os auxiliem nas tomadas de decisões e contribuam com o processo de ensino e de aprendizagem.

Um fator não menos importante para o desenvolvimento da formação continuada em serviço trata-se da autonomia do professor. Embora sua autonomia seja relativa, suas ações devem ser estruturadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e alicerçados no interesse comum, podendo usar o limite dessa autonomia para os interesses de todos. Nesse sentido, Domingues (2014, p. 32) ressalta que “reconhecer a autonomia relativa da escola é conhecer seus limites e possibilidades, é trabalhar em prol de um projeto pedagógico coletivo que beneficie a comunidade atendida”. Acrescento a isso, o fato de que só a autonomia e compreensão dos professores da importância de estar juntos nos momentos pedagógicos é que poderá mudar o regime de contratação de trabalho via sindicato, ou seja, esta é outra discussão que demanda do compromisso político e do engajamento de todos, conforme explica Carvalho (2005).

Compreende-se que é preciso pensar em políticas e programas de formação continuada e permanente na fase inicial de inserção profissional da carreira, que propicie o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, melhore a qualidade de ensino, o que será discutido a seguir.

4.1 Professor Iniciante no OBEDUC/UFMT/CUR: conflitos e desafios na travessia de aluno a professor

O início da carreira docente é um período difícil para muitos professores, marcado por angústia e desafios diante do enfrentamento que o estudante e agora professor se vê. A realidade apresentada no contexto escolar, em movimento, descortina-se em vários problemas.

É o momento da passagem do papel de aluno para o papel de professor, que, na maioria das vezes, ocorre com muitas incertezas e inseguranças. É um período conflituoso marcado por tensões e adaptações. Estar em um ambiente novo, com suas particularidades culturais, organizacionais, com colegas novos, sua turma, famílias, alunos com diferentes fases de aprendizagem, planejamentos de aula, indisciplina e tantas outras atribuições do professor, é desafiador. Vaillant (2012) afirma que é preciso

[...] saber os métodos de ensino relacionados com os conteúdos; ter

competências comunicativas que lhe permitem interagir com os estudantes, pais, colegas; ter domínios de técnicas derivadas dos avanços modernos de tecnologias da informação e comunicação; as competências para investigação e reflexão acerca de sua própria prática (VAILLANT, 2012, p. 174).

Sobre a fase do início da carreira docente, Cavaco (1999) declara que as angústias do professor iniciante poderão marcar significativamente sua trajetória profissional, uma vez que fazer a travessia de aluno para professor e compreender a organização da escola, da sala de aula, planejamento e a convivência com alunos e familiares demanda tempo, formação e acolhimento.

Os estudos de autores como Marcelo (1999), Huberman (2013) e Tardif (2014) subsidiaram a pesquisa acerca dos desafios do professor iniciante na inserção na carreira docente, dos dilemas e dos desafios do início da carreira docente. Esses autores discutem que o início da docência é um período de sobrevivência, de descobertas, de adaptação e aprendizagem em que os professores deixam de ser estudantes para se converterem em profissionais com conhecimentos e competências específicos. Momento em que Huberman (2013) denomina de período de sobrevivência e descoberta (geralmente, ocorre entre dois e três anos de docência).

O período de sobrevivência é resultante da superação dos desafios que apresenta a realidade complexa e imprevisível da escola. Todavia, os desafios são inerentes à profissão docente e se apresentam como distanciamento entre os ideais e a realidade educacional a ser vivenciada, ao mesmo tempo, faz com que o professor iniciante aprenda a compreender, questionar, organizar situações de sobrevivência, porque o ambiente escolar apresenta, realmente, um grande distanciamento entre o real e o que se estuda na formação inicial.

Huberman (2013) assevera que o ciclo de vida profissional docente compreende cinco fases, marcadas por desafios, questionamentos, medos, resistências, compromisso, responsabilidade, sendo que a entrada na carreira constitui a primeira delas, foco desta pesquisa, com a duração aproximada de três anos. Caracterizada por um processo de erros e acertos, por buscas constantes de aceitação no/pelo grupo da escola.

Tardif (2002) defende que este momento inicial da docência compreende os sete primeiros anos da profissão. Para o autor, a inserção na docência é um período de aprendizagens rápidas, no qual deve ser considerado o conhecimento profissional, a rotina da profissão docente e as relações interpessoais estabelecidas na escola e fora dela.

Marcelo (2010, p.18) afirma que a inserção na profissão docente é “um período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a travessia de

estudantes para docentes”. Assegura ainda que este é um momento doloroso, em que “os professores são principiantes e, em muitos casos, no segundo e terceiro anos podem estar ainda a lutar para estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional”. Os autores citados, comungam a ideia de complexidade desta fase de inserção na docência por ser ela de apropriação dos desafios presentes no contexto escolar e dos saberes docentes relacionados com as teorias estudadas na formação inicial.

No contexto da inserção na docência do iniciante, pesquisas evidenciam a fragilidade nos currículos dos cursos de formação de professores. A formação inicial não propicia todo o conhecimento e situações concretas que possibilitem apresentar um panorama real do que de fato é um ambiente educativo com seus atores em movimento. Gatti (2009) discute que

Pode-se perguntar se a formação panorâmica, em geral encontrada nos currículos, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais da educação básica e para a educação infantil. A constatação é de que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho (GATTI, 2009, p.37).

Huberman (2013, p. 39) destaca duas fases importantes para a trajetória profissional docente. “A primeira é a fase de exploração classificada como sistemática ou aleatória, problemática ou fácil, concludente ou enganadora”, na qual acontece também “o choque com a realidade”. Nesse momento, confrontam-se os elementos do mundo real e os do mundo ideal existente no ambiente escolar.

Compreende-se que a passagem de aluno para professor se faz em um processo contínuo de formação no contexto escolar, quando o iniciante aprende a organização do trabalho na escola por meio do diálogo permanente entre os professores, os coordenadores e diretor que podem promover processo de formação mediante as demandas formativas, de acolhimento e de apoio ao professor iniciante necessário para progredir na carreira.

É preciso considerar que os desafios encontrados pelo professor iniciante no princípio da carreira docente contribuem também para sua formação, pois, a partir das leituras que fará da realidade escolar, com a ajuda de seus pares, terá a possibilidade de compreender a dinâmica que envolve o movimento no espaço da escola.

Vale ressaltar que passar pela fase inicial e nebulosa da inserção na carreira docente é um processo de constante aprendizagem que depende de orientações de um profissional da área com maior experiência que contribua para a continuidade da formação do professor iniciante possibilitando-o fazer seus questionamentos e a encontrar soluções para os desafios que são apresentados no ambiente escolar, além de dar pistas para transpor os obstáculos

peçoais e institucionais, ajudando-o a gerar conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica da realidade em que está inserido.

O projeto OBEDUC/UFMT desenvolveu e desenvolve a formação continuada com os iniciantes em reuniões quinzenais, as quais são também acompanhadas pelos professores experientes, a fim de poder desempenhar as atividades de acompanhamento na escola. Para os anos de 2015 e 2016, a agenda proposta pelos iniciantes foi a que consta a seguir:

Quadro 3 – Temáticas de estudos realizadas com professores iniciantes no projeto OBEDUC/UFMT/CUR em 2015

Temas	Forma de enfrentamento	Datas	Professor (a) Formador (a)
Necessidades formativas dos professores iniciantes	Discussões entre todos os Professores para definição das prioridades para os estudos.	27/02/2015	Profa. Dr ^a . Simone Albuquerque da Rocha
Currículo da Educação Infantil	Dois encontros de estudos e discussões.	17 e 24/03/2015	Profa. Rosely Santos Almeida, mestranda PPGEduc/UFMT.
Sexualidade na infância	Três encontros de estudos, discussões, os quais foram estendidos para HTPC nas escolas participantes do projeto.	07 e 28/04/2015 26/05/2015	Profa. Dr ^a . Raquel Gonçalves Salgado, PPGEduc/UFMT/CUR.
Avaliação da Aprendizagem	Dois encontros de estudos a partir das concepções dos teóricos: Cipriano Luckesi e Celso Vasconcellos.	12/05/2015 09/06/2015	Coordenador do projeto Profa. Dr ^a . Simone Albuquerque da Rocha, PPGEduc/UFMT/CUR.
Violências contra o professor na escola	Um encontro de discussões a partir de dados de pesquisa realizada pelo formador.	23/06/2015	Prof. Me. Vanderlei Bonoto Cante
O Documento de Política Educacional	Estudo dirigido, debates com reflexões críticas sobre o documento Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional.	30/06/2015	Profa. Dr ^a . Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, PPGEduc/UFMT/CUR
Tecnologias – Mídias Digitais	Minicurso de seis encontros, sendo 4 de teoria/prática e 2 de apresentação das experiências dos professores iniciantes com o uso das mídias digitais com os seus alunos	1º, 08, 22, e 29/09/2015 06 e 20/10/2015	Profa. Esp. Liziani Mello Wesz, mestranda PPGEduc/UFMT/CUR
Os índices de avaliação do rendimento das escolas no INEP – descritores e proficiência	Estudos teóricos. Oficinas.	03, 10 e 24/11/2015	Profa. Ma. Mendes Solange e o Prof. mestrando Adriano, formadores do CEFAPRO/SEDUC
Currículo e práticas na escola do campo	O currículo na Educação do Campo- a educação em salas	1º/12/2015	Coordenadora do projeto Profa. Dr ^a . Simone

	anexas-práticas e aprendizagens Encontro de formação no campo –visita às Escolas D e E, salas anexas.		Albuquerque da Rocha, PPGEduc/UFMT/CUR.
--	--	--	---

Fonte: Adaptado de França, 2016, p. 68.

A pauta de estudos de 2016 foi pensada pelo grupo de professores iniciantes e se configura como no Quadro 2:

Quadro 4 – Temáticas de estudos realizadas com professores iniciantes no projeto OBEDUC/UFMT/CUR em 2016

Data	Tema	Mediador
15/03/2016	O Projeto OBEDUC: retrospectivas dos encontros de 2014 e 2015	Profa Dr Simone Albuquerque da Rocha
23/03/2016	Matriz de Referência de Língua Portuguesa 4º e 5º ano	Profa. Ma. Mendes Solange e o Prof. mestrando Adriano, formadores do CEFAPRO/SEDUC
19/04/2016	Indisciplina - Psicologia Escolar: o que chamamos por indisciplina na escola?	Profa (o) Dr Nivaldo
02/05/2016	Dificuldades de aprendizagem	Drª Rosana Maria Martins
24/05/2016	Identidade e desenvolvimento profissional do professor	Profa Dr Simone Albuquerque da Rocha e Profª Drª Rosana Maria Martins
08/08/2016	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Profa Dr Erika Virgílio Rodrigues da Cunha
15/08/2016	Musicalização na Educação Infantil	Profª Mestre Solange Dourado de Souza)
30/08/2016	Alfabetização e a construção da escrita	Profa Dr Cancionila Janzkovski Cardoso
06/09/2016	Seminário Integrador	Profa Dr Simone Albuquerque da Rocha e Profª Dr Rosana Maria Martins
27/09/2016	Políticas Educacionais e os ataques neoliberais aos direitos educacionais	Profa Dr Ivanete Rodrigues
22/11/2016	Inclusão – aspectos fundantes sobre a inclusão do aluno deficiente no ensino regular	Profª Dr Jacirene Lima Pires dos Santos

Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir do diário de campo.

Às formações de 2017 e 2018, período em que desenvolvi a presente pesquisa, acrescento os temas discutidos na formação com os iniciantes, acompanhados dos experientes:

Quadro 5 – Temáticas de estudos realizadas com professores iniciantes no projeto OBEDUC/UFMT/CUR em 2017

DATA	TEMA	Mediador
14/03/2017	Retrospectiva 2016 e cronograma de atividades 2017	Profª Dr Simone Albuquerque da Rocha e Profª Dr Rosana Maria Martins
28/03/2017	Eixos norteadores da Educação Infantil	Profª Dr Rosana Maria Martins
26/04/2017	O brincar e as brincadeiras na Educação Infantil - fundamentos que perpassam as brincadeiras na Educação Infantil	Profª Dr Rosana Maria Martins
09/05	O brincar na Educação Infantil	Profª Mestre Teina Nascimento Lopes
16/05/2017	Oficina: Contação de histórias	Profª Especialista Jane Gomes de Castro
06/06	Educação no Campo	Profª Dr Lindalva Maria Novaes Garske
08/06/2017	Minicurso de Inglês: Encontros de estudos e formação para pedagogas.	Profª Mestranda Fernanda de Mello Cardoso
20/06/2017	A Educação Especial no contexto da Política Nacional na perspectiva da Educação Inclusiva.	Profª Dr Jacirene Lima Pires dos Santos
04/07/2017	Professor iniciante e professor experiente em busca de conceitos e concepções	Profª Mestre Sueli de Oliveira Souza
15/08/2017	Educação Musical – Musicalização na Educação Infantil	Profª Mestre Solange Dourado de Souza
05/09/2017	O professor iniciante da escola do campo e sua formação	Mestrando: Oldair José Tavares Pereira
12/09/2017	Mato Grosso: 40 Anos História de uma Divisão.	Prof. Dr. Ney Iared Reynaldo
19/09/2017	As metodologias no ensino de história: uma discussão para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	Profª. Dr. Merilin Baldan
03/10/2017	Projeto itinerante	Profª Dr Rosana Maria Martins, Profª Dr Simone Albuquerque da Rocha e Mestrandas
17/10/2017	Projeto itinerante/ História. Seminário	Profª Dr Rosana Maria Martins, Profª Dr Simone Albuquerque da Rocha e Mestrandas
07/11/2017	A escrita de memorial	Profª Dr Simone Albuquerque da Rocha
21/11/2017	Violência na escola	Promotor de Justiça da Vara de Infância e Juventude Ary Madeira

Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir do diário de campo.

A formação do professor é fator imprescindível para que a escola consiga alcançar melhores resultados, uma vez que as reflexões coletivas podem auxiliar os professores a adotarem novas práticas, discutidas e socializadas nos processos de formação continuada. Seguem abaixo as pautas dos estudos realizados com os professores iniciantes em 2018.

Quadro 6 – Temáticas de estudos realizadas com professores iniciantes no projeto OBEDUC/UFMT/CUR em 2018

Data	Tema	Mediador
03/04/2018	Lei Maria da Penha – a violência contra a mulher	Dr. Claudinei de Souza Lopes (Delegado Regional da Polícia Civil)
11/04/2018	Projeto: Movimente-se contra a violência	Mestra Gislene Cabral de Souza (Policia Civil e Professora da Rede Municipal)
11/04/2018	A formação dos professores no enfrentamento às violências na escola	Mestre Vanderley Bonoto Cante(Coronel do Corpo de Bombeiros)
26/04/2018	Casos de violências 3º Encontro Itinerante: Polo 1- Escola 1º de Maio Polo 2 – CAIC	Mestre Sueli Oliveira Mestrandos: Adriana dos Reis Clemente Andréia Cristina Sa Carvalho Andréia Cristiane de Oliveira Antônio Marcos da Cruz Lima Dulcinete Rodrigues S A de Souza Elizabeth Gaspar de Oliveira Marly Souza Brito farias
08/05/2018	4º Encontro Itinerante: Polo 1- Escola Widisney Polo 2 - CAIC Relato de experiência	Profª Drª Simone A da Rocha Profª Drª Rosana Maria Martins Mestre Sueli de O Souza Mestrandos: Adriana dos Reis Clemente Andréia Cristina Sa Carvalho Andréia Cristiane de Oliveira Antônio Marcos da C Lima Dulcinete Rodrigues S A Souza Elizabeth Gaspar de Oliveira Marly Souza Brito farias
15/05/2018	Casos de violências nas escola 5º Encontro Itinerante: Polo 1 e Polo 2 - Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus Socialização em Seminário na escola Sagrado Coração de Jesus	Profª Drª Simone Albuquerque da Rocha Profª Drª Rosana Maria Martins Drº Juary Miranda (Presidente da Câmara Municipal de Rondonópolis) Mestre Vanderley Bonoto Cante(Coronel do Corpo de Bombeiros) Mestra Gislene Cabral de Souza (Policia Civil e Professora da Rede Municipal) Dr. Claudinei de Souza Lopes

		(Delegado Regional da Polícia Civil)
19/06/2018	Relatórios e aprendizagem	Mestra Sueli de Oliveira Souza Mestranda Elizabete Gaspar de Oliveira
26/06/2018	Relatórios descritivos: aspectos relevantes à serem registrados 6º Encontro Itinerante: Polo 1- Escola Frei Milton Polo 2 - CAIC	Profª Drª Simone A da Rocha Profª Drª Rosana Maria Martins Mestra Sueli de O Souza Mestrandos: Adriana dos Reis Clemente Andréia Cristina S Carvalho Andréia Cristiane de Oliveira Antônio Marcos da Cruz Lima Dulcinete Rodrigues S A de Souza Elizabete Gaspar de Oliveira Marly Souza Brito farias
03/07/2018	Relatórios: o trabalho colaborativo itinerante escolas – UFMT	Profª Drª Simone Albuquerque da Rocha Profª Drª Rosana Maria Martins
02/10/2018	A prática pedagógica na perspectiva inclusiva: um novo olhar sobre a prática	Profª Drª Estela Inês Leite Tosta
16/10/2018	Violência e indisciplina: compreender para atuar	Profº Mestre Valter Cardoso da Silva
27/11/2018	Aprendizagem por eixo de interesse: uma perspectiva para trabalhar com as crianças autistas	Profª Mestranda Simone de Paula Rocha Souza

Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir do diário de campo.

As formações oferecidas no projeto OBEDUC/UFMT/CUR contaram com uma atividade complementar formadora para o grupo de participantes. No segundo semestre de 2017, esta atividade de refletir, discutir e ver formas de desenvolver atividades, projetos e práticas nas escolas sobre os temas da formação coletiva, resultou no “projeto de formação itinerante” cujas escolas participantes se reuniram em polos para a construção de trabalhos relacionados às palestras/formação realizadas na UFMT. O primeiro movimento itinerante foi desenvolvido em seis escolas-polo, as quais receberam professores de outras unidades participantes do projeto.

A itinerância, possibilitou aos professores iniciantes e experientes a aquisição da concepção de conhecimentos partilhados em atividades itinerantes, que contribuem para eles conhecerem o espaço e as diferentes realidades das escolas envolvidas na formação. O movimento da itinerância proporciona ao grupo de professores construir conhecimentos em situações de liberdade, de parceria, de pertença em que saberes da prática são validados pelos pares na mesma situação profissional, desenvolvendo autoconfiança sobre suas ações, bem

como o olhar para o coletivo e colaborativo dos processos reflexivos que contribui para a construção/socialização de experiências junto aos pares.

Neste entendimento, destacamos que a formação itinerante possibilita a continuidade da formação profissional docente que contribui para a remoção das barreiras da aprendizagem comunicacionais, atitudinais, de acessibilidade, entre outras.

Essas formações oferecidas no projeto OBEDUC/UFMT/CUR foram desenvolvidas ao longo de quatro anos, objeto de pesquisa de mestrados com publicações acerca desse processo. Na perspectiva do grupo de pesquisa InvestigaÇÃO, o professor experiente é a pessoa ideal para estar junto com o professor iniciante, contribuindo para que, ao ingressarem na carreira docente, possam ser amparados, orientados por um profissional com maior experiência, que, nesta pesquisa, é o coordenador pedagógico. Assunto este, que será discutido na próxima seção.

4.2 A formação continuada do coordenador pedagógico/professor experiente: o projeto OBEDUC em foco

Os estudos de vários pesquisadores sobre as atribuições do trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico demonstram a importância desse trabalho na construção da identidade desse profissional, tendo em vista a sua contribuição na formação continuada e permanente do professor na escola, na reflexão do trabalho pedagógico, na mediação do projeto político pedagógico e nas relações com alunos e comunidade.

Nos últimos anos, ampliou-se a literatura que aborda a relevância da atuação do coordenador na orientação das práticas pedagógicas, na mediação do projeto político pedagógico e na formação continuada do professor no contexto escolar. Autores como, Carvalho (2017), Imbernón (2011), Tardif (2002), Placco, Almeida e Souza (2013), Placco, Almeida e Souza (2011), Placco (2012), Franco (2016), Domingues (2014), entre outros autores, discutem a contribuição desse profissional na propositura de ações pedagógicas problematizadoras das teorias educacionais e reflexão da prática educativa no processo de formação contínua no interior da escola, a partir da concepção crítica e emancipadora, que produz a articulação entre professores e seu contexto.

O coordenador pedagógico desenvolve ações formativas junto aos professores no contexto escolar. Suas atribuições centradas na formação continuada na escola contribuem consideravelmente para avanços na constituição profissional docente, fortalecendo, dessa forma, a sua importância em contextos escolares. Conforme declaram Placco, Almeida e

Souza (2011, p.8), “Há o consenso, dentro e fora do Brasil, quanto à importância da coordenação/orientação pedagógica para o contexto escolar, mesmo quando ela não é feita por um profissional em cada escola”.

A partir dos levantamentos sobre os coordenadores pedagógicos, realizados pelas autoras supracitadas, os resultados evidenciam que este profissional está presente em diversos países e desenvolvem diferentes atribuições, mas todas elas estão ligadas ao professor no contexto escolar. Segundo Placco, Almeida e Souza (2011, p. 10), “No sistema escolar francês, por exemplo, existe a figura do conselheiro pedagógico, do qual se exigem competências e conhecimentos pedagógicos, didáticos e relacionais, que

Assegure sua função essencial de ajuda e de aconselhamento, que inclui um trabalho de mediação, de negociação e de ajuda na organização da classe, que integre as finalidades pedagógicas definidas no plano nacional; - Traga o olhar de fora, objetivo, confiante e construtivo de um professor experimentado, que permita ao professor, quaisquer que sejam as situações, nas quais trabalhe, ter um olhar positivo sobre a criança, desenvolver uma atitude reflexiva sobre sua prática e agregar uma dimensão social à sua função de ensino; [...] (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 10).

As autoras mencionadas destacam que no sistema escolar canadense, especificamente em Quebec, a coordenação aparece na figura do conselheiro pedagógico com a tarefa de aconselhamento ao pessoal do ensino. Placco, Almeida e Souza (2011) relatam que suas atribuições são

implantação, desenvolvimento e avaliação dos programas de estudos; escolha e utilização de métodos, de técnicas, de equipamento e de material didático e pedagógico a fim de favorecer o desenvolvimento e a qualidade do ensino; importância de conhecer pesquisas, mudanças e inovações no domínio pedagógico; importância de informar-se sobre as exigências de evolução profissional, e empenhar-se em processos de avaliação contínua.[...] identificar os objetivos pedagógicos, propor métodos de ensino e avaliar os progressos dos estudantes em função dos métodos utilizados; planejar, organizar e oferecer cursos de aperfeiçoamento ao pessoal de ensino e colaborar na elaboração de programas de formação continuada oferecidos pelas universidades; organizar e incentivar encontros com o pessoal de ensino, analisando suas necessidades e propondo soluções apropriadas; aconselhar a compra de equipamento e de material didático e pedagógico; ocupar-se da promoção de programas de cursos oferecidos à clientela e ao público. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 11).

As experiências bem-sucedidas das ações do coordenador na formação continuada em programas de formação em países como, Chile, Nicarágua, Moçambique, Portugal e Canadá,

relacionam-se ao papel de capacitador e assessor para o desenvolvimento profissional docente que este assume. Segundo Vezub (2010), são desenvolvidos programas como

LEM – Campanha de Leitura, Escrita e Matemática, no Chile; CETT – Centro de Excelência para Capacitação de Professores, na Nicarágua; CRESCER – Cursos de Reforço Escolar, Sistemáticos, Contínuos, Experimentais e Reflexivos, em Moçambique; EXPLORANDO – Programa de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Ensino Experimental de Ciências em Portugal; TLLP – Programa de Aprendizagem e Liderança para Professores com Experiência, em Ontário.(PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p.12, apud VEZUB, 2010).

Uma pesquisa realizada no Brasil por Placco, Almeida e Souza (2011), junto à Fundação Carlos Chagas, investigou a coordenação pedagógica em quatro escolas das redes estadual e municipal das cinco regiões e cinco capitais do país como: São Paulo (SP), Curitiba (PR), Rio Branco (AC), Goiânia (GO) e Natal (RN). Em cada uma das escolas pesquisadas, foram estudados quatro sujeitos: um coordenador, um diretor e dois professores, perfazendo um total de dezesseis informantes por região e oitenta no total.

Os dados da pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011, p.5) revelam aspectos importantes sobre a atuação do coordenador pedagógico, o que possibilitou às autoras traçarem um panorama abrangente sobre a importância desse profissional no contexto da escola brasileira e suas respectivas atribuições. As autoras revelam “que nem sempre a coordenação dos processos pedagógicos, que deveria ser atribuição principal do coordenador, é efetivada”.

Revelam ainda as autoras, que no trabalho de coordenação pedagógica, foram encontradas as mais diferentes funções, relatam o cotidiano desse profissional que, na maioria das vezes, se torna um polivalente em resolver os problemas da escola e não encontra tempo para desenvolver suas outras atribuições. As autoras Placco, Almeida e Souza (2013) descrevem que

[...] atribuições envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores.(PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2013, p. 08).

A pesquisa apresenta várias atribuições desenvolvidas pelo coordenador pedagógico, como a atribuição administrativa precisava ser questionada, por compreender, a priori, que a ação do coordenador pedagógico tende a ser mais formativa. Não se trata de querer compartimentar o trabalho na escola, mas dadas a quantidade de atribuições do coordenador, torna-se inviável realizar a parte administrativa. As atribuições do coordenador, salientadas por Placco, Almeida e Souza (2011), consistem em

[...] **articular** o coletivo da escola, considerando as especificidades e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos: **formar** os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos; **transformar** a realidade, por meio de um processo reflexivo que questiona as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da Educação escolar. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p.7, grifo das autoras).

Na região Centro Oeste, as atribuições do coordenador pedagógico que aparecem na pesquisa de acordo com Placco, Almeida e Souza (2011) são de

[...] atendimento aos pais, atendimento aos alunos, atendimento aos professores, formação de professores, participação em atividades da SME – Secretaria Municipal de Educação - e SEE, organização burocrática, organização de eventos e organização e coordenação de reuniões (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p.57).

Em Mato Grosso, Rondonópolis, na rede municipal de ensino, espaço onde se desenvolve esta pesquisa, o professor na função de coordenador pedagógico assume o trabalho de formação continuada do professor e de mediador das práticas educativas no espaço escolar. Ele é responsável pela formação de professores, auxiliando-os no processo permanente de reflexão sobre a prática, nas rotinas diárias, na proposição de intervenções, na organização de projetos de interesse da escola e nas necessidades dos alunos, como também no acolhimento das famílias e na disseminação das proposituras das políticas públicas. Ações pouco observadas na prática desse profissional.

A Política da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis parte do princípio de que o coordenador pedagógico, além de articular a longo e médio prazo o projeto político da escola, “Agrega ainda a função de formador do corpo docente e a de agente transformador dos processos de ensino, das práticas pedagógicas ocorridas nas escolas, mediante o

desenvolvimento de reflexões coletivas e aprofundadas sobre as aprendizagens” (RONDONÓPOLIS, 2016, p.40).

No programa PPGEDU, desenvolvem-se pesquisas sobre coordenação pedagógica como: O Coordenador Pedagógico, o Trabalho de Formador na Escola Pública e as Concepções que subjazem as suas Práticas (2010), A Práxis da Coordenação Pedagógica na Escola (2014), Coordenação Pedagógica na Escola: uma Função para Pedagogos? (2015), A Prática da Coordenação Pedagógica dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Primavera do Leste e de Rondonópolis (2016), A Coordenação Pedagógica e os Desafios das Práticas Educativas nas Escolas Públicas do Município de Santo Antônio do Leste – MT (2017), todos sob a orientação do professor Dr Ademar de Lima Carvalho.

Carvalho (2017) declara que a atuação do coordenador nas suas respectivas atividades pedagógicas e na formação continuada precisa ser desenvolvida dentro da dinâmica de mediador, orientador e instigador das reflexões do coletivo no contexto escolar. Suas ações formativas necessitam vincular os processos formativos em serviço ao projeto político-pedagógico da unidade escolar, tendo como eixos norteadores os tempos e os espaços destinados à reflexão e ao aprimoramento das práticas educativas e dos projetos didáticos da unidade escolar. A Resolução nº. 2 de 1º. de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015), estabelece que

A formação continuada compreende dimensões coletivas organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudo, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações [...] tendo como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, Art. 16).

Diante da importância das atribuições das ações formativas e problematizadoras articuladas pelo coordenador pedagógico no interior da escola, não se negando à contribuição da experiência desse profissional para o desempenho da função, ajuda na compreensão da dinâmica do trabalho do professor. Não se pode afirmar, entretanto, que apenas a experiência seja suficiente, porque o desenvolvimento profissional e a constituição da identidade do coordenador, segundo Pimenta & Lima (2004), se constroem ao longo de sua constituição profissional e por meio das suas experiências individuais e coletivas.

Não basta a boa vontade para mudar uma escola, é preciso lutar no coletivo por melhores condições de trabalho e para a melhoria na qualidade social da educação pública. Os

coordenadores, enquanto grupo crítico e reflexivo, atuarão como base para um processo, conforme afirma Franco (2016, p. 08), a fim de “Se firmarem nos esforços para continuarem sua formação para o exercício de sua tarefa, para a compreensão da complexidade das ações que se dispuseram a realizar”.

Compreende-se que para organizar e desenvolver uma pauta de estudo e/ou formação em serviço, o coordenador precisa dominar conhecimentos sobre teorias pedagógicas para subsidiar ações desenvolvidas, ter habilidade de trabalhar em grupo, estabelecer parceria, ter capacidade de relação e comunicação, se apropriar da realidade que o cerca, ter convicção de suas limitações, buscar parcerias com outras pessoas ou instituições e dinamizar as ações no contexto ao qual está inserido.

4.2.1 A formação do professor experiente no OBEDUC/UFMT/CUR

Pesquisas dos autores Marcelo (2010), Mizukami, Reali e Tancredi (2010), Souza (2017), Ochoa (2011) e Ureta (2009), reconhecem que há muitos conflitos e desafios para o professor iniciante e asseguram a importância de um profissional com mais experiência para acompanhá-lo.

Schön (1992) assevera que o profissional, ao se inserir na carreira docente, precisa ser acolhido e orientado por um docente com maior experiência para ajudá-lo a superar os dilemas que se apresentam no início da carreira docente, as frustrações, as ansiedades e, até mesmo, a desmotivação profissional, contribuindo na compreensão dos saberes da docência e nos movimentos presentes no espaço escolar, tomando-os como elementos de reflexão.

No projeto OBEDUC/UFMT/CUR, o profissional experiente que faz o acolhimento e acompanha o professor iniciante em sua inserção no interior da escola é o professor experiente/coordenador pedagógico. Ele desenvolve ações que estão articuladas com o processo de ensino e de aprendizagem, mediando/mediado por um processo de formação continuada pelo exercício de liderança, que segundo Domingues (2014, p. 114), “requer conhecimentos que abrangem as dimensões pedagógicas, humanas e metodológicas.”

No projeto, o profissional responsável pelo acolhimento do iniciante se configura como professor experiente/coordenador pedagógico, a partir das concepções de Marcelo (2010), ao afirmar que

[...] a competência profissional do professor experto não é conseguida através do mero transcorrer dos anos. [...] os professores expertos notam e

identificam as características de problemas e situações que podem escapar à atenção dos iniciantes. (MARCELO, 2010, p.27).

No projeto OBEDUC/UFMT/CUR, o professor experiente/coordenador pedagógico é sinônimo de apoio e auxílio ao professor iniciante. Ele se configura como o profissional que acolhe, ajuda por meio de suas mediações a ampliação dos conhecimentos da docência, e de acordo com Mizukami, Reali e Tancredi (2010), eles

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

No contexto do professor experiente, eu, enquanto coordenadora pedagógica há mais de dez anos na escola pública, sentia dificuldade em realizar as mediações que contribuíssem com a continuidade da aprendizagem do professor e, principalmente, do professor iniciante. Acredito que os desafios, por mim encontrados, eram oriundos da minha formação inicial que não discutiu os dilemas medos e angústias dos professores em início de carreira e, também da formação continuada, vivenciada por mim, ao longo dos quase quinze anos que atuei na coordenação.

Somente a partir da participação no projeto OBEDUC/UFMT/CUR, em 2016, tomei conhecimento dos dilemas e desafios enfrentados pelo professor iniciante e da necessidade de este contar com um profissional com maior experiência que o acolhesse, acompanhasse e assessorasse na construção dos conhecimentos da docência. Tal apoio consiste em estar lado a lado amparando, encorajando-o a fazer a leitura da realidade apresentada no espaço escolar.

Os autores que subsidiaram a construção do entendimento que comungo neste momento, foram: Ochoa (2011), Ureta (2009), Marcelo (2009) e Souza (2017), que defendem a importância do acompanhamento de um professor com maior experiência para assessorar o professor iniciante na ampliação da aprendizagem dos saberes docentes, nas relações entre seus pares e, conseqüentemente, na melhoria da educação, tornando o processo de inclusão menos conflituoso. Reali, Tancredi e Mizukami (2008) apoiam esta ideia quando afirmam que

Os mentores são professores experientes, veteranos nas experiências cotidianas de sala de aula e dos assuntos da escola, que podem auxiliar os iniciantes. [...] Eles aconselham e orientam professores iniciantes, prestam

informações gerais, localizam/sugerem materiais, orientam sobre práticas e construção de soluções aos problemas vivenciados pelos iniciantes, partilham experiências via o estabelecimento e manutenção de interações qualitativamente significativas. (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p.16).

Para Ochoa (2011), a mentoria contribui para ajudar o professor iniciante a fazer conexões dos conhecimentos da formação inicial com suas atribuições no contexto escolar que acontece em um processo de

[...] interação estabelecida entre uma pessoa com mais experiência em um campo (mentor) e outra com menor ou nenhuma experiência (mentorizado) com o propósito de favorecer e desenvolver suas competências e socialização aumentando progressivamente suas possibilidades de êxito na atividade a desempenhar. (OCHOA, 2011, p. 237).

Marcelo (1999) cita que são várias as características do mentor, dentre elas: possuir experiência, ser um especialista, socializar conhecimento, dar orientações tanto de cunho didático como pedagógico, oportunizar – discussões e reflexões sobre a práxis docente com o professor iniciante.

Mediante este entendimento o coordenador pedagógico, no OBEDUC/UFMT/CUR, torna-se o professor experiente que tem a atribuição de acolher, e assessorar, dialogar sobre o planejamento, as metodologias, a gestão da sala de aula, ou seja, é um companheiro no enfrentamento dos desafios presentes na escola. Conforme expressa a coordenadora do projeto

O professor experiente que atua em nosso projeto deverá atender as escolas que tiverem, no mínimo, quatro professores iniciantes, isto porque menor número significa, também, menor cobertura do programa a quem mais precisa de apoio e orientação. Este profissional que está na escola e tem muito tempo de experiência, precisa estar disponível em todos os turnos em que tiver iniciantes, para atender as dificuldades no momento em que estas acontecem. É um professor presente. É uma pessoa que o iniciante recorre na hora da dificuldade, é um suporte, é um amparo. (Diário de campo, Pesquisadora, 2016 apud Souza, 2017).

Ao entrar no projeto OBEDUC/UFMT/CUR, o coordenador precisa fazer o acolhimento, que é uma atividade nova em sua função, de receber, orientar, assistir às aulas, ajudar o professor iniciante a ler os conflitos a partir das teorias, planejamento coletivo, a mediação entre professor comunidade e diretor, proposta da escola e a formação continuada dos professores no ambiente escolar.

Diante da constatação de todos os coordenadores que faziam parte do projeto, das atribuições que deveríamos desenvolver no interior da escola, percebi que a minha experiência como coordenadora não bastava para o atendimento ao professor iniciante que estava chegando, por ainda não dirigir um olhar aos seus dilemas e desafios. Dessa forma, fomos desafiados a estudarmos para compreendermos como fazer intervenções significativas junto aos novos professores.

A consciência das nossas necessidades formativas para acompanhar o professor iniciante foi a mola propulsora usada pelo grupo de professores experientes para solicitar a coordenação do projeto, a oferta de formação específica para atender nossos dilemas e desafios.

No momento da formação dos iniciantes e experientes, eu me somava ao grupo de coordenadores que estava atendendo aos iniciantes e percebi que precisava direcionar o meu olhar para este profissional, pois sempre atuávamos com a totalidade de professores orientando planejamentos, formações, organização de salas, relacionamentos interpessoais entre alunos, professores, familiares e equipe de trabalho, no entanto, não havia uma preocupação com as especificidades da inserção na docência. Era necessário mobilizar todo o grupo da escola para o acolhimento, de modo a trabalhar colaborativamente para que o iniciante se sentisse pertencente à escola. Por essa razão, Passos (2016) explicita que

[...] os grupos colaborativos e reflexivos como espaços formativos, qualificam a trajetória profissional dos professores e permitem colocá-los em constante aprendizagem docente decorrente do desenvolvimento da reflexão e da crítica sobre si mesmos e sobre suas práticas. (PASSOS, 2016, p. 165).

No OBEDUC/UFMT/CUR, a formação do professor experiente/coordenador pedagógico torna-se um dos focos para instrumentalizá-lo para o acolhimento e orientação do trabalho pedagógico ao professor em início de carreira, porque no que diz respeito às suas atividades, conforme explicita Franco (2016, p.12), está a de “organizar processos de formação continuada no ambiente escolar é uma tarefa relevante, necessária, embora muito complexa. Como podem os coordenadores assumirem tal tarefa se não foram formados para tal?” Diante desse desafio, as formações possibilitam aos coordenadores condições para desenvolverem seu trabalho.

Os conhecimentos que possibilitam o desenvolvimento das ações do professor que assume a coordenação pedagógica na escola, dependem de oportunidades reais de estudo e pesquisa, são fazeres pedagógicos construídos a partir da reflexão teórica, na interação com os

alunos e comunidade escolar, no processo de formação contínua que se estabelece ao longo do exercício da profissão, nas experiências de vida e, principalmente, na reflexão que podem fazer sobre sua prática com seus pares.

As ações do trabalho realizado pelo professor experiente, no acompanhamento às professoras iniciantes da educação básica, configuram-se em mediação formativa. O professor experiente, juntamente com os professores, pensa o planejamento, reflete as ações pedagógicas e faz sugestões que contribuem para o processo de formação e ampliação dos conhecimentos que possibilitem ao professor desenvolver-se profissionalmente. Carvalho (2017, p.125, grifo nosso), enfatiza que a ação formadora precisa “[...] contribuir com o *processo de formação* para o desenvolvimento pedagógico do professor na relação com os estudantes na escola”. Nesse mesmo entendimento, Franco (2008) assevera ainda que

Para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola, um profissional precisa ter, antes de tudo, a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional. (FRANCO, 2008, p.120).

É preciso pensar na formação do professor experiente que assume a função de mediação das ações do trabalho pedagógico, tendo em vista a complexidade dos saberes que precisa mobilizar em sua atuação no atendimento à formação continuada e permanente dos professores, a relação com os alunos, na mediação com a comunidade, na intervenção no processo de ensino e aprendizagem, na mediação do projeto político pedagógico entre tantas outras ações. Conforme Domingues (2014),

O coordenador pedagógico é um dos atores na trama educacional cuja especificidade da atuação profissional requer uma formação inicial inerente à função, que o impulse ao desenvolvimento de sua profissionalidade para atender à amplitude dessa ação profissional [...]. (DOMINGUES, 2014, p.30).

Compreende-se que a formação continuada do professor experiente é basilar para o desenvolvimento de suas atribuições, ele precisa, segundo Domingues (2014, p. 27), “ter sua formação alicerçada na compreensão de que a prática pedagógica deve ser compromissada com a transformação da realidade social”, por ser o articulador das relações e o orientador das reflexões do trabalho pedagógico no interior da escola. O professor experiente, ao tomar as

necessidades da prática como elemento de reflexão, articulará e refletirá as problemáticas percebidas e elencadas para reflexão subsidiada pelas teorias que as revelam.

A pesquisa de Souza (2017) com as professoras experientes revelou seu desenvolvimento profissional ao longo da formação realizada pelo projeto OBEDUC/UFMT/CUR, quando aponta que

É evidente o desenvolvimento profissional destas professoras que, ao serem desafiadas, provocadas, não se calam, renunciaram ou aceitaram que já estavam no momento de parar, pelo contrário, motivadas, posicionaram-se como aprendizes para ensinar os professores iniciantes. (SOUZA, 2017, p.121)

O desenvolvimento profissional do professor experiente no projeto OBEDUC se constitui a partir de suas reivindicações, as quais são atendidas pela coordenação do projeto, no sentido de propiciar o atendimento às suas necessidades formativas.

Para atender a solicitação do grupo de professores experientes, a partir do final do primeiro semestre de 2015, o projeto OBEDUC/UFMT/CUR passou a ofertar uma formação específica com o objetivo de acolher as nossas necessidades formativas. As pautas foram elaboradas pelo próprio grupo de coordenadores a partir dos desafios vivenciados com os professores iniciantes.

O quadro abaixo evidencia as temáticas estudadas em 2015.

Quadro 7 - Formação de professores experientes no OBEDUC 2015

Data	Tema	Mediador
06/06/2015	O acompanhamento dos professores experientes-ações e relatos.	Prof ^a . Dr ^a . Simone Albuquerque da Rocha
01/10/2015	Necessidades formativas de professores experientes.	Prof ^a . Dr ^a . Simone Albuquerque da Rocha
27/10/2015	Seminário das Sínteses dos estudos: Professores Principiantes e inserción a la docência. Preocupaciones, problemas y desafios parte dos textos de: Ochoa (2011) Professores Iniciantes e Professores Experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência Souza (2015).	Prof ^a . M ^a . Vilma Rampazzo e Prof ^a . Esp. Elizabete Gaspar de Oliveira – ambas professoras experientes
	A formação para a escrita científica	Prof ^a . Dr ^a . Simone Albuquerque da Rocha

08/12/2015	Necessidades formativas de professores experientes.	Profª. Drª. Simone Albuquerque da Rocha
------------	---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Souza 2017.

Souza (2017) observa que o primeiro encontro, em 2015, conforme a foto abaixo, contou com a presença de todas as professoras experientes, mestrandos e coordenadora da pesquisa. Encontro este que foi marcado por discussões e expectativas em torno dos autores que dariam sustentação teórica às necessidades formativas dos professores experientes.

Fotografia 1- Primeiro encontro com os professores experientes 2016



Fonte: Souza, 2017, p. 56.

A formação oferecida aos professores experientes no projeto OBEDUC/UFMT/CUR continuou em 2016, por meio dos encontros que propiciavam as discussões da prática e trocas de experiências, conforme os temas apresentados no quadro abaixo.

Quadro 8 - Temáticas de estudos realizadas com professores experiente 2016

Data	Tema	Palestrante
22/03/2016	O professor experiente no projeto OBEDUC: trabalho de acompanhamento ao professor iniciante	Profª Drª Simone Albuquerque da Rocha
06/04/2016	Desenvolvimento profissional do professor	Profª Drª Simone Albuquerque da Rocha
26/04/2016	Constituição da identidade do professor	Mestranda: Sueli Oliveira de Souza

10/05/2016	Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro	Mestranda: Sueli Oliveira de Souza
24/05/2016	Aprendizagem da docência: O professor experiente no olhar dos teóricos	Prof ^ª Dr ^ª Simone Albuquerque da Rocha
07/06/2016	Narrativas Dialogadas	Prof ^ª Dr ^ª Simone Albuquerque da Rocha
21/06/2016	Narrativas dialogadas. Apresentação de vídeo	Prof ^ª Dr ^ª Simone Albuquerque da Rocha
06/09/2016	Oficina: intervenção pedagógica a partir de videoaulas	Professoras experientes
25/10/2016	Orientações da escrita dos memoriais	Prof ^ª Dr ^ª Simone Albuquerque da Rocha
29/11/2016	O professor iniciante da escola do campo e sua formação	Mestrando: Oldair José Tavares Pereira

Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir do diário de campo 2016.

Em 2017, o grupo compreendia que todo formador deve ter uma formação sólida e flexível que lhe possibilite aprender a ensinar de diferentes formas para diferentes contextos, com diferentes metodologias, saber ouvir, intervir no momento certo para que ele e o outro continuassem se desenvolvendo profissionalmente, o que fortaleceu a proposta de formação no decorrer do referido ano. Segue abaixo a relação dos temas que foram discutidos:

Quadro 9 - Temáticas de estudos realizadas com professores experientes 2017

Data	Tema	Palestrante
21/03/2017	Necessidades formativas dos professores experientes	Prof ^ª Dr ^ª Simone Albuquerque da Rocha
04/04/2017	A Formação do Formador	Prof ^ª Dr ^ª Silvia Matsuoka Oliveira
18/04/2017	Constituição profissional do Formador do Professor	Prof ^ª Dr ^ª Silvia Matsuoka Oliveira
30/05/2017	O trabalho docente do Professor Formador no Contexto Atual das Reformas	Mestrandas e professoras experientes
27/06/2017	Avaliação semestral do projeto OBEDUC	Prof ^ª Dr ^ª Simone Albuquerque da Rocha
22/08/2017	O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo	Mestrandas e professoras experientes
26/09/2017	Projeto da Itinerância- Organização de temas de estudos conforme as necessidades formativas	Prof ^ª Dr ^ª Simone Albuquerque da Rocha
	Organização do II seminário do OBEDUC	Prof ^ª Dr ^ª Simone Albuquerque da Rocha

Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir do diário de campo 2017.

O foco da formação oferecida no projeto OBEDUC/UFMT/CUR foram as necessidades formativas dos professores experientes, uma vez que esses profissionais são sujeitos assumindo diversos papéis, sempre partilhando as vivências com seus pares. As discussões continuaram em 2018, conforme as temáticas apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 10 - Temáticas de estudos realizadas com professores experientes 2018

Data	Tema	Palestrante
10/03/2018	Construção da proposta de trabalho para 2018.	Profª Drª Simone Albuquerque da Rocha
11/03/2018	Violência da e na Escola	Prof Mestre: Ideilson dos Anjos e mestranda Elizabete G. Oliveira
23/05/2018	Projetos desenvolvidos na itinerância: Violência	Profª Drª Simone Albuquerque da Rocha
12/06/2018	Relatórios de aprendizagem Construção de agenda para o II semestre	Profª Drª Simone Albuquerque da Rocha
14/08/2018	Desafio da Qualidade da Educação: Gestão da sala de aula. Celso dos S.Vasconcellos	Profª Drª Simone Albuquerque da Rocha
28/08/2018	Gestão da sala de aula (relacionamento interpessoal, disciplina e trabalho com conhecimento). Celso dos S.Vasconcellos	Mestrandas e professoras experientes
30/10/2018	Metodologia de Projetos	Mestrandas e professoras experientes

Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir do diário de campo 2018.

Os temas dos encontros foram desenvolvidos ora com convidados externos, ora com os participantes do grupo, com vídeos discutidos com os formadores e experientes, conforme ilustramos abaixo:

Fotografia 2 – Encontro de formação com professores experientes/2017



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora 2017.

Fotografia 3 – Encontro de formação com professores experientes/2017.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora 2017.

Passos (2016, p. 183,185) compreende que os grupos “[...] potencializam as capacidades reflexivas e estimulam o desenvolvimento do pensamento, que possibilitam a interpretação, a comparação, a crítica, enriquecendo, assim, a atividade docente.”

Para Oliveira e Souza (2018), os professores experientes assumem diferentes papéis nos encontros de formação

Ora coordenam a formação, ora apresentam resultados de suas práticas, ora relatam suas inseguranças, ora denunciam os desafios que os impedem de estar juntos com os professores iniciantes, sempre compartilhando as vivências com seus pares. (OLIVEIRA; SOUZA, 2018, p.50).

As formações dos experientes se desenvolveram com discussões, relatos de experiências, estudos, orientações, diálogos entre pares, entre outras atividades. Abaixo, ilustro algumas delas.

Fotografia 4 – Encontro de formação com professores experientes/2018.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2018.

Fotografia 5 – Encontro de formação com professores experientes/2018



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2018.

Os encontros trouxeram para o grupo muitos conhecimentos novos a respeito do trabalho de acompanhamento, evidenciaram as fragilidades da formação do coordenador pedagógico, denunciando que não há uma formação com foco no trabalho de orientação ao professor iniciante. Por fim, as formações oferecidas no projeto OBEDUC/UFMT/CUR, possibilitou-nos refletir nossas ações de orientadoras do trabalho pedagógico.

4.2.2 Os estudos e os reflexos na minha formação: a pesquisa modificando minha prática

Antes dos estudos realizados no projeto OBEDUC/UFMT/CUR, a minha prática, como mencionado, baseava-se em orientações de homogeneização que, ao meu ver, atenderia a todos. Ao recebê-los, oferecia uma relação de suas atribuições de como proceder em relação às crianças, informava-os que seriam os responsáveis pela construção do Projeto Político Pedagógico, junto com os demais professores, que deveriam fazer seus planejamentos tendo como orientação as habilidades da Proposta de Ensino da Rede Municipal de Educação.

A cada reunião de estudos no projeto OBEDUC/UFMT/CUR, lembrava das atrocidades que praticávamos pelo desconhecimento das necessidades dos professores

iniciantes. Na escola, por conseguinte, resolvemos fazer uma lista dessas atitudes, ainda que primariamente, porque depois esta foi se alongando. Por desconhecer a especificidade do professor iniciante não nos questionávamos se eles sabiam planejar aula para uma turma específica, organizar e gerir a sala de aula, ou mesmo, se tinham conhecimento do que é um projeto político pedagógico.

Durante uma semana, nossas discussões giraram em torno de professor iniciante e o “estrago” que deveríamos ter provocado devido aos nossos não-saberes. A cada descoberta, sentíamos-nos envergonhadas de nunca termos nos atentados para coisas que para nós eram tão óbvias e se incluíam nos fazeres do professor. Diante das reflexões, a lista de nossas falhas ficou extensa. Embora ajudássemos os professores, nossas ações eram por instinto, obrigações do papel de coordenador e não por ter conhecimento da especificidade do professor iniciante. Assim que os recebíamos, logo perguntávamos da disponibilidade de horários para a HTP, HTPC e apoio pedagógico, o planejamento por descritores e habilidades que atendessem as provas ANA, Brasil e SAEM e fazer agrupamentos produtivos de acordo com a formação oferecida pelo programa PROFA.

A diretora entregava-lhes uma lista referente aos horários de entrada e saída, tipos de roupas que deveriam usar, uso do celular, as responsabilidades com uso de materiais pedagógicos e tantos outros itens.

Souza (2017, p.86) explica que “precisou do grupo do projeto OBEDUC/UFMT/CUR para apontar várias leituras que discutem a necessidade de um olhar diferenciado para a acolhida do professor iniciante no contexto escolar”.

A narrativa abaixo contextualiza o desconhecimento que tínhamos em relação ao professor iniciante. Observa-se o que relatei em meu caderno de campo

Certa vez, quando apresentei aos professores uma lista com as suas atribuições de planejamento, que dentre elas, constavam: estudar o projeto político da escola, zelar pela aprendizagem dos alunos, gerenciar a sala de aula, não permitir que os alunos ficassem fora da sala, participar dos estudos e planejamentos entre mais dez itens, ao terminar de ler eu disse que daria uma cópia a cada um para que não se esquecessem de suas atribuições. Nosso silêncio total! Que atrocidade cometi, hoje relembro e fico a refletir. Hoje ainda sou capaz de visualizar algumas expressões que revelaram desespero, angústia, mas no momento não fui capaz de fazer uma leitura das expressões de desespero estampada no rosto de muitos professores. (Memorial da pesquisadora, 2016)

A falta do conhecimento específico sobre os desafios enfrentados pela maioria dos professores iniciantes contribui para tornar o ingresso na carreira docente conflituoso. De

acordo com Marcelo (2010, p. 18), o início da profissão docente é “um período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a transição de estudantes para docentes”. É um período tenso, marcado por aprendizagens centradas em um contexto desconhecido, no qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional.

Considerei importante apresentar mais relatos do meu caderno de campo que expressam a minha prática antes dos estudos sobre as necessidades, dilemas e desafios do professor iniciante.

Ele tinha apenas vinte e dois anos era seu primeiro emprego, pois até então tinha dedicado aos estudos e trabalhava junto com a família em uma marcenaria. Preferi aqui citar onde ele trabalhava para fazer a comparação do trabalho realizado com as máquinas e madeiras em ambiente familiar. Ao passar no concurso para professor vai trabalhar com pessoas em um ambiente desconhecido e ainda com adolescentes, pois é formado em Matemática e atua nos anos finais do Ensino Fundamental. O professor era extremamente tímido não conseguia conversar sua comunicação que, na maioria das vezes, era com gestos e olhares se mantinham quase sempre com a cabeça baixa e isso me incomodava muito, não lia como pistas de pedido de ajuda, mas de querer saber se ele tinha algum problema. Certa vez até comentei a respeito dele com uma pessoa e ela me disse para tomar cuidado ficar atenta, pois essa de não encarar as pessoas era uma característica de psicopata. Fiquei atenta em alerta! (Memorial da pesquisadora 2016).

Em um encontro fora do ambiente de trabalho, em reunião de lazer, de forma descontraída perguntei à professora iniciante

[...] por que não me olhava durante nossas conversas. Porque ficava sempre cabisbaixo, sempre quieto, tímido. E ele respondeu que no dia que o recebi a minha fala foi muito forte e ele sentiu vontade de desistir, mas ele ia fazer o que se ele queria ser professor. Ele pensou: como vou atender a todos os itens daquela lista? Ele disse então que resolveu assumir o concurso e ficar calado para manter a profissão. Confesso que até hoje sinto vergonha e as lágrimas brotam nos meus olhos de ter tido esse ato tão insano, irracional e inconsequente, é claro que no momento não tinha conhecimento do que estava fazendo, mas que nós coordenadores, às vezes, matamos pessoas, destruimos sonhos e contribuimos para a formação de educadores inseguros diante de sua profissão. (Memorial da pesquisadora 2016).

Reconhecer minhas fragilidades e os meus não saberes me tornou mais forte para buscar novos conhecimentos a respeito do meu papel de acompanhar e de assessorar meus pares. Os desafios que enfrentei neste processo me impulsionaram a desenvolver esta pesquisa a fim de contribuir com os coordenadores pedagógicos.

Hoje com os estudos realizados no OBEDUC/UFMT/CUR que discutem e refletem a formação do professor experiente, observo o quanto o trabalho deste profissional é importante para o crescimento profissional do professor iniciante e dos demais professores que atuam na escola.

4.2.3 Trabalhos de acompanhamento do professor experiente ao iniciante no projeto OBEDUC/UFMT/CUR

Os programas de acolhimento ao professor em sua inserção na carreira docente são raros, ainda é uma batalha que demanda muitas lutas políticas e tomada de consciência de sua contribuição para a qualidade da educação e para a continuidade da formação do professor que não se esgota na formação inicial, mas que se prolonga a partir da sua inserção no espaço da escola, onde vai se deparar com grandes desafios, a falta de estabilidade, de conhecimentos que ainda não foram consolidados para a leitura e compreensão de tais desafios e de como propor situações para contorná-los. André (2016) relata algumas iniciativas tais como

[...] o Pibid que foi criado no âmbito da coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ligada ao Ministério da educação (MEC), o Pibid que é um programa que oferece bolsa para estudantes de cursos de licenciatura plena, para que eles exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, aprimorando sua formação e contribuindo para a melhoria da qualidade dessas escolas. O Bolsa Alfabetização (BA), destinado a estudante de licenciatura, que, sob supervisão de professores universitários, atuam em escolas da rede estadual de ensino de São Paulo. Os bolsistas auxiliam os professores regentes na alfabetização dos alunos do 2º ano e, além disso, elaboram projeto de investigação centrado na experiência vivida na escola, com a supervisão do professor da escola e do orientador da universidade. [...] . O Bolsa Formação- Aluno- Aprendizagem (BFAA), que propicia a licenciandos de pedagogia e letras a oportunidade de atuarem como professores auxiliares, durante um ano, nas classes de 1º ano das escolas públicas do Município de Jundiaí. Nesse período são acompanhados por professor de uma Instituição de Ensino Superior (IES), que orienta grupos de até 20 alunos, recebendo para isso uma bolsa da Secretaria de Educação. [...]. (ANDRÉ, 2016, p.50).

Ao analisar os documentos legais que regem a educação brasileira, Mira e Romanowski (2014) reconhecem que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96), embora não traga de forma explícita a necessidade de políticas voltadas ao processo de inserção profissional de docentes egressos de cursos de formação inicial, não

inviabiliza essa possibilidade e indica algumas diretrizes que não impedem a realização de ações voltadas para o acolhimento e a continuidade da formação desse profissional.

Conforme as autoras, a LDBEN (1996), em seu Artigo 67, não define o percentual da carga horária que deveria ser dedicado às horas-atividade dos docentes, no entanto, apresenta pontos que

[...] tratam da valorização dos profissionais da educação, apresentando aspectos que, embora não específicos para os iniciantes, sua efetivação propiciaria algumas condições que poderiam permitir o desenvolvimento de ações voltadas aos processos de inserção desses profissionais, como a instituição de planos de carreira que garantam condições como a formação continuada em serviço e a ampliação da hora-atividade docente (MIRA; ROMANOWSKI, 2014, p. 287).

As iniciativas de atendimento ao professor iniciante no Brasil são tímidas e raras se considerarmos a sua extensão geográfica. Conforme André (2016), existem poucos programas voltados a isso, são eles: o “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na esfera federal; o Bolsa Alfabetização, do governo estadual de São Paulo; e o Bolsa Formação-Aluno-aprendizagem, da Secretaria Municipal de Educação de Jundiáí.

No âmbito das políticas, o atendimento ao professor iniciante só existe em dois municípios, que, de acordo com Souza (2015), são: Campo Grande, em Mato Grosso do Sul e Sobral, no Ceará. Semelhante a esses, Lorenzson; Rocha; Souza (2015) destacam que há

[...] outras iniciativas de acompanhamento ao professor iniciante, de maior expressão que consideramos importante destacar são: a experiência na Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, que trabalha com mentoria online a um grupo de professores de diferentes regiões do país; Programa de Acompanhamento Docente para Professores de Educação Física em início de Carreira (PADI); há também o programa da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e ainda o Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (PAPIC) desenvolvido a partir de 2011 pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus do Araguaia. (LORENZZON; ROCHA; SOUZA, 2015, p. 3142).

Outra iniciativa, no Estado de Mato Grosso, é o Projeto desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação PPGEdU/UFMT, que desde 2013, visa discutir a inserção na carreira docente, seus dilemas, desafios e necessidades formativas.

Mais recentemente, no ano de 2015, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Rondonópolis se preocupa com o atendimento ao professor em início de carreira, ofertando

cursos de formação. Pode-se compreender melhor o funcionamento desse projeto pela explanação de França (2016)

O projeto então foi criado com o nome de – “Professores iniciantes: Dialogando acerca dos conceitos, dos métodos e das práticas docentes” –, a princípio consistindo de um curso de 30 horas que teve como objetivo geral “Proporcionar aos professores iniciantes um espaço formativo de constituição de competências profissionais no trabalho de sala de aula na perspectiva da alfabetização e letramento”. (FRANÇA, 2015, p.62, grifo da autora).

Das políticas, programas e projetos que discutem a inserção na carreira, ainda são poucos os que trabalham com a figura do professor experiente, considerado importante nesta pesquisa, para acompanhar e assessorar o professor iniciante diariamente na escola.

Os programas de acolhimento ao professor em sua inserção na carreira docente ainda é uma batalha que demanda lutas políticas e tomada de consciência de sua contribuição para a qualidade da educação e para a continuidade da formação do professor, que não se esgota na formação inicial, mas que se prolonga a partir de sua inserção no espaço da escola. O iniciante vai se deparar com grandes desafios e a falta de estabilidade de conhecimentos para a leitura e compreensão de tais desafios e de como propor situações para contorná-los.

Marcelo; Vaillant (2012.p125) salientam que

As políticas integradas para a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente devem prestar particular atenção aos dispositivos de apoio para aqueles que iniciam na docência. Essa é uma das fases de aprender o ofício de ensinar que sistematicamente foi esquecida. Uma etapa na qual as dúvidas, as inseguranças, a ansiedade por ingressar na prática acumulam-se e convivem sem boa vizinhança. É um momento importante na trajetória do docente que se refere à aquisição de um adequado conhecimento e competência profissional em um breve período de tempo e, em geral na maior solidão. (MARCELO; VAILLANT, 2012, p 125)

Diante do exposto sobre a importância do professor experiente, compartilhamos o posicionamento de que com os desafios encontrados na escola pelo professor iniciante, faz-se necessário um profissional com maior experiência que o acolha, ajudando-o a refletir, a propor soluções para os desafios e, para estar lado a lado com ele, ignorando qualquer forma de equívoco e apontando as pistas para solucionar as problemáticas inerentes à profissão docente que exige tempo e saberes específicos para serem resolvidos.

O professor experiente é o profissional com o qual o professor iniciante poderá contar para dialogar, discutir e buscar ajuda para o enfrentamento dos desafios do início de carreira. Conforme descreve Imbernón (2016), o professor com mais experiência irá

[...] trabalhar lado a lado com os professores na busca de novas soluções, escutar ativamente, facilitar relações construtivas e reflexivas, compartilhar as inovações com eles, mas capazes também de possuir uma perspectiva reflexiva e crítica (profissional crítico) que só na solidariedade tornará aceitável (respeitando os problemas por mais triviais que pareçam, mas rigorosos com os processos de reflexão, planejamento e avaliação). [...] (IMBERNÓN, 2016, p.95 grifo do autor).

Com a mesma concepção de Imbernón (id.), temos os autores Ochoa (2011) e Ureta (2009) que afirmam ser professor experiente o profissional que ouve, sugere, aponta possibilidades ao professor iniciante, de fazer leituras diferentes da realidade posta, relacionando-a com os conhecimentos acadêmicos vivenciados na formação inicial.

O trabalho desenvolvido pelas professoras experientes no projeto OBEDUC/UFMT configura-se em auxílio, assessoramento, estudos e reflexões críticas junto ao professor iniciante, possibilitando-o a se ver na profissão e compreender os dilemas e desafios suscitados na sua carreira.

Ao professor experiente/coordenador pedagógico na escola, confere-se o papel do profissional que contribui para a continuidade da formação do iniciante centrada na escola, para consolidar os saberes da docência e auxiliar os professores iniciantes a lidarem com as problemáticas do interior da escola com maior segurança.

O projeto OBEDUC/UFMT CUR oferece formação continuada específica para professores que atuam nas escolas em docência, com menos de cinco anos de profissão e buscam, na formação, os conhecimentos que possam suprir as lacunas de sua formação inicial sem o medo de ser retalhado pelos colegas e coordenadores.

Nas escolas públicas de Rondonópolis, sempre houve o coordenador pedagógico que recebe os novos professores e lhes atribui a programação, planejamento anual, o Projeto Político Pedagógico, uma sala com alunos para a docência. Entretanto, esse mesmo profissional não se atenta para a especificidade do princípio da docência, oferecendo-lhes acolhida necessária ao desempenho inicial da função docente, tampouco orienta-os para tal, assim como discutir com o grupo a contribuição da receptividade do corpo docente no acolhimento ao iniciante.

No projeto OBEDUC/UFMT/CUR, propõem-se estudos aos professores que acolhem o iniciante no interior da escola, o professor experiente/coordenador pedagógico, para que ele possa ajudar os professores principiantes nos planejamentos, na escrita de relatórios, na sugestão de materiais, auxiliando no diálogo com as famílias, organizando o espaço da sala de aula, selecionando os conteúdos, refletindo quanto aos desafios e dilemas presentes no cotidiano escolar e apontando para o iniciante, as possibilidades do fazer pedagógico, prestando informações gerais do movimento da escola. De acordo com Reali; Tancredi; Mizukami (2010),

Os mentores são professores experientes, veteranos nas experiências cotidianas de sala de aula e dos assuntos da escola, que podem auxiliar os iniciantes a aprender a filosofia, os valores culturais das escolas em que atuam e a estabelecer um repertório de comportamentos profissionais esperados pela comunidade escolar. Eles aconselham e orientam professores iniciantes, prestam informações gerais, localizam/sugerem materiais, orientam sobre práticas e construção de soluções aos problemas vivenciados pelos iniciantes, partilham experiências via o estabelecimento e manutenção de interações qualitativamente significativas (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010, p.4).

O professor experiente/coordenador pedagógico é aquele que, juntamente com o diretor, se responsabiliza pela continuidade da formação permanente do professor em início de carreira, para que esteja lado a lado, ouvindo, sugerindo, apontando possibilidade de fazer leituras diferentes da realidade que está posta, ou seja, é um organizador das ações pedagógicas cotidianas e um estudioso que busca, em diferentes fontes, sanar as suas necessidades formativas para contribuir com os não saberes do outro. Neste sentido, Imbernón (2011) argumenta que

Essa formação, que confere o conhecimento profissional básico, deve permitir trabalhar em uma educação do futuro, o que torna necessário repensar tantos os conteúdos da formação como a metodologia com que estes são transmitidos, já que o modelo aplicado (planejamento, estratégias, recursos, hábitos e atitudes...) pelos formadores dos professores atua também como uma espécie de “currículo oculto” da metodologia. Ou seja, os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação (IMBERNÓN, 2011, p 65).

Diante do argumento de Imbernón, é preciso repensar a formação do professor experiente para consolidar os saberes da docência e auxiliar os professores iniciantes a lidar com as problemáticas do interior da escola com maior segurança.

Autores como Marcelo (2009), Ochoa (2011), Mizukami, Tancredi e Reali (2012), Passeggi e Gaspar (2013) asseguram que o professor experiente deve ser orientador, conselheiro, companheiro do professor iniciante oferecendo-lhe suporte nos momentos difíceis e, também, incentivando-o a construir, junto com seus alunos, situações de aprendizagem

No projeto OBEDUC/UFMT/CUR, estudos e discussões evidenciam a necessidade de receber melhor o professor em início da carreira. Para isso, o grupo também discute quem é o professor experiente/coordenador pedagógico e suas atribuições na realização no trabalho de acompanhamento do professor iniciante que contribua para a sua inserção na carreira docente. O experiente, nos estudos de Souza (2017), configura-se como aquele que tem a responsabilidade com sua formação e que seja capaz de ouvir, intervir teoricamente nas ações do iniciante, capaz de provocar o corpo de professores para o acolhimento e disponibilidade no atendimento ao iniciante, além de destinar um espaço de atendimento individualizado na HTPC.

Estudos realizados asseguram que o professor experiente deve ser orientador, conselheiro, companheiro do professor iniciante, oferecendo-lhe suporte nos momentos difíceis e ainda, incentivando-o a construir, junto com seus alunos, situações de aprendizagem. Corroborando com esse entendimento, Souza (2017) afirma que o ato de acompanhar o professor iniciante é algo que se faz em uma relação de confiança mútua entre pares, na qual, tanto um, quanto o outro, se desenvolvem profissionalmente.

Acredita-se, portanto, que esse profissional contribuirá para a continuidade da formação do iniciante, possibilitando-o a fazer seus questionamentos e a encontrar soluções a partir das teorias da formação inicial para os desafios que apresentam no ambiente escolar.

5 OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

O caminho metodológico descrito neste capítulo tem a finalidade de explicitar o percorrido nesta pesquisa, que, conseqüentemente, se compromete com as minhas vivências de coordenadora pedagógica da rede municipal de educação de Rondonópolis/MT e, dois anos, em que atuei como bolsista do projeto OBEDUC/UFMT/CUR, como professora experiente no trabalho de acolhimento e acompanhamento ao professor iniciante na docência.

5.1 Abordagem metodológica

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

Ainda sobre a abordagem qualitativa, Bogdan; Biklen (1994) compartilham da ideia de André (id.) ao afirmarem que há dez características básicas desta abordagem a serem consideradas pelos pesquisadores, ao adentrarem no universo dos sujeitos

A fonte dos dados é o ambiente natural [...] a investigação qualitativa é descritiva. [...] os investigadores interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...] os investigadores tendem analisar os dados de forma indutiva. [...] o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50)

No contexto da investigação, procuramos, ao adentrar no ambiente natural de realização da pesquisa durante o processo de investigação e coleta dos dados, compreender e respeitar a individualidade de cada participante deste estudo, bem como o contexto educacional do qual as professoras iniciantes e experiente/coordenadoras pedagógicas, são produtos e produtoras (ABRAHÃO, 2003).

O método adotado foi o interpretativo por possibilitar o diálogo proposto por meio da entrevista entre a pesquisadora e as colaboradoras da pesquisa. O diálogo nesse contexto ofereceu pistas e indícios das percepções das colaboradoras acerca de suas compreensões do trabalho de acompanhamento. “[...] pistas significativas dos múltiplos processos que

atravessam a construção de conhecimentos, indícios que permitem ver além do imediatamente perceptível.” (ESTEBAN, 2001, p. 27).

Os olhares, as respirações profundas e mesmo os olhos brilhando ou lacrimejando são indícios que possibilitam entender atitudes, mudanças e mecanismos criados pelos sujeitos como forma de mediação com a realidade. Esses indícios foram buscados cuidadosamente ao longo da entrevista, por serem pontuais para auxiliar na leitura e compreensão dos dados. Nesse entendimento, Ginzburg (1991, p. 177) afirma que “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios que permitem decifrá-la”.

A realização de entrevistas, segundo Duarte (2007 p. 216, grifo do autor), busca “propiciar situações de contato ao mesmo tempo formais e informais, de forma a ‘provocar’ um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado”.

A opção pela entrevista se deve à importância do diálogo entre sujeito e pesquisador na compreensão do objeto em discussão e por ter um roteiro que permite flexibilidade. Por meio da entrevista, foi possível tornar a coleta de dados um diálogo interessante, que facilitou o acesso às informações necessárias à pesquisa (LÜDKE, ANDRÉ, 1986).

As questões orientadoras desta investigação que nos conduziram foram: como o professor iniciante concebe o trabalho do professor experiente no acompanhamento da sua prática, após ter se inserido no OBEDUC/UFMT/CUR? De que forma o professor experiente se percebe neste processo de acompanhar o professor iniciante a partir da participação na formação oferecida pelo projeto OBEDUC/UFMT/CUR? As questões foram analisadas a partir do eixo: Percepção do professor iniciante e experiente sobre o acompanhamento na prática pedagógica.

5.2 Os *loci* da pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se em duas escolas públicas municipais, situadas em Rondonópolis-MT, as quais foram descritas e denominadas por Escola A e Escola B, por questão de ética e preservação de sua identidade. A Unidade A situa-se em um bairro na zona periférica de Rondonópolis, e, na ocasião da realização da pesquisa, atendia 260(duzentos e sessenta) crianças, de zero a cinco anos no Primeiro e Segundo Agrupamento da Educação Infantil em período integral. O quadro de funcionários da referida unidade contava com 26 (vinte e seis) entre professores e funcionários, sendo 18 (dezoito) professores e 08 (oito) funcionários.

A unidade B é de médio porte e atende 417 (quatrocentos e dezessete) alunos do 1º Ciclo completo e 1ª fase do 2º Ciclo do ensino fundamental, no período matutino, vespertino e no noturno, sendo este, o 1º segmento da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Os alunos são todos advindos dos bairros vizinhos.

As unidades A e B são regidas pelos princípios de gestão democrática. A escolha do diretor/a passa pela escolha da comunidade interna e externa, ou seja, são os funcionários e as famílias das crianças que escolhem a pessoa que irá assumir o cargo de direção. A coordenação, que atua juntamente com o diretor, é um professor/a que apresenta um projeto e passa por votação de seus pares.

As coordenadoras pedagógicas das referidas unidades eram responsáveis pelo trabalho pedagógico e pela formação continuada dos professores no interior das escolas. A formação se desenvolvia no momento de hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), às segundas-feiras, das 17 às 19 horas. Nesse momento de formação, foram discutidos diversos temas propostos pelas coordenadoras e os sugeridos pelos professores no início do ano letivo e/ou conforme surgiam da necessidade de formação.

As coordenadoras pedagógicas das unidades A e B acompanhavam os professores no momento de hora de trabalho pedagógico (HTPC), na orientação dos planejamentos do processo de ensino e aprendizagem, na especificidade das salas e dos alunos, assim como, na articulação do processo formativo, realizando mais de perto um trabalho de acompanhamento e assessoramento aos professores na gestão da Formação Continuada.

Para a efetivação da pesquisa, foram utilizados instrumentos/procedimentos de coleta de dados, dentre eles: conversas informais e entrevistas semiestruturadas com questões abertas para posterior análise, finalizando com o trabalho de análise e conclusão. Desse modo, esta pesquisa foi realizada em duas escolas da rede pública municipal de Rondonópolis/MT, e procurou analisar como as professoras experientes e iniciantes ressignificam suas compreensões acerca de suas práticas a partir da participação na formação continuada em grupo colaborativo universidade/escola do projeto OBEDUC/UFMT/CUR.

5.3 Caracterizando os colaboradores da pesquisa: as professoras iniciantes e professoras experientes

Para cumprir o critério da pesquisa, os sujeitos foram professoras experientes/coordenadoras pedagógicas e professoras iniciantes das escolas da Rede Municipal de Rondonópolis, participantes do projeto OBEDUC/UFMT/CUR, em 2017. Com

os sujeitos, discutiu-se o trabalho do professor experiente no acolhimento e acompanhamento ao professor no processo de iniciação na profissão.

Realizou-se conversa informal com as professoras experientes participantes do projeto OBEDUC/UFMT/CUR para selecionar quais apresentariam os critérios que comporiam o perfil do professor experiente, entre eles, o de ter mais de 05 (cinco) anos na profissão, acompanhar na sua escola no mínimo três professores iniciantes, estar disponível em diferentes horários para atender e assessorar estes professores no dia a dia da escola.

Após a conversa informal, constatou-se que somente uma professora/experiente tinha mais de cinco anos na docência. Os demais critérios foram atendidos pelas outras professoras experientes participantes.

As professoras participantes desta pesquisa trabalham nas Unidades A e B, são egressas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis, e atuam no Ensino Fundamental. No intuito de resguardar a identidade dessas professoras, optei por deixar que as professoras escolhessem seus codinomes ficando assim denominadas: na unidade A – Esperança, professora iniciante e Anabel, a professora experiente. II) na unidade B - Persistência, a professora iniciante e Maria, a professora experiente. O quadro abaixo apresenta algumas características das colaboradoras da pesquisa.

Quadro 11 – Caracterização das colaboradoras da pesquisa

Colaboradora	Unidade	Formação	Tempo de atuação na docência	Rede de Ensino
Unidade A				
Professora iniciante Esperança		Pedagogia – UFMT Câmpus/Roo	Três anos de atuação	Municipal
Coordenadora Anabel		Pedagogia – UFMT Câmpus/Roo	Quatro anos de atuação	Municipal
Unidade B				
Professora Iniciante Persistência		Pedagogia – UFMT Câmpus/Roo	02 anos de atuação	Municipal
Coordenadora Maria		Pedagogia - UFMT/Câmpus/Roo	25 anos de atuação	Municipal

Fonte: Elaborado pela autora para a presente pesquisa, 20018.

Esperança atua na educação há três anos, é graduada em Pedagogia pela Faculdade Federal de Mato Grosso Câmpus de Rondonópolis e professora contratada da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/MT.

Anabel é formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis, é concursada e atua na docência há quatro anos, sendo o segundo ano na função de coordenadora pedagógica. Ela é uma professora iniciante e também coordenadora iniciante, isto ocorreu devido ao critério de exigência estabelecido para ser colaboradora da pesquisa e deveria ter participado no projeto OBEDUC em 2017, porém, devido à instabilidade de atuação na função de coordenação e ser uma rede em que a maioria dos professores já está em processo de aposentadoria, a maioria dos coordenadores são iniciantes.

A professora Persistência é concursada e atua na docência há dois anos na educação, é formada em Pedagogia, especialista em Educação Infantil e cursa outra especialização em Atendimento Educacional Especializado.

Maria é a professora experiente que está na função de coordenador pedagógico há mais tempo, atua na profissão docente há vinte cinco anos, formou-se professora pelo magistério e graduou-se em Pedagogia pela Faculdade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis. Atuou em redes pública e privada, nas quais trabalhou por aproximadamente dez anos com a educação infantil, e quinze anos alternando entre a função de coordenadora pedagógica e anos iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente estava trabalhando sessenta horas, em dois concursos. Em dois mil e dezoito, aposentou-se de uma cadeira e passou a atuar somente na Educação Infantil.

Apresentei o termo de aceitação e de autorização para divulgações e mediante a aceitação, marquei hora para realizar as entrevistas, respeitando sempre o horário de trabalho das participantes. Depois de algumas conversas informais, foi possível promover um diálogo agradável no qual as entrevistadas puderam se expressar livremente com a pesquisadora. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas todas por mim.

Vale salientar que o processo de coleta de dados foi significativo por evidenciar elementos de interações entre pesquisadora e sujeitos – situação que saiu de um aspecto marcado pelo receio e medo, para uma relação de confiança, de sentir-se parte da pesquisa. Esses elementos são fundamentais para o desenvolvimento das análises que serão apresentadas no próximo capítulo.

6 ANALISANDO OS DADOS: conversando com os sujeitos

Este capítulo trata da análise dos dados produzidos, por meio das entrevistas realizadas com duas coordenadoras pedagógicas e duas professoras iniciantes da rede municipal de ensino de Rondonópolis-MT, participantes do projeto OBEDUC/UFMT/CUR. Os dados foram discutidos a partir da teoria que fundamenta o estudo e apresentados nos capítulos posteriores.

Para melhor compreensão dos dados, o quadro abaixo apresenta os objetivos do instrumento de coleta de dados- a entrevista.

Quadro 12 – Apresentação dos objetivos geral e específicos, questões da pesquisa e eixo de análise

Analisar como as professoras experientes e iniciantes ressignificam suas compreensões acerca do acompanhamento ao professor iniciante a partir da participação na formação continuada em grupo colaborativo universidade/escola do projeto OBEDUC/UFMT/CUR.	
Objetivos específicos	Questões da pesquisa
1- Investigar como o professor experiente inserido no projeto OBEDUC/UFMT/CUR a partir 2017 concebe sua prática de acompanhamento ao professor iniciante;	De que forma o professor experiente se vê no processo de acompanhar o professor iniciante?
2- Analisar as percepções que os professores iniciantes manifestam acerca do professor experiente no apoio e acompanhamento aos desafios e necessidades formativas em sua inserção na escola, antes e depois da participação na formação oferecida pelo OBEDUC/UFMT/CUR.	Como o professor iniciante concebe o trabalho do professor experiente no acompanhamento da sua prática?
Eixo de análise: Percepção do professor iniciante e professor experiente sobre o acompanhamento da prática pedagógica	

Fonte: Elaborado pela autora para a presente pesquisa, 20018.

A partir dos objetivos geral e específicos, questões de pesquisa e eixo de análise apresentados acima definiram-se as questões para o roteiro de entrevistas e as dimensões para análise que serão apresentadas abaixo.

Quadro 13: Tratamento dos dados da entrevista com professores experientes

Eixo de análise: Percepção do professor iniciante e professor experiente sobre o acompanhamento da prática pedagógica		
Objetivos específicos	Objetivo da entrevista semiestruturada	Dimensões para análises das entrevistas

1- Investigar como o professor experiente inserido no projeto OBEDUC/UFMT/CUR a partir 2017 concebe sua prática de acompanhamento ao professor iniciante;	Colher dados sobre como o professor experiente percebe sua atuação na prática de acompanhamento ao professor iniciante	A prática de acompanhamento do professor experiente ao professor iniciante antes e depois do OBEDUC/UFMT/CUR
Questões da entrevista com professores experientes/ coordenadores pedagógicos		
Como é que você fazia sua prática antes de iniciar no projeto OBEDUC/UFMT/C? Que exame você faz de sua prática antes de iniciar no projeto OBEDUC/UFMT/C com relação ao iniciante e a própria formação na escola?		

Fonte: Elaborado pela autora para a presente pesquisa, 20018.

A partir das informações do quadro acima, passo a apresentar dados das professoras experientes, utilizando as dimensões propostas e os possíveis subeixos de análise que foram pensados e articulados a partir das dimensões.

Com relação às práticas realizadas antes de iniciarem no projeto OBEDUC/UFMT/CUR das professoras experientes, a Professora Anabel da escola A revelou que

[...] estou no segundo ano de coordenação e no terceiro ano de professora na educação infantil, quando assumi a coordenação eu tive muitos momentos de reflexão em relação a ser coordenadora logo que eu era professora iniciante na educação infantil, então eu buscava algumas referências em algumas práticas que tive de professora e eu ligava para outras colegas para poder trabalhar na unidade. Eu ficava muito angustiada por não conseguir fazer um trabalho que achava que tinha que fazer, mas não sabia por onde começar. Eu queria fazer o momento de HTPC diferente do que já tinha vivido. Entende? Montar um grupo de estudos, trazer textos para estudar, discutir sobre o trabalho a ser realizado na educação infantil. Eu tentava ajudar as professoras, mas eu ainda estava aprendendo (Entrevista Anabel, 2017).

A professora experiente da escola B, Maria, manifestou que

[...] hoje, analiso que minha prática era muito autoritária eu via os professores por uma única lente. Depois de tantos anos como professores na sala de aula e atuando na coordenação pedagógica, posso afirmar que muito dos nossos sofrimentos poderiam ser evitados se as nossas orientações e formações continuadas, não estivessem preocupação em ensinar aos professores muitas técnicas, receitas, crenças, modelos, normas, padrão, acreditando que o professor quando vem para a sala de aula já está pronto, que a formação acadêmica é

suficiente para que possam ensinar os alunos, planejar suas aulas e ter domínio do cotidiano escolar (Entrevista, Maria, 2017).

As colaboradoras, em seus depoimentos, apresentaram diferentes tipos de dificuldades encontradas ao iniciar na função de coordenadora. Anabel da escola A era professora iniciante, assumiu a função de coordenadora e afirma que suas maiores dificuldades se encontraram na realização da formação continuada dos professores no momento da HTPC. Reunir um grupo de estudos que pudesse contribuir coletivamente. Relata que seus maiores temores consistiam em ajudar os professores, porque ainda era iniciante. Ser professor iniciante é desafiador e assumir a função de coordenadora é um desafio duplo enfrentados por Anabel.

Maria relata que era muito autoritária, poderia evitar sofrimentos se as orientações e formações continuadas não tivessem a preocupação de ensinar aos professores muitas técnicas, receitas, crenças, modelos, normas, padrão, acreditando que o professor quando vem para a sala de aula já está pronto. Suas narrativas revelam a falta de compreensão das especificidades do professor em início de carreira e a necessidade da formação específica para o professor que assume a função de coordenador.

Pinto (2011, p. 75-76) enfatiza em seus estudos que “[...] o pedagogo escolar como profissional da Educação, que atua nas escolas, fora da sala de aula, tem que pautar sua ação a partir de uma sólida formação pedagógica”, por este motivo deve se tornar “um estudioso da educação de um modo geral”, considera ainda que se deve “ter clareza das articulações entre os processos educativos escolares e aqueles que acontecem em outras instâncias sociais”. Dessa forma, estar na função de coordenador do trabalho pedagógico demanda formação e experiência, uma vez que para orientar as ações de formação aos professores requer conhecimentos prévios, organização de uma pauta, estudo minucioso do conteúdo, visitas à sala de aula. Exige-se ainda pesquisa de atividades que atinjam às expectativas e dificuldades dos professores, entre outras e, portanto, a formação e experiência do coordenador é fator essencial.

Antes de iniciar no projeto OBEDUC/UFMT/CUR, as professoras experientes foram questionadas sobre a avaliação de sua prática com relação ao iniciante e à própria formação na escola, ao que responderam

Posso aqui afirmar que tive experiências negativas e positivas, com relação ao comportamento da gestão imediata, sendo umas companheiras e participativas, outras ditadoras e quase nada companheiras. Este ano fui convidada para a coordenação e aceitei sem medo. Não acredito em

coincidência, mas este ano tivemos um número grande de professoras iniciantes em nossa escola, acompanhá-las para mim tem sido uma grande honra especialmente depois de fazer parte das formações para os coordenadores. Se fosse descrever sobre o que mudou em minha atuação depois do OBEDUC, com certeza eu abordaria as questões voltadas à gestão da escola. Antes eu achava muito difícil defender uma professora iniciante quando a mesma cometia alguns deslizes e a direção da escola queria explicações. Hoje eu tenho argumentos que favorecem na busca de soluções, [...] (Entrevista, Anabel, 2017).

Professora experiente Maria da escola B assim se manifestou

[...] estar no OBEDUC me fez acreditar que uma boa formação é um dos caminhos para uma Educação de qualidade, que a teoria precisa contribuir na solução dos desafios da nossa prática diária. Que precisamos acolher, apoiar os professores iniciantes, ter um olhar diferenciado com desejo de ajudar, fortalecer o seu início de carreira, através de uma escola mais humana, com esperança e mais dialógica, mais coletiva, saber que aprendemos juntos, que podemos compartilhar saberes, evidências, informação e a buscar soluções juntos. Que precisamos avaliar nossa prática, através de uma reflexão crítica [...], para podermos sentir cada vez mais confiança em relação ao nosso saber pedagógico [...]. (Entrevista, Maria, 2017).

As professoras experientes, após a participação no OBEDUC/UFMT/CUR, observaram a sua trajetória, refletiram, analisaram e deram um novo sentido ao acolhimento do profissional em suas primeiras experiências na escola. A partir dessa vivência, elas conseguiram possibilitar ao outro o acolhimento que não tiveram para si, como o sentimento de pertencimento ao grupo de docentes. Essa realidade carecia ser modificada e ter, hoje, um olhar diferenciado. Compreensão, entendimento, reflexão e acolhimento, são palavras e atitudes presentes nos apontamentos das professoras experientes Anabel e Maria. Isto porque o professor iniciante, para Pienta (2006, p.110), “[...] aprende na prática em virtude de uma necessidade, uma vez que existe uma contradição entre o que aprende na universidade e o que encontra na escola. Minimizar o doloroso e difícil processo de iniciação docente significa trazer para a formação a realidade”.

Os estudos realizados no projeto OBEDUC/UFMT/CUR demonstram que o problema não está na contradição do que se ensina na formação inicial e a realidade vivenciada nas escolas, ou seja, no distanciamento entre teoria e prática, mas na forma como estas se articulam, nas relações e acolhimento do iniciante ao ingressar no contexto escolar. O professor iniciante precisa de acompanhamento e de formação continuada que lhe possibilite a compreensão de que prática é teoria em ação e de como estas se articulam no fazer pedagógico.

Maria e Anabel manifestam, em seus relatos, o que adquiriram pela formação do OBEDUC acerca dos dilemas e desafios dos iniciantes, relacionando o antes e o depois do conhecimento adquirido

[...] o OBEDUC/UFMT/CUR tem me dado condições de ser mais companheira no acompanhamento das funções, favorecendo mais e melhor as necessidades do grupo, principalmente dos iniciantes, pois agora muito mais que antes, vejo a necessidade de acolhê-los, amenizar suas angústias junto com os pares, procurar sanar as possíveis dúvidas, auxiliar melhor no contato direto com as crianças e com a comunidade, valorizar suas metas de trabalho e principalmente dar oportunidade para que se expressem, expondo de forma tranquila o que os angustiam com relação ao trabalho desenvolvido ou até a falta do mesmo. Assim a proposta de participar do OBEDUC para mim foi importantíssima, pois hoje sou eu que acompanho as professoras iniciantes. As reflexões, as leituras, as trocas de experiências me remetem a um passado que eu mesma vivi, sei que é real as falas das iniciantes e sei que minha atuação como professora experiente pode fazer muita diferença na vida profissional delas. (Entrevista, Anabel, 2017).

Fica a certeza de que o OBEDUC/UFMT/CUR contribuiu muito com minha prática pedagógica, melhorando a minha mediação pedagógica, através de uma acolhida reflexiva. Hoje sinto mais segurança no meu fazer pedagógico, percebo o quanto ainda tenho para aprender e quanto desafios ainda tenho a ser superados. [...]. Ser coordenador, não é ser superior é estar com professor, não é questão de subordinação. É ser um aliado eu preciso delas elas precisam de mim. (Entrevista, Maria, 2017).

Os excertos das professoras experientes ratificam a importância desse profissional experiente para fazer o acompanhamento na travessia de aluno a professor, momento conflituoso e tenso para o iniciante que ainda não consegue refletir sobre os desafios presentes no ambiente escolar, a partir dos conhecimentos adquiridos na formação inicial. Precisa de apoio de um profissional com maior experiência e conhecimento que o acolha, estabelecendo relação colaborativa direcionada à aprendizagem e à orientação para seu desenvolvimento, enquanto processos complementares na sua constituição docente.

A complementaridade no processo formativo docente é um desafio para o professor experiente que necessita evocar seus conhecimentos, situá-los e orientá-los para si e para o outro. Esse outro possui carências provocadas não apenas pela falta/ausência, mas pela insegurança do novo que se apresenta.

Souza (2017) e Ochoa (2011) asseveram que o professor experiente que trabalha no acompanhamento ao iniciante em seu processo de constituição profissional, precisa ser alguém capaz de dialogar com seus pares e estabelecer uma relação de confiança, que alinhe sua experiência à teoria e busque sempre se desenvolver. Nesse sentido, Imbernón (2016)

revela que ele necessita ser assessor praticante, ser pesquisador e ser capaz de possuir perspectiva reflexiva e crítica, que respeite a fase de aprendizagem do iniciante e esteja lado a lado com ele, sendo rigoroso com os processos de reflexão, planejamento e avaliação.

Quadro 14 - Tratamento dos dados da entrevista com professores experientes

Eixo de análise: Percepção do professor iniciante e professor experiente sobre o acompanhamento da prática pedagógica		
Objetivos específicos	Objetivo da entrevista semiestruturada	Dimensões para análises das entrevistas
Perceber as contribuições da formação do projeto OBEDUC/UFMT/CUR para seu desenvolvimento profissional	Colher dados da percepção do professor experiente sobre a contribuição da formação oferecida no projeto OBEDUC/UFMT/CUR para sua atuação no acompanhamento ao professor iniciante	Constatar mudanças significativas do professor experiente em sua prática de acompanhamento ao professor iniciante a partir da inserção na formação no projeto OBEDUC/UFMT/CUR
Questões da entrevista com professores experientes/ coordenadores pedagógicos		
Depois que entrou no projeto você observou mudanças em sua prática? Em quais aspectos? Como você pensa trabalhar neste ano se apropriando de alguns aspectos da formação do OBEDUC? Isso contribui para o teu trabalho de acompanhamento ao professor iniciante que tem agora?		

Fonte: Elaborado pela autora para a presente pesquisa, 20018.

Na sequência das análises, apresentamos a próxima dimensão: Percepção das professoras experientes acerca da contribuição da formação oferecida no projeto OBEDUC/UFMT /CUR para a melhoria de sua prática de acompanhamento ao professor iniciante.

Sobre a mudança ocorrida nas práticas, as participantes da pesquisa, Maria e Anabel, reiteram o que encontraram no projeto OBEDUC/UFMT, as reflexões que possibilitaram dar continuidade à sua formação de professora experiente.

Com certeza contribuiu muito. Né? Eu como iniciante sendo já coordenadora (olhares) quando eu estive no primeiro encontro só para coordenadores estava discutindo um texto do professor-formador estava discutindo como é ser formador [...]. E no outro dia eu pensei o quanto que eu precisava daquilo e no segundo encontro foi falado das angústias do Coordenador e eu vi que eu não estava sozinha, minhas angústias eram as mesmas de todas. Então, isso serviu para me fortalecer ver que eu precisava buscar, mas não é só para estar oferecendo para os professores, mas, eu precisava também [...] eu ainda tenho muito para aprender e acredito que o OBEDUC está contribuindo para minha prática [...]. (Entrevista, Anabel, 2017).

Num encontro na SEMED ouvi uma fala da professora Simone-UFMT sobre o OBEDUC, que oferecia formação sobre professores experientes e iniciantes, suspirei fundo e pensei “maravilha” quero participar. Ao longo

desta formação, através das leituras, relatos, reflexões, diálogos, ideias, práticas, seminários, socializações e outros, me levando a importantes reflexões, contribuindo muito para mudança da minha prática pedagógica, hoje estou mais acessível e vejo que tem outros caminhos, menos sofridos para poder enfrentar os desafios do cotidiano escolar e eu posso melhorar meu trabalho com os professores iniciantes. (Entrevista, Maria, 2017).

A partir desses excertos, evidencia-se que as professoras experientes Anabel e Maria, foram instigadas pela formação oferecida no projeto OBEDUC/UFMT/CUR, por meio das discussões, a encontrarem diferentes pistas que as possibilitassem repensarem as suas práticas, compreenderem melhor suas atribuições na função de coordenadora. Essas pistas as influenciaram a darem outro sentido às suas ações, haja vista que as atribuições do professor que estão na função de coordenador do trabalho pedagógico promovem a formação continuada permanente no interior da escola, como também à inserção do professor iniciante na docência. O coordenador organiza situações de acolhimento e reflexões para que os iniciantes aprofundem seus conhecimentos, pensem e reflitam a realidade, tornando-se críticos e reflexivos. Nesse contexto, as fragilidades apresentadas pelos professores são tomadas como objeto de estudos.

Compreende-se que as ações do coordenador pedagógico são fundamentais para a articulação do grupo da escola e, principalmente entre os professores, conforme declara Franco (2009)

[...] nas escolas de educação básica tem vários reflexos em muitas dimensões da realidade escolar, como no desenvolvimento dos alunos, nas relações com os familiares dos estudantes etc., porém sua ação é essencialmente articulada com os professores. Desta maneira, sua atuação é indireta, uma vez que não estabelece ações diretamente com os educandos, mas suas intervenções e mediações, quando desencadeadas de forma ética e consciente, entre outros aspectos, propiciam o aprimoramento das ações educativas e o fortalecimento do grupo de docentes frente seu trabalho. (FRANCO, 2009, p.39).

De acordo com as análises sobre a atuação do coordenador pedagógico, entende-se que o professor experiente, que atua na formação continuada do professor, precisa buscar alimentar-se com conhecimentos que o possibilite compreender quais são as suas atribuições enquanto articulador da formação inicial e continuada, orientador, mediador das relações entre alunos, famílias e professor.

As professoras experientes Anabel e Maria relatam sobre a mudança que a formação oferecida no projeto OBEDUC/UFMT/CUR provocou em suas práticas e como pretendem

trabalhar o acompanhamento com os professores iniciantes, apropriando-se de alguns aspectos da formação do OBEDUC.

Estar no OBEDUC serviu para me fortalecer ver que eu precisava buscar, mas não é só para estar oferecendo para os professores, mas, eu precisava também, eu tinha pouca prática de professora e de coordenadora. Agora eu pretendo propor mais discussões com os professores sobre a prática, eu quero ouvir o que é que eles precisam e ir buscar por que eu ainda estou aprendendo também, mas tem muita gente boa na rede que pode ajudar, antes eu nem sabia o que e com quem buscar agora eu vejo que nosso trabalho pode ser diferente com maior movimentação com as crianças, nós só precisamos buscar como fazer isso e garantir o direito da criança aprender. (Entrevista, Anabel, 2018)

Antes de iniciar no OBEDUC minha prática e orientações eram muito voltadas em ensinar aos professores muitas técnicas, receitas, crenças, modelos, normas, padrão, acreditando que o professor quando vem para a sala de aula já está pronto, que a formação acadêmica é suficiente para que possam ensinar o aluno/futuro professora, planejar suas aulas e ter domínio do cotidiano escolar. Tinha muita preocupação todo início de ano, apesar do apoio da Secretaria de Educação, muitas vezes sentia sozinha, não sentia preparada o suficiente, agia muito sozinha, muitas das vezes dei modelos de planejamentos prontos, como também receitas para os professores seguirem, achava mais fácil, porque não tínhamos momentos disponíveis para orientação. (Entrevista, Maria, 2018)

Os excertos apontam as mudanças que a formação oferecida no projeto OBEDUC/UFMT/CUR provocou nas ações de mediação do trabalho pedagógico das professoras experientes. Suas narrativas evidenciam que seus conhecimentos foram ampliados, um novo olhar para o atendimento aos professores iniciantes, tomando suas fragilidades como pistas a serem priorizadas no acompanhamento. Prioritariamente, essas mudanças na prática de acompanhamento das professoras experientes foram ressignificadas a partir da formação continuada por elas requeridas à coordenadora do projeto. Encontraram nas discussões realizadas pelo grupo uma forma de atender suas necessidades formativas e minimizar suas dificuldades no trabalho de acompanhamento.

Observa-se que as professoras compreendem a formação do OBEDUC conforme explica Nóvoa (2009)

[...] formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professor baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (NÓVOA, 2009, p.13).

As professoras experientes, Anabel e Maria, relatam os aspectos da formação oferecida no projeto OBEDUC/UFMT/CUR que incorporaram às suas práticas na orientação do trabalho pedagógico

E a partir desse momento de entrada no OBEDUC/UFMT/CUR fui construindo algumas coisas e melhorando, comecei a repensar com as professoras as brincadeiras que na educação infantil você tem que trabalhar a ludicidade. NE? Como é que eu ensino brincando? No sentido de ocupação dos espaços, mas como ocupar esses espaços que é o real? A gente sabe que não é ideal, mas é tudo o que temos, precisamos tirar os bebês de dentro da sala. O que é que temos? Como brincar a partir dos poucos brinquedos que temos? Depois do OBEDUC eu penso em trabalhar de forma diferenciada tanto na formação continuada quanto nas orientações pedagógica, hoje eu já tenho conhecimento de como fazer isso. (Entrevista, Anabel, 2018)

A avaliação que faço da minha prática depois de iniciar no OBEDUC é que passei a ter um olhar especial quando estou diante de um professor iniciante, e sei de uma coisa, que os modelos e receitas prontas não me ajudam mais. Aumentou a responsabilidade e meu comprometimento diante de todo o contexto envolvendo as temáticas trabalhadas na escola. [...] percebo que não estava preparada o suficiente para enfrentá-los. Hoje me dei conta de que os bons educadores os que realmente fazem a diferença são os que não param de estudar. Pretendo lançar mão desse conhecimento e realizar minha prática que com certeza será muito diferenciada (Entrevista, Maria, 2018).

Os depoimentos de Anabel e Maria comprovam o quanto elas estão mais reflexivas a julgar pelo relato de Anabel ao citar que começou a repensar com as professoras as brincadeiras, que, na educação infantil, é um dos eixos norteadores do trabalho do professor, e ainda como ocupar os poucos espaços da unidade. Maria demonstra sinais de reflexividade ao relatar que hoje se deu conta de que os bons educadores, os que realmente fazem a diferença são os que não param de estudar. Percebe-se com isso que a formação oferecida no projeto OBEDUC/UFMT/CUR contribuiu para ampliar seus conhecimentos.

De acordo com os relatos das professoras, a formação ofereceu pistas para novas possibilidades na realização de suas atribuições e, principalmente, destacou a necessidade de formação continuada para o desenvolvimento de suas ações. As professoras experientes apresentam-se motivadas, sensibilizadas a mudar sua prática em relação ao professor iniciante. O estudo dos textos provocou reflexões sobre suas práticas, estimulando-as a refletir a importância da formação continuada para o exercício de sua função.

Para o prosseguimento da análise, apresento o quadro seguinte pertinente à percepção do professor iniciante sobre o trabalho do professor experiente

Quadro 15 - Tratamento dos dados da entrevista com professores iniciantes

Objetivos específicos	Objetivo da entrevista semiestruturada	Dimensões para análises das entrevistas
2 Analisar a percepção que os professores iniciantes manifestam acerca do professor experiente no apoio e acompanhamento aos desafios e necessidades formativas em sua inserção na escola, antes e depois da participação na formação oferecida pelo OBEDUC/UFMT/CUR.	Colher dados acerca da percepção dos professores iniciantes sobre o trabalho de acompanhamento e do professor experiente antes e depois da formação oferecida no projeto OBEDUC/UFMT/CUR	Percepção da prática do professor experiente pelo professor iniciante
Questões da entrevista com professores iniciantes		
<p>Como foi sua entrada na escola? Quais os maiores desafios e dificuldades enfrentadas por você? Como você foi acolhida e acompanhada pelo seu professor experiente ao iniciar na profissão? Depois que seu professor experiente entrou no projeto ele modificou o olhar para você? Você percebeu se o professor experiente recebeu os professores iniciantes com um olhar diferente do que foi com você? Qual a diferença entre o seu recebimento e de seus colegas? Em que sentido esta nova forma de trabalhar/accompanhamento do professor experiente com o iniciante contribui para a sua inserção na escola e na profissão? Como você analisa o início do magistério quando há acompanhamento e quando não há. Que causas e efeitos acarretam na profissão nestes dois tipos de inclusão na escola? Você acredita que a inserção inicial do professor na escola pode marcar sua vida profissional por algum tempo? Fale sobre isso. Comente um pouco sobre ter e não ter o acompanhamento...</p>		

Fonte: Elaborado pela autora para a presente pesquisa, 20018.

A partir do quadro acima seguem as análises. As professoras iniciantes, Esperança e Persistência, relatam como foi o ingresso na carreira docente

A escola que dei aula pela primeira vez como professora regente, me recebeu como todos professores são recebidos. A inexperiente, inocente, um pedido de qualquer coisa era motivo para sermos questionada se tínhamos capacidade para lidar com a situação, com a metodologia se tínhamos planejado e se sabíamos planejar. Só que ninguém nunca sentou com a gente para olhar nosso planejamento ou perguntar se sabíamos planejar. Apenas falava como se não tivéssemos capacidade. [...] Ainda não conheci nenhum coordenador que sentasse com seus professores iniciantes e o ajudassem; o que acontece até hoje é apenas apontar os defeitos. O professor iniciante sofre muito em seus primeiros anos na carreira. Gostaria de saber se um professor iniciante desistisse, o coordenador ficaria com sua vaga? (Entrevista Esperança, 2017).

[...] momento muito desafiador o planejamento não foi problema, em relação a minha pratica foi muito difícil, minha maior angustia era perceber que eles

(diretor e coordenadora) me cuidavam, vigiava, fiscalizava, eu ouvia os comentários do tipo olha eu não estou vendo os planejamentos, mas eu sei o que estão fazendo, minha maior angústia era que eu percebia que minha prática era diferente da prática dos demais e isso era questionado, mas nunca ninguém chegou para mim e me disse...[choro], mas eu percebia que estavam sempre na minha porta observando o que eu fazia, e pela fala dos colegas dizendo... [choro] olha não desiste não! Você está no caminho certo... [choro] eu percebia que havia uma conversa paralela em relação ao que eu fazia, mas ninguém chegou a mim para dizer olha jogos não vão alfabetizar, olha não adianta cantar música na sala de aula que não vai resolver [choro] [...]. (Entrevista, Persistência, 2018).

Os relatos evidenciam como são recebidos os professores na maioria das escolas quando assumem as salas de aula pela primeira vez. Eles são considerados seres invisibilizados ou a serem fiscalizados devido à sua inexperiência. A falta de compreensão dos seus pares e da equipe gestora que, na maioria das vezes, desconhecem a fragilidade do professor iniciante e os desafios do ingresso na carreira docente, acabam atribuindo ao iniciante as turmas que os professores efetivos não quiseram assumir. Nesse sentido, França (2015) esclarece como os professores iniciantes são considerados no interior da escola

O período de inserção profissional é um período de transição entre a formação inicial do docente e sua efetivação como profissional plenamente qualificado. E deste modo que o professor iniciante é considerado quando chega a uma escola pela primeira vez, para assumir uma ou mais salas de aula, ou seja, “plenamente qualificado”. E, não raramente, para este profissional, são atribuídas turmas consideradas as mais problemáticas da escola. (FRANÇA, 2016, p.44, grifo da autora).

Nota-se, portanto, que o professor iniciante é visto como os demais professores, quando são orientados e recebem o mesmo material didático. Dificilmente há um olhar atento e cuidadoso para com este novo profissional. A professora Persistência chorou o tempo todo durante a entrevista, ao rememorar o período de sua inserção na docência. Ela representa os profissionais que não tiveram o acolhimento de um coordenador, que compreende a fragilidade do educador ao adentrar a carreira docente e passar por situações que deixam marcas de medo e insegurança por não ter claro qual o caminho a seguir, diante do desenvolvimento da sua prática educativa, que segundo Tardif e Lessard (2014, p. 87), contribui para que padeçam um “choque com a realidade”, no qual evidenciam a compreensão não somente de sua competência, mas de seu ambiente de trabalho.

Percebe-se por meio dos relatos de Persistência, que sua prática é inovadora, todavia, a falta da experiência a deixa insegura, evidenciando a falta do acolhimento para a construção de sua trajetória docente. Desse modo, acreditamos que o acolhimento para o docente nos

primeiros anos da carreira é essencial para o crescimento profissional e, como demonstra Tardif (2002, p. 84), compreendemos que essa fase é “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive, seu futuro e sua relação com o trabalho”.

A seguir, as professoras iniciantes continuam seus relatos, mostrando, em suas falas, algo mais motivador, a esperança de outro olhar, pela via da formação do seu coordenador no projeto OBEDUC/UFMT/CUR.

O OBEDUC possibilitou ou está possibilitando para os coordenadores uma mudança de postura: ele tem sido mais atencioso, cuidadoso com seus pares, tem dado maior atenção de querer saber o conhecimento que esse profissional tem, saber suas limitações suas capacidades e o que ainda pode ser melhorado. Uma chance de mudança, um novo recomeçar em nossa trajetória de profissionais da Educação. (Entrevista, Esperança, 2017).

[...] depois do OBEDUC Foi diferente, já dava respostas mais assertivas, ela conversava mais comigo, mas sem estar na defensiva, parece que eles tinham medo de que tudo virasse processo, medo da perseguição. Talvez eles tivessem medo da comunidade do professor. Ela me via como amiga, com boa intenção, com os olhos! Ela conversava até chegou a pontuar algumas situações das dificuldades desse público que a gente acaba lidando em relação a alfabetização, estratégias que poderia estar utilizando. (Entrevista, Persistência, 2018).

Os excertos revelam a importância do trabalho de acompanhamento do professor experiente junto ao iniciante. Ao mostrar-se atencioso no momento do acolhimento, ouvir suas dúvidas, limitações e despertá-lo para suas capacidades, é possível motivá-lo e incentivá-lo a buscar soluções para os desafios encontrados na prática.

No contexto da inserção na docência, estudos evidenciam que o professor experiente encoraja o iniciante a refletir sobre os conhecimentos da formação inicial, associando-os a sua prática, a fim de superar as dificuldades a partir da leitura crítico-reflexiva de sua ação (NÓVOA (2009); MARCELO(1999); DOMINGUES (2014)).

Os desafios presentes no início da carreira docente causam angústias que poderão marcar significativamente os professores em sua trajetória profissional. As professoras iniciantes relatam as marcas que ficaram em suas memórias.

[...] quando você é marcada por coisas boas, essa marca faz com que você melhore, mas tem marcas que você lembra o que a pessoa te falou e dói muito é difícil de livrar [...] são as coisas ruins que mais ficam na alma você sempre vai levar pelo resto da vida consigo (Entrevista, Esperança, 2017).

Talvez para sempre né? [**Respiração profunda, olhos lacrimejando, voz tremula**] Eu mesma quando um aluno meu começa a se movimentar na sala, embora hoje eu sei que a movimentação é normal eu fico aflita eu fico pensando e se ele cair, vem aquele sentimento ruim ou quando um aluno demora um pouco mais para aprender, embora eu saiba que cada um tem seu tempo, mesmo assim eu fico angustiada e preciso estar me lembrando que é assim mesmo e fico mais calma. (Entrevista, Persistência, 2018, grifo nosso).

As revelações apresentam as marcas deixadas nas memórias das professoras ao ingressarem na carreira docente. Esperança relata que são os acontecimentos ruins que mais ficam e Persistência se sente ainda angustiada ao relatar os acontecimentos chegando a lágrimas. Essas professoras tiveram experiências que deixaram marcas ruins que não contribuíram para que elas pudessem aprender a partir da reflexão dos desafios existentes no espaço da escola. Não tiveram acompanhamento de um profissional com maior experiência e compreensão da especificidade do professor iniciante. A iniciação na docência pode ser um período de aprendizagens, conforme explica Cavaco (1999), uma vez que as angústias do professor iniciante presentes no início da docência poderão marcar significativamente sua trajetória profissional, para fazer a travessia de aluno a professor e compreender a organização da escola, da sala de aula, planejamento e a convivência com alunos e familiares demanda tempo, formação e acolhimento. Esse momento é marcado por desafios e dilemas que provocam desconforto profissional.

O professor já é habilitado, entretanto ainda precisa que os conhecimentos adquiridos na formação inicial sejam consolidados. Ele ainda está a compreender como a teoria é articulada com a prática e como realizar as intervenções, gestão da sala e organização do currículo. Este novo profissional precisa adaptar-se às exigências da escola e às contradições entre as teorias estudadas e as práticas com os alunos, em diferentes tempos e ritmos de aprendizagem, com a cultura da comunidade, com os movimentos dos alunos na sala, com organização, seleção e aplicação dos conteúdos, para ir se constituindo professor. Ele ainda está por construir conhecimentos referente à filosofia, aos valores culturais das escolas em que atuam e a estabelecer um repertório de comportamentos profissionais esperados pela comunidade escolar.

Cavaco (1999) enfatiza a necessidade de maiores oportunidades de diálogo e participação dos iniciantes no ambiente de trabalho, quando sinaliza

[...] à importância da existência de espaço de reflexão partilhada, que permitam o permanente questionamento das dificuldades e problemas da função docente e dos seus aspectos mais inovadores, como condição para o

desenvolvimento pessoal e profissional do professor.[...]a importância de se encontrar nos primeiros tempos de profissão, redes de informação atualizada que facilitem a apropriação criticamente refletida das diversas competências profissionais.[...] (CAVACO, 1999, p.154)

O acolhimento do docente em sua inserção na carreira, possibilita a ampliação do conhecimento da formação inicial e promove o desenvolvimento profissional.

A seguir apresentaremos as narrativas das professoras iniciantes, Persistência e Esperança, quanto à contribuição do acompanhamento do professor experiente para amenizar os impactos causados no início da carreira docente pelos desafios que são inerentes à escola.

[...] muitos professores se sentem sozinhos e acabam desistindo até da docência por conta dessas dificuldades por conta dessa desorientação por falta de norte, já com o acompanhamento não, o professor acaba adquirindo confiança, por que já sabe naquele momento que esteja inseguro quem procurar e se torna professores seguros e acabam caminhando sozinhos, não precisa ficar dependente muito tempo desse apoio. Quando é bem acolhido causa segurança o apoio emocional, psicológico e pedagógico, traz segurança. (Entrevista, Esperança, 2018).

A falta de orientação na questão da gerência da sala de aula, essas questões me trazia muito angústia de como tratar a clientela, [...] uma vez eu fui falar com uma mãe de um aluno por que eu achava o que ele estava fazendo era para chamar atenção, achava que ele estava precisando de atenção achando que a mãe não tinha tempo de ficar com ele. Ela disse há! Ele está precisando de atenção! Ela tirou o capacete e deu uma surra nele na minha frente na porta da escola e disse agora ele tem atenção, eu entendi que não poderia abordar os pais daquela forma. Essas questões dessas orientações que eu não tinha e tinha medo de buscar de procurar e se tivesse orientação poderia ter sido evitado. (Entrevista, Persistência, 2018).

As narrativas das professoras revelam as angústias por quais a maioria dos professores passam ao iniciar a carreira docente, ao adentrarem em um ambiente complexo e desconhecido. Esperança conta que se sente sozinha e desorientada nas funções de gestora da sala, organizadora das situações de aprendizagem e do currículo para seus alunos. Essas ações que ainda são novas fazem com que ela sinta a discrepância entre a formação inicial e sua prática cotidiana na escola. Esse impacto com a realidade que a escola apresenta e os ideais estudados na formação inicial provocam frustrações que suscitam questionamento sobre seus ideais educacional e a vida profissional.

O que Esperança expressa é salientado por Huberman (2013), ao afirmar que o professor em início de carreira apresenta fragmentação do trabalho, com a dificuldade em combinar ensino e gestão de sala de aula, com a falta de materiais didáticos, e falta de estímulo para continuar na profissão. O iniciante sente o isolamento, pela ausência de

comunicação entre os próprios colegas de profissão e a falta de apoio na compreensão dos desafios e imprevistos que se apresentam no ambiente escolar. Neste entendimento, Huberman (2013) assevera que

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque da real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar”), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, a relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiados distantes, dificuldades com alunos que criam problemas com materiais didáticos inadequados, etc. (HUBERMAN, 2013, p.39, grifo do autor).

De acordo com André (2016), as políticas e programas de iniciação à docência ainda se despontam timidamente, não havendo a preocupação dos governantes para a importância do acompanhamento ao professor iniciante. O acolhimento na fase inicial da docência de um professor experiente que esteja atento as necessidades formativas possibilita ao iniciante refletir, compreender e fazer a leitura crítica dos conflitos presentes no contexto escolar.

A reflexão da prática é um diálogo que se dá entre os pares a partir das teorias estudadas na formação inicial e em formação continuada e permanente. É uma atividade que demanda orientação e acompanhamento, a falta desses pode causar insegurança e desmotivação no professor iniciante que se vê sozinho, desorientado e desestimulado conforme destacam os relatos das professoras iniciantes, Esperança e Persistência, quando não tinham acompanhamento.

[...] quando você não tem acompanhamento de alguém com maior experiência você faz algo sempre fica insegura pensando se está de acordo com o que aprendeu se você consegue fazer um bom trabalho. [...] o acompanhamento te estimula a buscar te mostra te ajuda a fazer um bom trabalho o acompanhamento pode ajudar no crescimento [...] então precisamos de alguém que ajude que oriente que acolhe. (Entrevista, Esperança, 2018).

Com certeza sem acompanhamento precisa estar constantemente se certificando se você está correto, mesmo sabendo que sempre tem algo a melhorar, mesmo sabendo que você não está errado gera uma insegurança e causa um desgaste muito grande e em alguns momentos cheguei a repensar, a pensar se é isso mesmo que eu queria, se compensava e acaba se tornando desgastante algo de situações do dia a dia que é comum em sala de aula tudo causa transtorno insegurança angústia e ela poderia ajudar a saber lidar com aquilo e viver tranquilamente. (Entrevista, Persistência, 2018).

A partir das narrativas, percebe-se que as professoras se sentem inseguras diante da falta de acompanhamento do coordenador pedagógico/ professor experiente. Elas encontram nesse profissional segurança para realizar o enfrentamento dos desafios que, segundo Franco (2001, p.34), se estes desafios não forem enfrentados, “[...] colaboram para o aparecimento de dilemas, que se evidenciam em situações conflitantes do cotidiano escolar, exigindo do professor a resolução de vários problemas [...]”, que para serem superados precisam de novas aprendizagens. Tais dilemas produzem insatisfação, frustração e solidão podendo levar a desistência da profissão.

Franco (2016) assevera que coordenador pedagógico deve, entre as suas atribuições, além de coordenar o trabalho pedagógico, ser o interlocutor interpretativo das teorias implícitas nas práticas e o mediador de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios dos professores, dos alunos e da comunidade.

Apresento a seguir as percepções das professoras iniciantes sobre o trabalho de acompanhamento desenvolvido pelo professor experiente, após a participação dele na formação específica do projeto OBEDUC/UFMT/CUR. Segundo elas, foi possível observar mudança do olhar sobre a ação de acompanhamento, por meio do diálogo com os professores, dando o que veremos a seguir

Teve diferença no sentido que trouxe acolhimento, orientação e já fizemos a leitura do PPP que já é conhecido por todos da equipe, ela mostrou orientações didática diferente que podemos usar em sala de aula, colocou as questões da sequência didática. Ela procura atender a todos, vai sempre as salas de aula, tira dúvida dos professores em relação a didática, se esforça para sentar com o professor e auxiliar, já vi ela entrar na sala de aula que estava com problemas de indisciplina ela foi gerir a sala naquela aula para que a professor pudesse perceber como organizar as crianças. (Entrevista, Persistência, 2018).

[...] estou muito feliz com acompanhamento das minhas coordenadoras elas contribuem muito na minha prática no meu dia a dia e isso está me estimulando a aprender [...]me fortalecendo e eu participar das formações continuadas na escola e no OBEDUC é muito importante [...] está contribuindo na minha prática profissional, hoje eu já penso muito antes de planejar busco sempre pensar qual a finalidade do que estou propondo para trabalhar com as crianças, sempre busco os estudos que fizemos no OBEDUC e na internet, as coordenadoras propõe vários estudos de quem é a criança de como trabalhar para ampliar o que elas já sabem. Elas estão sempre orientando nosso trabalho pedagógico. (Entrevista, Esperança, 2018).

As professoras iniciantes colaboradoras da pesquisa relatam que o acompanhamento, as orientações que as professoras experientes, coordenadoras pedagógicas realizam na

mediação do trabalho pedagógico, na formação continuada no interior da escola, possibilitou-lhes desenvolverem-se profissionalmente e refletirem quanto à sua prática. Franco (2008, p. 121), explica que “Caberá à tarefa pedagógica na escola funcionar como a interlocutora interpretativa das teorias implícitas nas práxis, e ser a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios”.

A formação continuada do coordenador pedagógico, no caso a formação específica para o professor experiente realizar a atividade de acompanhamento, é basilar para o desenvolvimento de suas atribuições, e ele precisa, segundo Domingues (2014, p.27), “ter sua formação alicerçada na compreensão de que a prática pedagógica deve ser compromissada com a transformação da realidade social.”, uma vez que ele é o articulador das relações e orientador das reflexões do trabalho pedagógico no interior da escola. O professor experiente, ao tomar as necessidades da prática como elemento de reflexão, articulará e refletirá sobre as problemáticas percebidas e elencadas para reflexão subsidiadas pelas teorias que as revelam.

Persistência traz, na sua narrativa, um dado interessante a respeito da relação entre sua prática e os estudos de formação no OBEDUC/UFMT/CUR.

[..] um dia uma criança se machucou em sala de aula, não foi coisa séria, ficou balançando a perna desequilibrou escorregou caiu e bateu a boca no chão e aquilo ficou ruim e ninguém se pronunciou a respeito, ninguém veio me dizer que isso acontecia, ou como agir diante dessa situação e a família não apareceu na escola (choro). Eram essas orientações que eu precisava, mas eu tinha medo de ir buscar. Esse dia estava iniciando o curso para professores iniciantes da Secretaria Municipal de Educação com a abertura da professora Simone. Quando ela começou a falar sobre os dilemas e desafios dos iniciantes colocados em seus memoriais, eu passei mal tive enxaqueca os relatos dos professores que ela trazia era a angustia que eu sentia (choro) tudo o que eu estava vivendo estava passando que nem um filme. Eu não aguentei, eu fui embora não consegui ficar só de ver o quanto fui desamparada. (Entrevista, Persistência, 2018).

O que se pode observar da narrativa de Persistência é a ausência da formação do experiente, que também é responsável pelo clima de acolhimento da escola para receber, acompanhar, orientar, subsidiar as ações do iniciante. Se Persistência tivesse sido acolhida, teria a quem recorrer, assim como melhores condições para intervir, agir e compreender o ocorrido.

A formação do iniciante ao ser acolhido funciona como um espaço de pertença segundo anuncia Persistência.

Ser acolhida é bom para você pertencer naquele espaço, pra você estar segura de que é um espaço onde te cabe, onde você como profissional pode contribuir pode crescer. Não ser acolhida é não pertencer ao grupo, ao meio. (Entrevista, Persistência, 2018)

Ter acolhimento possibilitou ao professor iniciante, conforme as narrativas de Persistência, sentir segurança, a buscar, com o professor experiente e com seus pares, discutir seus dilemas e refletir os desafios a partir da orientação de alguém com maior experiência.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É interessante tecer algumas (in) conclusões, porque retomo um pouco do início, do despertar do interesse para realizar essa pesquisa “A formação do Professor Experiente no projeto OBEDUC/UFMT/CUR e os reflexos em suas práticas a partir das percepções dos professores iniciantes”.

Foram dois anos de estudos que concentrados em um relatório que não expressa ~~em~~ o detalhamento de todo o processo vivenciado, mas que revela dados interessantes no que tange aos contributos desta pesquisa para a minha formação. Enquanto pesquisadora, estou na fase inicial, reconheço que essa pesquisa foi apenas o início diante da grandeza que é a formação de professores.

No decorrer de dois anos, o mestrado me proporcionou vários momentos que me fizeram pensar sobre minha vida e o percurso de minha constituição profissional, o que corroborou para o meu entendimento sobre educação, ensino, aprendizagem, professor e aluno. Hoje compreendo, mais do que antes, que este processo de pesquisa é algo que amplia nosso olhar. Isto me possibilitou perceber as pessoas e suas ações como elemento de investigação, por meio de um olhar de acolhimento para que possamos tornar o ambiente, no qual trabalhamos, um espaço de investigação e aprendizagem, tomando como ponto de partida a reflexão da prática e da melhoria na qualidade da educação.

A pesquisa aqui apresentada constituiu-se em uma investigação qualitativa, no ano de 2017 e 2018, e propôs analisar como as professoras experientes e iniciantes ressignificam suas compreensões acerca do acompanhamento ao professor no período de inserção na docência a partir da participação na formação continuada em grupo colaborativo universidade/escola do projeto OBEDUC/UFMT/CUR. As narrativas das entrevistas das professoras iniciantes foram interpretadas, no intuito de perceber a melhoria nas relações, nas práticas de acompanhamento e na constituição profissional das professoras experientes a partir de sua participação na formação oferecida no projeto.

A motivação para a pesquisa originou-se em minha trajetória profissional, sou pedagoga e tenho ao longo de minha carreira assumido, por diversas vezes, a função de coordenação responsável pelos trabalhos pedagógicos e formação continuada de professores. Nesse movimento de ser coordenadora, no ano de 2015, fui convidada a ser bolsista do programa OBEDUC/UFMT/CUR, como professora experiente aquele que acompanha um grupo de professores iniciantes. A partir dos estudos para assumir essa nova função, senti-me

instigada a pesquisar sobre o trabalho de acompanhar os professores iniciantes em sua inserção na escola.

Antes de iniciar na formação continuada oferecida no projeto OBEDUC/UFMT/CUR, as reflexões sobre a minha atuação na função de coordenadora, como na formação de professores, restringiam-se a questões sobre: as queixas dos professores, suas dificuldades, a organização dos encontros e desenvolvimento das pautas previstas. Decorrido algum tempo no projeto, desvelaram-se outras dimensões envolvidas nesta relação: professor experiente e professor iniciante. O deslocamento imposto pela formação ampliou diversos aspectos sobre os quais nunca havia refletido.

Neste sentido da reflexão sobre a prática, a pesquisadora pode compreender a partir da pesquisa que as angústias e os desafios presentes no início da docência poderão marcar significativamente a trajetória profissional dos professores iniciantes, fazer a travessia de aluno a professor e compreender a organização da escola, da sala de aula, planejamento e a convivência com alunos e familiares demanda tempo, formação, acolhimento e acompanhamento de um profissional com maior experiência. Este pode amenizar o impacto provocado no momento de fazer a transição da teoria estudada na licenciatura e os movimentos vivenciados na prática no espaço escolar.

Os estudos possibilitaram à pesquisadora a compreensão de que a passagem de aluno para professor se faz em um processo contínuo de formação no contexto escolar, onde o iniciante aprende a organização do trabalho na escola por meio do diálogo permanente entre os professores, os professores experientes e diretor que podem promover processo de formação que atenda as demandas formativas, acolhimento e apoio ao professor iniciante necessário para progredir na carreira.

Dentre tantas descobertas realizadas neste percurso como pesquisadora, decidi por destacar as que considero mais relevantes. Em primeiro lugar, foi possível perceber a dimensão do papel do professor experiente. A necessidade do domínio teórico dos conteúdos dos saberes da docência e da especificidade do professor ao ingressar na carreira, ainda que já atuasse na formação de professores, os meus conhecimentos não eram suficientes para atender às expectativas dos professores iniciantes que chegavam à escola com dúvidas, medo, falta de conhecimento e tantos outros problemas.

A pesquisa evidenciou a importância da formação contínua para o trabalho do professor experiente, e, principalmente, para subsidiar o professor iniciante a dar continuidade à aprendizagem da formação inicial. Nesse entendimento, a formação continuada é entendida

não como um simples momento estanque, mas um processo dinâmico e necessário à construção de sua profissionalidade, que se efetiva num espaço de lutas e conflitos.

No entrelaçamento de expectativas versus possibilidades, evidenciou-se sobremaneira a necessidade de o professor experiente ter um olhar crítico e mais afinado, que compreenda as especificidades do início da docência. Dessa forma, esta pesquisa revelou que o trabalho do professor experiente no acompanhamento ao professor iniciante nas unidades escolares deve ser pautado em estudos, análises e reflexões críticas tendo a prática pedagógica e a aprendizagem do aluno como pontos de partida e de chegada.

Os estudos empreendidos apontaram para a necessidade de implantação de políticas públicas e programas de atendimento às necessidades formativas dos professores, principalmente dos professores iniciantes que estão invisibilizados. De outro lado, é preciso também que os professores estejam receptivos à formação e busquem ampliar seus conhecimentos tomando-os para a reflexão de suas práticas e, conseqüentemente, para a melhoria de seu trabalho. Vê-se como condição para esta melhoria que o processo de formação seja resultante da investigação realizada pelo docente a partir dos problemas identificados na sua prática e de propostas de trabalho coletivo que expressa a educação que desejam.

É possível que ocorram importantes mudanças na inserção profissional do docente a partir do acompanhamento e do apoio oferecido que se constituem significativamente para as aprendizagens da função e reconhecimento inicial de seu papel nos diferentes espaços em que atuam. Uma das mudanças visíveis é a tomada de consciência do papel que a coordenação precisa ter na escola. E esse reconhecimento vai se consolidando nas formações, nas quais o coordenador vai aumentando seu repertório de conhecimento oferecido no projeto OBEDUC/UFMT/CUR e na rede de educação de Rondonópolis e em suas atuações.

A investigação revelou que ser professor experiente e fazer o trabalho de acompanhamento ao professor iniciante configura-se alguém com predisposição para o aprender, para se relacionar e que tenha formação das especificidades das atribuições da função a ser desenvolvida e do processo pelo qual passa o iniciante ao ingressar na carreira docente, mobilizando diversos saberes e experiências para assessorar, contribuindo para o desenvolvimento profissional do coletivo.

A pesquisa revelou que o trabalho de acompanhamento das professoras experientes foi modificado. Elas estão mais próximas nas orientações, companheiras, ouvem mais e contribuem para que se desenvolvessem profissionalmente, tornado os conflitos menos tenso, refletindo e buscando novos entendimentos sobre a realidade que se apresenta no espaço da

escola. As mudanças, segundo as narrativas das iniciantes, ganha maior visibilidade a partir da participação das coordenadoras na formação oferecida pelo projeto OBEDUC/UFMT/CUR.

As narrativas exibiram as pistas de que o trabalho de acompanhamento do professor experiente aproximou alguns saberes e fazeres construídos na prática, associados ao conhecimento do conteúdo específico da formação, o conhecimento da especificidade que tem o iniciante ao ingressar na carreira docente, boa relação interpessoal com o grupo de professores e os demais profissionais com quem atua.

É importante que as administrações conheçam quais são as práticas formativas realizadas na escola para que os conhecimentos propostos em formações continuadas possam ser compartilhados por todas as pessoas envolvidas no processo, não de forma generalizada, mas, respeitando a diversidade e, principalmente, que sejam incluídas as especificidades do professor iniciante, os professores que passam despercebidos na escola.

Reiteramos a urgência por propostas intencionais de formação continuada que viabilizem aos professores experientes maiores condições para estudarem, mais tempo para que possam construir novos conhecimentos na interação com formadores mais experientes que podem oportunizar momento de reflexão e sistematização acerca de seus processos de aprendizagem da função, aproximando-os de conhecimentos que dão especificidade à sua função.

Iniciar professora pesquisadora mediada por orientações de professores com maiores experiências me possibilitou a compreensão de que nossas experiências precisam ser instigadoras de novas descobertas. Nesse sentido, apoio-me em Larrosa (2002, p. 20) quando cita “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e cria elos que nos constituem.

Fica a clareza, a partir da participação no OBEDUC e da pesquisa, de que a coordenação da escola e a gestão por mim exercida durante 20 anos como uma atividade que atendia ao cotidiano da escola, teve que ser reconstruída a partir da pesquisa e dos resultados que ela apontou. Nunca tive um olhar para o iniciante e a forma que os acolhi foi totalmente desprovida de atendimento às suas necessidades. Foi compensador quando encontrei um deles na escola durante meu mestrado e pude conversar com ele, ouvi-lo, compreendê-lo e ter outra atitude, assim como esclarecer sobre minha formação naquela fase em que o recebi na escola.

Fica a certeza de que todos os gestores devem participar de uma formação em que o trabalho com o iniciante não passe despercebido de uma atenção inicial na acolhida. O acolhimento é importante, mas o acompanhamento na escola e na formação é fundamental

para que possa compreender os impasses vivenciados e perpassar os que vem com maior maturidade.

Fica a evidência de que participar de eventos foi altamente produtivo para a formação do pesquisador, primeiro por estar em um ambiente de pesquisadores, depois por conhecer pesquisadores que adotamos e poder fazer contato com eles e ainda, por nos sentirmos pesquisadores em um ambiente de pesquisa. Creio que a formação no mestrado se completa com estas participações, em produções compartilhadas e socializadas em ambientes científicos.

Fica a compreensão que o trabalho colaborativo desenvolvido no projeto OBEDUC/UFMT/CUR permite trocas de experiências e saberes que contribuem para a aprendizagem da docência, assim como a formação do sentimento coletivo de acolhimento e partilha de seus integrantes que se amplia por meio de nossos olhares para além dos muros da escola e esses sentimentos se transformam em práticas.

Finalizo esta pesquisa sem a pretensão de fechar este diálogo acerca do trabalho do professor experiente no acompanhamento ao iniciante. Gostaria de convidá-los a olhar atentamente para os estudos referente à inserção do iniciante na carreira docente, do acolhimento da equipe gestora e de todos os profissionais da escola a esse novo professor.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. História da Educação. **ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

ANDRÉ, Marli E.D.A.. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada. In: _____. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas/SP: Papyrus, 2016.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e em avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Knopp Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da educação: **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 de dezembro de 2017.

BRASIL, LDB. **Lei 5692/71** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 05 de dezembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Observatório da Educação/CAPES/INEP/SECADI**. Projeto submetido e aprovado no Edital 49/2012. Projeto 24232 “Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a universidade e a escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente”, UFMT/PPGEDU/Câmpus Universitário de Rondonópolis.

BRASIL, Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 de maio de 2018.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96: Brasília, 1996.

CARVALHO, Ademar de Lima. A prática educativa no cotidiano escolar. In: _____. **Os Caminhos Perversos da Educação: A luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

CARVALHO, Ademar de Lima. A Mediação do Trabalho Pedagógica na Escola: A Práxis da Coordenação Pedagógica. In: _____. **Coordenação Pedagógica: princípios, prática e utopia.** Curitiba, PR, 2017, p 115 – 129.

CAVACO, Maria Helena. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: Nóvoa, Antonio (org.). **Profissão Professor.** 2, ed. Porto: Editora Porto, 1999. p. 155-191.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores** / José Contreras; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela ; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. – São Paulo: Cortez, 2002.

CAPES. **Portaria nº 152, de 30 de outubro de 2012.** Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_152_30out12_Regulamento_OBEDUC.pdf>. Acesso em: ago. 2018.

DOMINGUES, Isaneide. A Pedagogia e a Formação Inicial do Coordenador Pedagógico. In: _____. **O Coordenador Pedagógico E A Formação Contínua do Docente na Escola.** São Paulo, SP: Editora Cortez, 2014, p.27 – 61.

DUARTE, R. C. **O professor coordenador das escolas públicas estaduais paulistas: análise das condições de trabalho e a construção do projeto político pedagógico.** Dissertação de Mestrado. UNESP, 2007.

ESTEBAN, M. T. **A avaliação no cotidiano escolar.** 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão Educacional: Uma reflexão crítica.** 13ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FRANÇA, Marcia Socorro dos Santos. **O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de licenciatura em Pedagogia: um estudo de caso.** Rocha, Simone Albuquerque. Dissertação de mestrado, PPGEduc/UFMT, 2016, 138 fl.

FRANCO, M. A. do Rosario Santoro. Da Pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. In: _____. **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas** / Maria Amélia Santoro Franco, Elisabete F. Esteves Campos (Organizadoras). Santos (SP) : Editora Universitária Leopoldianum, 2016,p. 15-32.

_____. **Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade.** *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008

_____. **Gestão e coordenação do trabalho pedagógico na educação básica.** Mogi das Cruzes: EAD/UBC, 2009.

GATTI, B.A. e NUNES, M.M.R.(orgs.) **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais.** São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA. A. (Ed.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional:** Formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo, SP: Ed Cortez, 2011.

_____. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. A Formação a partir de dentro. O que é a formação em escolas e não nas escolas? Tradução: Silvana Cobucci Leite In: _____. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado uma mudança necessária.** Ed Cortez, São Paulo, 2016, p.149-152.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Nº 19, p. 20-28, 2002.

LORENZZON, Márcia Roza. **Narrativas Dialogadas nos Diários de Campo Reflexivos de Professoras Iniciantes:** Possibilidades de Autoformação. **Rocha, Simone Albuquerque.** Dissertação pela Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2017.

LOURENZZON, Márcia Roza, SOUZA; Sueli de Oliveira; ROCHA, Simone Albuquerque da. Como Vagalume...O trabalho de acompanhamento do professor experiente ao professor

iniciante. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, II SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE. 26 a 29 de setembro de 2015, **Anais...PUC PR**- Curitiba. CD-ROM ISSN – 2176-1396.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. e VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente**: como se aprende a ensinar? 3. ed. Madrid/España: Narcea, 2013.

_____. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo*. **Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 7-22, 2009.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente**. v. 03, n. 03, p. 11-49, 2010

_____. **Formação e professores: para uma mudança educativa**. Porto, PT: Porto Editora, 1999.

MIRA, Marília Marques e ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Programas de inserção profissional para professores iniciantes**: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional Sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <
http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/75-0.pdf> Acesso: 10 novembro 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. Mentores e Professores Iniciantes em Interação: possibilidades formativas da educação online. **Revista Cet**, vol. 01, nº 02, abril/2012

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

NÓVOA, A. **Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente.** Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, V.47 N.166, Outubro/Dezembro, 2017.

_____. **Formação de professores o trabalho pedagógico.** Educa, Lisboa, 2002.

_____. **Professores, imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

_____. (org.). **Os professores e a sua formação.** Portugal: Dom Quixote, 1992.

OCHOA, Luis Antonio Reyes. **Professores Principiantes e inserción a la docência.** Preocupaciones, problemas y desafios. Tese (Doctorado in didáctica y organización de la educación) Universidad de Sevilla, Espanha: 2011.

OLIVEIRA, Silvia. Os novos espaços de formação continuada e o papel mediador do professor. In: ANDRÉ, M.E.D.A. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores.** Campinas, SP, Papirus, 2016.

OLIVEIRA, Elizabete Gaspar de; SOUZA, Sueli de Oliveira. Narrativas de formação de professoras experientes e iniciantes em projeto colaborativo universidade/escola. **Anais... XIX – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO- ENDIPE.** Salvador Bahia, 2018. Disponível em: <https://xixendipesalvador.ufba.br/> 2018.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez/2010.

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

PIENTA, Ana Cristina G. **Aprendendo a ser Professor: Dificuldades e Iniciativas na Construção da Práxis Pedagógica do Professor Iniciante.** PUCPR. Dissertação de Mestrado. Curitiba.2006.

PINTO, U. de A. **Pedagogia Escolar Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional.** São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. & LIMA, M. do S. L. **Estágio e Docência.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Gestão democrática, coordenação e assessoria pedagógica**. Rondonópolis, MT: SEMED, 2016, vl. 2.

PASSOS, Laurizete Ferragut. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In: ANDRÉ, M.E.D.A. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP, Papyrus, 2016.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O COORDENADOR PEDAGÓGICO: Aportes à Proposição de Políticas Públicas. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.147 p.754-771 set./dez. 2012.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos & Pesquisas Educacionais** – Fundação Victor Civita, 2011.

_____. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso). v. 42, p. 754-771, 2013.

RANGEL, Mary. Supervisão e orientação Educacional: Concepções e práticas conjuntas. In: RANGEL, Mary (org). **Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

REALI, A.M.; TANCREDI, R.M.; MIZUKAMI, M.G. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, v.34, n.1; p.77-95, 2008.

RONDONÓPOLIS. SEMED. **Professores iniciantes: Dialogando acerca dos conceitos, dos métodos e das práticas docentes**. Rondonópolis/MT. 2015.

RONDONÓPOLIS. **Lei Orgânica de Rondonópolis**, Mato Grosso: Lei Orgânica de 05 de Maio de 1990.

ROSA, M. I. P. e CORRADI, D. Cultura(s) e processos de identificação em currículo de formação docente: uma experiência no estágio das licenciaturas. **Horizontes**, v.25, n.1, p.47-54, jan./jun.2007. Disp. Em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646659>> Acesso em: 19 abril 2017.

SOUZA, Sueli de Oliveira. **O desenvolvimento profissional do professor experiente no projeto colaborativo universidade/ escolas: desafios e necessidades formativas.** Rocha, Simone Albuquerque. Dissertação de mestrado -- Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2017, 157 fl.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (coordenação). **Os professores e a sua formação.** Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

VAILLANT, Denise. Formación inicial del professor para las escuelas del mañana. **Rev. Dialogo Edc.**, Curitiba, v. 12, n.36, jan/abr.2012, p. 167-186.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. In: VILLA, Alberto (coord.) **Perpectivas y problemas de la función docente.** Madrid – Espanha: Narcea, 1988.

VEZUB, L. F. **El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias.** - 1a ed. - Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPEUnesco, 2010.