



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

MÁRCIA SOCORRO DOS SANTOS FRANÇA

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES
INICIANTE EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA: UM ESTUDO DE CASO**

RONDONÓPOLIS-MT
2016

MÁRCIA SOCORRO DOS SANTOS FRANÇA

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES
INICIANTE EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* 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: Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha

Rondonópolis-MT
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S678d França, Márcia Socorro dos Santos.
O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES
INICIANTES EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA :
UM ESTUDO DE CASO / Márcia Socorro dos Santos França. – 2016
138 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Simone Albuquerque da Rocha.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2016.
Inclui bibliografia.

1. Formação de professores. 2. Professores iniciantes. 3. Desenvolvimento
profissional. 4. Narrativas. 5. Projeto OBEDUC/UFMT. 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-RONDONÓPOLIS
Rod. Rondonópolis - Guiratinga, km 06 MT-270 - *Campus* Universitário de Rondonópolis
CEP: 78735-901 -RONDONÓPOLIS/MT, Tel: (66) 3410-4035 – E-mail: ppgedu@ufmt.br

**TÍTULO: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS
PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DO CURSO DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: UM ESTUDO DE CASO**

AUTORA: Mestranda Márcia Socorro dos Santos França

Dissertação defendida e aprovada em 29/04/2016.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca Orientadora Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Profa. Dra. ÉRIKA VIRGÍLIO RODRIGUES DA CUNHA
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Profa. Dra. MARIA DA GRAÇA NICOLETTI MIZUKAMI
Instituição: UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Examinador Suplente Profa. Dra. FILOMENA MARIA DE ARRUDA MONTEIRO
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 29 de abril de 2016

À professora Dra. Simone Albuquerque da Rocha.

Aos meus filhos Adrieli e Vinícius, meus eternos amores.

Ao Dilmar meu esposo, companheiro que me deu sustentação nos momentos de fragilidades.

AGRADECIMENTOS

À professora Simone Albuquerque da Rocha, a quem manifesto minha admiração de longa data, desde quando foi minha professora na graduação, pois, com sua sabedoria, foi aos poucos descortinando-me os caminhos do conhecimento da/para a pesquisa.

Às professoras Maria da Graça Nicoletti Mizukami e Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, pelas importantes contribuições manifestadas na ocasião do exame de qualificação, que valeram não só para meu trabalho, mas também para o meu desenvolvimento profissional.

Aos professores do PPGEdU, pelas contribuições teóricas: Professor Ademar, ao propor reflexões sobre as teorias da educação, Professora Églen, ao apresentar as diferentes metodologias para/da pesquisa, Professora Lindalva, ao provocar a reflexão crítica sobre as políticas educacionais, Professoras Kátia, Ivanete e Érica, pelas intervenções críticas e necessárias no momento do aporte teórico, Professor Adelmo, ao propor reflexões sobre os saberes necessários à docência, Professora Simone, ao trabalhar sobre o desenvolvimento profissional docente.

À professora Márcia Regina Pavoni de Carvalho, que colaborou na revisão do texto. A ela, minha sincera gratidão!

Aos colegas do mestrado, pelas trocas de experiências, pelo companheirismo, pelos momentos de encontro, e até mesmo pelos desencontros. Meu carinho por todos vocês!

Ao grupo de estudo e pesquisa Investigação, pelo carinhoso acolhimento e aprendizagens desenvolvidas.

A todos os participantes do projeto OBEDUC/UFMT em especial às coordenadoras (professoras experientes) das escolas loci da pesquisa, que me receberam nas unidades com muito carinho e disposição a contribuir com a pesquisa.

Às professoras iniciantes, que concederam as entrevistas e os memoriais de formação e, desta forma, colaboraram com a pesquisa.

Aos meus pais Joaquim Vieira dos Santos (in memoriam) e Maria Satelis dos Santos, que não mediram esforços para assegurar o estudo para seus filhos. A eles minha eterna gratidão, pois mesmo sem conhecimento teórico, me incentivavam e acreditavam na formação permanente.

Aos meus amigos e colegas da Escola Municipal Princesa Isabel, Profissionais da Educação: ao diretor Aivaldo Rodrigues de Carvalho, professores, coordenadoras, secretária e demais funcionários.

À SEMED, na pessoa da professora Aurenny Gomes Coelho Figueiredo, gerente do Departamento de Formação Profissional, em especial, às formadoras Dulcilene e Marli Brito, que muito colaboraram quando entrevistadas sobre o projeto de formação continuada de professores iniciantes da rede municipal de ensino.

*E a todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram e torceram por mais essa conquista na minha vida pessoal e profissional. Meu **Muito Obrigada!***

O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela.
(FREIRE, 2004, p.77)

RESUMO

Esta pesquisa aborda um tema ainda pouco explorado no cenário nacional, ou seja, os estudos sobre o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos da Pedagogia, e está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR), na linha de pesquisa intitulada Formação de professores e políticas públicas educacionais, desenvolvida pelo Grupo de pesquisa InvestiAção. A formação de professores é compreendida na pesquisa como um dos fatores constituintes do desenvolvimento profissional, compreendido como um processo que se dá ao longo da carreira docente, em um *continuum*. Assim sendo, considera-se a iniciação à docência uma fase importante desse processo. Tal período é marcado por dúvidas, angústias e medos, fase de ajustamentos, interações e tomada de decisões em relação à carreira docente. Neste cenário, esta pesquisa teve como objetivo investigar o que apontam os professores iniciantes egressos da Pedagogia sobre seu desenvolvimento profissional, a partir da formação continuada propiciada pelo projeto OBEDUC/UFMT. A abordagem qualitativa permeou a pesquisa com a adoção do estudo de caso. Como procedimentos e instrumentos para coleta de dados foram adotadas a observação, a análise documental e de narrativas autobiográficas – especificamente memorial e entrevistas semiestruturadas. Foram formuladas questões indagadoras, quais sejam: Quais necessidades de formação são suscitadas pelos professores iniciantes egressos da Pedagogia participantes do projeto OBEDUC/UFMT? O que os professores manifestam sobre a formação continuada propiciada pelo projeto e como a associam ao seu desenvolvimento profissional? Contou com quatro professoras dos anos iniciais do ensino fundamental como colaboradoras e teve, como critério, serem egressas do curso de Pedagogia, considerando o prazo máximo de cinco anos de experiência na docência. Os dados foram levantados em quatro escolas, sendo duas municipais e duas estaduais, e também nos encontros de formação que aconteceram em diferentes espaços – UFMT/CUR e escolas. Os resultados apontaram que a formação continuada oferecida pelo projeto OBEDUC/UFMT é considerada pelos professores como ponto de reflexão sobre suas práticas e também sobre a carreira docente, contribuindo assim para o seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Formação de professores. Professores iniciantes. Desenvolvimento profissional. Narrativas. Projeto OBEDUC/UFMT.

ABSTRACT

This Master's thesis investigates an unexplored theme on the national research scenario: the professional development of beginning teachers graduated in Pedagogy. This study is linked to the Master Degree Program in Education of Federal University of Mato Grosso, in Rondonópolis city. It was developed into the line of research Teacher Education and Educational Public Policies and it is a result of several discussions promoted by the researchers group InvestigaçãO. This study understands teacher education as one of the leading aspects of professional development which must be constantly improved along teachers career. Thus, we consider the beginning of teaching career a fundamental part of this process. Such period is featured by doubts, anguishes and fears, attempts of adjustment, interactions and decision-making about teaching career. The main goal of this research was to investigate what beginning teachers graduated in Pedagogy say about their professional development after their participation on the OBEDUC/UFMT project. It presents a qualitative approach based on a case study. Some procedures and data collection instruments such as observation, document analysis, analysis of autobiographical narratives (specially memorial) and semi-structured interviews were used to develop this research. The study was guided by the following questions: What are the needs pointed by the beginning teachers participants of the OBEDUC/UFMT project? What do these teachers say about this education project? How do they associate the project to their professional development? Four teachers of the initial years of elementary school cooperated with this study. They were chosen because they graduated recently in pedagogy at UFMT/CUR and they had less than five years of experience on their career as teachers at that time. The data were collected in some educational meetings promoted at UFMT/CUR and also in four schools: two of them were municipal schools and two of them were state schools. The results point out that the continuing education program offered by the OBEDUC/UFMT project contributes to the professional development of teachers through the promotion of several reflections about their pedagogical practices and teaching career.

Keywords: Teacher education. Beginning teachers. Professional development. Narrative. OBEDUC/UFMT project.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização das escolas participantes do projeto OBEDUC/UFMT	29
Quadro 2 – Demonstrativo da constituição do grupo OBEDUC/UFMT	30
Quadro 3 – Identificação das escolas e participantes da pesquisa no que tange ao segundo e terceiro eixos de análise.....	40
Quadro 4 – Quantitativo de produções encontradas e analisadas no período de 2005-2014 ...	52
Quadro 5 – Organização dos trabalhos quanto aos níveis de ensino pesquisados	52
Quadro 6 – Iniciativas e programas de apoio ao professor iniciante no Brasil	60
Quadro 7 – Programas de formação de professores iniciantes desenvolvidos no Brasil	61
Quadro 8 – Temas explorados na formação continuada do projeto OBEDUC/UFMT em 2015 e seus responsáveis	68

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Necessidades formativas apresentadas pelos professores iniciantes	71
Figura 2 – Os patrimônios culturais no desenvolvimento do currículo da Educação Infantil	76
Figura 3 – Resultado do nível de proficiência em leitura	107
Figura 4 – Imagem da página do <i>site</i> QEdu usada pelo formador.....	112

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Visita à Escola E	27
Fotografia 2 – Visita à Escola D.....	28
Fotografia 3 – Professores em formação na sala anexa, antigo curral	65
Fotografia 4 – Sala anexa, antigo curral	65
Fotografia 5 – Professores sendo recepcionados na Escola E.....	66
Fotografia 6 – Aluno do campo expondo seu caderno de poesias.....	67
Fotografia 7 – Professores em diálogo com a professora Rosely.....	74
Fotografia 8 – Dra. Raquel atenta aos questionamentos dos professores.....	78
Fotografia 9 – Professores iniciantes em formação – UFMT/CUR	79
Fotografia 10 – Professores atentos à explicação da professora Raquel	84
Fotografia 11 – Participação dos professores nas discussões.....	84
Fotografia 12 – Colaboração do mestrando Pedro nas discussões	89
Fotografia 13 – Definição do tema para estudo.....	92
Fotografia 14 – A hora da votação	92
Fotografia 15 – Professores registrando as intervenções da coordeadora.....	94
Fotografia 16 – Ms. Bonoto apresentando os resultados de sua pesquisa.....	96
Fotografia 17 – A coordenadora do projeto ao abrir o debate.....	96
Fotografia 18 – Professores em formação na Escola A.....	99
Fotografia 19 – Professores dialogando sobre o uso das mídias digitais	101
Fotografia 20 – Professores iniciantes atentos à primeira aula prática no laboratório de informática da UFMT/CUR	101
Fotografia 21 – Professores atentos à nova aprendizagem no laboratório de informática UFMT/CUR	102
Fotografia 22 – Graduanda auxiliando os professores iniciantes	102
Fotografia 23 – Apresentação do projeto sobre mídias digitais	102
Fotografia 24 – Professores em apresentação de atividades.....	103
Fotografia 25 – Professoras em relato de experiência.....	103
Fotografia 26 – Professores apreciando os relatos de experiências dos colegas	103
Fotografia 27 – Professores e alunos na 1ª FECITI.....	104
Fotografia 28 – Prefeito entrega o prêmio à Escola A	104
Fotografia 29 – Professora Mendes apresentado os exemplos dos resultados de avaliações externas	108

Fotografia 30 – Professores atentos aos questionamentos dos colegas	108
Fotografia 31 – Professores em atividade prática.....	110
Fotografia 32 – Professores em formação – CEFAPRO	112
Fotografia 33 – Professores contemplando apresentações artísticas	113
Fotografia 34 – Professores atentos à fala do diretor da Escola D	114
Fotografia 35 – Antigo curral que foi transformado em sala de aula	115
Fotografia 36 – Sala Anexa à Escola D	115
Fotografia 37 – Professores em formação	115
Fotografia 38 – Professores vivenciando a realidade do campo	117
Fotografia 39 – Alunos da EJA acompanhados da Profa. Dra. Simone	117
Fotografia 40 – Alunos da EJA mostrando suas produções	118
Fotografia 41 – Professores antes de saírem à visita às escolas do campo	119

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAIC	Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação
CEFOR	Centro de Formação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CUR	<i>Campus</i> Universitário de Rondonópolis
CUA	<i>Campus</i> Universitário de Araguaia
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESFAPEM	Escola de Formação Permanente do Magistério
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDECT	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
OBEDUC	Observatório da Educação
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
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
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	17
2	PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA OBEDUC/UFMT: UMA TRAJETÓRIA DE DESAFIOS	24
3	PERCURSO METODOLÓGICO	32
3.1	O professor iniciante participante da pesquisa	39
3.2	Um pouco sobre as escolas – loci da pesquisa	41
4	O PROFESSOR INICIANTE E SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	44
4.1	O desenvolvimento profissional docente e a profissionalidade	48
4.2	Que temas têm atraído os pesquisadores acerca do desenvolvimento profissional de professores iniciantes?	51
4.2.1	O que apontam as teses e dissertações no período 2005-2014 sobre professores iniciantes?	51
4.2.2	O que dizem os artigos de periódicos sobre os professores iniciantes?	55
4.2.3	O cenário dos trabalhos sobre professores iniciantes nas reuniões da ANPEd	57
4.3	Iniciativas e programas de apoio ao professor iniciante no Brasil	58
5	O CONTEXTO DA PESQUISA: OS PROFESSORES INICIANTES E SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA UFMT/PPGEDU/OBEDUC	64
5.1	Necessidades de formação suscitadas pelos professores iniciantes egressos da Pedagogia participantes do projeto OBEDUC/UFMT	68
5.1.1	Primeiro encontro de formação continuada com os professores iniciantes e experientes em 2015	69
5.1.2	Segundo e terceiro encontros de formação continuada com os professores iniciantes e experientes	73
5.1.3	Quarto encontro de formação continuada com os professores iniciantes e experientes	77
5.1.4	O quinto encontro de formação continuada com professores iniciantes e experientes	80
5.1.5	O sexto encontro de formação continuada com professores iniciantes e experientes	85

5.1.6 O sétimo encontro de formação continuada com professores iniciantes e experientes	87
5.1.7 O oitavo encontro de formação continuada com os professores iniciantes e experientes na Escola C	92
5.1.8 O nono encontro de formação continuada com os professores iniciantes experientes na UFMT/CUR	95
5.1.9 O décimo encontro de formação continuada com os professores iniciantes e experientes	96
5.1.10. Décimo primeiro encontro de formação continuada com professores iniciantes e experientes	100
5.1.11 Décimo segundo e décimo terceiro encontro de formação continuada com professores iniciantes e experientes	105
5.1.12 Décimo quarto encontro de formação continuada com professores iniciantes e experientes	110
5.1.13 Décimo quinto e último encontro de formação continuada com professores iniciantes e experientes realizado em 2015	113
5.2 Percepção dos professores iniciantes acerca dos processos de formação continuada desencadeados no projeto OBEDUC/UFMT para o atendimento às dificuldades suscitadas	119
5.3 Índícios de desenvolvimento profissional dos professores iniciantes nos memoriais de formação	122
6 CONSIDERAÇÕES	129
REFERÊNCIAS	134

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi executada durante o ano de 2015, a partir de um projeto específico desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* de Rondonópolis (UFMT/CUR), junto ao Programa de Pós-Graduação (PPGEdu), na linha de pesquisa intitulada Formação de professores e políticas públicas educacionais. Teve seu foco na formação docente, especificamente no desenvolvimento profissional de professores iniciantes, egressos da Pedagogia e que exerciam o magistério há menos de cinco anos no Ensino Fundamental, em escolas públicas.

Com base nos estudos de Vaillant e Marcelo (2012), compreende-se que o desenvolvimento profissional está relacionado a aprendizagens, as quais são adquiridas desde a formação inicial, a formação contínua e prossegue durante toda a vida profissional. Tais aprendizagens são frutos de reflexões nas/das práticas pedagógicas e práticas docentes, promovendo, assim, mudanças inovadoras em tais práticas, com o propósito de proporcionar ensino e aprendizagem de melhor qualidade.

Além da formação, é importante ressaltar que outros fatores podem interferir no desenvolvimento da profissão, como o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, entre outros (IMBERNÓN, 2011). Neste sentido, o desenvolvimento profissional abarca as necessidades pessoal, profissional e organizacional.

Na literatura, há conceitos diversificados de desenvolvimento profissional, tratando-se, portanto, de um termo polissêmico e, desta forma, complexo de analisar. Todavia, face às mudanças que vêm ocorrendo nas sociedades, com a globalização, os avanços tecnológicos, bem como com a democratização do ensino e, por conseguinte, a diversidade da/na escola pública, o desenvolvimento profissional deixa de ser uma questão de escolha voluntária, transformando-se em uma necessidade, não só para os docentes, mas para qualquer profissional da educação (VAILLANT; MARCELO, 2012).

A formação de professores é considerada, neste estudo, um dos fios condutores do desenvolvimento profissional docente, e, com base em Marcelo (1999), Mizukami et al. (2002) e Nóvoa (2009), como *continuum*, como aprendizagem que se dá ao longo da vida. Contudo, Nóvoa (2009, p. 23) apresenta um alerta relacionado ao ‘mercado da formação’, cujo propósito é oferecer cursos denominados de atualização, pensados de forma generalizada, os quais “têm se revelado inúteis”. O autor também ressalta a falta de participação dos professores nas discussões sobre sua profissão, a respeito do que ele afirma: “Fala-se muito das escolas e dos

professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público.”

Paralelo às mudanças que vêm ocorrendo nas sociedades, têm-se exigido inovações do modelo tradicional de formação docente, isto é, aquela centrada na racionalidade técnica e de forma generalizada. Para tanto, entendo como Veiga (2009, p. 21) que precisamos “[...] estar conscientes da necessidade de articular, dialeticamente, as diferentes dimensões da profissão docente: científica, técnica, político-social, psicopedagógica, ética, estética e cultural.”

Diante desse contexto de mudanças, de busca de inovações, a formação docente tem ganhado espaço nas pesquisas nacionais e internacionais.

Conforme Gatti, Barretto, André (2011) pesquisas têm mostrado que há um grande interesse dos pesquisadores em investigar a formação de professores, pois

[...] o mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação, realizado por André (2009) mostra que, na década de 1990, o volume proporcional de dissertações e teses da área de educação que tinham como foco a formação de professores girava em torno de 7%; já no início dos anos de 2000, esse percentual cresce rapidamente, atingindo 22%, em 2007. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 14).

A formação de professores constitui um campo amplo de objeto de estudo: formação inicial, saberes docentes, prática docente, desenvolvimento profissional docente, inserção profissional, dentre outros. Contudo, ao realizar a revisão de literatura, foi evidenciado que estudos sobre professor iniciante ou inserção profissional são menos realizados, mas têm se mostrado com maior relevância nos últimos anos.

Para Nóvoa (2009, p. 38), os primeiros anos da docência é um momento sensível na formação de professores. Afirma o autor que “grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. Neste sentido, este momento deve ser organizado como parte integrante do programa de formação em articulação com a licenciatura e o mestrado.”

Esta fase é considerada pelo autor como fundamental para “consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente.” (loc. cit.).

Na compreensão de Day (2001), a fase de inserção à docência é um período complexo, contudo considerado como crucial para os professores conceptualizarem o ensino e as suas visões pessoais de como se comportar como profissionais.

Com base no relatório da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2006), André (2012, p. 115-116) alerta para a elevada taxa de evasão do magistério, nos primeiros anos de atividade profissional, o que já justifica a “necessidade de políticas especificamente voltadas aos professores iniciantes.” A autora reconhece “que a formação para a docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira, é um passo importante para que o iniciante não desanime diante das dificuldades e possa buscar os instrumentos e apoios necessários [...]”.

A seu turno, Vaillant e Marcelo (2012) proporcionam a reflexão sobre as políticas educacionais, alertando que políticas integradas para a formação inicial e desenvolvimento profissional deveriam atender também aqueles que estão iniciando na carreira docente, pois este início é considerado o momento de grande aprendizagem docente.

De acordo com Imbernón (2009, p. 48), “[...] a formação permanente deverá gerar modalidades que ajudem o professorado a descobrir sua teoria, organizá-la, fundamentá-la, revê-la e destruí-la ou construí-la de novo.”

Diante desta compreensão, e por considerar de grande relevância e acreditar na importância e necessidade de formação permanente pautada na pesquisa como um dos fatores para melhoria da educação brasileira, ao ingressar no mestrado, passei a integrar o grupo de pesquisa Investigação. Sob a coordenação da Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha, este grupo desenvolve um Projeto do Observatório da Educação na UFMT/CUR, cuja proposta é investigar os 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 – o qual apresento detalhadamente no Capítulo 2 –, uma vez que me integrei a esse grupo de pesquisa, tornei-me bolsista do Programa do OBEDUC.

Assim, já envolvida em estudos com o grupo de pesquisa sobre professores iniciantes, despertou-me o interesse a respeito do desenvolvimento profissional de professores iniciantes, egressos da Pedagogia, pois, durante minha trajetória como coordenadora pedagógica, que atuava frente à formação continuada centrada na escola, pude observar a angústia dos professores iniciantes ao se depararem com a diversidade na/da escola pública. A reação de alguns era a de desistir da profissão. Diante disto, percebi que, por meio da pesquisa, posso apontar resultados que sirvam para instigar a elaboração e execução de políticas de inserção e acompanhamento dos professores iniciantes.

Nesse espaço de formação continuada, busquei desenvolver esta pesquisa que objetivou investigar o que apontam os professores iniciantes egressos da Pedagogia sobre seu

desenvolvimento profissional, a partir da formação continuada propiciada pelo projeto PPGEduc/UFMT/OBEDUC, doravante projeto OBEDUC/UFMT.

Dado o intuito principal deste estudo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos que nortearam esta pesquisa:

- a) Identificar as necessidades de formação manifestadas pelos professores iniciantes nos encontros de formação propiciados pelo projeto OBEDUC/UFMT;
- b) Analisar como os professores iniciantes que participam do projeto OBEDUC/UFMT vêm percebendo os reflexos dessa formação para o seu desenvolvimento profissional;
- c) Compreender como um projeto de trabalho colaborativo entre universidade e escola básica pode subsidiar a inserção do egresso de Pedagogia no seu desenvolvimento profissional.

Esta pesquisa alicerçou-se na abordagem qualitativa do tipo estudo de caso e, para que se efetivasse, utilizei, como instrumentos de coleta de dados, a observação participante, a análise documental e a análise de narrativas autobiográficas – especificamente memorial e entrevistas semiestruturadas. Esses instrumentos possibilitaram responder às indagações inicialmente formuladas para o desenvolvimento da pesquisa: Quais são as necessidades de formação mencionadas e explicitadas pelos professores iniciantes egressos da Pedagogia participantes do projeto OBEDUC/UFMT? O que os professores manifestam sobre a formação continuada propiciada pelo projeto e como a associam ao seu desenvolvimento profissional?

Diante do exposto, esta pesquisa foi privilegiada com a participação de quatro professoras iniciantes egressas do curso de Pedagogia, que atuam na rede pública de Rondonópolis, MT. A escolha dessas participantes obedeceu a dois critérios: o fato de serem egressas do curso de Licenciatura em Pedagogia e o de serem participantes do projeto OBEDUC/UFMT. Essas professoras foram chamadas pelos codinomes Mari, Ághata, Léia e Orquídea, e todas colaboraram ao conceder as entrevistas. Além disso, as professoras Mari e Léia também concederam seus memoriais de formação para análise.

Após a análise, os dados coletados revelaram a possibilidade de organização em eixos, explicitados no capítulo 5:

- Eixo 1 – Necessidades de formação suscitadas pelos professores iniciantes egressos da Pedagogia participantes do projeto OBEDUC/UFMT.
- Eixo 2 – Percepção dos professores iniciantes acerca dos processos de formação continuada desencadeados no projeto OBEDUC/UFMT para o atendimento às dificuldades suscitadas.

- Eixo 3 – Indícios de desenvolvimento profissional docente dos professores iniciantes nos memoriais de formação.

Para análise do Eixo 1, foram consideradas as manifestações dos participantes do projeto de maneira geral, ou seja, há recortes de narrativas de professores iniciantes, professores experientes, mestrandos e graduandas de Pedagogia.

Dos professores iniciantes participantes tanto do projeto de formação continuada proposto na UFMT, *Campus* de Rondonópolis, por meio projeto OBEDUC, quanto desta pesquisa, 50% atuavam na rede estadual e os outros 50%, na rede municipal de ensino. Neste sentido, esclareço que se trata de redes que há mais de 10 (dez) anos trabalham com regime de ensino “Ciclo de Formação Humana”. Ambas possuem propostas de formação continuada de professores.

No Estado de Mato Grosso, a formação continuada de professores da rede pública estadual desenvolve-se nos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (CEFAPRO), criados em 1997, onde são desenvolvidas as políticas de formação continuada dos profissionais, docentes e funcionários da rede pública de ensino, por meio do Projeto Sala de Formador e, nas escolas, com o Projeto Sala de Educador, no entanto, esta formação se dá de forma generalizada, abrangendo professores ao longo da carreira, manifestando uma lacuna ao não oferecer formação específica aos professores na fase inicial da carreira docente (SILVA, 2014).

Já a rede municipal, contexto no qual trabalho desde 1994, após implantar a proposta de Ciclos de Formação Humana, a partir de 2004 passou a garantir ao professor efetivo a jornada de 30 horas de trabalho semanal, sendo 20 horas de regência e 10 horas de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), destinadas a apoio pedagógico aos alunos com baixo desempenho escolar; planejamentos e estudos (formação continuada na escola), conforme a Lei Complementar nº 20, de 09 de março de 2004. A proposta de formação continuada da rede municipal, até 2014, era pensada de forma generalizada, ou seja, não havia preocupação específica com a formação do professor iniciante, mas, em 2015, a rede municipal iniciou um projeto de formação continuada pensada para os professores iniciantes que atuassem na docência há, maximamente, cinco anos.

A coleta de dados teve como *loci* as escolas onde se inseriam os sujeitos da pesquisa e o contexto do projeto OBEDUC na UFMT/CUR, sala 13, local onde se deu o acompanhamento aos sujeitos nos encontros de formação.

O referencial teórico que subsidiou esta investigação constituiu-se de estudos sobre formação de professores, inserção à docência, trabalho colaborativo e desenvolvimento

profissional docente, de modo que a pesquisa foi realizada com base nos estudos produzidos pelos seguintes teóricos: Carvalho (2005); Contreras (2002); Day (2001); Gauthier et al. (1998); Imbernón (2010, 2011,); Marcelo (1999, 2009); Mizukami et al. (2002); Mizukami (2004); Nóvoa (2002, 2009); Sacristán (1999); Tardif (2008); Veiga (2009), dentre outros que ofereceram elementos para pensar a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, apresentando a escola como importante espaço de formação pedagógica do professor. Outros teóricos – Passeggi (2006, 2010); Nóvoa e Finger (2010); Souza (2007) – elucidaram aspectos da narrativa (auto)biográfica enquanto método de pesquisa, o que contribuiu para o uso nesta pesquisa enquanto procedimento de coleta de dados.

Feitas estas considerações iniciais, apresento, a seguir, a descrição sucinta dos capítulos que compõem esta dissertação:

- Neste primeiro capítulo introdutório, descrevo a natureza da pesquisa, apresento o tema e como está estruturado o texto.
- No capítulo seguinte, relato como foi construído e constituído o projeto OBEDUC/UFMT – contexto de investigação desta pesquisa – desde a elaboração enquanto projeto teórico à execução enquanto ação-reflexão-ação, bem como sua constituição.
- No terceiro capítulo, detalho o desenvolvimento deste estudo, exponho a metodologia, descrevendo sobre o estudo de caso enquanto pesquisa qualitativa, e, também, as narrativas (auto)biográficas como procedimentos de coleta de dados, por meio de entrevistas e memoriais de formação. Relato, também, a descrição de quatro participantes desta pesquisa.
- O quarto capítulo constitui o aporte teórico que subsidiou a compreensão e análise dos dados coletados nesta pesquisa. Nele registro conceitos e reflexões sobre o professor iniciante e sua inserção profissional, sobre a formação continuada, o desenvolvimento profissional.
- No quinto capítulo, descrevo os encontros de formação de professores iniciantes e experientes realizados no decorrer de 2015. Faço constar alguns depoimentos de participantes dos encontros e, paralelamente a isso, apresento as análises compreensivas dos dados, de forma que elucidado o primeiro eixo de análise. Na sequência, apresento as interpretações efetuadas a partir das narrativas de quatro professoras iniciantes participantes da pesquisa, a respeito da percepção dessas professoras sobre o projeto de formação continuada OBEDUC/UFMT e sua trajetória profissional. Desta forma, elucidado o segundo e terceiro eixos de análise.

- O sexto e último capítulo deste estudo contempla a síntese dos resultados da pesquisa sobre o que apontam os professores iniciantes egressos da Pedagogia sobre seu desenvolvimento profissional a partir do projeto OBEDUC/UFMT e, por fim, apresenta uma reflexão da realidade investigada.

O capítulo a seguir apresenta, por conseguinte, a trajetória do projeto OBEDUC/UFMT e os desafios para a sua constituição e execução.

2 PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO OBEDUC/UFMT: UMA TRAJETÓRIA DE DESAFIOS

O Projeto OBEDUC, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), é desenvolvido no *Campus* Universitário de Rondonópolis (CUR), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). 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”, obteve aprovação com base no Edital CAPES 049/2012, e, portanto, teve sua origem a partir do Programa Observatório da Educação, da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB/CAPES), resultado da parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

O Programa Observatório da Educação foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, cujo propósito é proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. Esse programa já aprovou 244 (duzentos e quarenta e quatro) projetos durante o período de 2006 a 2014 (BRASIL/CAPES, 2015), dentre os quais se inclui o OBEDUC.

O OBEDUC estabelece que os projetos do Observatório da Educação devem estar vinculados a programas de Pós-Graduação – PPGs *stricto sensu* reconhecidos pela CAPES e que desenvolvam linhas de pesquisa voltadas à formação de professores.

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

- I. projeto local: composto por, no mínimo, 1 (um) PPG *stricto sensu* de uma 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).

Assim, o projeto OBEDUC/UFMT foi aprovado como projeto local, pois é composto apenas pelo PPGEdu/UFMT. Conta, todavia, 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 tem como principal objetivo:

Compreender o 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).

Após aprovação em abril de 2013, foi realizada a primeira reunião para traçar as ações, momento em que o grupo era composto pela coordenadora Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha, três mestrandas e seis graduandas, também bolsistas do Programa OBEDUC, e dois professores universitários colaboradores de outras instituições. As reuniões de estudo do grupo eram realizadas quinzenalmente, nas segundas-feiras, das 17h30min às 20h30min.

Como o principal objetivo do projeto relacionava-se à compreensão do processo de constituição da identidade profissional docente dos egressos do Curso de Pedagogia em um estudo longitudinal, nesse mesmo ano, mestrandos e graduandos foram a campo – nas escolas municipais e estaduais – para a localização dos egressos da Pedagogia/UFMT, sendo este um dos critérios para a escolha dos participantes do projeto OBEDUC. O segundo critério referia-se à participação no projeto anterior do Observatório da Educação, finalizado em 2012, cujo título era “Processos de Constituição da Profissionalidade Docente de Futuros Professores dos Cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia: Um Estudo nas Bases de Dados do INEP e em Memoriais de Licenciandos”, o qual foi realizado em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a UFMT/CUR. Contudo, respeitando esses critérios, apenas duas egressas foram localizadas, ambas atuando na rede municipal, de modo que o projeto teve início com a participação de duas escolas. Assim, um dos primeiros desafios do projeto OBEDUC/UFMT foi buscar as escolas onde houvesse professores iniciantes conforme o critério já citado – egressos da Pedagogia.

Em 2014, após a realização dos processos seletivos¹ para contratar professores tanto da rede municipal quanto da rede estadual, o grupo continuou a pesquisa, porém já não exigia como critério de escolha a participação anterior no projeto OBEDUC que foi encerrado em 2012. Ao localizar professores iniciantes, a coordenadora Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha se dirigia às escolas para formalizar o convite tanto à escola quanto a tais professores, e

¹ Anualmente, antes do início de cada período letivo, a SEMED costuma realizar processos seletivos para contratação de professores temporários.

na oportunidade fazia a apresentação do projeto para toda a equipe gestora e professores. Com esta nova busca, mais uma escola passou a fazer parte do projeto.

Mediante a divulgação do projeto, professores iniciantes egressos de IES particulares, colegas de trabalho dos iniciantes da UFMT, passaram a se interessar pela proposta e solicitaram a oportunidade de participação com o grupo. A coordenadora, então, ponderou que seria ilógico convidar para a formação dois dos cinco iniciantes de uma mesma escola, excluindo os demais, e, a partir de então, estendeu o convite a todos os iniciantes do Ensino Fundamental que atuavam na escola para participarem da formação continuada na UFMT. Desta forma, ampliaram-se e alteraram-se, mais uma vez, os critérios de escolha para participação no projeto OBEDUC/UFMT, posto que não mais se restringia a egressos do curso de Pedagogia da UFMT/CUR.

Mais adiante, uma das mestrandas – que também fazia parte do grupo de pesquisa e estava desenvolvendo seus estudos em escola do campo – pontuou para o grupo que os professores que atuam no campo são os que mais necessitam de formação continuada, devido à ausência de políticas de formação para aquele espaço de vida e de trabalho. Informou, também, que tais professores demonstraram sentir-se abandonados pela gestão educacional. Isto posto, antes que decorressem 15 (quinze) dias destas informações, a professora coordenadora recebeu, na UFMT, uma comissão dos gestores de duas escolas do campo solicitando que elas fossem incluídas no projeto, garantindo a participação de seus docentes nos encontros, apesar do difícil acesso, das condições das estradas e do horário em que se dava a formação, o que acarretaria aos professores do campo retornarem ao assentamento depois das 22 horas.

Desta forma, a coordenadora, sensibilizada, deslocou-se até as escolas para manter contato com os professores, explicar sobre o projeto e ouvir os professores iniciantes na docência – alguns sitiantes, outros assentados e outros que moravam na cidade e iam trabalhar no campo – sobre seus anseios, dificuldades, e expectativas com a formação. Devido à constatação de carência de formação para os demais licenciados das mesmas escolas, houve consenso em incluir professores de licenciaturas diversas e não somente os da Pedagogia. Desta forma, os critérios de escolha para participação no projeto OBEDUC foram se ampliando conforme as carências observadas nas escolas que se interessaram em participar dele.

Assim, o Programa de Pós-Graduação da UFMT/CUR teve seu projeto ampliado, tanto em número de participantes quanto em proposições, pois, no decorrer dos estudos teóricos e de alguns dados produzidos em pesquisas de graduandas da Pedagogia e de mestrandos participantes, o grupo percebeu a necessidade de não só identificar as dificuldades dos egressos

ao iniciarem a docência, mas a partir destas, propor encontros de formação continuada em que pudessem socializar suas dificuldades, embates, necessidades e, portanto, pensar a possibilidade de oferecer subsídios como acompanhamento, orientação e estudos que pudessem amenizar seus problemas. Iniciou-se, então, a formação do projeto OBEDUC/UFMT com os professores iniciantes, em outubro de 2014, quando esses professores, em reunião coletiva, elencaram os temas necessários à sua formação. A coordenação, a partir dessa indicação, envidou esforços para o atendimento às necessidades formativas apontadas.

Merece destaque, no projeto OBEDUC/UFMT, a ressignificação da pessoa do professor experiente da escola onde se inserem os iniciantes, que passou a ter um papel importante no processo de acompanhamento a partir do desenho da proposta aprovada. Neste projeto, em cada escola que aderiu, foi indicada uma professora experiente – geralmente a própria coordenadora pedagógica – para acompanhar e subsidiar o trabalho dos professores iniciantes. Os professores experientes também participavam de formação específica, que visava subsidiar teoricamente o processo de acompanhamento que realizavam, no sentido de melhor compreender o perfil do professor experiente, suas competências, as formas como esse docente poderia proceder ao atendimento aos iniciantes, além de efetuar estudos sobre sua própria função com base em teóricos da área.

Na sequência, apresentam-se fotografias das reuniões entre a coordenadora, que se fazia acompanhar das mestrandas, e professores experientes que também participavam do projeto e a equipe gestora da escola.

Fotografia 1 – Visita à Escola E



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2015.

Fotografia 2 – Visita à Escola D



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2015.

Vale ressaltar que, de acordo com o Art. 20, inciso I, da Portaria 152/2012 – CAPES, os projetos locais ou em rede detêm as seguintes composições do quadro de bolsas:

- a) 1 (uma) bolsa de coordenador;
- b) 1 (uma) bolsa de doutorado;
- c) 3 (três) bolsas de mestrado;
- d) 6 (seis) bolsas de graduação;
- e) 6 (seis) bolsas de professores da educação básica.

Assim, na estrutura do projeto aprovado, constam bolsas para os professores experientes em número de seis, sendo uma para cada escola. Como o programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, *Campus* de Rondonópolis, não tem doutorado, solicitou-se a conversão da bolsa de doutorado em mais uma de mestrado. Assim, o total de bolsas de mestrado passou a ser igual a quatro.

Desta forma, após o contato com as escolas interessadas em participar do projeto, foi realizada uma reunião com todos os envolvidos para a elaboração da pauta e a organização do cronograma dos encontros de formação continuada. Na ocasião, o grupo contava com a adesão de cinco escolas públicas, sendo três urbanas – duas da rede municipal e uma da rede estadual – e duas rurais da rede estadual de ensino. O grupo aguardava a contratação de novos iniciantes pela prefeitura, para o ano letivo de 2015, pois a rede estadual ainda não tinha aberto processo seletivo.

Em meados de 2015, foi selecionada a sexta escola a compor o projeto, contando com cinco professores iniciantes. Novas condições, entretanto, foram postas para que as escolas

entrassem no projeto, como contemplar em seu corpo de professores, no mínimo, quatro professores iniciantes, podendo ser egressos de diferentes IES, abrindo-se mão, uma vez mais, do critério anterior – ter participado do projeto OBEDUC/UFMT anterior e ser egresso do curso de Pedagogia da UFMT/CUR.

Os encontros de formação dos professores iniciantes têm como princípio a proposta de que todos conheçam o contexto em que seus pares desenvolvem a atividade docente. Por isso, justifica-se o fato de a formação ser itinerante, desenvolvendo-se nas escolas que participam do projeto.

No Quadro 1 abaixo, consta parte da caracterização das escolas participantes do projeto OBEDUC/UFMT. Para a descrição das escolas, optei por não identificá-las e, então, adotar letras para cada uma delas.

Quadro 1 - Caracterização das escolas participantes do projeto OBEDUC/UFMT

Nome/ Localização	Níveis de ensino que atende	Início ao projeto OBEDUC	Número de professores que participam do projeto
Escola A – Periferia de Rondonópolis/MT.	Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental.	Maio/2013	05
Escola B – Periferia de Rondonópolis/MT.	Ed. Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, e a modalidade EJA no período noturno.	Agosto/2014	05
Escola C – Periferia de Rondonópolis/MT.	Ed. Infantil, Ensino Fundamental, e a modalidade EJA no período noturno.	Outubro/2014	05
Escola D – Zona Rural do Município de São José do Povo/MT.	Ensino Fundamental, Ensino Médio e a modalidade EJA no período noturno.	Outubro/2014	08
Escola E – Zona Rural do Município de Rondonópolis/MT.	Ensino Fundamental, Ensino Médio e a modalidade EJA no período noturno.	Outubro/2014	05
Escola F – Periferia de Rondonópolis/MT.	Educação Infantil (1º e 2º agrupamento) e anos iniciais do ensino fundamental.	Maio/2015	06

Fonte: Atas de reuniões do projeto OBEDUC/UFMT 2014/2015.

Assim, o projeto OBEDUC/UFMT contou com a participação de seis escolas públicas, sendo duas com realidades bem diferentes das demais que são as escolas do campo. Quanto à organização, assemelham-se umas às outras, pois todas primam pelo momento de estudo coletivo na escola, trabalham com o regime de Ciclo de Formação Humana, passam por processo seletivo para contratação de professores substitutos, e, com a participação no projeto

OBEDUC, disponibilizavam um professor experiente que está auxiliando e acompanhando mais de perto o trabalho do professor iniciante.

Além dos já referidos professores experientes e iniciantes, também participavam desse projeto uma mestranda bolsista da CAPES, quatro mestrandos e seis graduandas bolsistas do Programa OBEDUC/CAPES.

Os professores formadores colaboradores do projeto OBEDUC/UFMT, nos encontros de formação foram: Profa. Rosely Santos de Almeida – mestranda UFMT/PPGEdu; Profa. Dra. Raquel Gonçalves Salgado – PPGEdu/UFMT/CUR; Prof. Me. Vanderlei Bonoto Cante; Profa. Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues – PPGEdu/UFMT/CUR; Profa. Esp. Liziani Mello Wesz mestranda PPGEdu/UFMT/CUR; e os professores formadores do CEFAPRO/SEDUC Profa. Ma. Mendes Solange Lemes da Silva e o Prof. mestrando Adriano Sabino Gomes.

No quadro 2, exposto a seguir, apresenta-se a constituição do grupo projeto de formação continuada da UFMT/PPGEdu/OBEDUC.

Quadro 2 – Demonstrativo da constituição do grupo OBEDUC/UFMT

Participantes/Constituintes	Quantidade	Incentivo financeiro
Coordenadora do projeto	1	Bolsista do Programa OBEDUC
Professores experientes	6	Bolsistas do Programa OBEDUC
Professores iniciantes	25	Não se aplica
Mestrandos	5	4 bolsistas do Programa OBEDUC e 1 bolsista da CAPES
Graduandas do curso de Pedagogia	6	Bolsistas do Programa OBEDUC
Diretora de escola	1	Não se aplica
Coordenadora Pedagógica	2	Não se aplica
Total de participantes do projeto OBEDUC/UFMT	46	

Fonte: Ficha de cadastro do projeto OBEDUC/UFMT.

No ano de 2015, a formação docente teve início com os temas já elencados pelos professores iniciantes no ano anterior – Relatório individual do aluno; Currículo para a Educação Infantil; Avaliação da aprendizagem; Tecnologia (mídias digitais); Proficiência (Provinha e Prova Brasil); e O professor iniciante e a diversidade no contexto da escola do campo –. Esses temas constituíram objeto de estudos para os encontros de formação do projeto OBEDUC/UFMT, os quais foram desenvolvidos em 15 (quinze) encontros que ocorreram em diferentes espaços, o último dos quais foi realizado nas escolas do campo. Além desses encontros, durante o estudo sobre “Mídias digitais”, emergiu um minicurso teórico e prático

sobre o uso dessas mídias como mais um instrumento para o professor planejar e executar melhor sua aula, o que gerou mais 06 (seis) encontros. Todos esses encontros estão descritos detalhadamente no capítulo 5 deste trabalho.

No próximo capítulo, abordarei o percurso metodológico da pesquisa, no qual descrevo os caminhos percorridos para a realização da mesma.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa alicerçou-se na abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, pois investigou um projeto específico pensado para subsidiar o professor iniciante egresso da Pedagogia na sua inserção profissional. Pode ser considerada de caráter descritivo e indutivo, pois, de acordo com Ghedin e Franco (2011, p. 61), a pesquisa qualitativa “vai permitir a compreensão do cotidiano como possibilidade de vivências únicas, impregnadas de sentido, realçando a esfera do intersubjetivo, da interação, da comunicação [...]”, de modo que o cotidiano é compreendido como espaço onde se pode almejar e anunciar transformações.

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características, quais sejam: a) na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, e o instrumento principal é o pesquisador; b) é descritiva, ou seja, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números; c) o foco da investigação é o processo e não apenas os resultados; d) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; e) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Assim, compreende-se que, por meio da pesquisa qualitativa, é possível o diálogo entre pesquisadores e os participantes da pesquisa, relação esta que não se dá na neutralidade.

A abordagem qualitativa nos disponibiliza vários caminhos que podem ser percorridos para se realizar uma investigação, sendo o objeto de estudo o determinante, que, nesta pesquisa, foi o projeto de formação continuada da UFMT/PPGEdu/OBEDUC e o processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes participantes de tal projeto. Portanto, tratou-se de uma investigação delimitada, o que favoreceu um estudo de caso. Dessa maneira, o tipo de pesquisa desenvolvido com este trabalho foi o estudo de caso, respaldado no conceito definido por Bogdan e Biklen (1994), que afirmam: “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.”

Um estudo de caso qualitativo abrange muitas variáveis, busca conhecer e compreender em profundidade o particular enquanto unidade em ação. (ANDRÉ, 2005).

Neste sentido, a pesquisa foi desenvolvida em três fases, a partir das orientações de Minayo (1994, p. 26), quais sejam: exploratória; trabalho de campo; e por fim, o tratamento do material coletado, teorizando-o. Considerei, também, as fases descritas por André (2013), quando escreve sobre como se desenvolve um estudo de caso qualitativo, a saber: fase exploratória, delimitação do foco de estudo e análise sistemática dos dados e elaboração do

relatório. Contudo, isso não quer dizer que estas fases sejam estanques, pois, às vezes, podem ocorrer simultaneamente.

A fase exploratória foi desenvolvida a partir de um mapeamento por meio de buscas em referenciais bibliográficos e *sites* eletrônicos sobre a temática pré-definida – “professor iniciante”, conforme a descrição constante no capítulo 4 desta dissertação.

Por meio desse mapeamento, foi possível definir o objeto de pesquisa, os principais referenciais teóricos e esboçar a metodologia a ser seguida. A partir da definição do objeto da pesquisa – processo de desenvolvimento profissional do professor iniciante a partir da proposta do projeto de formação continuada OBEDUC/UFMT – passei a selecionar os participantes da pesquisa. A escolha obedeceu aos seguintes critérios: a) serem professores iniciantes egressos da Pedagogia com, no máximo, cinco anos de docência; b) participarem dos encontros do projeto OBEDUC; c) estarem atuando nos anos iniciais do ensino fundamental e contribuir com a pesquisa, permitindo a leitura e o uso de seus memoriais em produções científicas, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Como já citado anteriormente, esta pesquisa é do tipo estudo de caso e teve como objetivo geral investigar o que apontam os professores iniciantes egressos da Pedagogia sobre seu desenvolvimento profissional, a partir do projeto OBEDUC/UFMT. E, ainda, como objetivos específicos da pesquisa, foram propostos:

- a) Identificar as necessidades de formação manifestadas pelos professores iniciantes nos encontros de formação propiciada pelo projeto OBEDUC/UFMT;
- b) Analisar como os professores iniciantes que participam do projeto OBEDUC/UFMT percebem os reflexos dessa formação no seu desenvolvimento profissional;
- c) Compreender como o trabalho colaborativo entre universidade e escola básica pode subsidiar a inserção do egresso de Pedagogia no seu exercício profissional.

Considerando tais objetivos, o desenvolvimento da pesquisa decorreu dos seguintes questionamentos:

- ✓ Quais são as necessidades de formação mencionadas e explicitadas pelos professores iniciantes egressos da Pedagogia participantes do projeto OBEDUC/UFMT?
- ✓ O que os professores manifestam sobre a formação continuada propiciada pelo projeto e como a associam ao seu desenvolvimento profissional?

Para que fosse possível buscar e apresentar as respostas a tais questionamentos, utilizei, como procedimentos e instrumentos de coleta de dados, a observação participante, a análise

documental, o diário de campo, a entrevista e as narrativas autobiográficas, especificamente o memorial de trajetória profissional, que passo a descrever.

A fase de trabalho de campo foi desenvolvida por meio de visitas às escolas, a fim de coletar dados sobre a história, funcionamento, gestão e Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada uma delas, entre outros dados julgados relevantes ao estudo, e visita à SEMED. Foram delineados os dados das escolas no que tange a: nome, localização, níveis de formação que oferecem, número de professores, número de alunos, turnos em que funcionam e PPP. Na ocasião das visitas, mantive contato com os sujeitos participantes deste estudo para os quais, inicialmente, foram prestados esclarecimentos sobre o seu objeto e intenções; em seguida, estando de acordo com o propósito da pesquisa, manifestaram sua aquiescência por meio da assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido, à participação. E, na SEMED, fui conhecer *in loco* o projeto de formação continuada que a equipe técnica do Departamento de Formação Profissional estava desenvolvendo, oportunidade em que colhi informações a respeito da formação continuada da rede municipal com os professores iniciantes.

A observação participante ocorreu durante os encontros de formação para professores iniciantes, na sala 13 da UFMT, às terças-feiras, quinzenalmente, das 17h30min às 20 horas, e, também, nas dependências das diversas escolas participantes do projeto OBEDUC. O sistema de rodízio nas escolas objetivou propiciar a todos os participantes conhecer o ambiente de trabalho de seus pares. As observações por parte desta pesquisadora tiveram início a partir do segundo encontro de formação de 2014 e prosseguiram até o final 2015, contemplando todos os encontros realizados, o que permitiu o amplo registro descritivo do processo de desenvolvimento dos mesmos no diário de campo, instrumento adotado para tal fim.

Conforme André (2005, p. 26), “[...] a observação é chamada de participante porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.” Por meio dessa observação perseverante, foi possível registrar o desenvolvimento de todos os encontros de formação continuada com os professores iniciantes.

Com base em Minayo (1994), para efetivação dos registros das observações, é necessário o desencadeamento de algumas estratégias. Neste sentido, para os registros das falas dos atores participantes da investigação, trabalhei com anotações no diário de campo e gravações simultâneas das discussões realizadas no decorrer dos encontros de formação observados, transcritas também para o diário de campo, o qual, de acordo com Minayo (1994, p. 63), “[...] é um ‘amigo silencioso’ que não pode ser subestimado quanto à sua importância.” Portanto, este instrumento foi utilizado desde o primeiro dia de observação e visita aos *loci* da pesquisa, a fim de auxiliar-me nas descrições e análise do caso estudado.

Então, considerando que um dos meus objetivos, enquanto pesquisadora, foi o de observar, registrar e analisar de que forma os professores iniciantes percebem os reflexos da formação continuada em seu desenvolvimento profissional, por meio da formação partilhada junto aos demais colegas de profissão, esses registros contribuíram de forma significativa para enriquecer a pesquisa desenvolvida em momentos e locais diversificados onde ocorreram os encontros de formação.

A análise documental constituiu outro procedimento da coleta de dados desta investigação. Este procedimento, com relação às escolas onde os participantes da pesquisa atuavam, foi de suma importância para averiguar os tipos de projetos por elas desenvolvidos e observar como estava organizada a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Já com relação à Secretaria Municipal de Educação e ao projeto OBEDUC/UFMT, a análise documental propiciou conhecer os objetivos, cronogramas, estratégias de trabalho, dentre outros dados. Para tanto, busquei em Lüdke e André (1986) o entendimento de que a análise documental, por um lado, ajuda a complementar informações obtidas e, por outro, pode desvelar aspectos novos de um tema ou problema.

Assim, os dados documentais da pesquisa foram levantados nos seguintes documentos: os PPP's das escolas onde se inseriam os iniciantes, nos quais foram detectadas informações distintas – projetos desenvolvidos, caracterização e organização de cada escola, cronogramas da HTPC –; edital de aprovação do projeto OBEDUC; atas das reuniões do grupo OBEDUC; e os memoriais. Nestes últimos, pude observar se as reflexões, que constituem possíveis referências para o desenvolvimento profissional, vão sendo incorporadas no dia a dia do trabalho dos participantes e, em caso afirmativo, o modo como ocorre tal incorporação.

As narrativas em memoriais de formação são consideradas, neste trabalho, instrumentos de coleta de dados nas quais os professores expressam o modo como tem ocorrido o seu processo de desenvolvimento profissional a partir dos encontros de formação proporcionados pelo projeto OBEDUC/UFMT.

Esses memoriais foram escritos semestralmente a partir de um roteiro inicialmente sugerido pela coordenadora do projeto, e, conforme se sentiu necessário, foi aos poucos sendo complementado pelos próprios professores iniciantes em formação. Tais registros escritos podiam ser feitos no próprio local de trabalho, ou seja, na escola, ou onde eles desejassem escrever. Entre o ano de 2015 e início de 2016, foram enviados para a coordenadora do projeto 40 (quarenta) memoriais, dentre os quais 3 (três) foram analisados nesta pesquisa. Assim, foram utilizados recortes de um memorial de 2015 e dois memoriais de 2016.

Uma vez que a narrativa autobiográfica – entrevista narrativa e o memorial de formação – constituíram importantes instrumentos de coleta de dados e, também, instrumento de formação, por meio dos quais busquei identificar, nas narrativas dos professores iniciantes, apontamentos sobre seu desenvolvimento profissional a partir do projeto OBEDUC/UFMT, recorri aos teóricos para obter maior compreensão quanto à significação e aplicabilidade enquanto instrumentos de investigação, bem como de formação.

As narrativas vêm ganhando espaço nos últimos anos com instrumento de investigação, assim como o método (auto)biográfico vem ganhando espaço como método transversal nas Ciências Sociais e Humanas. Neste sentido, Nóvoa e Finger (2010, p. 23) destacam que, “[...] as ciências da educação compreenderam de modo algo intuitivo a importância do **método biográfico**, que veio a revelar não apenas um **instrumento de investigação**, mas também (e sobretudo) um **instrumento de formação**” (grifo dos autores).

Fundamentada em Rocha e André (2010), pode-se afirmar que os memoriais são adotados no Brasil em diferentes espaços e tempos da formação, assim com diferentes características, a saber: memorial descritivo – construído no espaço e tempo do ingresso à formação (inicial ou continuada) –; memorial profissional – construído no espaço e tempo da profissão –; e memorial de formação – construído no espaço e tempo do desenvolvimento profissional em cursos de formação, sendo este último o considerado neste estudo.

Passeggi et al. (2006) trabalham com a hipótese de que o professor, ao narrar oralmente ou por escrito sua experiência profissional, modifica as representações de si e de sua prática pedagógica. Assim, Passeggi et al. (Ibid, p. 260) entendem que, “as narrativas autobiográficas não são, apenas, descrições ou interpretações de acontecimentos pessoais, mas se constituem uma ação social por meio da qual o indivíduo retotaliza sua trajetória de vida e sua interação com o social.” Portanto, por meio da narrativa autobiográfica, o professor em formação, neste estudo o professor iniciante, toma consciência de si mesmo, externa seus saberes subjetivos, históricos e culturais, flexibilizados para ele mesmo e para o outro, ou seja, resgata da memória suas experiências de vida em formação e sua significação para a prática pedagógica.

Com relação ao método (auto)biográfico, Passeggi et al. (2006) argumentam:

Ancorado na formação de adulto e tentando responder às suas necessidades de formação, o método (auto) biográfico repousa no reconhecimento não apenas do saber formal, externo aos sujeitos, mas também naquele de saberes subjetivos, não formais, tecidos nas suas experiências de vida e nos contextos socioculturais onde agem e interagem. A incorporação desse método no processo de formação docente contribuiu para a tomada de consciência individual e coletiva, de que cada professor encontra na sua própria trajetória

de vida, aspectos significativos da formação docente. (PASSEGGI et al, loc.cit.).

Busquei compreensão sobre a narrativa autobiográfica também em Souza (2007, p. 66) e corroboro com seu pensamento quando afirma que “Narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado. Garimpamos em nossa memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado.”

Os estudos de Abrahão (2011) trouxeram contribuição sobre o memorial de formação, o qual, para a autora, é entendido como

[...] o processo e a resultante da rememoração com reflexão sobre fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida, cuja trama (enredo) faça sentido para o sujeito da narração, com a intenção, desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação. (ABRAHÃO, 2011. p. 166),

enquanto que, para Passeggi (2010),

O memorial como escrita de si é primeiramente uma ação de linguagem. Se a escrita não pode modificar os fatos vividos, ela pode modificar sua interpretação. Ao simbolizá-los de outra maneira, modificamos a consciência que temos dos fatos, de nós mesmos e de nossa ação no mundo. (PASSEGGI, 2010, p. 1).

A partir do exposto, pode-se afirmar que, ao narrar, o professor iniciante se torna sujeito na narração na qual empreende uma reflexão sobre a formação e a sua aprendizagem. Desta forma, o memorial de formação traz à luz experiências vividas, carregadas de emoções, sentimentos, valores que são intrínsecos aos professores em formação. Como defendem Rocha e André (2010, p. 83), esse tipo de memorial “caracteriza-se como uma escrita reflexiva de processos experienciados, sendo possível vislumbrar como a pessoa se mostra ao outro nas diferentes dimensões – pessoal, social, formativa e profissional.”

No que tange à entrevista, Lüdke e André (1986, p. 33) a consideram um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, e é uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisas nas ciências sociais. As autoras ainda afirmam que a entrevista possibilita uma relação de interação, “uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.”

As entrevistas foram essenciais para a contextualização do ambiente da pesquisa e da

organização das escolas inseridas no projeto, bem como para confirmar algumas percepções que tive ao realizar as observações. De acordo com André (2013), quando se objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado – como é o caso desta investigação – “a entrevista se impõe como uma das principais vias”. Além das quatro professoras iniciantes, as principais colaboradoras diretas desta pesquisa, foram entrevistados alguns colaboradores indiretos: o mestrando Pedro Aparecido Barreto de Melo – que participou como palestrante e também como pesquisador, pois um dos temas discutidos nos encontros de formação estava relacionado com o seu objeto de pesquisa: Infância, gênero e sexualidade –; as professoras formadoras e a gerente do Departamento de Formação Profissional da SEMED, com as quais pude obter informações sobre o desenvolvimento do projeto “Professores iniciantes: Dialogando acerca dos conceitos, dos métodos e das práticas docentes”, da rede municipal de ensino, desenvolvido em 2015.

Com base nas literaturas sobre estudo de caso, é possível afirmar que a observação participante, as entrevistas e a análise documental constituem as principais técnicas de coletas de dados dos estudos de caso. André (2013, p. 100), todavia, cita alguns exemplos que podem ser associadas a essas, a saber: “grupos de discussão ou focais, memoriais, mapas conceituais, dados estatísticos ou outros”. Ela ainda ressalta que “o importante é não perder de vista os pressupostos que orientam o estudo de caso qualitativo”.

Quanto à análise dos dados, pode-se dizer que também é contemplada nas outras fases, pois, desde o mapeamento das produções sobre professores iniciantes, tive de utilizar alguns procedimentos analíticos, bem como tomar algumas decisões quanto ao foco da pesquisa, aos aspectos mais relevantes. Contudo, a análise mais formal da pesquisa foi realizada após toda a coleta de dados.

Primeiramente, separei todos os dados coletados, fruto das observações, entrevistas e memoriais. Após efetuar várias leituras de todo o material, defini os seguintes eixos de análise:

- Eixo 1 – Necessidades de formação suscitadas pelos professores iniciantes egressos da Pedagogia participantes do projeto OBEDUC/UFMT.
- Eixo 2 – Percepção dos professores iniciantes acerca dos processos de formação continuada desencadeados no projeto OBEDUC/UFMT para o atendimento às dificuldades suscitadas.
- Eixo 3 – Indícios de desenvolvimento profissional docente dos professores iniciantes nos memoriais de formação.

Utilizei como dados para a análise do primeiro eixo os registros do diário de campo constantes nas reuniões, ou seja, trouxe para análise excertos das manifestações dos professores

participantes do projeto em foco, em forma de registro do que mais chamou a atenção da pesquisadora, fazendo constar, em determinados momentos, trechos das falas gravadas nas reuniões de formação, as quais constituíram ricos registros da/na pesquisa.

Já para análise do segundo e terceiro eixos, efetuei recortes das narrativas contidas nas entrevistas e nos memoriais de formação.

É importante destacar que, para realizar as análises, houve a necessidade de recorrer aos referenciais teóricos do estudo, bem como às pesquisas correlatas, identificadas por meio do mapeamento realizado das produções sobre professores iniciantes no Brasil, a fim de estabelecer relações com aspectos da investigação.

3.1 O professor iniciante participante da pesquisa

As participantes desta pesquisa são quatro professoras iniciantes egressas da Pedagogia, ou seja, concluíram a formação inicial e ingressaram na profissão docente, tendo, no máximo, cinco anos de experiência, pois, de acordo com Tardif (2008), os cinco primeiros anos da atuação profissional do professor são considerados a fase inicial da docência. Apresento, a seguir, alguns dados a respeito dessas professoras.

A primeira delas é a professora Mari, que, na ocasião da pesquisa, atuava no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala de recursos, ou seja, sala em que são atendidas, em horário oposto ao da sala regular, as crianças com alguma deficiência. É egressa do curso de Pedagogia da UFMT/CUR, tendo concluído a graduação no início de 2015 e, em seguida, foi aprovada no processo seletivo da rede municipal para professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Iniciou a graduação em Serviço Social, mas, ao trabalhar como auxiliar de serviços diversos numa Unidade de Educação Infantil e ao observar aquele espaço, sentiu interesse em cursar Pedagogia e, assim, por meio do ENEM, conseguiu aprovação no curso de licenciatura em Pedagogia, UFMT/CUR.

A professora Mari atendia, na sala do AEE, crianças com diferentes deficiências – autistas, deficiência intelectual, deficiência física, deficiências múltiplas, esclerose tuberosa etc. –, além de alunos que não possuíam laudo médico, os quais eram considerados “estudo de caso”. Essa professora atendia a nove alunos no total.

Já a professora Ághata, era efetiva, por meio de concurso público, desde 2012 e contava com três anos e dez meses de experiência na docência no momento da pesquisa. A mesma trabalhava com turmas da 1ª fase do 2º ciclo, ou seja, do quarto ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa fase, o currículo é desenvolvido por área do conhecimento, estando a

professora responsável pelas disciplinas da área de Linguagem e suas tecnologias e algumas disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais, em duas turmas que totalizavam 50 (cinquenta) alunos. Dentre estes, havia três com deficiência. Ághata é oriunda de uma família de professores e sempre admirou esta profissão, mas manifestou o desejo de ter cursado Letras para trabalhar com a disciplina de Inglês. No entanto, foi aprovada pelo vestibular, graduou-se em Pedagogia pela UFMT/CUR, curso com o qual se identificou e gosta de ser professora.

A professora Léia, professora contratada pela rede estadual, trabalhava, pela primeira vez, como docente da última fase dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, com o quinto ano. Nos dois anos anteriores de sua experiência docente, atuou como substituta com turmas do 1º ciclo, ou seja, alunos em fase de alfabetização. Pode-se dizer que, quando entrevistada, essa professora estava completando seu primeiro ano de experiência como professora regente de uma turma, pois, nos anos anteriores, fez apenas algumas substituições. A professora Léia escolheu cursar Pedagogia depois de casada e por sentir necessidade de ajudar o filho nos estudos, pois ela havia parado de estudar quando cursava a 7ª série, do ensino seriado. Também é egressa do curso de Pedagogia da UFMT/CUR, o qual foi concluído em 2010.

Por fim, apresento a professora Orquídea, filha de professora. Por presenciar as dificuldades pelas quais a mãe passava, inclusive a falta de tempo para se dedicar a ela, não queria ser professora, mas, com o passar do tempo, foi trabalhar como secretária em uma escola do campo e se identificou com a ação docente. No ano seguinte, assumiu uma turma sem ter formação para tal, apenas havia concluído o ensino médio. Por isso, na primeira oportunidade, inscreveu-se no curso de Pedagogia, tendo concluído a graduação no ano de 2011, pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Com três anos de experiência na docência, é considerada professora iniciante, que atuava na escola do campo. Na ocasião da pesquisa, atuava como professora contratada da rede estadual em uma turma multifase, ou seja, com alunos da 1ª e 2ª fases do 2º ciclo do ensino fundamental, sendo que as duas turmas somavam 34 (trinta e quatro) alunos.

No próximo quadro, relaciono as escolas as quais as professoras iniciantes participantes desta pesquisa trabalhavam.

Quadro 3 – Identificação das escolas e participantes da pesquisa no que tange ao segundo e terceiro eixos de análise

Escola	Participante da pesquisa
A	Mari
B	Léia
C	Ághata
D	Orquídea

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ressalto que eram seis escolas com participantes no projeto OBEDUC/UFMT, sendo três da rede municipal e três da rede estadual. Da rede estadual duas são escolas do campo, porém, para as entrevistas, foi selecionada uma professora de cada escola que estava há mais tempo no projeto e ainda não havia sido sujeito participante de outras pesquisas do PPGedu/OBEDUC. Dessa forma, houve redução no número de escolas e de participantes. A seguir, caracterizo as quatro escolas, cujos professores foram entrevistados.

3.2 Um pouco sobre as escolas – *loci da pesquisa*

Como já mencionei anteriormente, para a descrição das escolas, optei por não identificá-las e, então, adotar letras (A, B, C, D) para designar cada uma delas.

A Escola A, localizada em um bairro de Rondonópolis, na ocasião do levantamento dos dados, atendia a 723 (setecentos e vinte e três) alunos, contando, para isto, com 61 (sessenta e um) colaboradores entre professores e funcionários, sendo 33 (trinta e três) professores, 25 (vinte e cinco) funcionários e uma diretora e duas coordenadoras. Esta escola funciona em dois períodos, matutino e vespertino, com os seguintes níveis de ensino: Educação Infantil – Primeiro Agrupamento, que atende a crianças com quatro anos de idade, e o Segundo Agrupamento, com crianças de cinco anos de idade; Ensino Fundamental – apenas as três fases do 1º ciclo. A equipe gestora da escola é composta por uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas e uma secretária. Às segundas-feiras, das 17 às 19 horas, os professores e coordenadores participam da HTPC. Nesse horário, são discutidos temas também elencados pelos professores no início do ano letivo, e/ou conforme forem surgindo as necessidades de formação. A escola possui um laboratório de informática em bom estado de conservação, e os computadores ficam à disposição para uso dos alunos, com orientação de seus professores. Participam do projeto OBEDUC/UFMT quatro professoras iniciantes e duas coordenadoras pedagógicas, uma como professora experiente e a outra, como é iniciante na função de coordenadora pedagógica, pediu para participar dos encontros de formação continuada. Essa escola participa do referido projeto desde maio de 2013.

A Escola B, participava do projeto OBEDUC/UFMT desde o início do ano letivo de 2014, com três professoras iniciantes egressas da Pedagogia e uma professora experiente. Essa escola está localizada também na periferia de Rondonópolis, contudo em um bairro com melhor infraestrutura e que fica próximo da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* de Rondonópolis. Atendia a 652 (seiscentos e cinquenta e dois) alunos no Ensino Fundamental, subdivididos em dois turnos: matutino e vespertino. Além do ensino fundamental, a escola

oferecia Educação Infantil, Ensino Médio e a modalidade EJA. Possuía 64 (sessenta e quatro) funcionários, dentre os quais a diretora, três coordenadoras pedagógicas e 35 (trinta e cinco) professores. A escola possuía laboratório de informática em bom estado de funcionamento. A HTPC também era realizada por meio do projeto da SEDUC, Sala do Educador.

A Escola C localiza-se na periferia de Rondonópolis, atendendo a 447 (quatrocentos e quarenta e sete) alunos subdivididos em 21 (vinte e uma) turmas. A escola oferece diferentes modalidades de ensino, sendo estas: Educação Infantil, Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno. O seu quadro de funcionários é constituído de 24 (vinte e quatro) professores, uma diretora e duas coordenadoras pedagógicas, além de duas estagiárias que atuam no administrativo.

A referida escola aderiu ao projeto OBEDUC/UFMT em outubro de 2014, pois, no seu quadro de pessoal, havia três professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia, condição necessária exigida por esse projeto. Além dos iniciantes, participavam dos encontros de formação, um professor experiente e /ou um coordenador pedagógico. Nesta escola, a HTPC acontecia toda segunda-feira das 17h15min às 19 horas, e os temas para estudos eram indicados pelos professores no início do ano letivo. A escola primava por quatro horas semanais de estudo, mas, às vezes, reservava duas horas para estudo e outras duas ao planejamento de aulas de apoio. Esta opção se justificava pela oportunidade de reunião entre todos os professores, de modo que podiam planejar juntos. Quatro professoras iniciantes desta escola participaram do projeto OBEDUC/UFMT.

Por fim, apresento dados da Escola D, que pertence à zona rural do município de São José do Povo, atendia a 350 (trezentos e cinquenta) alunos, nos diferentes níveis da educação básica, com 44 (quarenta e quatro) funcionários em seu quadro de pessoal, dentre os quais 25 (vinte e cinco) eram professores. Essa escola atuava nos três períodos letivos em quatro salas de aula, porém havia mais 18 (dezoito) salas anexas em cinco comunidades diferentes. Esta escola é componente da rede estadual, e a HTPC desenvolvia-se por meio de um projeto denominado “Sala de Educador”, que acontecia na própria escola sob a orientação de um professor formador do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (CEFAPRO) e da coordenadora pedagógica da própria escola. Até 2014, as escolas, juntamente com os professores, tinham autonomia para decidirem a pauta dos encontros de formação continuada do Sala de Educador, porém, em 2015, o governo do estado, por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), enviou às escolas estaduais o conteúdo que deveria ser colocado em pauta. A escola possuía laboratório de informática, mas quase sempre sem

conexão com a internet. Nesta escola, havia o maior número de professores iniciantes participando do projeto OBEDUC/UFMT, com o total de seis professores.

No capítulo seguinte, apresentarei o referencial teórico pautado nos temas: professor iniciante e o seu desenvolvimento profissional.

4 O PROFESSOR INICIANTE E SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Para o desenvolvimento profissional da docência, os saberes específicos da profissão são intrínsecos ao processo de tornar-se professor. Sobre esta temática, no entendimento de Tardif (2008, p. 14, grifo do autor), o saber é social, por ser adquirido “no contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos movimentos e das fases de sua carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho”.

Neste cenário, encontra-se o professor em início de carreira, considerado aquele que passou da condição de estudante de graduação à de profissional. 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.

Para Cavaco (1999, p. 179), a inserção na carreira docente é um período “de tensões, de desequilíbrios e de reorganizações frequentes, de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais no universo profissional.”

De acordo com Vaillant e Marcelo (2012), a inserção à docência é um período tenso, marcado por aprendizagens centradas em um contexto desconhecido, no qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional. Trata-se, então, de uma etapa decisiva na permanência na profissão ou em sua desistência. E este iniciar na docência corresponde, de acordo com Mira e Romanowski (2014), a uma das fases do desenvolvimento profissional do professor.

Corroborando tais asserções, Vaillant e Marcelo (2012) compreendem 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 das solidões. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 125).

Dessa maneira, verifica-se que os desafios, as incertezas, que o professor enfrenta no início carreira é intrínseco ao desenvolvimento profissional docente que, não raramente, o professor iniciante passa sozinho.

Os professores iniciantes precisam conhecer e entender sobre aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento da matéria e os objetivos do currículo, como assevera Calil (2014). Esses saberes, ao longo do tempo, consolidam-se na prática docente. Entretanto, o professor precisará de acompanhamento de veteranos mais experientes, como propõe a autora, que não explicita a melhor maneira de fazer isto.

Gauthier et al. (1998) citam três aspectos que caracterizam o desenvolvimento profissional docente, associados com a forma como estes saberes são incorporados à profissão. Afirmam os autores que: a) eles são adquiridos, em parte, numa formação universitária específica; b) a aquisição desses saberes é acompanhada de uma socialização profissional associada a uma experiência da prática docente; c) eles são mobilizados em uma instituição especializada, a escola, e, sendo assim, estão ligados ao contexto dessa instituição.

Além disso, os autores consideram necessário, na prática profissional, o julgamento contextualizado sobre a importância de refletir a fim de tomar decisão. Desta forma, consideram a atividade docente como necessariamente dependente do raciocínio prático. Para melhor entendimento do conceito de raciocínio, eles explicam o raciocínio a partir de duas categorias distintas: raciocínio teórico e o raciocínio prático, o que para eles significa que as escolhas e as decisões não são totalmente arbitrárias nem totalmente controladas e, além disso, que nem todos têm o mesmo valor.

Assim, destaco que Gauthier et al. enfatizam a necessidade de os pesquisadores colocarem como objeto de pesquisa os saberes da ação pedagógica, os quais constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor, e ainda asseveram que, enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, não haverá profissionalização do ensino.

De acordo com Marcelo (1999), o desenvolvimento profissional docente consiste em um processo amplo de formação. Afirmo o autor que o conceito de desenvolvimento profissional pressupõe

[...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a carácter tradicionalmente das actividades de aperfeiçoamento dos professores. (MARCELO, 1999, p. 137).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional do professor expressa-se por um *continuum* em que o docente se manifesta como uma pessoa sempre em busca por uma melhor prática, um investigador, que está em permanente busca a respeito de como melhorar o desempenho no processo de ensino e aprendizagem, bem como compartilhar as angústias e caminhos bem-sucedidos com seus pares. É um processo em que há o rompimento do individualismo, para uma prática dialógica na busca de soluções perante os desafios encontrados no cotidiano da sala de aula e, até mesmo, no cotidiano da ação pedagógica. Entendida aqui como práticas que extrapolam o contexto da sala de aula, pois abrangem outros aspectos e atores: organização escolar; momento de planejamento coletivo; gestão escolar; relação com os pais, relacionamento com os pares, gerenciamento de conflitos, entre outros.

Assim, o desenvolvimento profissional docente não se dá de forma singular e pode partir de uma iniciativa individual em direção ao coletivo, ou seja, emergir no contexto organizacional da escola, no contexto do trabalho.

Com base nos estudos de Day (2001), compreende-se que o desenvolvimento profissional dos professores procede de suas vidas pessoais e profissionais, das políticas educacionais e, também, do contexto de trabalho, isto é, da organização escolar na qual exercem a docência, dado que as condições de trabalho do professor podem interferir no seu desempenho profissional.

Day (2001) apresenta o conceito de desenvolvimento profissional como uma ‘visão alargada da aprendizagem profissional’, dado que a aprendizagem profissional inclui

[...] quer a aprendizagem iminente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência [...], quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem ‘acelerada’, disponíveis através de atividades de treino e de formação contínua, interna e externa e externamente organizadas. (DAY, 2001, p. 18).

Além disto, o autor considera o processo de desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente um empreendimento ambicioso, de modo tal que sublima o papel do professor nesse contexto de desenvolvimento profissional, que deve:

[...] estabelecer e manter elevados padrões de ensino; interagir de forma diferenciada com uma diversidade de alunos, com necessidades, motivações, circunstâncias e capacidades distintas, mas para os quais as expectativas, em termos de resultados, devem ser apropriadas e aliciantes; ser um membro activo nas comunidades de adultos, dentro e fora da escola; responder às exigências externas de mudança e comprometer-se profissionalmente, com

entusiasmo e autoconfiança, dentro da contínua agitação que caracteriza a vida na sala de aula e na escola. (DAY, 2001, p. 19).

A partir deste excerto, toda ação voltada e ou pensada para o desenvolvimento profissional docente deve ter como finalidade ajudar o professor, principalmente o professor iniciante, a aprimorar ou desenvolver tais habilidades, de maneira que o desenvolvimento profissional não pode mais ser pensado apenas no aspecto instrumental.

De acordo com Marcelo (2009, p. 15), “o desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais – e também como pessoas.” Assim sendo, a palavra chave para o desenvolvimento profissional, é “mudança”, mudança de prática na sala de aula; mudança nos resultados da aprendizagem dos alunos; e mudança nas crenças e atitudes dos professores.

Corroborando o pensamento de Imbernón (2011, p. 46-47), há vários fatores que interferem no desenvolvimento profissional docente, quais sejam: “o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima escolar nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro pela formação permanente [...]”. O autor destaca que tais fatores podem possibilitar ou impedir o desenvolvimento profissional docente e chama a atenção para não considerarmos o desenvolvimento profissional apenas na dimensão da formação. Esta é tida como um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não pode ser considerado o único. Neste sentido, Imbernón amplia o conceito de desenvolvimento profissional, considerando-o como “qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão”.

Calil (2014, p. 35), por sua vez, compreende o desenvolvimento profissional como um processo contínuo “que se dá ao longo da vida, capaz de abarcar a formação inicial e a formação em exercício nos diversos períodos da carreira profissional, que procura estimular as capacidades criativas e reflexivas sobre a prática do professor a fim de que reverbere na aprendizagem dos alunos.”

Apoiada nas literaturas citadas neste estudo, posso afirmar que o desenvolvimento profissional abarca profissionalidade, profissionalização, profissionalismo, saberes docentes e a constituição da identidade, entre outros temas que perfazem os referentes da profissão docente. A partir desta compreensão, apresento, a seguir, algumas considerações sobre a profissionalidade, a qual está intimamente relacionada ao saber que se associa ao ser professor

e, conseqüentemente, um dos campos mais fragilizados no desenvolvimento profissional docente do professor iniciante.

4.1 O desenvolvimento profissional docente e a profissionalidade

Contreras (2002, p. 74) afirma que “a profissionalidade refere-se às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo.” Para o autor, falar de profissionalidade significa “não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão.”

O autor (2002) também destaca a obrigação moral, o compromisso com a comunidade, a competência profissional como sendo dimensões da profissionalidade docente.

Ainda observando autores que tratam sobre a profissionalidade, cito Sacristán (1999, p. 65), que a compreende como sendo “a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” Contudo, o referido autor ressalta que o conceito de profissionalidade² não é estável e deve ser contextualizado.

Sacristán (1999, p. 66) também assevera que o ensino “é uma prática social, não só porque se concretiza na inter-racção entre professores e alunos, mas também porque estes actores reflectem a cultura e contextos sociais a que pertencem.”

Desta forma, o autor afirma ser possível compreender a profissionalidade na medida em que “a atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores”. Afirma ainda que “educar e ensinar é sobretudo, permitir o contacto com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se do processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante.”

Neste sentido, Sacristán destaca a importância de se repensarem os programas de formação de professores, com o foco apenas nos aspectos técnicos da profissão, não considerando as dimensões pessoais e culturais.

De acordo com Marquesin (2012), a profissionalidade é instrumentalizada em diferentes espaços de formação, envolvendo conhecimentos pessoais e profissionais. Assim compreende-se que o espaço de formação é um dos fios condutores no processo da profissionalidade do professor.

² Profissionalidade tem sido um termo empregado em diferentes perspectivas (progressistas e neoliberais).

Nóvoa (2002) enfatiza que,

O processo de proletarização do professorado é acompanhado por uma retórica da profissionalização que a realidade se encarrega de desmentir. A formação contínua pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. (Nóvoa, 2002, p. 56).

Outrossim, compreende-se a importância da formação contínua como subsídio para a busca da nova profissionalidade. Para tanto, essa formação precisa ajudar os professores a se perceberem como sujeitos ativos, saindo da condição de consumidores à produtores de conhecimento. Entendendo como Nóvoa (2002, p. 60), que “os professores têm que se assumir como produtores da ‘sua’ profissão.”

Quanto à prática educativa, busquei compreensão em Carvalho (2005), que parte do princípio de que a educação é uma prática social mediadora de uma concepção de sociedade, homem e conhecimento. Sendo assim, a ação pedagógica não pode ser desenvolvida de forma isolada, como explica Carvalho (2005, p. 63), “de forma abstrata e dicotômica, dissociada da teoria e da prática, conteúdo e forma, quantidade e qualidade, pois os conteúdos só vão ter significância se estiverem relacionados dialeticamente com a prática.”

No entendimento de Carvalho (2005), para romper com o ensino fragmentado, desinteressante ao aluno, o professor precisa deter algumas qualidades, quais sejam: ‘a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento existente, a inquietação, a incerteza’.

No contexto atual da globalização, dos avanços tecnológicos, não é mais possível formar professor por meio da racionalidade técnica, em que outros pensam e determinam os temas de sua formação, consistindo, assim, em uma necessidade apontada por quem oferece a formação continuada. Neste sentido, a formação, o tornar-se professor pode acontecer, conforme apontam Mizukami et al. (2002, p. 12) como “[...] uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente.” As autoras ainda afirmam que é preciso trabalhar atitudes, as quais são tão importantes quanto os conhecimentos.

Com base em Veiga (2009, p. 25) pode-se afirmar que o campo da docência vem ganhando amplitudes, que vão além da tarefa de ministrar aulas, o que a torna uma atividade especializada. Logo, a autora defende “sua importância no bojo profissional”, visto que,

A profissão é uma palavra de construção social. É uma atividade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais, no caso, os docentes. A docência requer formação profissional para o

seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade. (VEIGA, loc. cit.).

Para ser professor, exigem-se algumas condições, ou seja, qualificações adequadas. Diante disto, Day ressalta que

[...] um bom ensino exige que os professores (re)analise e revejam regularmente a forma como aplicam princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no ‘que’ e no ‘como’ ensinar, mas também no ‘porquê’, ao nível de seus propósitos ‘morais’ básicos. É provável que, sem um desenvolvimento profissional contínuo, as concepções de si próprios como educadores, com propósitos mais amplos, diminuam. Por outras palavras, os professores não têm apenas de ser profissionais, têm também de *agir como profissionais*. (DAY, 2001, p. 25, grifo do autor).

Compreende-se como formação continuada um projeto para além da formação inicial que visa contemplar o progresso profissional do professor, um processo de formação contínua, que se dá por meio de diferentes iniciativas.

Conforme Imbernón (2010, p. 31), “existe um conjunto de características relacionadas à formação continuada que deveriam ser consideradas”, as quais apresento de forma sintetizada:

- A formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores.
- Os professores precisam participar de todo o processo da formação, ou seja, do planejamento, execução e avaliação, de maneira 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.

Outrossim, compartilho o pensamento de Nóvoa (2009), ao mencionar três medidas para redimensionar a formação dos professores. Relata o autor que primeiro é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão; segundo, que é necessário estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; e terceiro, é imprescindível que haja o compromisso social e vontade de mudança.

Considerando alguns conceitos apresentados por Cavaco (1999), proporcionar espaços de reflexão partilhada e de discussões acerca dos entraves da profissão docente favorece o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Portanto, torna-se importante para o professor iniciante ser amparado por meio de políticas que lhe possibilitem a formação crítica das diversas competências profissionais.

4.2 Que temas têm atraído os pesquisadores acerca do desenvolvimento profissional de professores iniciantes?

É importante aos novos pesquisadores, como parte das atividades de mestrado, realizarem um exercício de revisão e mapeamento das produções existentes acerca do seu tema de pesquisa, pois, conforme Vosgerau e Romanowski,

[...] as revisões são necessárias para pesquisadores iniciantes em uma determinada área do conhecimento. Esses estudos podem conter análises destinadas a comparar pesquisas sobre temas semelhantes ou relacionados; apontar a evolução das teorias, dos aportes teórico metodológicos e sua compreensão em diferentes contextos, indicar as tendências e procedimentos metodológicos utilizadas na área, apontar tendências das abordagens das práticas educativas. (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p.168).

Neste sentido, realizei um levantamento das produções desenvolvidas em nível de mestrado e doutorado sobre o professor iniciante, relativas ao período de 2005 a 2014, orientada na compreensão Vosgerau e Romanowski (2014, p.167), para as quais “os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornece citações completas abrangendo o aspecto de literatura relevante em uma área.”

4.2.1 O que apontam as teses e dissertações no período 2005-2014 sobre professores iniciantes?

A análise dos dados foi realizada a partir do estudo dos resumos das teses e dissertações, conforme orienta Ferreira (2002), que afirma:

Cada resumo deve ser lido e analisado numa relação de dependência com o trabalho na íntegra, mas também enquanto realidade relativamente independente, produto de uma tensão construída na continuidade e na ruptura com o trabalho que lhe dá origem, numa relação dialética entre os gêneros, entre as condições de sua produção e práticas discursivas. (FERREIRA, 2002, p. 270).

Este procedimento permitiu classificar e organizar as produções localizadas conforme consta no quadro abaixo. Antes, no entanto, destaco que, durante as buscas algumas dificuldades foram encontradas, devido à falta de elementos no resumo. Com base nesta experiência, é preciso enfatizar a importância de serem exigidos resumos bem escritos em trabalhos acadêmicos, contendo todos os itens necessários relativos a esse tipo de gênero textual. Compartilhando o pensamento de Ferreira (2002, p. 268), ao destacar que “[...] é

verdade que nem todo resumo traz em si mesmo e de idêntica maneira todas as convenções previstas pelo gênero: em alguns falta a conclusão da pesquisa; em outros, falta o percurso metodológico, ainda em outros, pode ser encontrado um estilo mais narrativo.”

Quadro 4 – Quantitativo de produções encontradas e analisadas no período de 2005-2014

	Total de Trabalhos encontrados	Analisados
CAPES	17	5
Domínio Público	7	2
BDTD	64	23
Total	88	30

Fonte: Banco de dados da CAPES, BDTD, Domínio Público.

Após identificar os 88 (oitenta e oito) trabalhos acadêmicos que trazem como foco o professor iniciante, passei a analisar o nível de ensino em que estão concentradas estas pesquisas, pois como já mencionei, havia maior interesse sobre as pesquisas referentes ao professor iniciante egresso da Pedagogia. Assim sendo, os trabalhos analisados concentram-se no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, níveis de ensino nos quais os pedagogos são habilitados para atuar, porém, houve exceções. Do item “outros” da tabela abaixo, foram analisadas duas dissertações e quatro teses, por se tratar de professores iniciantes da escola básica. No quadro a seguir apresento os níveis de ensino nos quais as pesquisas encontradas foram desenvolvidas.

Quadro 5 – Organização dos trabalhos quanto aos níveis de ensino pesquisados

Níveis de ensino	Dissertações	Teses	Total
Educação Infantil	3	0	3
Anos iniciais do Ensino Fundamental	14	6	23
Ensino Superior	3	2	5
Trabalho de revisão	1	0	1
Outros ³	43	16	56
Total	64	24	88

Fonte: Banco de dados da CAPES, BDTD, Domínio Público.

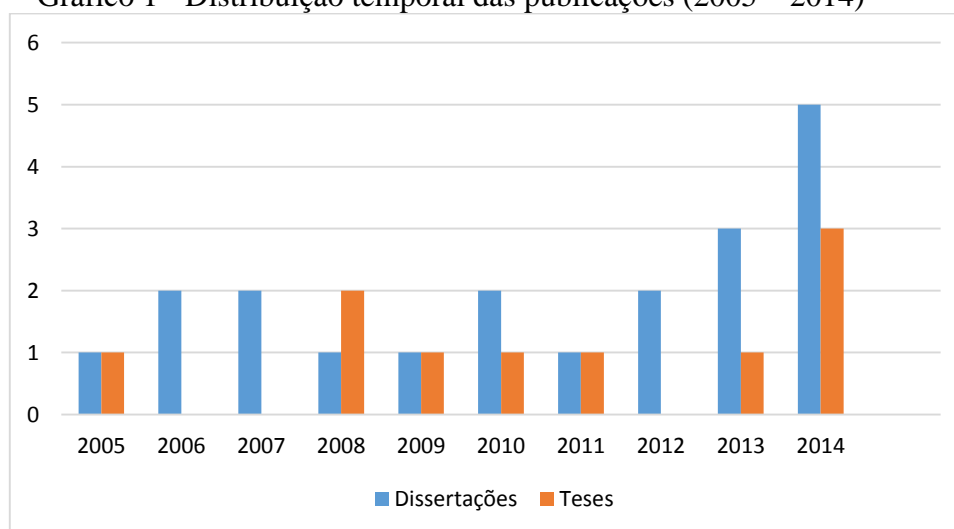
Da análise dos 88 (oitenta e oito) resultados apresentados no quadro acima, pode-se afirmar que 29% do total das pesquisas acerca de professores iniciantes têm como objeto de

³ Refere-se aos trabalhos que não especificam o nível de ensino no qual foi desenvolvida a pesquisa, e/ou destacam apenas a disciplina, como, por exemplo, o desenvolvimento profissional do professor de Educação Física, ou de Matemática etc.

estudo a inserção do pedagogo na carreira docente. Observando o item “outros” evidenciam-se 64% do total dos trabalhos, ou seja, a maioria deles. Contudo, neste bloco, estão concentrados os trabalhos realizados com ou a respeito dos especialistas das diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento – história, matemática, tecnologias, filosofia, educação física, inglês, e outros citam professores da escola básica –; cinco pesquisas foram realizadas na educação superior, correspondendo a 6% dos trabalhos encontrados. Houve apenas três pesquisas sobre professor iniciante na Educação infantil, além de uma pesquisa que considerou todos os níveis, por se tratar de um trabalho de revisão de Mariano (2006). Estas duas últimas modalidades correspondem a 1% do total de trabalhos encontrados.

No gráfico a seguir, apresento a distribuição desses trabalhos de acordo com o ano de publicação.

Gráfico 1 - Distribuição temporal das publicações (2005 – 2014)



Fonte: Banco de dados da CAPES, BDTD, Domínio Público.

De acordo com o Gráfico 1, tanto as produções em nível de mestrado quanto de doutorado sobre professor iniciante vêm sofrendo desníveis, variando de uma a duas produções por ano, chegando ao ápice em 2014, com cinco e três produções respectivamente.

Ao compararem-se esses resultados com os resultados encontrados no banco de dados da BDTD no período de 2005 a 2014, a partir do descritor formação de professores, onde foram encontradas 7.821 produções, sendo 5.188 dissertações e 2.633 teses, pode-se afirmar que ainda são escassos os estudos referentes ao professor iniciante no Brasil, pois este corresponde apenas a 1,12% das produções encontradas acerca do tema formação de professores. Considerando as analisadas, temos o percentual de 0,35%.

Conforme Vaillant e Marcelo (2012, p. 123), esse período pelo qual passa o professor iniciante, ou seja, a fase de inserção na docência “pode durar vários anos e é o momento em que o professor novato tem que desenvolver sua identidade como docente e assumir um papel concreto dentro do contexto de uma escola específica.”

Ao buscar a identificação das IES e suas respectivas naturezas entre públicas ou privadas, bem como o agrupamento por quantidade de dissertações e teses de cada IES, constatei que as instituições somam o total de 16 (dezesesseis), sendo seis federais, três estaduais, seis particulares e uma filantrópica, ou seja, 56,25% das universidades que tiveram seus trabalhos analisados são públicas, 37,5% particulares e 6,25% filantrópicas. As universidades com maior número total de produções acerca do professor iniciante foram: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com 37%, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP) 10%, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC PR) e a Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), cada uma representando 7%. Os demais trabalhos estão distribuídos em 12 (doze) IES, cada uma representada por um trabalho. Pode-se observar também que o maior número de produções está concentrado na região Sudeste, com 70% do total das Teses e Dissertações; a região Sul ocupa o segundo lugar com 20% do total das produções, 7% estão na região Nordeste do país, e os outros 3% se encontram na região Centro-Oeste.

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) se revelou ser majoritária em pesquisas sobre professor iniciante, destacando os seguintes temas: casos de ensino, desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, assim como as contribuições do programa de mentoria do Portal dos Professores-UFSCar⁴ para a aprendizagem dos docentes.

Observei que as pesquisas realizadas pelos discentes de pós-graduação tanto em nível de mestrado quanto em nível de doutorado da UFSCar, sobre professor iniciante, têm dado enfoque aos processos da constituição do “ser professor”, na aprendizagem da docência, bem como seu desenvolvimento profissional e não se limitam em identificar as dificuldades e dilemas do professor em início de carreira, pois ao mesmo tempo em que apresentam tais dilemas, os estudos apontam e avaliam uma proposta de intervenção oferecida aos professores em início de carreira. Estas pesquisas têm revelado resultados positivos acerca das intervenções.

Os demais trabalhos que somam 63% das produções, sendo 14 (quatorze) dissertações que correspondem a 47%, enfatizam, de forma descritiva e analítica, as dificuldades e dilemas do professor em início de carreira e desenvolvimento profissional do professor iniciante. O

⁴ Acessar: <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/>

restante, correspondendo a 16%, traz como foco de pesquisa, práticas bem-sucedidas do professor iniciante, socialização profissional, inserção na profissão, desenvolvimento profissional de egressos da Pedagogia. Há, também, uma pesquisa específica que faz análise da formação continuada de um programa de inserção à docência da cidade de Sobral (CE).

No que tange aos resultados produzidos por essas pesquisas, dentre os vários obtidos, destaco seis que correspondem a 20% desse total de produções analisadas, que apontam, entre outros resultados, a necessidade de se investir em ações de acompanhamento do professor em início de carreira. Os autores são: Cardoso (2013), Duarte (2014), Gabardo (2012), Leone (2011), Migliorança (2010), Pieri (2010).

Finalizando o cenário das teses e dissertações sobre o tema professor iniciante no período de 2005 – 2014 no Brasil, busquei levantar quais as porcentagens das pesquisas que eram beneficiadas por algum órgão de fomento. Constatei que esta informação foi pouco evidenciada nas produções, pois apenas 3% do total das produções analisadas foram financiadas, o que revela, ainda, o baixo investimento nas pesquisas dessa natureza pelos órgãos oficiais de fomento.

4.2.2 O que dizem os artigos de periódicos sobre os professores iniciantes?

Para identificar os artigos que trazem como temática o professor iniciante, busquei no banco de periódicos da Scientific Electronic Library Online (SciELO), a partir dos descritores professor iniciante, professor principiante, necessidades formativas dos professores iniciantes e desenvolvimento profissional no início da carreira docente. Esta busca foi realizada em todos os índices e, desta forma, foram encontrados quatro artigos em quatro revistas científicas, sendo elas Educação e Pesquisa, Educação em Revista, Educar em Revista e Pro-Posições, dos anos de 2008, 2010, 2013 e 2014, respectivamente.

Esses quatro artigos, que foram todos analisados, abordam os seguintes conteúdos: formação de professores iniciantes, balanço das pesquisas realizadas no Brasil, políticas de apoio aos docentes e o desenvolvimento profissional do professor iniciante.

Quanto ao tipo de pesquisa apresentado nos artigos, só foi possível identificar esta informação em um resumo, no qual Reali, Tancredi e Mizukami (2008) relatam ser uma pesquisa-intervenção, tendo usado como instrumentos de coleta de dados as narrativas – escritas e orais – e conversas interativas. Os demais não deixam explicitam, no resumo, a metodologia utilizada na pesquisa.

Acredito ser relevante apresentar os resultados das pesquisas apresentadas nos artigos de periódicos. Uma delas, de autoria de Reali, Tancredi e Mizukami (2008), intitula-se “Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes”, desenvolvido via internet, mas tendo como centro o espaço de atuação dos professores: a escola. Dentre os resultados obtidos, as autoras destacaram no resumo: a construção de novos conhecimentos pelas professoras iniciantes, mentoras e pesquisadoras; a vivência, pelas mentoras; as potencialidades de comunidade de aprendizagem e das narrativas para a promoção do desenvolvimento profissional da docência.

A outra pesquisa foi apresentada por Papi e Martins (2010), intitulada “As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações”. Trata-se de um estudo do tipo mapeamento das pesquisas sobre o tema professor iniciante, em que se evidencia a quase inexistência de ações de formação para os professores iniciantes. Assim sendo, as autoras ressaltam a necessidade das pesquisas brasileiras se dedicarem mais ao tema.

Nestes dois resultados, pode-se evidenciar a importância e a necessidade de acompanhamento da inserção à docência, seja pelos órgãos superiores, seja pelas escolas, bem como o quão é imprescindível o trabalho colaborativo entre universidade e escola de educação básica.

No artigo de André (2013b), escrito com o título “Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores”, a autora ressalta o estudo sobre os processos de formação continuada e apoio aos professores iniciantes desenvolvidos pelas secretarias de educação no Brasil. Neste sentido, a autora apresenta três experiências de formação continuada para a inserção à docência: uma no município de Jundiaí, SP, onde há um Centro de formação que, além de outras formações, investe na inserção de novos professores na docência; outra em Sobral, CE, a qual conta com uma Escola de Formação Permanente do Magistério – ESFAPEM, e que também conta com um programa específico para os professores que ingressam na rede; e a última em Campo Grande, MS, onde há um Centro de Formação – CEFOR – que, dentre outras formações, também desenvolve um projeto especial voltado aos professores iniciantes. André coloca, como um resultado positivo da pesquisa, a mudança de foco de formação continuada, que deixou de ser um conjunto de ações dispersas, e passou a ter foco direcionado à proposta curricular. Contudo, a autora chama atenção para a prioridade dada às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, assim como o não envolvimento dos docentes na definição e implementação das ações formativas.

Para finalizar o que dizem os artigos sobre o professor iniciante, faço menção à pesquisa de Papi (2014), intitulada “Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento

profissional”. A autora, fundamentada em Thompson (1981), apresenta, como influência no desenvolvimento profissional das professoras pesquisadas, aspectos originados da experiência – vida familiar; contradições sociais; experiências enquanto alunas dos anos iniciais – que se caracterizaram, em sentido amplo, como formativos. Assim, Papi evidencia que o desenvolvimento profissional das professoras pesquisadas é marcado por múltiplos intervenientes formativos, os quais considera determinantes, e estão relacionados à experiência desencadeada por sua história pessoal.

4.2.3 O cenário dos trabalhos sobre professores iniciantes nas reuniões da ANPEd

A pesquisa realizada nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) se deteve aos trabalhos apresentados no GT08 – Formação de Professores. O recorte temporal recobriu os anos de 2005 a 2013, pois, em 2014, não se realizou ANPEd em nível nacional, mas apenas regional. Dos duzentos e trinta trabalhos do GT08, apenas seis apreciaram, como foco de estudo, o professor iniciante – no contexto do ensino fundamental e/ou educação infantil –, o que corresponde a 2% dos trabalhos apresentados no GT formação de professores.

Desses seis trabalhos, dois foram apresentados em 2005, dois em 2006, um em 2011 e um em 2013. Seus autores vinculavam-se a Universidades diversificadas, como: Universidade Federal de São Carlos; Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”; Universidade Estadual de Ponta Grossa; Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; Universidade Presbiteriana Mackenzie e Universidade Católica de Dom Bosco.

Os estados com maior índice de trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd sobre o tema deste estudo foram São Paulo, com 60% dos trabalhos, e Paraná e Mato Grosso do Sul, com 20% cada, do total geral.

Cinquenta por cento dos trabalhos não citam o tipo de pesquisa realizada, contudo verifiquei que essas pesquisas investigam acerca do professor iniciante: práticas bem-sucedidas; desenvolvimento profissional; necessidades formativas; programas de iniciação à docência; processos de formação do professor e dificuldades sentidas na prática.

Considerando os tipos de pesquisa mencionados e os instrumentos de coleta de dados utilizados, nota-se tendência pela abordagem qualitativa, pois, como afirma Minayo (1994, p. 21-22), a pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças [...]”

Por fim, trago um breve resumo dos resultados das pesquisas apresentadas na ANPEd no período de 2005-2013 sobre professores iniciantes.

Corsi (2005), a partir de pesquisa realizada durante o curso de Mestrado, indaga sobre as professoras iniciantes e seus enfrentamentos em situações que consideram difíceis e que significados atribuem à sua própria atuação diante de tais situações. Nesta investigação, Corsi relata que as duas professoras investigadas reconhecem a prática como um espaço de aprendizagem profissional, e os dados coletados indicaram que a aprendizagem da prática ocorre a partir de situações diferentes e em momentos diferentes. A autora destaca também o uso das narrativas (diário) como importante instrumento de pesquisa, pois possibilitou o acesso à versão do professor a respeito de uma determinada situação de forma mais imediata.

Lílian Ferreira e Reali (2005), a partir de uma pesquisa realizada na Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru, analisam as contribuições e os desafios de um programa de iniciação à docência envolvendo dois professores de educação física em interação com um professor mentor, da Universidade Estadual Paulista (UNESP). As autoras evidenciam, por meio de narrativas dos professores iniciantes, três contribuições de um programa, tais como: o papel da mentora – ofereceram sugestões de estratégia de ensino, promoveram reflexões –; os encontros – importantes espaços de troca de informações, conhecimento de outras realidades, etc. –; a produção dos diários – passaram a refletir sobre as ações e a analisá-las e criaram o hábito de pensar sobre o que faziam.

Nono e Mizukami (2006) analisam processos formativos de professores iniciantes a partir de dados obtidos em investigação realizada com o uso de casos de ensino como instrumentos de pesquisa, no período de 2001-2005. De acordo com as autoras, os resultados obtidos apontam a importância de programas de formação para principiantes que utilizem estratégias diversificadas de promoção dos processos de desenvolvimento profissional.

O trabalho de Gisele Rocha (2006) traz os resultados de uma investigação sobre a prática inicial de uma doutora em educação que vai trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental, realizada em sua dissertação de Mestrado. Os resultados indicam que, mesmo a professora sendo doutora em Educação, o seu primeiro ano na docência foi um período marcado por dificuldades e dúvidas. Contudo, a autora evidencia também a importância do apoio da escola aos professores em início de carreira, assumindo o processo de formação de professores enquanto construção coletiva e contínua.

O trabalho de Papi (2011), apresentado na ANPEd/2011, advindo de sua pesquisa de doutorado, discute dados a partir de uma pesquisa realizada em Ponta Grossa (PR), com gestores e representantes da Secretaria Municipal de Educação e duas professoras, que teve

como foco de estudo o desenvolvimento profissional de professores iniciantes considerados como bem-sucedidos. Papi evidencia que o desenvolvimento profissional se efetiva desde elementos contraditórios e que as professoras pesquisadas agem e reagem em relação aos determinantes existentes.

Já Nogueira, Almeida e Melim (2013) trazem como propósito da pesquisa o desafio de trabalhar com os professores a fim de se perceberem capazes de realizar um trabalho diferenciado e de melhor qualidade para as crianças, na medida em que podiam realizar um processo reflexivo sobre sua prática educativa, socializando-as com outros parceiros envolvidos no processo, dentre os quais acadêmicos residentes e professores pesquisadores. As autoras concluem que a pesquisa-formação é uma estratégia mobilizadora de transformação.

Diante do exposto, registro que apenas dois trabalhos contaram com financiamento, um financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP) e outro pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia (FUNDECT), ou seja, 33% dos trabalhos são financiados e 67% não contaram com financiamento.

Assim, foi constatado que as investigações acerca do professor iniciante são analisadas com enfoque em aproximadamente quatro categorias: dilemas vividos pelos professores iniciantes; construção do início da docência; programas de formação de professores; desenvolvimento profissional da docência. Tais dados tornaram-se interessantes na coleta, porque mobilizaram o olhar do pesquisador para as produções encontradas no sentido de ampliar os referenciais de estudos sobre o professor iniciante, acenando novos campos de investigação, na busca de instituições e projetos, iniciativas e experiências que possam contemplar ações formativas para atender a este profissional, já que é quase silenciada pelas políticas públicas direcionadas a este profissional.

4.3 Iniciativas e programas de apoio ao professor iniciante no Brasil

Ao realizar a revisão de literatura, foi possível identificar a quase inexistência de Políticas Públicas pensadas para acompanhar a inserção do professor iniciante na carreira profissional. São raras as experiências de formação sistematizada e regulamentada no Brasil com propósito de assistir o professor iniciante em qualquer nível de ensino.

Conforme Gatti, Barreto, André (2011), a implementação de programas e projetos de acompanhamento aos professores iniciantes pode ser fundamental para diminuir as taxas de abandono nesta fase da docência, assim como manter bons professores na profissão.

Com base nos estudos de Gatti, Barreto, André (2011) e André (2012; 2013b), evidenciam-se quatro iniciativas de inserção na carreira docente desenvolvidas no Brasil, sendo duas de curta duração e duas consideradas iniciativas políticas de longa duração, descritas no Quadro 6 abaixo.

Quadro 6 – Iniciativas e programas de apoio ao professor iniciante no Brasil

Local	Iniciativas de inserção na carreira docente no Brasil	Nº prof. Atendidos	Incentivos	C/h do curso
Jundiaí, SP	Programa especial de inserção de novos professores na docência. (Capacitação antes de entrar na sala de aula).	Todos aprovados no concurso	Salário/mês de trabalho.	30 dias
Espírito Santo	Professores que se inscrevem para o concurso público de ingresso na carreira passam por uma seleção de duas etapas, uma das quais é um processo de formação de 60 horas.	Total de inscritos no concurso.	Chance de aprovação no concurso.	60h
Local	Programas de apoio ao professor iniciantes existentes no Brasil	Nº prof. Atendidos	Incentivos	C/h do curso
Sobral, CE	Escola de Formação Permanente do Magistério – ESFAPEM, e também tem um programa específico para os professores que ingressam na rede.	Aprovados no concurso público. Participação compulsória durante o período probatório.	25% do salário base de 40h.	200h
Campo Grande, MS	Centro de Formação (CEFOR) que desenvolve um projeto especial voltado aos professores iniciantes.	Todos professores iniciantes	Não consta.	Não consta.

Fonte: Criado pela pesquisadora a partir dos estudos de Gatti, Barreto, André (2011) e André (2012; 2013b).

Corrêa e Portella (2012), num trabalho de revisão a respeito das pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil, também citam esses programas, acrescentando o Programa de Residência Docente (PRD) do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (RJ).

Já Mira e Romanowski (2014) realizaram análise sobre programas de inserção profissional para professores iniciantes, a partir da produção científica do IV Congresso Internacional Sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência. Nesse estudo as autoras encontraram três produções que registram análises de programas específicos de inserção/acompanhamento profissional de professores iniciantes no Brasil, quais sejam: o Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (PAPIC), “que teve início em 2011, e atende a um pequeno número de professores iniciantes (cinco), mas envolve também um total de trinta estudantes e professores das licenciaturas de Química, Geografia, Biologia, Pedagogia, Letras e Educação Física da UFMT” em Mato Grosso, no município de Araguaia; o Programa de Acompanhamento Docente para Professores de Educação Física em início de Carreira (PADI), “programa da UNESCO, iniciou as atividades em 2012; e o Programa de

Mentoria On-line da UFSCar “foi organizado por pesquisadores da própria instituição e oferecido entre 2004 e 2007, por meio de um ambiente virtual no Portal dos Professores.” (MIRA; ROMANOWSKI, 2014, p. 11).

Esses Programas estão descritos no quadro 7, a seguir.

Quadro 7 – Programas de formação de professores iniciantes desenvolvidos no Brasil

Localidade	Programas de apoio ao professor iniciantes existentes no Brasil	Nº prof. Atendidos	Incentivos	C/h do curso
Rio de Janeiro, RJ.	O Programa de Residência Docente Colégio Pedro II (PRD). Disponível em: http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/areas	50 professores (preferencialmente professores da rede pública)	Bolsa pela CAPES – 765,00	500h
Araguaia, MT	Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (PAPIC), da UFMT/CUA.	05 professores iniciantes e 30 estudantes de licenciatura	Não consta	Não consta
Criciúma, SC	Programa de Acompanhamento Docente para Professores de Educação Física em início de Carreira (PADI), programa da UNESC. Disponível em: www.unesc.net/portal/capa/index/354/6719	Não consta	Não consta	Não consta
São Carlos, SP	Programa de Mentoria On-line da UFSCar. Disponível em: http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/	41 professores	Bolsa FAPESP para os tutores	Não consta

Fonte: Criado pela pesquisadora a partir dos estudos de Corrêa e Portella (2012); Mira e Romanowski (2014).

No que se refere ao estado de Mato Grosso, Silva (2014) constatou que:

De acordo com o Documento de Política de Formação dos profissionais da Educação Básica (2010), o sistema estadual de ensino de Mato Grosso parte do princípio de que a responsabilidade pela garantia da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, articulada à democratização da qualidade do ensino, é do poder público, em regime de colaboração. (SILVA, 2014, p.66).

Silva (2014, p. 74) apresenta a visão dos gestores da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT), sobre a política de Formação Continuada do referido estado e, após análise dos dados de tal política, se ela atende aos professores iniciantes, a pesquisadora concluiu que os gestores concebem a Formação Continuada da SEDUC (MT) como sendo uma formação generalizada, e os gestores ainda afirmaram que “não há, portanto, uma formação voltada especificamente para o professor iniciante, quando este dá seus primeiros passos rumo à docência.”

Desta forma, considerando a formação continuada de professores como parte integrante de seu desenvolvimento profissional, fica evidenciado que na rede estadual de ensino ainda não há uma proposta de formação continuada pensada a partir das necessidades do professor em início de carreira.

Em se tratando de rede municipal de ensino, encontramos no município de Rondonópolis – dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) – de que, até 2014, não havia também nenhuma ação pensada acerca do professor iniciante. Coletando dados sobre a pesquisa, procurei algumas gestoras responsáveis pela Formação Continuada de professores da rede municipal, as quais se prontificaram em colaborar e, na oportunidade, contaram-me sobre o projeto que estavam planejando desenvolver em 2015.

De acordo com Aurenny Gomes Coelho Figueiredo – gerente do Departamento de Formação Profissional da SEMED –, a equipe começou a se preocupar com a formação e inserção do professor iniciante na rede municipal quando a mestrandia Mendes Solange Lemes da Silva, orientanda da Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha, a entrevistou para sua pesquisa em 2013, com vistas a investigar se os projetos de formação continuada desenvolvidos pela rede contemplavam em alguma ação formativa, o professor iniciante egresso de licenciatura em Pedagogia.

Ainda na coleta de dados para a pesquisa, desenvolvi entrevista com a professora formadora Dulcilene Rodrigues Fernandes, da SEMED, a qual relatou que outro fator que influenciou na decisão de a rede municipal preparar uma formação específica para os professores iniciantes foram as manifestações dos diretores à equipe gestora da rede municipal, acerca do considerável número de professores aprovados no seletivo, que estavam iniciando a docência e apresentavam uma série de fragilidades em suas experiências iniciais. Diante disto, a gerente daquele departamento sentiu a necessidade de estabelecer algumas ações para subsidiar esses profissionais e convidou duas professoras experientes que já faziam parte da equipe da SEMED – Profa. Ma. Dulcilene Rodrigues Fernandes e Profa. Esp. Marli Brito Souza Farias –, para pensar um projeto que pudesse atender às manifestações dos diretores, já que a SEMED se manifestava com tal interesse desde 2013, após a entrevista de Mendes Solange.

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 (SEMED, 2014).” Contudo, a pedido dos professores iniciantes, o curso foi ampliado por mais 30 horas, iniciando-se no dia 15 de abril e encerrando-

se no dia 14 de outubro, somando 60 horas distribuídas em 14 encontros. Durante o desenvolvimento da formação, a professora Simone Albuquerque da Rocha foi convidada a fazer uma palestra sobre a formação do professor iniciante, quando então apresentou dados da sua pesquisa com as falas dos iniciantes, o que gerou muitas inquietações, mobilizando discussões interessantes, principalmente no que tange à inserção deste professor no ambiente de trabalho.

No último encontro de formação continuada da rede municipal de 2015, tive o privilégio de participar como pesquisadora. Foi realizado o relato de experiência e também de avaliação e, naquele momento, pude perceber que os professores sentiam-se satisfeitos com a formação que receberam, e instigados a continuarem firmes na carreira profissional e cientes de seu compromisso com a autoformação, a qual é entendida como inconclusa.

Durante a pesquisa, percebi vários indícios de que o tema sobre a formação dos professores iniciantes é emergente nas redes de ensino e em qualquer outra instituição em que atue este profissional, requerendo, portanto, estudos, pesquisas e relatos de experiências que possam provocar maiores discussões, investigações e encaminhamentos.

Ainda no estado do Mato Grosso, coletei dados de um projeto de inserção dos iniciantes da UFMT, *Campus* Universitário do Araguaia o “Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (PAPIC)”. De acordo com Pena et al. (2014), o PAPIC teve início em 2011 e continuou até 2014, tendo como objetivo principal propiciar apoio pessoal e profissional para os professores em início de carreira, através do acompanhamento presencial e on-line. As autoras também destacam que este programa foi executado de acordo com as regulamentações dos projetos de extensão das Instituições de Ensino Superior. Tal projeto é também citado por Mira e Romanowski (2014).

No próximo capítulo apresentarei a trajetória trilhada pelo projeto de formação continuada de professores iniciantes, projeto aprovado pelo OBEDUC, que foi desenvolvido por pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* de Rondonópolis.

5 O CONTEXTO DA PESQUISA: OS PROFESSORES INICIANTES E SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA UFMT/PPGEdu/OBEDUC

Conforme Mizukami et al. (2002, p. 71), “as reformas educacionais estão defendendo, gradativamente, elevados padrões acadêmicos a serem atingidos por todos os alunos”. Sabe-se que a educação brasileira avançou muito em número de crianças atendidas em escolas públicas, assim se aproximando cada vez mais da almejada educação democrática e inclusiva. Contudo, a escola hoje não pode pensar mais em grupos homogêneos.

De fato, pensar em educação democrática e inclusiva é pensar em estar preparado para atender um grupo cada vez mais heterogêneo em diferentes aspectos, a saber: cultural, cognitivo, étnico, social etc. Isto implica uma nova postura do professor, uma nova relação professor/aluno. Portanto, implica também num redimensionamento da formação do professor, pois não cabe mais uma formação vertical, pensada apenas lógica da racionalidade técnica. Para este novo contexto, a formação de professores precisa promover, como afirma Imbernón (2009, p.44), “o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática.”

Algumas pesquisas como a de Corsi (2005), Ferreira e Reali (2005), Nono e Mizukami (2006) ressaltam a necessidade de escolas, secretarias organizarem programas de acompanhamento aos professores em início de carreira, pois, como afirmam Vaillant e Marcelo (2012, p. 125), “essa é uma das fases de aprender o ofício de ensinar que sistematicamente foi esquecida. [...]. 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 [...]”.

Assim, nessa perspectiva de formação colaborativa, de apoio e acompanhamento ao professor em fase inicial da carreira docente, o qual possui necessidades específicas, então desenvolvida pelo projeto OBEDUC/UFMT, passarei a desenvolver a análise dos dados, as quais estão dispostas em três eixos:

- Eixo 1 – Necessidades de formação suscitadas pelos professores iniciantes egressos da Pedagogia participantes do projeto OBEDUC/UFMT.
- Eixo 2 – Percepção dos professores iniciantes acerca dos processos de formação continuada desencadeados no projeto OBEDUC/UFMT para o atendimento às dificuldades suscitadas.
- Eixo 3 – Indícios de desenvolvimento profissional docente dos professores iniciantes nos memoriais de formação.

Vale ressaltar que, no final de 2014, o encontro ocorrido nas escolas do campo foi de tamanha importância que modificou a forma de ver, pensar e conceber a educação do campo pelos professores iniciantes que atuavam na zona urbana e até mesmos de alguns experientes que, também, não conheciam a realidade do campo, o que ocorreu a partir do conhecimento dos locais onde se desenvolviam as aulas e dos relatos dos professores. Foi uma formação que se deu na observação, no acompanhamento e nos questionamentos, assim como no convívio e nas reflexões com os professores do campo.

Seguem as fotografias que registram alguns desses momentos.

Fotografia 3 – Professores em formação na sala anexa, antigo curral



Fonte: Acervos da pesquisadora – 2014.

Fotografia 4 – Sala anexa, antigo curral



Fonte: Acervos da pesquisadora – 2014.

Este momento foi fundamental para todos os que participavam da formação, principalmente para a professora Ághata que, em entrevista, narrou admirada: “[...] muita coisa que eu pensava que nem existia mais ... [...]”. Na escola a que a professora se referiu, observava-se a sala de aula disposta em um espaço que já fora utilizado como curral para lida com gado, sem parede, sem piso, em condições precárias, ou seja, estruturas que deixavam a desejar, como se pode observar nas fotografias 3 e 4. Observavam-se, ainda, as dificuldades dos alunos e professores quanto ao acesso à escola. Conhecer a realidade de algumas escolas do campo em 2014, ainda nesta situação foi muito comovente para os participantes desse encontro de formação.

Isto posto, corroboro com Lima (2006, p. 120), ao afirmar que “os conhecimentos necessários para o exercício da docência advêm de todas as experiências vividas pelos professores ao longo de suas trajetórias de vida e formação”. Daí a importância do trabalho colaborativo entre universidade e escola básica, o qual abre possibilidade a vivências e diálogos entre professores da escola do campo, professores que atuam na zona urbana e pesquisadores, propiciando aprendizagens mútuas.

Já a escola sede apresentava boa estrutura, veja por exemplo o refeitório na fotografia abaixo.

Fotografia 5 – Professores sendo recepcionados na Escola E



Fonte: Acervos da pesquisadora – 2014.

Outro marco interessante em visita às escolas do campo foi o de vermos um aluno com deficiência que venceu as barreiras da ausência do conhecimento da leitura e escrita, pois o mesmo foi alfabetizado com ajuda de sua mãe aos 15 anos.

Com essa idade, esse adolescente já havia se submetido a várias tentativas de alfabetização por diferentes professores, mas sem resultados positivos. A escola, preocupada com aquela situação, convidou a mãe que, na ocasião, ainda não era professora, a participar de um curso em Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso, com os professores que atendiam alunos com deficiência. Nessa oportunidade, a mãe ouviu da palestrante que seu filho deveria ser alfabetizado até os 16 (dezesseis) anos, após o que, provavelmente, não fosse possível conseguir êxito nesse intento.

A mãe, muito preocupada, começou a ajudar o filho e, a partir dos objetos de que dispunha em casa, foi realizando intensivo trabalho de alfabetização. Entre outras atividades, trabalhava a leitura e a escrita das palavras. O primeiro objeto utilizado nesse trabalho foi a escova de roupa. Diante disso, a mãe voltou a estudar e cursou Licenciatura em Pedagogia.

Esse exemplo evidenciou mais um desafio que os professores iniciantes ou, ainda, todos os professores, inclusive os experientes, podem enfrentar ao longo da carreira profissional. Esse aluno fez questão de mostrar ao grupo seu caderno de poesias, como se pode observar na fotografia a seguir.

Fotografia 6 – Aluno do campo expondo seu caderno de poesias



Fonte: Acervos da pesquisadora – 2014.

Assim, com essa visita à escola do campo em dezembro/2014, encerraram-se os encontros de formação do projeto OBEDUC/UFMT em 2014.

Posteriormente, os encontros de formação em pauta, cenário deste estudo, aconteceram ao longo do ano de 2015. No quadro 8, estão apresentados os temas explorados na formação e

seus respectivos colaboradores do projeto. Os encontros de formação são descritos e analisados na sequência.

Quadro 8 – Temas explorados na formação continuada do projeto OBEDUC/UFMT em 2015

Temas	Forma de enfrentamento	Datas	Professor(a) formador(a)
Elaboração da pauta dos encontros	Discussões entre todos os professores para definição das prioridades para os estudos.	27/02/2015	Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha
Currículo da Educação Infantil	Dois encontros de estudos e discussões.	17 e 24/03/2015	Profa. Rosely Santos de Almeida, mestranda PPGEdU/UFMT.
Sexualidade na infância	Três encontros de estudos, discussões, os quais foram estendidos para a HTPC nas escolas participantes do projeto.	07 e 28/04/2015 26/05/2015	Profa. Dra. Raquel Gonçalves Salgado, PPGEdU/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. Dra. Simone Albuquerque da Rocha, PPGEdU/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, Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional	Estudo dirigido, debates com reflexões críticas.	30/06/2015	Profa. Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, PPGEdU/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 PPGEdU/UFMT/CUR
Os índices de avaliação do rendimento das escolas no INEP – descritores e proficiência	Estudos teóricos, atividades práticas.	03, 10 e 24/11/2015	Profa. Ma. Mendes Solange e o Prof. mestrando Adriano, formadores do CEFAPRO/SEDUC
Aprendizagens sobre currículo e práticas na escola do campo	Encontro de formação no campo – visita às Escolas D e E, salas anexas.	1º/12/2015	Coordenadora do projeto Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha, PPGEdU/UFMT/CUR.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora – 2015.

5.1 Necessidades de formação suscitadas pelos professores iniciantes egressos da Pedagogia participantes do projeto OBEDUC/UFMT

Os dados a seguir apresentados foram obtidos por meio dos registros do diário de campo realizados durante a observação participante nos encontros de formação continuada propiciado pelo projeto OBEDUC/UFMT, no período de janeiro a dezembro de 2015.

Nesses encontros, busquei identificar as necessidades de formação expressas pelos professores iniciantes, bem como analisar os processos desencadeados nos encontros de formação para subsidiar os professores iniciantes em cada necessidade apresentada.

Ressalto que, a partir desses registros, foi possível definir este eixo de análise, contudo reforço que, para esta análise, foram selecionadas manifestações dos participantes do referido projeto e, desta forma, amplia-se a seleção de sujeitos participantes da pesquisa.

Interessou-me investigar e evidenciar, ainda, suas percepções de como as discussões no coletivo realizadas nos encontros subsidiava as reflexões na/da prática pedagógica dos professores iniciantes em formação, quando universidade e escola se propõem a realizar um trabalho de pesquisa e formação.

Esse diálogo revelou as maiores angústias dos professores iniciantes, bem como as conquistas, recuos, desconstruções e construções, enfim os desafios que são inerentes às trajetórias daqueles que estão iniciando a carreira profissional docente. Assim, desses diálogos e reflexões estabelecidos no coletivo, obtive dados que considere importantes para a compreensão do processo de formação continuada quando esta acontece com a participação dos próprios professores.

5.1.1 Primeiro encontro de formação continuada com os professores iniciantes e experientes em 2015

O primeiro encontro de formação continuada realizado em 2015 pelos participantes do projeto OBEDUC/UFMT ocorreu no dia 27 de fevereiro, na sala 13, em que são desenvolvidas as atividades do mestrado em educação, uma vez que este projeto filia-se ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de Federal de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Rondonópolis - UFMT/CUR. O principal objetivo deste encontro foi construir a pauta para os demais encontros de formação continuada com os professores iniciantes, bem como definir locais, horários de início e término dos encontros. Nessa ocasião, participavam do projeto cinco escolas, dentre as quais havia cinco professoras experientes e 23 professores iniciantes.

Essa reunião foi conduzida pela coordenadora do projeto Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha, a qual convidou as graduandas do curso de Pedagogia, bolsistas do Programa OBEDUC, para relatarem os resultados das pesquisas realizadas sobre interdisciplinaridade. Essas discentes haviam produzido artigos para apresentação em congressos. Na sequência, três graduadas e ex-bolsistas participantes do projeto OBEDUC/UFMT apresentaram suas pesquisas do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),

cujos temas também se relacionam aos professores em início de carreira, a saber: “Um estudo investigativo sobre os resultados do ENADE na participação dos egressos”; “Os egressos da Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso e seus dilemas frente ao planejamento das atividades na Educação infantil na perspectiva interdisciplinar”; “Professores iniciantes/egressos da Pedagogia: Desafios da prática interdisciplinar no 5º ano do ensino fundamental de Escolas Públicas de Rondonópolis-MT”.

Ao finalizar as apresentações, registrei em meu diário de campo o depoimento oral de uma graduanda e de outra ex-bolsista do Programa OBEDUC, sobre o que significou aquele momento para sua formação. Seguem tais relatos:

[...] esta reunião foi muito importante para mim como graduanda e bolsista do OBEDUC, pois pode me mostrar a importância de pesquisar na graduação, e também pude perceber um pouco a realidade de colegas próximas a mim, me vendo futuramente enfrentando dilemas e desafios do início de carreira. [...]. Ver as antigas bolsistas relatando suas novas experiências, as professoras iniciantes selecionando temas importantes fizeram com que um leque se abrisse em minha mente... quanto ainda posso aprender. (Diário de campo, 20015, p. 2).

O outro depoimento foi o da professora Mari, a qual naquele momento ainda não havia assumido a sala de aula do AEE na rede municipal e estava na condição de recém-formada e ex-bolsista do Programa OBEDUC. Ela assim pontuou:

[...] obtive ganhos significativos ao tornar-me bolsista no grupo de pesquisa OBEDUC e vivenciar momentos de trocas entre professores iniciantes e experientes. [...] por ter aprendido um pouco sobre pesquisa, e estudos teóricos enriquecendo assim a vontade de seguir na busca pela formação continuada como uma maneira de ir ganhando segurança e autonomia para desempenhar um bom trabalho na minha carreira profissional. (Diário de campo, 20015, p. 2).

A partir dos excertos, observar-se quão significativa foi a troca de experiência entre os professores que estão concluindo a graduação, com os professores iniciantes e, até mesmo, com os experientes. As graduandas, ao adentrarem as escolas, ao dialogar com seus colegas egressos da Pedagogia puderam se ver – num futuro muito próximo – como professoras iniciantes, permeadas de desafios, mas com a consciência de que, por meio de buscar rever alguns fundamentos teóricos e contar com a colaboração do coletivo da escola, os desafios se transformarão em pressupostos à práxis.

Assim, pode-se afirmar com Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 82) que “[...] a aprendizagem da docência é um processo contínuo que ocorre ao longo da trajetória dos

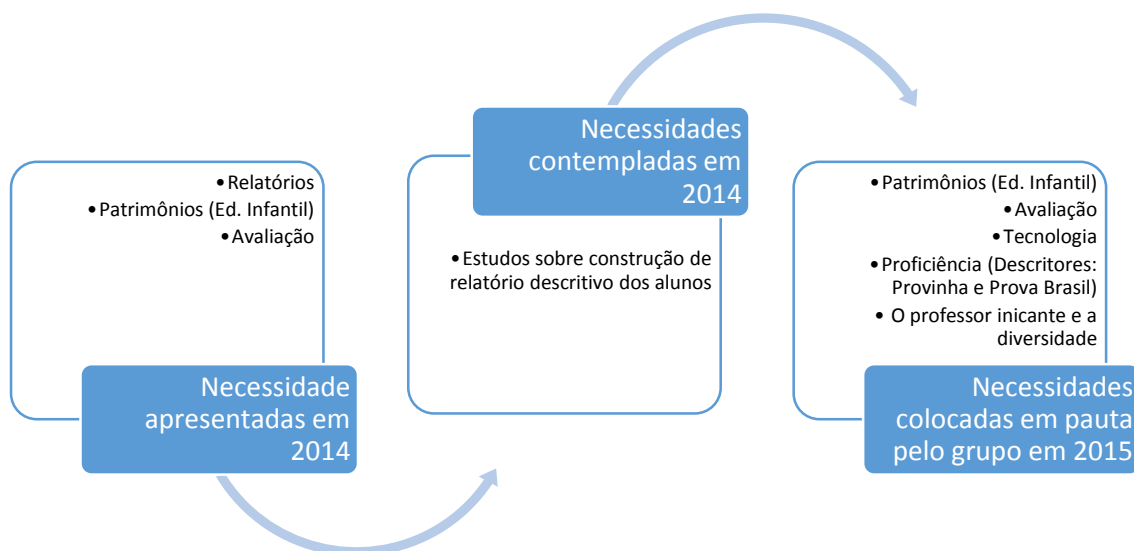
professores; que não se limitam dos espaços formais e tradicionais de formação; e que os professores aprendem ensinando e aprendem com outros professores.”

De acordo com Cavaco (1999, p. 168), a escola precisa estar preparada para receber os professores iniciantes, “abrindo o caminho para que possam reflectir e ultrapassar de forma pertinente e ajustada as suas dificuldades, se assumir coletivamente a responsabilidade do seu encaminhamento através de projetos de formação profissional”. A autora destaca que isto pode contribuir para a valorização social da imagem professor.

Neste sentido, corroboro com Carvalho (2005, p. 219), ao afirmar que para se “construir o sucesso na escola, é preciso pensar uma nova forma de organizar a escola que permita sistematizar a experiência acumulada e a memória coletiva do trabalho desenvolvido.” Portanto, a escola pode ser uma fonte basilar na construção do conhecimento e formação do professor, principalmente ao iniciante na carreira docente.

Para finalizar o encontro, a coordenadora do projeto OBEDUC/UFMT deu oportunidade para que os professores iniciantes apresentassem as necessidades de formação, e os professores sugeriram dar continuidade aos estudos a partir das necessidades apresentadas em 2014, que não foram concluídos, como se pode observar na figura a seguir.

Figura 1– Necessidades formativas apresentadas pelos professores iniciantes



Fonte: Dados do diário de campo da pesquisadora, 2015, p. 2.

É importante lembrar que os encontros de formação iniciaram-se no segundo semestre de 2014 e que não foram necessários três encontros para concluírem-se os estudos e discussões

referentes aos relatórios descritivos de acompanhamento dos alunos. Desta forma, para a construção da pauta para 2015, foram consideradas as necessidades apontadas em 2014, já que ainda permaneciam como angústia dos professores iniciantes e acrescentadas outras. Essas necessidades foram organizadas por ordem de prioridades.

Observa-se, representada na figura 1, a construção de uma pauta de estudos que partiu das principais angústias enfrentadas pelos professores iniciantes e, ainda, um respeito pelo tempo de aprendizagem, pois eram os professores que decidiam se deveriam continuar estudando sobre um determinado tema ou deveriam iniciar outros estudos. Este também é um grande diferencial de uma formação que considera a fase em que se encontra o professor. Em uma formação generalizada, dificilmente o professor iniciante teria coragem de expor suas dificuldades ou angústias. Além disso, muitas vezes, numa formação generalizada, parte-se do princípio de que os professores têm o mesmo nível de conhecimento e, até mesmo, de experiência.

As necessidades de formação acima citadas são decorrentes das maiores angústias e dificuldades vivenciadas pelos professores iniciantes, algumas das quais também foram evidenciadas em pesquisas anteriores, a saber: Lima (2006), que destaca a mediação didática, o processo de avaliar e relação professor/aluno como os principais dilemas apontados pelos professores iniciantes; Campos (2012), ao investigar sobre “Necessidades de formação de professoras principiantes da educação infantil/pré-escola”, constatou que as dificuldades apresentadas pelas professoras iniciantes pesquisadas estão relacionadas ao planejamento/execução das atividades, ao atendimento às necessidades individuais de aprendizagem e à avaliação das crianças.

Hewton (1988 apud MARCELO, 1999, p. 200) descreve quatro tipos de necessidades formativas em projetos de formação centrada na escola: 1) necessidades relativas aos alunos – aprendizagem dos alunos, tratamento da diversidade, problemas de disciplina, rendimento, motivação –; 2) necessidades relativas ao currículo – desenvolvimento de novos planos curriculares, aquisição de novos estilos de ensino, de comunicação, de avaliação, objetivos, etc. –; 3) necessidades dos próprios professores – nos aspectos profissionais e pessoais, carreira docente, maior satisfação como trabalho, etc. –; 4) necessidades da escola como organização: o currículo, os alunos (formas de agrupamento), a organização e os professores (papéis e responsabilidade, comunicação entre os professores), clima de centro, relação com o exterior (pais e outros).

Diante do exposto, as necessidades formativas expressas pelos professores iniciantes participantes do projeto OBEDUC/UFMT, no início do projeto, estavam voltadas às

necessidades relativas ao currículo, ou seja, com os processos de desenvolvimento de um novo regime de ensino “Ciclo de Formação Humana”, pois a construção de relatório descritivo da aprendizagem do aluno, a avaliação diagnóstica e formativa, planejar atividades com objetivos claros, atividades intencionais, enfim, e saber que para tudo isso é preciso um currículo pensado para o desenvolvimento integral da criança, tudo é muito novo ao professor iniciante. Isto não quer dizer que esse professor não tenha estudado tais problemas durante a graduação. Contudo, é possível que o tempo no curso não tenha sido suficiente para o aprofundamento teórico e sua necessária correlação com a prática, oportunidade dada pelo projeto.

Observei que esses professores não se mostraram frustrados com a profissão e relaciono a sua atitude à dos professores iniciantes apresentados por Nono e Mizukami (2006, p. 13), quando elas demonstraram as iniciantes “como profissionais dispostas a pensar sobre seu ensino, construir conhecimentos durante sua atuação, rever e retomar suas práticas para garantir a aprendizagem das crianças.”

5.1.2. Segundo e terceiro encontros de formação continuada com os professores iniciantes e experientes

Conforme acordo firmado no último encontro de formação continuada com o grupo do projeto OBEDUC/UFMT, no dia 17 de março foi realizado o segundo encontro de formação continuada com os professores iniciantes e experientes. Neste dia, abriram-se as discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI de 2010, as quais foram fixadas pela Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. A professora formadora responsável pela explanação deste tema foi a Profa. Rosely Santos de Almeida que, na oportunidade, fazia parte da equipe do Núcleo da Educação Infantil da SEMED, Rondonópolis, MT. O tema em pauta foi solicitação dos professores da Educação Infantil – primeira etapa da educação básica, que atende crianças de 0 a 5 anos de idade –. O que mais angustiava os professores deste nível de ensino era a falta de conhecimento a respeito dos “Patrimônios”: cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Eles não entendiam o que seriam esses patrimônios e como trabalhar com eles na Educação Infantil.

De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), a Educação Patrimonial “na escola faz parte do currículo como tema transversal, integrando-se ao conteúdo das diversas áreas de conhecimento com o propósito de sensibilizar os jovens do ensino básico e médio para conhecer, valorizar e proteger o patrimônio cultural”. (IPHAN, 2011, p. 5).

A professora Rosely Santos de Almeida iniciou sua fala, esclarecendo como é constituído o quadro de professores e estagiários da Educação Infantil da rede municipal. Em seguida abriu um diálogo percorrendo o Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA/1990; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI/1998; Parecer CNE/CEB Nº:20/2009; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI/2010.

A professora formadora também salientou que precisamos diferenciar o professor da Educação Infantil de uma babá e ainda afirmou: “[...] temos que ter ciência de que precisamos de conhecimentos teóricos para atender, ou melhor, trabalhar com a Educação Infantil”. (Diário de campo, 2015, p. 4).

A partir da leitura das DCNEI/2010, compreende-se que as unidades terão – mesmo que a partir de uma prescrição de currículo – a autonomia para a elaboração de seu Projeto Político-Pedagógico, e aí a importância do trabalho coletivo, participação efetiva dos professores, bem como a necessidade de sua formação mais aprofundada teoricamente sobre currículo. Daí a importância de espaços de reflexão e acesso a temas sobre a profissão docente a fim de ampliar as condições de desenvolver um melhor trabalho.

Segue a ilustração dos professores em diálogo com a professora formadora Rosely Santos de Almeida.

Fotografia 7 – Professores em diálogo com a professora Rosely



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2015.

Durante as discussões sobre as DCNEI uma professora que trabalha na escola do campo fez o seguinte questionamento:

Como trabalhar a sexualidade com as crianças? Porque na minha turma eu passo por situações que não sei como intervir. Por exemplo: eles vivem cantando as músicas com letras que induzem a pensamentos sexuais. (Diário de campo, 2015, p. 4).

Essa pergunta gerou várias discussões, e outros professores também foram colocando situações acerca do assunto, tomando conta das discussões. Assim, decidiram-se que, ao terminarem os estudos sobre patrimônios, a nova pauta incluiria seria interrompida o tema sexualidade que apontava intensamente nas discussões. Diante disso, a “Sexualidade Infantil” passou a ser mais uma necessidade de formação.

Como as discussões sobre as DCNEI não se esgotaram neste encontro, os professores iniciantes solicitaram para continuar com o mesmo tema por mais um encontro de formação continuada.

Dessa maneira, o terceiro encontro de formação continuada foi realizado no dia 24 de março na sala 13 da UFMT/CUR. Neste encontro, a professora formadora trouxe alguns exemplos de como o professor da educação infantil pode planejar a aula a partir das Diretrizes Nacionais, respeitando o contexto sociocultural e cognitivo das crianças. Neste sentido, ela destacou a Música enquanto disciplina para trabalhar também na educação infantil e que, ao trabalhar a música, é preciso saber ou ter uma intencionalidade. “Não devemos ficar presos só na música infantil do meu tempo”.

Discussões sobre currículo, seja ela em qualquer nível de ensino, é uma tarefa complexa, a qual pode ter como pano de fundo duas concepções, como bem explica Cunha (2010), uma concepção de currículo como produto – entendido simplesmente como um guia para a prática, desconsiderando questões políticas e sociais, de forma prescritiva, sem nenhuma participação dos professores no seu planejamento –, ou uma concepção de currículo como processo – o qual não é estático, pois é uma prática cultural, social e política, ou seja, constitui-se no projeto político-pedagógico da escola.

Neste sentido, considero importante o aprofundamento teórico sobre o currículo como processo com os professores iniciantes, pois, mesmo eles tendo um currículo prescritivo como guia da prática, serão capazes de redimensioná-lo a partir de sua realidade, escabeceando relações e significações, conforme orienta Cunha (2010),

[...] planejar o currículo numa dimensão processual compreende implicações positivas à prática dos professores, se se entende que a construção de um currículo emancipador na escola abarca o percurso de construção da

autonomia do professor, compreendida como construção de sua emancipação. (CUNHA, 2010, p. 589).

Para finalizar, a professora formadora trabalhou o conceito de releitura de músicas e obras de artes.

Desta forma, encerraram-se as discussões sobre as DCNEI, a partir da compreensão do conceito de currículo e como este pode ser trabalhado a fim de promover o desenvolvimento integral das crianças de 4 a 5 anos – fases da educação infantil em que atuam alguns professores iniciantes que participaram do projeto OBEDUC –, o qual está representado na figura 2.

Figura 2 – Os patrimônios culturais no desenvolvimento do currículo da Educação Infantil



Fonte: Criado pela autora a partir de palestra da profa. Ordália A. Almeida (UFMS/RNPI) na 2ª Jornada Municipal de Educação Políticas educacionais, currículo e avaliação.

Feitas estas considerações, observo que o projeto de formação continuada OBEDUC/UFMT, tornou-se um espaço de discussões coletivas e colaborativas com vistas a contribuir no longo percurso da construção da autonomia do professor.

Neste sentido, de acordo com Vaillant e Marcelo,

[...] a formação hoje em dia é a formação individual e social. Mas se requer desenvolver em todas as pessoas, especificamente nos docentes, a capacidade de autoformação, a capacidade de delinear e desenvolver processos de aprendizagens ao longo da vida, utilizando em cada momento os meios mais apropriados e eficazes. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 32).

A partir desse posicionamento, destaco nesses encontros dois pontos: primeiro a heterogeneidade dos níveis de ensino em que atuam esses professores, que têm em comum serem iniciantes, e esta homogeneidade foi muito respeitada e propositora de troca de experiências, pois ao se discutir sobre “Educação Patrimonial”, todo o grupo foi beneficiado, uma vez que se trata de um tema transversal que faz parte de todo currículo da educação básica.

Em segundo lugar, a flexibilidade da pauta dos encontros, quando a professora revelou a angústia em lidar com a questão da sexualidade infantil e, ao expor ao grupo, evidenciou-se que esta angústia era da maioria ali presente. Diante disso, o grupo incluiu o tema como mais uma necessidade de formação.

Assim, corroboro com o pensamento de Imbernón (2009, p. 64) de que, “[...] compartilhar dúvidas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação permanente das pessoas e seu desenvolvimento pessoal e profissional.”

5.1.3 Quarto encontro de formação continuada com os professores iniciantes e experientes

O quarto encontro de formação aconteceu no dia 07 de abril de 2015, também na UFMT/CUR. A proposta inicial era que cada encontro fosse realizado em uma escola diferente, como de fato ocorreu em 2014, porém, a pedido de alguns professores, principalmente os professores iniciantes do campo – algumas escolas estão localizadas em locais bem periféricos e os professores que vêm da zona rural gastam mais ou menos uma hora para chegar –, diante disto, a UFMT passou a ser o local principal desses encontros, assim, com menos frequência os encontros aconteciam nas escolas.

Este encontro de formação foi conduzido pela professora Dra. Raquel Gonçalves Salgado, Psicóloga, professora e coordenadora do PPGGEdu/CUR, que ao ser convidada a dialogar com os professores iniciantes sobre “Sexualidade Infantil”, prontamente se dispôs e, para acompanhá-la como pesquisador iniciante, ela convidou o seu orientando Pedro Aparecido Barreto de Melo, o qual participou de todos os encontros em que foi discutido sobre o referido tema.

Neste momento, ressalto o trabalho colaborativo que se estabeleceu entre universidade e escolas, entre graduandos, mestrandos, professores iniciantes e experientes, quando todos estão envolvidos com a pesquisa, a fim de melhor compreender o processo de iniciação à docência, bem como o ressignificar a relação teoria e prática.

De acordo com Imbernón (2010), não cabe mais pensarmos em formação de professores de forma isolada, portanto, o trabalho colaborativo é um processo que pode propiciar a

compreensão da complexidade do trabalho educativo, bem como conseguir soluções às situações problemas da prática colocadas pelo coletivo.

Ainda ressalto que esse trabalho colaborativo requer de cada participante a responsabilidade tanto da sua aprendizagem quanto da dos seus colegas. Portanto cabe enfatizar também a importância da autoformação como premissa para a contribuição com o coletivo. Como afirma Carvalho (2005), cada professor presente no cotidiano escolar está submetido ao horizonte de sua formação profissional.

Para a introdução do diálogo sobre o tema “Sexualidade Infantil”, a formadora levantou alguns questionamentos, tais como: Em que situações a sexualidade tem aparecido como questão? Por que a sexualidade das crianças nos interroga? O que é sexualidade para vocês?

Neste momento, pôde-se observar o silêncio no local da reunião, e isso demonstrou que falar de sexualidade ainda constrange os professores. Segue a ilustração da participação dos professores iniciantes e experientes no quarto encontro de formação continuada.

Fotografia 8 – Dra. Raquel atenta aos questionamentos dos professores



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2015.

E para instigá-los a falar, a professora Simone, coordenadora do projeto, solicitou que os professores colocassem suas angústias, e assim o fizeram. Desse episódio, registrei em meu diário de campo o relato de uma professora, conforme segue:

Disse a professora que tem uma criança de 9 anos e que toda aula os meninos ficam rindo dele, porque ele fala que não gosta de mulher, que ele gosta é de homem. E que ele vai para o viaduto, porque lá tem, como se diz, “veado”.

Então a professora queria saber como lidar com uma criança dessa? [...].
(Caderno de Campo, 2015, p. 21).

A professora formadora responde que:

Essa formação não consiste em dar receitas e sim em auxiliar na reflexão sobre sexualidade na educação infantil, junto aos professores iniciantes. Revelou a formadora que não ia dizer aos professores: “faça isso, não faça aquilo, a nossa conversa vai levar nós a pensarmos, vocês pensando junto comigo sobre coisas que para nós não estão tão nítidas. Então, nós vamos tentar desconstruir isso aos poucos [...]”. A formadora ainda explica que, “é a cultura que nos faz ser diferente um do outro, não dá para tratar todo mundo como igual, isso não tem receita. Trabalho com pessoas, não há receita porque são pessoas, com suas existências singulares, com suas vidas próprias, não são máquinas, não são objeto. [...]” (Caderno de Campo, 2015, 21).

E assim, a professora formadora foi dialogando com os professores, sobre os conceitos de infância, cultura, tabu, sexualidade, gênero e, pude observar que a formadora levantou questionamentos reflexivos, para que no coletivo fossem compreendendo que, primeiramente, temos que passar por um processo de desconstrução de alguns conceitos para então conseguirmos construir e reconstruir novos conhecimentos. Isso ajudará a entender o outro e, deste modo, poder ajuda-lo. Este momento está registrado na ilustração abaixo.

Fotografia 9 – Professores iniciantes em formação – UFMT/CUR



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2015.

Em seguida, a professora que trabalha na escola do campo e que enfatizou, no encontro anterior, a necessidade dessa formação, ou seja, compreender um pouco mais sobre a

sexualidade infantil para melhor lidar com as situações no dia a dia da sala de aula e até mesmo no pátio da escola, fez um relato interessante que descrevi no meu diário de campo, a seguir:

A professora da escola do campo relatou que seus alunos são crianças de seis e sete anos, e lá eles só estão falando em beijar na boca, uma aluna mandou um recado que queria beijar a periquita da aluna dela. E ela é uma professora que conhece a mãe, o pai, os avós destas crianças e então, não sabe como lidar com isso. A professora estava tão surpresa ao ver que uma criança desse ambiente falava em beijo de língua, que perguntou: “fulana, por que você beijou ele assim? Onde que você viu isso?” E ela falou assim: “a minha irmã, a minha irmã estava namorando [...]”. A professora desesperada perguntou: “O que a gente faz? É o tempo todo isso. Não sei o que falar.” [As músicas também estão mexendo com as crianças do campo], é uma tal de muriçoca, soca, soca, e dança, e as meninhas fazem aquele gesto (Diário de Campo, 2015, p.21).

De fato, a crise da professora se revela maior por conta do ambiente em que isso se dá e do conhecimento que tem sobre as famílias e sua forma de conduzir a educação das crianças no campo. Em meio a esses questionamentos, a professora Raquel foi estabelecendo um diálogo com o grupo. E disse que o que eles estão trazendo, são atitudes recorrentes, que as crianças têm abordado com muita frequência. Enfim, o assunto estava tão inquietante junto aos professores que não poderia se esgotar em apenas um encontro, e o grupo decidiu seguir a discussão que envolveram mais dois encontros, a seguir descritos.

Esses relatos me fizeram lembrar de uma afirmação de Cavaco (1999, p. 164), assim registrada: “[...] perante as necessidades de construir respostas urgentes para as situações complexas que enfrenta, o professor jovem pode ser levado a reatualizar experiências vividas como aluno e a elaborar esquemas de atuação que rotiniza e que se filiam em modelos tradicionais [...]”, pois, na narrativa da professora fica evidente o quanto ela se reporta a sua cultura, o seu contexto de infância, de educação familiar, onde não se falava em sexualidade na infância, onde tudo era proibido.

Assim, reafirmo a importância da formação continuada quando esta é pensada com e para os professores iniciantes e que, no coletivo, buscam romper com alguns preconceitos, muitas vezes, culturalmente determinados.

5.1.4 O quinto encontro de formação continuada com professores iniciantes e experientes

O quinto encontro foi realizado no dia 28 de abril e foi conduzido pelo mestrando Pedro Aparecido Barreto de Melo, orientando da professora Dra. Raquel. Pedro, com base nas discussões e angústias colocadas pelos professores iniciantes no encontro anterior, trouxe um

filme para introduzir as discussões e reflexões deste encontro. A professora Dra. Raquel disse que o cinema possibilita outras visões e compreensões da realidade, é uma outra linguagem, possibilitando um olhar mais crítico. O filme projetado para o grupo foi: MA VIE EM ROSE – Minha vida em cor de rosa⁵.

Terminado o filme, surgiram vários questionamentos. A professora Léia, por exemplo, perguntou:

Então a gente precisa trabalhar essas nomenclaturas: homossexualidade, transexualidade...? [...]. Mas se nós não trabalharmos essas nomenclaturas nós vamos continuar perdidos. (Diário de campo, 2015, p.22).

Uma outra professora iniciante que participava do projeto OBEDUC, queria saber:

[...] se um aluno chegar para você e perguntar a respeito de um colega de oito anos com aparência de homossexual, por que ele é assim? Como devemos responder? (Diário de Campo, 2015, p.22).

Já outra professora iniciante narrou que, seu aluno:

[...] quer que as outras pessoas saibam que ele não gosta de mulher e, ele faz tudo para mostrar, ele anda como mulher e ele fala que não gosta de mulher e aí os outros alunos fazem gozação. (Diário de Campo, 2015, p.22).

A coordenadora complementou dizendo:

E a família não aceita, a mãe fala até que ele tem muito hormônio feminino, ela já passou por quinze escolas, quando a escola chama a família para conversar (porque, o menino, não lê, não escreve), ela tenta justificar como se fosse uma patologia, ela fala que ele está endemoniado. (Diário de Campo, 2015, p.22).

Tais relatos demonstraram que as professoras manifestaram suas angústias ao mesmo tempo que solicitaram que a formação lhes proporcionasse alguma saída para isso, porque elas não sabiam o fazer, visto que estavam se propondo a estudar para melhorar suas práticas. E, por

⁵ Minha Vida em Cor-de-Rosa (Ma vie en rose) é um filme europeu dirigido por Alain Berliner e lançado em 1997. O protagonista do filme é Ludovic, interpretado por Georges Du Fresne, uma criança de 7 anos (menino com comportamentos de menina) que sofre preconceito, rejeição por ser quem ele é. Ludovic levanta a questão da homossexualidade (neste caso, transexualidade) como condição inata, retira a perversão, opção e escolha consciente, elucidando ser apenas uma característica da pessoa, alheia à sua vontade. Trailer do filme disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=77xOyCKk4fl>.

meio das reflexões travadas em formação, foram entendendo que tudo se trata de um processo de construção e desconstrução.

Pude observar que o filme lhes proporcionou diversas reflexões sobre suas práticas e muitas revelaram o quanto ainda precisam aprender, como se pode evidenciar na fala de uma das professoras experientes, a qual fez o seguinte apontamento:

Eu observando as perguntas, as questões eu vejo que muita gente se cala, está com um monte de pontos de interrogação na cabeça, porque todas as escolas têm algum um caso como a do Ludovic, e aí nós sabemos de fato como encarar a situação, ter respostas [...]? E assim, além de tudo isso, percebi no filme, também, a questão da família, olha que a família do Ludovic já era desenvolvida, tinha diálogo, aí eu volto para a minha realidade, na escola temos um caso que ainda nem conhecemos direito a família do aluno, que vive esse drama só com ele mesmo [...], aí eu pergunto aqui para as minhas colegas, já houve tanto problema com esse menino, a escola já teve que fazer intervenção para que os colegas parassem com o bullying com ele, que parou, graças a Deus, pelo ao menos por um tempo, visivelmente, porque eles não tinham um mínimo de respeito, era na frente do diretor, do professor dos colegas de zoar ele. Pelo ao menos isso parou, mas ainda, depois de toda essa formação que tivemos ainda não foi feito nada em relação a ele, a família dele. De onde ele vem? Vem de uma família de trabalhadores rurais, onde a família acho que se fecha na situação, nem quer saber, nem quer entender, porque a mãe ... ele é um menino e, é um menino que vai ser, como o pai do Ludovic colocou, e aí, como nós vamos lidar com essa situação? Eu quero assim, diante do que foi posto aqui, eu estou me perguntando, já me martelando, o que eu posso fazer para ajudar o nosso aluno? Visitar a família? Conhecer como é a realidade dele? [...]. (Diário de campo, 2015, p.23).

Por meio desta fala, evidencia-se que a formação proporcionou reflexões sobre as práticas nas escolas, mas ainda sem grandes ações que pudessem melhorar situações parecida com a do Ludovic, protagonista do filme “Minha vida em cor de rosa”. No entanto, vejo como positivo o posicionamento da professora, ao chamar atenção dos colegas para pensarem como poderiam ajudar mais as crianças que se encontram em situações parecidas, para que não sejam vítimas de *bullying*, fracasso escolar, exclusão social, dentre outros. Foi então que uma coordenadora e professora experiente sugeriu:

Raquel, eu sugiro assim, o assunto não é porque elas não são professoras experientes, não. É porque o assunto é um tabu mesmo, então eu sugiro assim, que você indique algum texto que a gente leve para a escola, que estude no coletivo da escola, aí nós retomamos com essas discussões. A gente poderia fazer esse estudo lá na escola, até porque aqui só tem uma pequena parte dos professores, e lá no encontro do coletivo a discussão será maior, e poderemos encontrar mais apoio, porque de repente você chega com uma discussão e você não é aceita, porque o meu colega não compreende ainda, por mais que tenha dez anos, vinte anos que nós formamos, a minha formação inicial não deu base

para isso. Então vamos para a escola com um texto bem legal [...]. (Diário de campo, 2015, p.23).

Imbernón (2011, p. 15) ressalta que “[...] já que o mundo que nos cerca tornou-se cada vez mais complexo, e as dúvidas, a falta de certezas e a divergência são aspectos substanciais com que os profissionais da educação devem conviver [...]”, o que tem exigido do professor outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, relações com a comunidade, para tanto, exige-se um trabalho coletivo.

Diante dessas incertezas, percebe-se o quão complexo é ser professor e o como é importante a sua participação no próprio processo de formação, sua vontade de mudança, de querer aprender para além de ensinar e, cada vez melhor, de forma significativa tanto para ele professor quanto para o aluno.

Conforme estudos de Day, o conhecimento de si próprio, o conhecimento da situação e o conhecimento do aluno interage e influencia a pedagogia e o currículo construídos e realizados com cada aluno, portanto, para Day (2001, p. 98), “o saber relacional – a interação entre o conhecimento do aluno e o do professor – é crucial para o êxito do ensino.”

Ao final deste encontro, foi possível observar o quanto as discussões vinham ao encontro das necessidades dos professores iniciantes, cujo aprendizado não lhes seria retido, conforme manifestaram. Foi então que, a pedido deles, pois o grupo acatou a sugestão descrita anteriormente, a professora Raquel indicou um texto para que fosse lido e discutido no coletivo da escola, ou seja, no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). O texto indicado foi “Corpo, escola e Identidade”, de Guacira Lopes Louro.

Conforme Day (2011, p. 235), “[...] as parcerias constituem-se geralmente porque cada um dos parceiros tem alguma coisa para oferecer à iniciativa conjunta, que é diferente, mas que complementa o que é oferecido pelos outros parceiros.” É neste sentido, que se percebe o desenvolvimento desse projeto, quando professores colaboradores e pesquisadores, mestrando neófitos pesquisadores, graduandos de licenciatura em Pedagogia, professores iniciantes e experientes da escola básica, aprendem ao ensinar e ensinam ao aprender.

Esse encontro extrapolou o horário previsto para a formação, e os professores que residiam no campo chegaram a suas moradias perto das 23h30min devido à distância.

Seguem as ilustrações da participação dos professores iniciantes e experientes juntamente com a Professora Dra. Raquel e o mestrando Pedro no debate após assistirem ao filme supracitado.

Fotografia 10 – Professores atentos à explicação da professora Raquel



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2015.

Fotografia 11 – Participação dos professores nas discussões



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2015.

Na oportunidade e, por perceber a angústia dos professores em conhecer melhor as possibilidades de reconstrução de alguns conceitos que poderiam contribuir mais com o coletivo das escolas, o mestrando Pedro Aparecido Barreto de Melo prontificou-se a colaborar com o projeto OBEDUC/UFMT e propôs acompanhar os encontros de formação continuada nas escolas, para contribuir com a discussões referente à leitura do texto.

5.1.5 O sexto encontro de formação continuada com professores iniciantes e experientes

Este encontro aconteceu no dia 12 de maio e, devido a alguns contratemplos, as escolas não trouxeram os textos para a discussão, alegando não terem lido. Contudo, a coordenadora, obedecendo à agenda dos temas selecionados, sendo o próximo sobre avaliação, antecipou as discussões sobre o tema, com base em vídeo de Cipriano Luckesi sobre avaliação da aprendizagem.

Em Mato Grosso, as escolas da rede estadual e as da rede municipal, há mais de 15 anos trabalham com o regime de ensino “Ciclo de Formação Humana”, o qual evoca uma escola democrática, inclusiva e que, como afirma Mainardes (2009, p. 14), “poderia garantir a todos os alunos o direito de permanecer na escola e de aprender.”

Para isto, com a política de Ciclo de Formação Humana, tanto nas escolas estaduais quanto nas municipais foi estabelecido: jornada de trinta horas aos profissionais da educação, sendo para o professor 20 horas de regência e dez horas atividades destinadas a planejamento, estudos e duas horas de atendimento aos alunos com defasagem de aprendizagem; a continuidade da aprendizagem em vez da reprovação; antecipação em um ano da entrada da criança ao ensino fundamental, passando de sete para seis anos o ingresso do estudante no ensino fundamental, assim, o tempo destinado ao ensino fundamental passou a ser de nove anos, divididos em três ciclos de três fases cada um.

Porém, essa implantação no início gerou muita polêmica, principalmente na questão da não retenção do aluno que não alcançasse a aprendizagem esperada para a fase na qual estava inserido e conseqüentemente, houve muitas dúvidas quanto à forma de avaliação que deveria deixar de ser classificatória, para uma avaliação diagnóstica e formativa. E o resultado de todo esse trabalho, que seria a aprendizagem dos alunos, não seria mais representada com notas e sim um relatório descritivo da aprendizagem dos mesmos. Então, é nesse contexto, que o professor iniciante participante do projeto OBEDUC/UFMT trabalha e, para ele, tudo isso é novo, pois esses novos professores vêm de uma experiência de formação em escola seriada, onde a avaliação era classificatória e excludente.

Após assistirem ao vídeo, abriu-se o debate no grupo, momento em que alguns professores iniciantes fizeram relatos de experiências. Assim, registrei no diário de campo a narrativa da professora experiente que acompanhava os professores iniciantes da Escola E a qual descreveu o seguinte:

O que eu tenho observado na escola desde que começou o ciclo é que nos anos iniciais na unidocência tem uma preocupação maior em avaliar o aluno, nos anos finais, eles não têm muito essa preocupação, muitas vezes o professor coloca (PS), por que ele coloca (PS)? Porque se ele colocar (PAP) ele tem que fazer um relatório explicando como é que o aluno ... aí o professor pensa assim: “porque vou ter esse trabalho, vai passar de qualquer jeito”, é o banalismo. Eu peguei relatório, a gente volta num assunto também interessantíssimo, que o professor colocava assim: “aluno tal não desenvolveu as habilidades esperadas para esta disciplina, portanto, ele vai para a fase seguinte, mas precisa de acompanhamento pedagógico” [...]. (Diário de Campo, 2015, p.24).

A respeito da forma como os professores dos anos finais citam os resultados em seus relatórios, registrei a justificativa que a coordenadora da Escola C pontuou:

A coordenadora disse que acompanha os anos iniciais e finais, e o que ela percebe é a grande preocupação em fazer 250 relatórios no mínimo, porque o professor que trabalha por área, ele tem no mínimo 250 alunos para ele fechar uma carga horária, isso quem trabalha com inglês, artes [...]. Assim, ela desabafou: “é desumano quando chega a época de construir os relatórios diante do que o sistema coloca, e aí, o professor usa isso, um modelo de relatório para cada fase de desenvolvimento do aluno. [...] E um dos grandes equívocos do ciclo é dizer que não tem avaliação, isso não é verdadeiro, olha lá no documento e vê se está dizendo isto [...]” (Diário de Campo, 2015, p.24).

A professora experiente da Escola D, ressaltou:

O que eu percebo que o autor chama atenção, para nós fazermos uma reflexão da questão do “exame e avaliação” e trazer para reflexão a questão humana. E afirma a professora: “muitas das vezes o professor usa por ser o professor e somos educados para isso, realmente para nos colocarmos na frente da sala [...] para mim o autor não trouxe muita surpresa, realmente porque desde quando eu comecei a trabalhar, desde a educação infantil com as crianças da pré-escola eu fazia muito isso: pedia para elas avaliarem nosso trabalho, todos os eventos nós usamos essa metodologia de avaliação, não para avaliar o que você sabe ou o que você aprendeu, mas avaliar todo o ensino e isso nos faz refletir.” A professora ressalta que o que o autor traz é que precisamos romper com a educação que fomos ensinados, que o professor se coloca num pedestal, pois, nossos alunos hoje precisam de motivação [...]. (Diário de Campo, 2015, p.24).

Por meio desses excertos, coletados durante os debates sobre “Avaliação da aprendizagem”, é possível observar que se trata de uma questão ainda polêmica e que tem gerado angústias até mesmo nos professores mais experientes, principalmente no que se refere à sobrecarga de trabalho do professor, como bem relatou a coordenadora da Escola B quando demonstrou “a grande preocupação em fazer 250 relatórios no mínimo”, o que se pode chamar de tecnificação da ação do professor com a construção dos relatórios. Contudo, esses momentos

são oportunos para a reflexão e reconstrução de novos conceitos possibilitando mudanças significativas na prática desses profissionais.

Para ajudar na compreensão desse, processo trago algumas reflexões fundamentada em Veiga (2009, p. 53), ao descrever sobre “as dimensões do processo didático na ação docente”. Veiga coloca como principal fragilidade no processo didático a separação entre as dimensões ensinar e aprender. Para a autora isso resultou na divisão de funções: “ao professor cabe o ensino; ao aluno, a aprendizagem.” No entanto, o processo didático precisa ocorrer de forma relacional, o que significa “analisar suas características por meio de quatro dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.”

Este assunto também não se esgotou neste encontro e foi agendado para continuar com essa discussão no dia 09 de junho de 2015.

5.1.6 O sétimo encontro de formação continuada com professores iniciantes e experientes

A professora coordenadora do projeto de formação continuada para professores iniciantes OBEDUC/UFMT iniciou este encontro apresentando a nova escola que aderiu ao projeto, com a participação de seis professores, sendo estes: a coordenadora pedagógica como professora experiente, a diretora, e quatro professores iniciantes, sendo três professoras e um professor. A coordenadora ressaltou que a partir de então, o grupo estaria completo, sendo três escolas da rede municipal e três escolas da rede estadual. Este encontro foi realizado no dia 26 de maio de 2015.

Para retomar os estudos, a professora psicóloga da Educação Infantil abriu espaço para as discussões sobre o texto “Corpo, escola e Identidade”, de Guacira Lopes Louro (2000), que os professores levaram para leitura e estudos na escola. Tais discussões foram efetuadas a partir dos seguintes questionamentos: Qual foi o procedimento com o texto nas escolas? Qual leitura fizeram? Que questões surgiram? A leitura restringiu-se ao grupo OBEDUC ou se expandiu? As discussões nesse dia foram amplas e também contou com a colaboração do mestrando Pedro. Desta forma, as professoras experientes de cada escola começaram a narrar como foi o estudo do texto na escola em que trabalham e acompanham os professores iniciantes:

A professora experiente da Escola A foi a primeira a se manifestar, e relatou:

Na nossa escola ainda não realizamos um estudo coletivo não, mas já temos um estudo iniciado com o Pedro quando então, nós fecharemos com o estudo coletivo na próxima segunda-feira. Nós trouxemos o estudo do texto com o grupo todo, e aqui nós temos no OBEDUC uma leitura nossa, com algumas anotações. (Diário de Campo, 2015, p.25).

Já a professora experiente da Escola B fez o seguinte relato:

[...] nós iniciamos também a leitura e discussão do texto com o Pedro na terça-feira passada. [...]. Este estudo envolveu todos os professores da escola, inclusive os estagiários, no nosso projeto Sala de Educador participa funcionários e professores, [...] por essa diversidade do nosso grupo as discussões foram muito interessantes. (Diário de Campo, 2015, p.26).

A professora representante da Escola C narrou:

[...] nós começamos na semana passada com a leitura do texto, foi bastante polêmico, mexeu muito com a questão pessoal mesmo, de crença, de valores e foi bastante acirrada [...] aí convidamos o Pedro para dar uma apagada assim, porque foram fogueiras levantadas na escola. O Pedro foi ontem, mas foi só uma hora e meia, e ficou mais polêmico ainda, foi interessante e acrescentou muito ontem. E o grupo pediu que ele retornasse na segunda-feira [...]. Então, foi bastante gratificante mesmo, a contribuição dele. E assim, desvelou um monte de crendice que a gente tinha a respeito da sexualidade na educação infantil. (Diário de Campo, 2015, p.25).

A estratégia de estudo desenvolvida na Escola D foi assim narrada pela professora experiente:

Nós fizemos o estudo, em dois momentos, um na semana passada e outro hoje à tarde e, ainda agraciados com a presença do Pedro, mas não conseguimos finalizar do jeito que a gente queria, porque faltou energia, portanto o Pedro ficou de participar em outros momentos [...]. E as discussões não foram só com o grupo do OBEDUC, envolveu todos os professores da escola [...] na nossa escola é muito complicado reunir todos, porque muitos professores vêm de longe e até o calendário da escola é planejado de acordo com nossas necessidades, de deslocamento e tudo mais, então cada dia é um grupo que está na escola e isso dificulta o nosso coletivo, por isso que o nosso projeto Sala de Educador acontece aos sábados por conta dos desencontros dos professores durante a semana e no sábado atende a todos. (Diário de Campo, 2015, p. 26).

Em seguida, o mestrando Pedro fez explanação sobre o que tem de produções a respeito do "estudo de gênero". A Escola F, por ter iniciado a participação no projeto nesse encontro, não teve tempo hábil para realizar o estudo prévio no âmbito da escola.

Os estudos sobre o tema "Sexualidade na Educação Infantil" se estenderam para além dos encontros de formação proporcionados pelo projeto OBEDUC/UFMT, como se pôde perceber por meio dos relatos expostos pelas professoras das escolas.

Neste sentido, concordo com o pensamento de Imbernón (2011, 15) para quem "[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização

científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação [...]”, ou seja, o projeto de formação continuada com/para os professores iniciantes e experientes, possibilitou reflexões sobre a prática não só dos professores iniciantes participantes do projeto, mas de todos os professores das escolas envolvidas, algumas como no caso da Escola B, que conseguiu envolver estagiários e demais funcionários no momento dos estudos sobre o referido tema.

Fundamentada em Day (2001), afirmo que é importante que as escolas se preocupem com o desenvolvimento profissional de todos os seus funcionários e, assim, constituírem-se como uma comunidade de aprendizagem permanente.

Logo a seguir, segue a ilustração dos professores em formação no momento da socialização dos estudos realizados na escola, a partir do estudo do texto anteriormente citado.

Fotografia 12 – Colaboração do mestrando Pedro nas discussões



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2015.

O mestrando Pedro, por meio do projeto OBEDUC/UFMT, como já acima relatado, se dispôs a dialogar no coletivo de cada escola participante do projeto, de forma que as discussões sobre a temática em pauta envolveram não só os professores iniciantes, mas todo o corpo docente das escolas. Neste sentido, o mestrando Pedro fez o seguinte depoimento:

Minha participação nas escolas aconteceu como uma continuidade das discussões iniciadas no grupo de formação do Projeto OBEDUC realizadas nos dias 07/05/2015 e 28/05/2015. Esta participação seria como observador e em certa medida também contribuiria com as discussões apresentando outros autores e se possível exibindo trechos do filme. No entanto, minha participação aconteceu de formas distintas, sendo agendado em dias, horários

e espaços diferentes. Ao chegar à primeira escola, tive uma surpresa, eu não seria apenas um debatedor, mas, o palestrante que iria discutir o texto “Corpo, escola e identidade” (LOURO, 2000), sendo utilizado o espaço “Sala do Educador” em que participam docentes de todas as áreas, técnicos, vigilantes e auxiliares de serviços diversos. Minha surpresa se deu pela participação de todos os funcionários da escola, que deve ser analisado positivamente, mas, também porque as discussões de gênero e sexualidade são consideradas em certa medida irrelevantes nos cursos de formação de professores, em alguns casos como o meu, tive contato com os Estudos de Gênero na Pós-Graduação. A participação de todos os funcionários da escola implicaria em mudanças, o contato com questões de gênero poderia já ter acontecido em maior ou menor grau, sendo assim, seriam distintos interlocutores, outro auditório social, para além das professoras/es das series iniciais. A partir desse primeiro encontro, reavaliei minha participação nas escolas. [...]. Os encontros em que participei nas escolas do Projeto OBEDUC foram produtivos, empolgantes e em certa medida tensionados, pois adentrar em espaços sociais, que apresentam cristalizações discursivas que envolvem as questões de gênero, sexualidade e os corpos dos sujeitos envolvidos, sejam, crianças, docentes ou demais profissionais, provocou algumas tensões. (Entrevista, Pedro, 2015).

Considereei importante também expor o relato de experiência do Pedro, ao dar continuidade à formação iniciada na UFMT/OBEDUC, a pedido das escolas, o qual, prontamente as atendeu, e assim narrou suas discussões:

Na Escola A, participei de três encontros, a pedido da escola foi exibido o filme “Ma vie em Rose” no primeiro dia, nos outros encontros continuamos com a discussão do texto. Participaram professoras da educação infantil, professoras da Educação física, coordenadoras, diretora e estagiárias da pedagogia e psicologia. De modo geral, as professoras se mostraram participativas, trazendo seus receios, preocupações. Discutindo a participação da família na escola, as representações literárias e problematizando e questionando os Estudos de Gênero.

Na Escola B, participei das discussões no espaço “Sala do Educador”, no primeiro encontro não conseguimos esgotar as discussões do texto, pois os professores e demais profissionais foram se posicionando, trazendo seus anseios, preocupações e cada um falando de um lugar distinto, seja ele de sua área de atuação, da igreja ou da família.

Na Escola C, as discussões se deram em dois encontros, que foram suficientes para discutir a temática. Participaram professores da Educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e professores de outras áreas como geografia, história, biologia, matemática e coordenadoras pedagógicas.

Na Escola D, localizada em um assentamento rural, quando cheguei à escola experienciei a realidade vivida no campo. Chegando algumas horas antecipadamente à escola, observei as crianças em suas atividades. Uma professora acompanhava as crianças no campo de futebol, participavam das atividades meninos e meninas, duas meninas jogavam futebol com os meninos, duas assistiam ao jogo acompanhadas de outros dois meninos e

outras brincavam no pátio da escola, que não possui cercas ou muros. Relatei aqui essa observação, pois a utilizei para discutir gênero com as professoras da escola, mostrando que mesmo em realidades tão distintas, do campo e da cidade, as relações de gênero fazem parte da vida das crianças. As professoras se mostraram participativas, relatando algumas situações em que as questões de gênero e sexualidade as interrogaram na escola e na vida do campo.

A Escola E, localiza-se na no distrito da Nova Galileia, zona rural do Município de Rondonópolis. A coordenadora da escola planejou e organizou a roda de discussão, assim, participaram professoras da educação infantil/anos iniciais e algumas estagiárias da pedagogia. Nesse encontro observei que as tensões ou problematizações que me foram apresentadas no campo, são as mesmas das escolas urbanas. Não posso deixar de refletir sobre as formas simbólicas e valores sociais do campo, são em certa medida parecidos com os urbanos, sem negar suas especificidades espaciais e sociais. (Entrevista, Pedro, 2015)

É interessante ressaltar que este grupo de professores em formação regular quinzenal, constituído por professores iniciantes e professores experientes de seis escolas públicas da rede de ensino em Rondonópolis, constituiu-se *locus* de pesquisa para outros mestrados do PPGEduc como é o caso do mestrado Pedro, que estendeu suas ações com discussões nos espaços da escola.

No que diz respeito a esse grupo de trabalho coletivo que discute as dificuldades da prática na escola, afirmo com Carvalho (2005, p. 220) que “o trabalho coletivo na escola, enquanto suporte para o pedagógico e espaço formativo, precisa ser entendido como instrumento que cria situação para o professor inventariar e caracterizar os problemas da escola [...]”, e, no diálogo coletivo, buscar caminhos significativos no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, essa experiência precisaria ser multiplicada, que cada escola pudesse fazer do seu espaço de HTPC um espaço de formação a partir de reflexões sobre a prática docente teorizando-a e construindo conhecimento pedagógico.

Ao final deste encontro uma coordenadora pedagógica que acompanha os professores iniciantes relatou que as discussões sobre sexualidade infantil a têm ajudado nas orientações tanto aos alunos quanto aos pais que vivem algum conflito. Este relato revela que a formação continuada favorece a reflexão suscitada na prática e para a prática, refletindo a realidade vivenciada não apenas pelos professores iniciantes, mas também pelos experientes. Evidencia-se, deste modo, que independentemente da fase profissional em que se encontram, vão-se encontrar frequentes desafios.

Com este encontro, encerraram-se as discussões sobre o tema no âmbito do projeto OBEDUC/UFMT, mas continuou como foco de estudo no interior das escolas durante a HTPC.

5.1.7 O oitavo encontro de formação continuada com os professores iniciantes e experientes na Escola C

A professora coordenadora do projeto OBEDUC/UFMT iniciou este encontro retomando as necessidades de formação apresentadas pelos professores iniciantes no primeiro encontro de formação, para o grupo decidir qual seria o próximo tema. Continuar com avaliação? Iniciar com os descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ou iniciar com os estudos sobre Tecnologia – mídias digitais?

Seguem as fotografias que registraram esse momento.

Fotografia 13 – Definição do tema para estudo



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2015.

Fotografia 14 – A hora da votação



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2015.

Os temas eleitos foram Avaliação da aprendizagem e Tecnologia – mídias digitais, sendo que as discussões sobre o primeiro tema eleito encerrou-se nesse encontro.

Mais uma vez, se pode evidenciar a participação dos professores iniciantes e experientes na definição da pauta dos encontros de formação. Refere-se a momento propício, também, para reflexão de suas aprendizagens, ou seja, de se fazer uma autoavaliação, pois

Temos de superar a dependência profissional. Basta de esperar que os outros façam por nós as coisas que não farão. A melhoria da formação e do desenvolvimento profissional do professor reside em parte em estabelecer os caminhos para ir conquistando melhorias pedagógicas, profissionais e sociais, bem como no debate entre o próprio grupo profissional. (IMBERNÓN 2011, p. 113).

Ter o professor como protagonista de sua formação é uma das chaves da autonomia dos professores descrita por Contreras (2002, p.211). Há ainda, necessidade de instigá-lo ao distanciamento crítico da prática, pois “[...] a autonomia não tem a ver com o inquebrantável das convicções e com a ausência de inseguranças, mas com oportunidade e o desejo de

considerar tanto as convicções quanto às inseguranças em matéria de trabalho profissional, enfrentando-as e problematizando-as.” Então, pensar em uma independência profissional, requer conhecimento de si mesmo, o que precede considerar outras perspectivas, ou seja, as relações profissionais.

Respeitando a indicação dos professores iniciantes, a coordenadora apresentou um vídeo do Prof. Dr. Celso Vasconcellos⁶, cujo objetivo foi dar continuidade às discussões sobre “avaliação da aprendizagem”.

Após assistirem ao vídeo, iniciaram-se as discussões, e uma graduanda do curso de Pedagogia disse que gostou muito do vídeo, assim se manifestou:

[...] este vídeo foi importante porque mostra como a realidade foi inserida dentro da escola, porque antes a escola era uma coisa à parte, não se pensava que o aluno vem de uma realidade e já conhece alguma coisa. O aluno tinha que deixar tudo que ele conhece para fora, porque dentro da escola ele ia aprender algo novo. [...]. (Diário de Campo, 2015, p.27).

A graduanda destacou algo muito importante a ser considerado pelos professores ao elaborar e executar seu planejamento, bem como na hora de avaliar a aprendizagem do seu aluno que é conhecer o aluno, considerar que ele possui algum saber, mas que este precisa ser ampliado. Para tanto, o professor precisa saber também como esse aluno aprende e ajudá-lo a aprender a aprender. Por conseguinte, considera-se com Veiga (2009, p. 26) que “a formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida por alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar.”

Outro ponto destacado por uma mestranda foi que o vídeo propiciou uma reflexão a respeito da necessidade e da importância de se fazer registro de nossas ações, ou seja, sistematizar as ações realizadas para não se perderem, a mestranda ainda narrou:

[...] e a gente precisa enquanto coordenadores e professores sistematizar o que nós fazemos, para nós podermos de fato dar nome à prática que temos e saber onde estamos buscando para respaldar nossa prática, nenhuma atividade nossa é fora de um contexto teórico, e muitas vezes a gente faz sem saber quem é que está embasando a nossa prática. (Diário de Campo, 2015, p.27).

Essa colocação foi de suma importância para os professores iniciantes e graduandas compreenderem melhor a relação teoria e prática, pois, nos primeiros anos de inserção

⁶ Entrevista concedida à área de Linguagens do Colégio Santa Marcelina, SP. Setembro de 2008. Disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=vu2szZX5zus>.

profissional, devido ao “choque com a realidade”, expressão utilizada por alguns teóricos, o discurso apontado em pesquisas é que o que se estuda na graduação não tem a ver com a realidade, ou seja, que teoria e prática estão muito distantes.

Ao analisar esse excerto, me vieram à memória os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica definidos por Gauthier et al. (1998), pois os autores afirmam que um saber terá valor na medida em que permita manter aberto o processo de questionamento. Um saber fechado sobre si não passa de um saber estático, dogmático, incapaz de alimentar a reflexão.

A mesma mestranda ressaltou que a avaliação deve contemplar diferentes dimensões e enfatizou que este é o grande problema do ciclo: “nós temos muita dificuldade em montar nosso caderno de campo, porque nós queremos avaliar todos os alunos todos os dias”. Ela então sugeriu que se deve avaliar de dois a três alunos por dia, conforme as habilidades e capacidades trabalhadas naquele dia, e, assim, o professor tem condições de fazer melhor a avaliação formativa.

Percebe-se que a mestranda, a qual era uma professora experiente, por um lado levantou um problema, qual seja a dificuldade de avaliar. Por outro, externou um saber pedagógico que, se não fosse pela provocação do contexto, poderia ter ficado sem socializar, no silêncio.

Assim prosseguiram-se as discussões, e a coordenadora, na medida em que surgiam os questionamentos, ia dialogando com os professores, os quais registravam atentamente suas intervenções, como se pode observar na próxima ilustração.

Fotografia 15 – Professores registrando as intervenções da coordenadora



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2015.

5.1.8 O nono encontro de formação continuada com os professores iniciantes experientes na UFMT/CUR

Entre os meses de maio e junho, houve três ocorrências registradas de agressão a professores em Rondonópolis, e esses fatos despertaram, na equipe do projeto OBEDUC/UFMT, o desejo de acrescentar na pauta mais uma necessidade formativa, ou seja, a violência nas escolas, especificamente contra os professores. Assim, este encontro teve como palestrante o Prof. Vanderlei Bonoto Cante, o qual dialogou com os participantes do encontro de formação – neste dia também participaram do encontro alguns mestrandos da turma de 2015 – sobre a formação do professor para enfrentar a violência da escola. Discutiu também a respeito da necessária formação sobre a legislação que ampara o docente nestes casos, pois o professor Bonoto (como é conhecido) também é advogado.

De início, ele apresentou o resultado de sua pesquisa de mestrado intitulada “Sou professora e fui agredida: a formação do professor para enfrentar a violência da escola” (CANTE, 2014).

Ao apresentar os resultados dessa pesquisa, bem como alguns excertos das narrativas de professores que sofreram algum tipo de agressão pelos alunos na escola, diversas discussões fluíram e alguns professores afirmaram que Bonoto rememorou outro dado muito relevante: o descaso do Estado frente ao professor agredido. Contudo, o professor Bonoto pontuou que os professores, muitas vezes, não têm conhecimento de seus direitos.

E, deste modo, as discussões foram gerando indagações, e vários professores citaram casos de violência na escola. Diante das discussões, registrei em meu diário de campo o depoimento de um mestrando que estava participando como ouvinte. Tal depoimento foi bem apreciado pelo grupo, pois os olhares mostravam concordância e ao final todos o aplaudiram, segue o relato:

[...] de onde começa o projeto civilizatório da escola? Do Projeto Político-Pedagógico [...] e muitas pessoas equivocadamente colocam que a escola é só pedagógico, não, existem outras estruturas que giram em torno do pedagógico para que este aconteça [...] se nós fazemos um diagnóstico bem feito da escola, vamos perceber que muitos problemas pedagógicos não dão conta por causa da violência. [...] a SEDUC, às vezes, e eu falo de carteirinha, não chega a conhecer isso, e às vezes é cômodo, porque a primeira batalha que a gente perde a gente esmorece e não vai até o fim. Então nós temos que resgatar o nosso direito enquanto cidadão, temos que resgatar nosso direito enquanto professor e professora, mas não podemos em nenhum momento negar a nossa função social. [...] Mas o que nós fazemos? Nós simplesmente aceitamos ser desrespeitados. Então a nossa falta de conhecimento tanto da parte pedagógica de achar o PPP e que o projeto da escola gira em torno só do pedagógico, é

equivocada. E nós também precisamos resgatar para dentro de nós o que é ser professor. Se nós não tivermos dentro de nós o que é SER PROFESSOR a gente vai deixar essas coisas acontecer com a gente. (Diário de Campo, 2015, p.28).

O que se pôde observar é que o tema tocou os professores, pois em muitas escolas havia casos sufocados de agressões aos professores e a pesquisa do mestre Bonoto, também formado em ciências jurídicas traziam conhecimentos de como recorrer legalmente mediante tais situações. Assim as discussões neste dia de formação foram densas, emotivas e elucidativas no que tange à formação do professor para os casos de violência na escola.

Conforme cita Nóvoa (2009, p.19), “é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a acção docente e o trabalho escolar.”

A seguir, apresento algumas fotografias que registraram este encontro de formação docente.

Fotografia 16 – Ms. Bonoto apresentando os resultados de sua pesquisa



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2015.

Fotografia 17 – A coordenadora do projeto ao abrir o debate



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2015.

5.1.9 O décimo encontro de formação continuada com os professores iniciantes e experientes

No dia 30 de junho de 2015, realizou-se este encontro na Escola A. Na oportunidade, a coordenadora do projeto pediu que alguns professores fizessem avaliação do projeto OBEDUC/UFMT até o momento em que ele se encontrava desenvolvido, quando três professoras voluntariamente iniciaram suas análises.

Prontamente, as professoras se posicionaram. A professora da Escola A, relatou:

[...] eu avalio como muito positivo, encontros estes cujas temáticas são definidas por nós nos encontros. Eu enquanto professora experiente tenho acompanhado o trabalho das meninas, tenho tido o cuidado de olhar com pouco mais de atenção, com carinho a esse professor iniciante que é o foco de nossos trabalhos, o foco das nossas discussões. Estamos empenhadas em levá-las para a formação e trazê-las conosco em todas as discussões e nos colocar à disposição para que elas tenham liberdade de nos procurar, rompendo aquele temor que eles têm de expor as suas dificuldades, ter medo de ser avaliado pelo coordenador, alguém muito superior a eles. A gente percebeu no início dos trabalhos uma dificuldade muito grande deles se aproximarem de nós [...], depois dos encontros do OBEDUC, é que eu venho discutindo com maior ênfase, com olhar diferente, um outro olhar para esse profissional. (Diário de Campo, 2015, p.29).

A professora da Escola B assim avaliou a formação:

Eu vi neste espaço uma concretização daquilo eu venho tentando implantar, tornar real lá na nossa escola, porque eu acredito em uma formação continuada onde o professor diz: eu quero aprender isso, eu quero saber isso [...]. Quando nós chegamos aqui neste momento, a gente vê eles falando: eu quero ver isso, como faz isso, então é uma concretização, um pouco disso tudo que eu vejo realizando [...] essa formação continuada, esse espaço enquanto essa formação nossa no coletivo, de trazer a problematização nossa da escola para ser discutida aqui. E foi aqui também que despertou esse olhar: como é esse iniciante? Como que ele vem? De forma que a gente possa estar acompanhando melhor, e eles se sintam mais à vontade. A gente acha que está fazendo um bom trabalho, que eles se sentem à vontade, [...] mais não é verdade, a partir dessas discussões aqui então o olhar foi diferenciado. Então, lá para a escola foi um momento assim muito interessante, essa discussão que o OBEDUC proporciona [...]. (Diário de Campo, 2015, p.29).

E por fim, a professora da Escola C declarou que:

[...] o OBEDUC, entre todas as modalidades que está aqui, a mais contemplada foi a educação do campo, então foi por meio do OBEDUC, que a gente teve contato com este sistema de formação está aqui a Escola E do assentamento, está aqui a Escola C, do Distrito. E porque que eu digo que o OBEDUC foi o mais [...] porque nenhum projeto antes tinha olhado para a população do campo, tinha olhado para o professor do campo, tinha olhado para a formação [...]. Pode ver que a gente não falta a formação, a gente chega tarde em casa, sai correndo, pede para o diretor dispensar a gente mais cedo, porque a gente vê nisso uma possibilidade de a gente crescer, crescer enquanto ser humano, crescer enquanto formador, crescer enquanto professor. Uma das provas mais concretas que a gente tem, foi conseguir por meio do OBEDUC, da reivindicação da coordenadora do projeto junto com a coordenadora do PARFOR a licenciatura para a educação no campo, nós já estamos com uma demanda de mais de 200 candidatos. Desses 200 candidatos nós temos aproximadamente 60 candidatos indígenas bororos [...]. Falar desses encontros é isso: falar da nossa trajetória do campo. (Diário de Campo, 2015, p.29).

A avaliação dessas professoras me fez voltar a Contreras (2002, p. 211) ao afirmar que “avaliar a importância educativa de uma certa prática é avaliar também o que para nós significa e supõe intimamente.” Nesses depoimentos, as professoras demonstraram que a participação no projeto lhes proporcionou reflexão sobre e para a prática, na medida em que passaram a ter um olhar diferenciado com relação ao professor que está iniciando a docência. A professora da Escola C ainda complementou dizendo: “a gente vê nisso uma possibilidade de nós crescermos, crescermos enquanto ser humano, crescermos enquanto formadores, crescermos enquanto professores”. Isso evidencia que esses encontros de formação realizados a partir das necessidades desses profissionais têm favorecido mudanças qualitativas na prática pedagógica.

Após as avaliações e discussões sobre o que tem significado participar do projeto OBEDUC/UFMT, houve a necessidade de discutir o polêmico documento “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional”, pois foi uma necessidade que surgiu no decorrer do último encontro, apresentada por graduandas e professores iniciantes. Para tanto, a coordenadora apresentou a Profa. Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, professora da UFMT/CUR/PPGEdu como formadora, a qual trouxe para pauta a leitura crítica do referido documento.

A professora formadora iniciou explicando que se tratava de um documento que pretendia mudar a Educação no Brasil, porém o Ministério da Educação (MEC) não teria participado de sua elaboração, sendo, portanto, um documento que propunha reconstruir a Educação sem partir de iniciativa do MEC. Além disso, o documento não apresentava as referências das fontes consultadas.

As discussões na Escola A foram fervorosas. Embora todos tivessem recebido o documento para leitura prévia, nem todos haviam conseguido ver com criticidade os pontos levantados pela professora Sílvia. Por um lado portanto, esta discussão alertou os professores sobre um documento que poderia mudar toda a educação brasileira, inclusive mudanças da carreira docente; e por outro lado, os professores foram instigados a intervir nesse processo, a buscar mais informações, levar as discussões às escolas e até mesmo procurar os sindicatos e acompanhar mais de perto os trâmites desse documento.

Proporcionar momentos para estudos e reflexões sobre a carreira docente é de fato uma das finalidades da formação continuada, ou seja, instigar a reflexão crítica dos professores em formação. Porém, ainda deparamos com a questão do tempo, sobrecarga de trabalho que a maioria dos professores enfrenta, como afirma Day (2001, p. 263) “[...] o tempo disponível durante as horas de aula é limitado e o *stress* do próprio trabalho faz com que, para além desse tempo, os níveis de energia sejam reduzidos para a maior parte dos professores.”

A próxima ilustração demonstra a atenção e o interesse de todos os participantes deste encontro de formação em conhecer melhor criticamente o documento: professores iniciantes e experientes, graduandas do curso de licenciatura em Pedagogia, mestrandos e alguns coordenadores e diretoras de escolas participantes do projeto OBEDUC/UFMT.

Fotografia 18 – Professores em formação na Escola A



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2015.

No decorrer da leitura dos pontos críticos, que não foram poucos, os professores iam demonstrando indignação e, mais uma vez, se viram ignorados numa proposta que poderá mudar toda sua trajetória profissional, pois se trata de uma proposta para a educação sem a participação dos maiores interessados, os professores, e o que é pior, nem o órgão responsável pela educação no Brasil participou da elaboração desse documento, ou seja, trata-se de mais uma proposta “de fora para dentro”, uma proposta vertical.

Imbernón (2011, p. 21, grifo do autor) afirma que “o professor e as condições de trabalho em que exerce sua profissão são o núcleo fundamental da inovação nas instituições educativas; *mas talvez o problema não esteja apenas nos sujeitos docentes, e sim nos processos políticos, sociais e econômicos.*”

Neste sentido, não é admissível que os professores se abstenham de participar dos processos que dizem respeito à própria profissão e, até mesmo, de se posicionarem politicamente nas propostas pedagógicas da rede de ensino na qual estão inseridos. Para realizar transformações na prática educativa e obter desenvolvimento profissional, é imprescindível que o professor passe a ser protagonista da formação. (IMBERNÓN, 2009).

5.1.10. Décimo primeiro encontro de formação continuada com professores iniciantes e experientes

Neste encontro foi discutido o tema então solicitado pelos professores: “O Professor iniciante e a formação em tecnologia: mídias digitais”. O encontro foi conduzido pela professora e mestranda Liziani Mello Wesz, do PPGEdu/CUR/UFMT a qual se propôs colaborar com o grupo no que se refere à necessidade de formação sobre o uso da tecnologia na educação, especificamente as mídias digitais, quais sejam: computador, telefone celular, *compact disc*, vídeo digital, *internet* e *Word Wide Web*, televisão digital, jogo eletrônico etc. Esse encontro foi realizado no dia 25 de agosto, na UFMT/CUR, no laboratório de informática do curso de Pedagogia. A professora formadora iniciou os trabalhos apresentando o conceito de tecnologia. Para tanto, ela já mostrou na prática o uso de uma mídia digital, o vídeo: Tecnologia ou metodologia? (UNIPAC, 2007).

Na sequência, fez uma breve explicação das legislações nas quais é referendado o uso das tecnologias como subsídio para o ensino e aprendizagem na educação nos diferentes níveis. E, por fim, apresentou o resultado de uma pesquisa realizada com os professores iniciantes sobre o uso das mídias digitais no cotidiano escolar, o qual girou em torno dos maiores entraves que os professores tinham e que gostariam de amenizá-los ou até mesmo suprimi-los.

Esse encontro de formação gerou a solicitação de um minicurso por parte dos professores iniciantes e experientes sobre mídias, para que pudessem trabalhar com as crianças em suas escolas.

O minicurso foi desenvolvido em seis encontros de três horas, sendo quatro encontros com a formadora e dois encontros de socialização dos trabalhos desenvolvidos nas escolas. Esses encontros foram realizados nos dias 1º, 8, 22 e 29 de setembro e nos dias 6 e 20 de outubro de 2015.

Nos quatro primeiros dias do minicurso, foram desenvolvidas atividades práticas, quais sejam: cadastro no *site* do MEC – Portal do professor –; entrar no *site* para conhecer os conteúdos disponíveis que poderão auxiliar os professores na elaboração e execução de seu planejamento; fazer *download* e salvar jogos programas pedagógicos disponíveis no Portal do professor; importância do planejamento ao usar a Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC); construir grupo fechado no *Facebook*, criar *Blog*.

Seguem as fotografias do primeiro momento, quando foi abordado o tema mídias digitais.

Fotografia 19 – Professores dialogando sobre o uso das mídias digitais



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2015.

Fotografia 20 – Professores iniciantes atentos à primeira aula prática no laboratório de informática da UFMT/CUR



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2015.

As atividades foram desenvolvidas no laboratório de informática da UFMT. Havia uma proposta de desenvolver em cada escola, a partir de suas necessidades, mas o estado dos equipamentos não permitiu tal ação, concentrando assim a formação na UFMT, como se pode observar nas ilustrações que seguem.

Fotografia 21 – Professores atentos à nova aprendizagem no laboratório de informática UFMT/CUR



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2015.

Fotografia 22 – Graduanda auxiliando os professores iniciantes



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2015.

As atividades foram todas desenvolvidas passo a passo, e a cada descoberta os professores manifestavam a satisfação frente à nova aprendizagem.

Os dois últimos encontros foram importantíssimos, pois, ora por escola ora individualmente, os professores iniciantes apresentaram como passaram a utilizar as mídias digitais como mais um recurso para complementar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Assim, foi proposto que as escolas desenvolvessem um seminário sobre as mídias inseridas nas suas práticas nas escolas, o que foi muito interessante. Seguem algumas ilustrações dessas apresentações.

Fotografia 23 – Apresentação do projeto sobre mídias digitais



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2015.

Fotografia 24 – Professores em apresentação de atividades



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2015.

Fotografia 25 – Professoras em relato de experiência



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2015.

Fotografia 26 – Professores apreciando os relatos de experiências dos colegas



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2015.

Tais seminários encontram-se evidenciados na página do OBEDUC – <https://www.facebook.com/groups/440852482782380/> –, criada para a divulgação entre os participantes, de suas ações a partir da formação.

Foi interessante observar como os professores são criativos, e como puderam neste momento aprender um com o outro, por meio das experiências ali apresentadas. A cada apresentação foi apresentada uma metodologia diferente com o uso das mídias digitais, como mais um recurso para auxiliar no ensino e aprendizagem dos alunos. Os projetos apresentados foram desenvolvidos com crianças da 2ª fase do 2º segmento da Educação Infantil e com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

É importante ressaltar que uma das escolas – Escola A –, desenvolveu um projeto sobre tecnologias com crianças do 2º Agrupamento do II Ciclo da Educação Infantil e submeteu o texto ao Congresso de Pesquisa em Educação (CONPEDUC), o qual foi aprovado. Na semana seguinte à realização do Congresso, apresentou a experiência ao grupo, expondo o *banner* da apresentação, conforme (fotografia 23, já exposta acima). Passaram-se algumas semanas e o projeto foi apresentado na 1ª Feira de Ciência, Tecnologia e Inovação (FECITI), de Rondonópolis/2015, e concorreu na Categoria I, sendo premiado. Seguem os registros desse momento: fotografias 27 e 28.

Fotografia 27 – Professores e alunos na 1ª FECITI



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/440852482782380/>, 2015.

Fotografia 28 – Prefeito entrega o prêmio à Escola A



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/440852482782380/>, 2015.

Conforme Marcelo (1999, p. 112), a formação de professores é um “processo contínuo, sistemático e organizado”, que compreende toda a carreira docente. O autor considera a iniciação ao ensino uma fase muito importante do contínuo do processo de desenvolvimento profissional docente e esta fase “[...] possui características próprias que permitem analisá-la de modo diferenciado.” Por isso, a necessidade de programas, projetos de acompanhamento que auxiliem o professor iniciante para que os mesmos adquiram conhecimentos, habilidades e atitudes inovadoras objetivando um melhor ensino e aprendizagem.

Neste sentido, o trabalho realizado pelas professoras iniciantes da Escola A, mostra como o projeto OBEDUC/UFMT implicou mudanças na prática dessas professoras, que, mesmo sendo iniciantes, não se intimidaram em expor o que estavam propondo para e com suas crianças. Ressalto, também, o trabalho da professora experiente que, a todo momento, esteve presente prestando apoio a elas, desde a elaboração do projeto, execução e apresentação, tanto no CONPEDUC da UFMT 2015, quanto na 1ª FECIT. Por conseguinte, afirmo com Marcelo (1999, p. 124) que o professor experiente, o qual ele chama de mentor, desempenha uma importante função no programa de iniciação, pois “é a pessoa que ajuda e dá orientações ao professor principiante, tanto no currículo como na gestão da classe.” E, para o professor iniciante, “[...] o objetivo do processo de assessoria é conseguir uma transformação, uma mudança do estado de imitação para o de autogestão.” (Ibid., p.126).

5.1.11. Décimo segundo e décimo terceiro encontro de formação continuada com professores iniciantes e experientes

Este encontro de formação aconteceu no dia 03 de novembro de 2015, na Escola F – última escola a aderir ao projeto OBEDUC/UFMT –, onde se iniciou o estudo para atender mais uma das necessidades formativas suscitadas pelos professores iniciantes, a qual se refere à proficiência em diversas áreas do conhecimento, ou seja, as habilidades, as capacidades referentes ao conhecimento a ser construído e consolidado pelos alunos.

A coordenadora do projeto OBEDUC/UFMT, Professora Dra. Simone Albuquerque da Rocha, apresentou a formadora responsável em coordenar os estudos sobre essa temática a Professora Ma. Mendes Solange Lemes da Silva, ex-mestranda do programa, a qual é formadora no CEFAPRO, MT, trabalha com área de Linguagem e responde pela disciplina de Língua Portuguesa, mas o seu foco é o Projeto Sala de Educador.

Esta temática “Proficiência” foi sugerida pelos professores iniciantes da rede estadual, pois se trata de uma temática indicada pelo governo do estado para que seja trabalhada no

Projeto “Sala de Educador”, o qual faz parte da política pública de formação do estado de Mato Grosso. Conforme o documento intitulado Sala de Educador: Orientativo 2015,

[...] há o imperativo de que, nos encontros formativos, haja um olhar criterioso sobre os resultados das avaliações externas e internas que mensuram a proficiência dos alunos, utilizando-os como diagnóstico para rever o planejamento das ações educativas na escola com o fim de assegurar o direito de aprender, conforme previsto nos art. 205 e 208 da Constituição (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), em seus art. 2 e 4, e no Plano Nacional de Educação (decênio 2011/2020), na meta 7 e em suas estratégias. (MATO GROSSO, 2015, p. 1).

A formadora Mendes iniciou o encontro explicando esse redimensionamento do Projeto de formação do estado de Mato Grosso, o Sala de Educador, que foi realizado com base nos resultados das avaliações externas do estado, os quais não foram satisfatórios e que, mesmo se tratando de uma avaliação que muitas vezes não condiz com a realidade trabalhada, seus resultados podem servir de foco para a reflexão dos profissionais da educação, bem como para tomada de decisões com o propósito de melhorar o ensino e aprendizagem. Em seguida, a formadora pediu que os professores falassem o que mais os angustiava em relação à temática, e uma professora iniciante e coordenadora relatou:

Nós temos uma dificuldade muito grande em analisar os resultados da Prova ANA⁷, compreender os dados que estão nos tópicos, tivemos que estudar bastante, assistir vídeos. (Diário de Campo, 2015, p.30).

Em seguida, a formadora perguntou se após esses estudos conseguiram compreender os resultados, ela respondeu que mais ou menos. Diante disto, a professora Mendes apresentou alguns dados como exemplos para juntos fazerem a análise. Ao apresentar e ao fazer a análise no coletivo os professores iam apontando suas dúvidas e a grande dúvida foi apresentada por uma professora iniciante e coordenadora que levantou a mão e pediu licença para falar, e seu depoimento foi registrado no diário de campo conforme descrito a seguir.

Espere aí, estou ficando mais aflita do que eu já estava, gostaria de fazer uma colocação e uma pergunta. Todos esses quatro níveis foram avaliados dentro de uma mesma avaliação? (Diário de Campo, 2015, p.30).

⁷ Avaliação nacional da alfabetização (ANA). Essa avaliação está direcionada para unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização.

A formadora confirmou ser na mesma avaliação, no entanto, de um total X de alunos, verifica-se: quantos ainda estão no nível 1, quantos no nível 2 e, assim, sucessivamente.

A coordenadora, então, perguntou: eu não consigo compreender como que lá no nível dois o meu aluno tem aquele percentual e no nível três, que a meu entender, pode ser que eu esteja enganada, é mais difícil que o segundo ele tem um percentual maior? (Diário de Campo, 2015, p.30).

Na figura 3 a seguir, consta um exemplo usado pela formadora.

Figura 3 – Resultado do nível de proficiência em leitura



Fonte: Inep, 2013.

Diante disso, a formadora começou a explicar o que significava cada nível e como era avaliado. Como se pode observar na figura 3, na coluna dos níveis, há um detalhe a que alguns professores não se ativeram, referente ao número de pontos que o aluno deve atingir para ser classificado em determinado nível, ou seja, na figura 3, se observa que todos os alunos avaliados superaram 425 pontos, visto que, na coluna do nível 1, consta 0, 0%. E, ainda foram classificados alguns alunos no nível 2. A dificuldade de compreensão dos dados revela a necessidade da formação contínua de professores, devendo ser eles mesmos protagonistas dessa formação, a qual se torna oportunidade de esclarecimento de dúvidas. Dessa forma, ela contribuirá para que possam enfrentar os novos desafios inerentes à profissão docente.

Seguem mais algumas fotografias que mostram a formadora apresentando alguns exemplos de resultados de avaliações externas, e também os professores atentos às explicações e questionamentos dos colegas.

Fotografia 29 – Professora Mendes apresentando os exemplos dos resultados de avaliações externas



Fonte: acervo da pesquisadora – 2015.

Fotografia 30 – Professores atentos aos questionamentos dos colegas



Fonte: acervo da pesquisadora – 2015.

Conforme Avaliação Nacional da alfabetização (ANA): documento básico (2013),

Os testes destinados a aferir os níveis de alfabetização e o desempenho em alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática serão compostos por 20 itens. No caso de Língua Portuguesa, o teste será composto de 17 itens objetivos de múltipla escolha e 3 itens de produção escrita. No caso de Matemática, serão aplicados aos estudantes 20 itens objetivos de múltipla escolha.

Assim, conforme a pontuação atingida pelos estudantes de uma determinada turma, é que se chega à porcentagem dos níveis.

Ainda consta no documento que,

Tendo em vista que a ANA pretende fazer um diagnóstico amplo do processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, compreende-se que é necessário ir além de testar a aquisição de saberes pelas crianças nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática ao longo do Ciclo de Alfabetização. Espera-se avaliar aspectos de contexto que envolvam a gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico, entendidos como aspectos intervenientes no processo de aprendizagem. (ANA, 2013, p. 7).

Contudo o que tem acontecido com os resultados das avaliações de grande escala é o que Nóvoa (2009) chama de ‘fosso entre o discurso e a prática’, de modo que tem-se um discurso de avaliação diagnóstica e formativa e, na prática, uma avaliação classificatória. Dessa maneira, divulgam-se na mídia, com muita ênfase, as escolas com os melhores resultados nas avaliações externas, bem como as de piores resultados, sem ao menos salientar o contexto em que foram produzidos os resultados tanto positivos, quanto negativos. E isso, tem provocado angústias nos professores e gestores das escolas públicas.

Esta angústia se tornou um desafio para os professores iniciantes: compreender o processo de análise das avaliações externas. Contudo, este desafio não apenas possui o objetivo de apresentar melhor resultado, mas também de buscar subsídios teóricos e metodológicos para favorecer a *práxis*.

Após as discussões e compreensão das análises, que se pode fazer a partir dos resultados das avaliações, a formadora Mendes desenvolveu com os professores em formação uma atividade prática, na qual ela propôs questões para os professores identificarem os descritores que poderiam ser avaliados por meio da atividade.

Contudo, não foi possível esgotar o estudo sobre as proficiências mesuradas nas avaliações externas – Prova Brasil, Prova ANA e Provinha Brasil –; assim, os professores agendaram mais dois encontros, um para o dia 10 de novembro, com a mesma formadora, e o outro para o dia 24 de novembro, com o mestrando e, também, formador do CEFAPRO Adriano Sabino Gomes.

Desta forma, no dia 10 de novembro, foi realizado o décimo terceiro encontro de formação continuada do projeto OBEDUC/UFMT, na Escola B, onde os professores iniciantes continuaram a desenvolver atividades práticas referentes aos descritores das avaliações em larga

escala elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A ANA tem como objetivos avaliar o nível de alfabetização dos estudantes no 3º ano do ensino fundamental; produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; e concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (ANA, 2013).

Nesta perspectiva, a estratégia adotada pela formadora ajudou os professores a se verem como alunos no momento da avaliação, ocasião em que surgem as dúvidas, as incertezas, as quais foram discutidas e esclarecidas no coletivo. Na fotografia a seguir, observa-se a formadora Mendes, em pé à direita, coordenando a atividade prática.

Fotografia 31 – Professores em atividade prática



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2015.

5.1.12 Décimo quarto encontro de formação continuada com professores iniciantes e experientes

Este encontro de formação aconteceu no CEFAPRO, no dia 24 de novembro de 2015, e foi ministrado pelo mestrando do PPGEdU/UFMT/CUR, Adriano Sabino Gomes, o qual propôs a discussão sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Brasil (IDEB). Para iniciar a formação, o formador Adriano fez breve contextualização da situação do estado de Mato Grosso frente ao IDEB, assim descrito no meu diário de campo:

No estado de Mato Grosso em particular nós temos alguns pontos positivos, porque nós tínhamos até antes da implantação do Ciclo, ... hoje resolveu o problema de fluxo, hoje o estado tem um resultado do IDEB interessante, mas ele resolveu uma parte do que compõe o IDEB, porém temos um problema seríssimo de proficiência [...]. (Diário de Campo, 2015, p.31).

Neste sentido, o formador foi proporcionando reflexões sobre as avaliações que constituem o IDEB, como o questionário socioeconômico que é respondido pelo diretor, professor e alunos, mas não são considerados nos resultados do IDEB. Após tomar conhecimento disto, uma professora iniciante pergunta:

Mas, o que é levado em consideração no IDEB? (Diário de Campo, 2015, p.31).

O formador explica que os resultados do IDEB são calculados com base na proficiência dos alunos em português e matemática por meio da Prova Brasil e no fluxo escolar, que corresponde à taxa de aprovação.

Outro ponto levantado pelo professor formador relacionou-se à importância que se dá às avaliações, pois estas, de acordo com o próprio, devem servir de ponto de organização e reorganização do planejamento. Neste sentido, ele fez o seguinte questionamento para o grupo, o qual registrei no meu diário de campo:

Qual importância que se dá para as avaliações? Qual é a importância do resultado que se tem no planejamento da escola? Eu nem discuto se precisa ou não precisa, eu particularmente sou a favor, eu preciso [...] eu preciso de elementos que me condições de fazer uma reflexão para eu poder organizar ou reorganizar o meu planejamento, já passou da hora de achar que planejamento se faz marcando a página do livro. Eu considero a avaliação um dado importante para fazer o planejamento [...]. (Diário de Campo, 2015, p.31).

Após várias discussões e reflexões sobre os resultados do IDEB, o formador Adriano orientou os professores a pesquisar os resultados do IDEB em dois *sites*, *www.qedu.org.br* e *ideb.inep.gov.br*, bem como fazer comparações de evolução no decorrer dos anos. Em seguida, os professores foram indicando o nome das escolas para que pudessem analisar os dados respectivos a cada uma delas. Para tanto, o professor orientou todo o processo, e os professores o acompanharam em seus computadores de mesa, conforme está registrado na fotografia 32 inserida a seguir.

Fotografia 32 – Professores em formação – CEFAPRO



Fonte: acervo da pesquisadora – 2015.

Na figura 4, incluída abaixo, pode-se observar que o *site* oferece várias possibilidades de análise, uma das quais está à mostra na figura. Nela podem-se comparar os índices de alunos com aprendizado adequado de um estado para outro, na disciplina de Português. Diversos outros dados podem ser observados, conforme o menu disponibilizado no *site*.

Figura 4 – Imagem da página do *site* QEdu usada pelo formador

Fonte: <http://www.qedu.org.br/>

Compreende-se que o tema em pauta pressupõe outras reflexões, como o sistema de avaliação usado pelo MEC, mas, no momento, interessa-nos as angústias dos professores iniciantes e o processo de enfrentamento destas angústias. Assim sendo, para a consecução

deste estudo, apoio-me na proposição de Day (2001, p. 44), que entende: “[...] para que os professores se desenvolvam profissionalmente, deve ter-se em atenção o seu pensamento, os propósitos morais e destrezas enquanto agentes de mudanças, as suas destrezas pedagógicas e de gestão bem como os contextos culturais e de liderança em que trabalham.”

5.1.13 Décimo quinto e último encontro de formação continuada com professores iniciantes e experientes realizado em 2015

O último encontro de formação continuada realizado em 2015, cujo objetivo foi conhecer sobre o currículo e práticas na escola do campo, se efetivou com uma visita às escolas do campo que participavam do projeto OBEDUC/UFMT. Para tanto, a coordenadora do projeto OBEDUC contou com colaboração dos professores iniciantes e experientes das escolas do campo, bem como da equipe gestora dessas escolas, que não mediram esforços para bem acolher todos os participantes, inclusive com apresentações artísticas organizadas pelos professores com a participação de seus alunos. Por falta de autorização para divulgação da imagem das crianças, não apresento foto. Contudo, na fotografia 33, pode-se verificar a imagem dos professores no momento da contemplação das apresentações artísticas na Escola E.

Fotografia 33 – Professores contemplando apresentações artísticas



Fonte: acervo da pesquisadora – 2015.

É importante destacar o apoio das equipes gestoras das escolas que participaram do projeto OBEDUC/UFMT. Todas se empenharam em ajudar os professores iniciantes a participarem desses encontros, pois perceberam que se tratava de um projeto que, por um lado,

ia desenvolver pesquisas e, por outro, ia subsidiar os professores iniciantes e os experientes com estudos teóricos a partir de suas necessidades práticas. Dessa forma, houve maior aproximação entre universidade e escola básica, tendo o trabalho colaborativo como um dos pilares do projeto. Nesse viés, de acordo com Imbernón (2009, p. 42), para que a formação continuada implique desenvolvimento profissional, a mesma precisa estar “[...] aliada a mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relação de poder entre os professores”

Na Escola D, após conhecerem todo o espaço físico, com o acompanhamento da professora experiente da referida escola, os professores foram convidados a ouvir uma palestra proferida pelo diretor, que apresentou as dificuldades e lutas que a escola do campo já teve e tem de enfrentar.

Segue a fotografia que registou este momento.

Fotografia 34 – Professores atentos à fala do diretor da Escola D



Fonte: acervo da pesquisadora – 2015.

Na sequência, os professores foram convidados a conhecer ou rever as salas anexas à Escola D, sendo uma delas um antigo curral que foi transformado em sala de aula, como já foi mostrado no início deste capítulo. Graças ao empenho da comunidade e luta por melhorias na estrutura da sala de aula, foram adquiridos alguns mobiliários, que se somaram aos já existentes, e construído o piso no referido espaço, como se observa na fotografia 35.

Fotografia 35 – Antigo curral que foi transformado em sala de aula



Fonte: acervo da pesquisadora – 2015.

Após esta visita, o grupo foi conhecer um casal de professores que faziam da área de sua casa uma sala de aula, como mostra a fotografia inserida abaixo.

Fotografia 36 – Sala anexa à Escola D



Fonte: acervo da pesquisadora – 2015.

Fotografia 37 – Professores em formação



Fonte: acervo da pesquisadora – 2015.

Na oportunidade, a professora responsável pela sala anexa assumiu o papel de formadora, pois efetuou o depoimento que revela como é o trabalho desenvolvido no contexto da escola do campo. Seguem alguns fragmentos desse depoimento:

Aqui, nossa demanda é de 30 alunos, são trabalhadores circunvizinhos daqui, são: sitiantes, são trabalhadores de fazenda e, a nossa sala anexa localizada no Assentamento Salete Strozak, funciona da seguinte maneira: [...] a gente atende aqui de segunda a quinta-feira no período noturno das 18hs às 22hs e no período vespertino das 13h às 17h somos nós que vamos até o assentamento para atender os alunos *in lócus*, na casa dos alunos que, moram mais próximo daquela localidade. Só com essas aulas daqui não completa a carga horária,

por isso temos que atender outras comunidades. O conteúdo é direcionado à EJA e nós procuramos alguma coisa do campo também [...]. É experiência de vida, são relatos que eles fazem dentro da matéria, porque nós trabalhamos com alunos até de 70 anos, então é assim que funciona esse processo. (Diário de Campo, 2015, p.32).

A professora também narrou sobre seus sentimentos em relação a educação no campo, os quais foram registrados no diário de campo, assim descrito:

[...] muitas pessoas criticam a educação do campo, mas as pessoas só aprendem a valorizar a educação do campo, quando você está no campo e vendo a dificuldade de cada aluno que tem vontade estudar e não tem oportunidade. Seria interessante se tivesse outro momento para vocês ouvirem os relatos deles, de gente que, sequer teve a oportunidade de ir à escola, aprendeu com o irmão poucas palavras e que hoje eles têm sonhos, sonhos de ir para frente, de outros ideais que estavam amortecidos. Então, isso é gratificante para o profissional quando você depara como esse tipo de aluno e que, conseguimos ajudá-los. Então, vocês que estão aí estudando, eu penso assim que as políticas públicas deveriam se voltar para aquelas pessoas trabalhadoras do campo que nunca tiveram oportunidade. A EJA, principalmente no campo, é muito massacrada, por causa de várias situações, que não favorecem os trabalhadores [...]. Por exemplo, aqui nós não temos transporte para os alunos, e nem para fazermos um estudo de campo, os professores também não recebem ajuda de custo para transporte, a despesa de locomoção de um assentamento para outro, é por conta do professor. (Diário de Campo, 2015, p.32).

Diante desses relatos e a partir das observações realizadas em cada sala de aula visitada, foi possível perceber o quanto os professores iniciantes, graduandas e mestrandos, que não conheciam a realidade do campo puderam desfrutar de vários momentos de aprendizagens, como relatou a mentora do projeto OBEDUC/UFMT:

[...] vale a pena nós ouvirmos, vivenciarmos a experiência da educação no campo, é uma aprendizagem muito grande que leva a gente a refletir: o que é minha profissão hoje? O que é a docência? Conforme disse uma professora que participava do OBEDUC: “nunca mais eu me queixo depois que fui ao campo”, porque a situação é outra e, mesmo assim, estão lá conosco à noite, enfrentando esse turno da formação. (Diário de Campo, 2015, p.32).

Num dos caminhos percorridos para conhecer as escolas do campo e as salas anexas, não pude deixar de registrar uma das dificuldades que professores e alunos enfrentam para ter acesso à escola, como se evidencia na próxima fotografia.

Fotografia 38 – Professores vivenciando a realidade do campo



Fonte: acervo da pesquisadora – 2015.

Para finalizar a visita às salas anexas da Escola D, o grupo visitou a sala localizada em Nova Catanduva, no município de São José do Povo. Nessa sala, era oferecida a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), que atendia alunos de várias faixas etárias, como se pode observar na fotografia 39. O grupo de estudantes fez questão de registrar a visita da professora Simone Albuquerque da Rocha.

Fotografia 39 – Alunos da EJA acompanhados da Profa. Dra. Simone



Fonte: acervo da pesquisadora – 2015.

Fotografia 40 – Alunos da EJA mostrando suas produções



Fonte: acervo da pesquisadora – 2015.

No retorno a Rondonópolis, ainda no ônibus, os professores e graduandos exteriorizaram o quanto significaram as visitas às escolas do campo para seu desenvolvimento profissional. Sensibilizaram-se com as dificuldades enfrentadas pelos professores e demais funcionários da educação do campo, com a luta em favor de uma educação melhor para os alunos do campo; com a busca por um ideal; com a disposição para aprender, conforme pode-se observar no depoimento de uma coordenadora da Escola A:

Esse ideal deles lutarem pela educação transforma essa aparência todinha, das políticas públicas não tem nada, mas eles vão em busca do ideal, pela comunidade, pelas pessoas que estão aqui, para manter essas pessoas aqui, eles regaçam as mangas e ... [...]. (Diário de Campo, 2015, p.33).

Em seguida, uma outra coordenadora e professora experiente narrou:

Eu penso que é uma verdadeira lição, a gente vê: o que é a vontade, aliada à necessidade, e com o sonho de uma possibilidade, porque eles vão em busca de uma possibilidade, algo que ainda não é real para eles, mas, que sonham, vão atrás [...], junto a isso o conhecimento, porque eles precisam ter um conhecimento político do que é deles de direito, o que exige deles uma formação política, não essa política que a gente crítica, mas uma política de vivência que, é o que a gente precisa arraigar em nós o tempo todo. (Diário de Campo, 2015, p.33).

Para as graduandas que participam do projeto e são bolsistas do Programa OBEDUC, foi uma experiência reveladora, pois só conheciam a educação do campo, de ouvir falar pelos professores, como se pode evidenciar no depoimento de uma graduanda do curso de Pedagogia:

Para mim, enquanto graduanda foi de suma importância, porque até então, eu conhecia o campo de sala de aula, os professores falavam em campo, mais eu nunca imaginava na vivência que é sentir na pele o que é realmente o campo [...], estou até emocionada com tudo que vivenciei, das dificuldades que passam as escolas do campo. (Diário de Campo, 2015, p.33).

Fotografia 41 – Professores antes de sair à visita às escolas do campo



Fonte: Diário de campo da pesquisadora – 2015.

Assim, com esta imagem de parte dos integrantes do projeto OBEDUC/UFMT, pois a outra parte já se encontrava no campo, finalizo a descrição de como foi desenvolvido este projeto até dezembro de 2015, o qual deverá prosseguir até 2017.

5.2 Percepção dos professores iniciantes acerca dos processos de formação continuada desencadeados no projeto OBEDUC/UFMT para o atendimento às dificuldades suscitadas

Para a análise deste eixo, busquei em Imbernón (2010) que a educação e a formação docente devem romper com o pensamento educacional único predominante, ou seja, currículo, gestão, normas e formação igual para todos, bem como analisar, o progresso e a educação de uma maneira linear, sem permitir integrar outras formas de ensinar de aprender, de se organizar, de ver outras identidades sociais e manifestações culturais, de se escutar e de escutar outras vozes, sejam marginalizadas ou não.

Assim, apresento a percepção de quatro professoras iniciantes da rede pública, sendo três da cidade de Rondonópolis e uma do município de São José do Povo, sobre o que significou este projeto de formação continuada da UFMT/PPGEdu/OBEDUC no que diz respeito ao atendimento às suas necessidades. Saliento que os nomes das professoras participantes da pesquisa são pseudônimos.

Passo então à narrativa da professora Mari, contratada pela rede municipal, que, na ocasião do depoimento, possuía apenas oito meses de experiência na docência. Quando indagada sobre como percebia/avaliava os encontros de formação continuada proporcionado pela PPGEduc, por meio do projeto OBEDUC/UFMT, ela assim pontuou:

Eu estou muito satisfeita com essa formação do OBEDUC, porque como eu já disse fui bolsista, e veio de encontro com minha formação e depois agora na minha prática me ajuda a pensar no planejamento, de estar aqui na escola, é claro estou insegura ainda, porque a gente nunca sabe tudo, mas assim, aquela barreira de chegar até o outro e pedir ajuda eu aprendi com o projeto, e que a gente precisa estar trabalhando com essa parceria, nesse coletivo mesmo da escola, então eu não tenho como pontuar algo negativo. (Entrevista, Mari, 2015).

Por sua vez, a professora Ághata respondeu à mesma indagação:

O OBEDUC para mim tem sido o alicerce mesmo, onde eu me apoio, então muita coisa que eu pensava que nem existia mais ... Em relação as aulas sobre a escola do campo, essa experiência que a gente viveu assim, bá! Para mim foi, é, um presente, sabe? Os encontros que falaram sobre os relatórios, sobre avaliação só ajudaram, só acrescentaram, aliás, acrescentaram não, porque tinha coisa que eu nem sabia, então assim para mim perfeito. O OBEDUC para mim está sendo o alicerce. [...]. A questão de gênero, de sexualidade. Não tem pontos negativos. (Entrevista, Ághata, 2015).

Diante do exposto, evidencia-se que as professoras perceberam a formação continuada propiciada pelo projeto OBEDUC/UFMT como satisfatória e como contribuinte na reflexão de suas práticas, na elaboração do planejamento destas e, principalmente, na mudança de postura frente às inseguranças, os desafios. Isto propiciou a saída do isolamento, a busca pelo outro, como é possível depreender das afirmações da professora Mari – “aquela barreira de chegar até o outro e pedir ajuda eu aprendi com o projeto” – e da professora Ághata, que enfatiza o projeto OBEDUC/UFMT como “alicerce”, onde ela está tendo subsídios para melhorar sua prática pedagógica.

Conforme Imbernón (2010), quando o professor se percebe protagonista da formação, esta passa a fazer parte da profissão, o que impulsionará inovações e mudanças na prática educativa, bem como implica desenvolvimento pessoal e profissional aos professores.

Neste sentido, o projeto OBEDUC/UFMT, de acordo com as percepções dessas professoras, tem contribuído para a reflexão e mudança em sua ação pedagógica. Apresento, a seguir, a percepção das professoras Léia e Orquídea sobre o que significou este projeto de

formação continuada OBEDUC/UFMT no que diz respeito ao atendimento às suas necessidades.

O OBEDUC vem fortalecer os conceitos que a gente já tem, básico, ele tem me ajudado a melhorar aquilo que eu tenho feito, principalmente o tema que foi debatido logo de início sobre a sexualidade, que era um tema que me angustiava bastante, como lidar na sala de aula, eu fui aprendendo lidar com a situação, falar claramente sobre o assunto, gênero, como a criança se comporta na sala, às vezes está com o colega, com uma amiga ou está sozinho mesmo se esfregando na cadeira, eu sei abordar, eu sei chegar conversar [...]. A professora Raquel trouxe muitas questões que eu não me via questionando, não percebia questionando certas coisas, é os preconceitos que a gente vai fazendo [...]. Outras questões também, agora mesmo a questão da informática, que a gente é analfabeta funcional, a informática vem assim acrescentar bastante, eu tenho apenas o conhecimento básico de computador, então foi uma área assim que abrangeu um pouco mais, veio acrescentar e eu uso muito a informática, em casa para as minhas pesquisas [...], quando eu tenho dúvidas, eu pesquiso [...]. Só vem acrescentado, o OBEDUC tem me ajudado a fortalecer um conhecimento que eu ainda estou em busca. (Entrevista, Léia, 2015).

[...] eu vejo, que no grupo OBEDUC, nós temos a liberdade de mostrar as fraquezas, de falar das nossas angústias. Olha, nós estamos aqui, discutindo, debatendo, sobre, vamos dizer assim: “mídias”, “nossa! Lá na escola tal, aconteceu um fato que angustiou a professora”, nós vamos recorrer àquele tema, e quando nós recorremos àquele tema, descobre o que? Que quase tudo mundo estava passando por aquela dificuldade, mas estava todo mundo silenciado. A sexualidade foi isso. Essa relação coletiva, vai à escola se precisar, como o Pedro foi nas escolas, foi na nossa também. Então, você ter a liberdade, das mídias foi tão incrível, esta semana nós estávamos conversando, porque nós fizemos o vídeo, mas o que aconteceu? O vídeo ficou virado, “como é que vamos fazer, não tem jeito de passar um vídeo virado.” Então, eu não sentir insegurança de trazer um vídeo que estava deitado, na verdade um colega deu um jeito nele e ele ficou na horizontal. Eu pensei: “nossa! Que bom que deu errado! Assim vou aprender a fazer o certo, alguém vai dar uma luz para nós. Ou seja, você tem a liberdade de levar até o que você erra, aquilo que não deu certo, aquilo que não correspondeu com a sua expectativa, porque quando fazemos uma proposta pedagógica, um projeto, cria uma expectativa em torno daquilo que você está desenvolvendo, mas as vezes não conseguimos ter êxito naquilo que propomos a fazer, de repente você acha que a aula foi dez, e não foi. Então, nós temos essa liberdade de ir e vir na nossa realidade. (Entrevista, Orquídea, 2015).

Os fragmentos acima demonstram que tanto a professora Léia quanto a professora Orquídea percebem o projeto de formação continuada da OBEDUC/UFMT como espaço de reflexão da prática bem como de sua reelaboração, visto que os estudos e discussões dos diferentes temas têm-lhes favorecido mudanças de atitudes frente às situações desafiadoras existentes na diversidade, seja ela cultural, social, cognitiva, étnico-racial, dentre outras presentes na escola hoje.

Isto posto, não estou querendo afirmar, no entanto, que com esta formação estão sendo resolvidos todos os problemas ou as dificuldades pelos professores apresentados, pois sabe-se que outros fatores também contribuem para que sejam superados os problemas da educação. A este respeito, Nóvoa (2009, p 21) afirma que todo trabalho dessa natureza não terá êxito progressivo se não “alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores.” Assim sendo, para instituir projetos e programas de formação de professores, é preciso que haja políticas públicas que assegurem condições estruturais às escolas, assim como mecanismos que garantam o acesso e a permanência dos professores nas discussões coletivas.

Deste modo, considerando pertinentes as colocações do autor, a formação desenvolvida por meio do projeto OBEDUC/UFMT, abarcando um contingente de 25 professores iniciantes participantes desse projeto, só consegue desenvolver seu intento a partir da parceira universidade-escola/redes de ensino, isto é, contando com profissionais do Programa de Pós-Graduação, das redes municipal e estadual de ensino e das condições estruturais da UFMT, especialmente quando a escola não apresenta este requisito.

Contudo, corroboro com Nóvoa quando ele afirma que:

A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional. Hoje, num tempo tão carregado de referências ao trabalho cooperativo dos professores, é surpreendente a fragilidade dos *movimentos pedagógicos* que, ao longo do século XX, desempenharam um papel central na inovação educacional. Estes movimentos, tantas vezes baseados em redes informais e associativas, são espaços insubstituíveis no desenvolvimento profissional dos professores. (NÓVOA, 2009, p.41, grifo do autor).

A partir desta citação, pode-se inferir que as inovações na formação continuada vão depender do quanto os corpos que compõem a profissão docente estiverem dispostos a provocá-las, pois elas não irão acontecer verticalmente ou voluntariamente.

5.3 Indícios de desenvolvimento profissional dos professores iniciantes nos memoriais de formação

Este eixo foi analisado tendo como fonte de dados os memoriais redigidos pelos professores iniciantes e enviados para a pesquisadora. Para essa análise, contei com a participação das professoras iniciantes Mari e Léia.

Nos memoriais, constituíram focos das análises dois fatores: os professores e suas percepções a respeito dos encontros de formação proporcionados pela UFMT/CUR por meio do projeto OBEDUC/UFMT; e como o professor descreve este movimento de formação continuada, no sentido do desenvolvimento profissional docente.

De acordo com Passeggi (2010, p.1), o memorial de formação é um texto “[...] acadêmico autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si.” Portanto, confugira-se um importante procedimento de coleta de dados no que se refere ao processo de aprendizagem do professor iniciante em formação.

Para Rocha e André (2010, p. 80), os memoriais utilizados no contexto da formação de professores, revela uma história de formação profissional que pode “[...] fomentar reflexões, discussões e auxiliar no desenvolvimento profissional dos professores, quando adotados para se compreender melhor os processos indenteditários e os caminhos da profissionalidade docente.” Passeggi (2010, p. 3), a seu turno, adverte que, para se obter êxito da escrita do memorial autobiográfico, é preciso explorar seu potencial formativo considerando dois aspectos: “[...] deixando-se envolver por uma reflexão ética sobre o percurso intelectual e o encantamento estético de se fazer do memorial uma arte formadora de si mesma enquanto profissional.”

É possível perceber tais considerações em trechos das escritas (auto)biográficas, nos relatos das professoras iniciantes, que destacaram:

Na escola fui bem recepcionada pela equipe diretiva e alguns professores, senti o coração pulsar quando fui cumprimentada por um professor que me chamou de professora, acho que foi o momento que **começou a cair a ficha**. Sabia que já estava formada e desejava muito assumir uma sala de aula, mas aprendi também que nunca vou **estar pronta**, e que a busca será contínua, os desafios também, e isso me deixa mais tranquila e aberta a pedir ajuda aos pares e à coordenação pedagógica. (MARI, Primeiro Memorial/2015, grifo da autora).

Agora sou professora tenho um diploma, mas só isso não me basta, para conseguir um trabalho na área não foi tarefa fácil, como eu pensei que era. Soube ainda na faculdade que tínhamos que fazer uma contagem de pontos para conseguir entrar para a educação. Fui até a secretaria de Educação e soube que tinha que fazer a contagem de pontos na escola, a qual gostaria de trabalhar. Assim escolhi a Escola B. (LÉIA, Primeiro Memorial/2015).

As narrativas das professoras expressam claramente o momento em que se perceberam professoras, que deixaram de se verem como estudantes de graduação e tomaram consciência de que estavam professoras, Mari teve essa noção despertada quando chegou à escola para

assumir a sala de aula e um colega lhe chamou de professora. Léia já se sentiu professora ao receber o diploma, porém imediatamente se deu conta dos desafios a serem enfrentados como professora iniciante: atingir um número X de pontos para ser aprovada no seletivo da rede estadual.

Lembrei-me de Souza (2007), quando apresenta a importância da memória para as narrativas (auto)biográficas. Para o autor, a lembrança “remete o sujeito a observar se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significativa, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências.”

Neste sentido, Mari deu sequência no olhar para si mesma quando narrou:

Na minha vida docente, me percebo ansiosa, pois ser professor (a) é ir além, e confrontar com muitas mudanças imediatas do dia para a noite, pois de início descobri e tive dificuldades com a escrita dos relatórios, no momento me vejo tensa com a organização dos diários de sala, muita coisa ainda não compreendo, como por exemplo posso citar as disciplinas as quais tem que ser trabalhadas [...]. (MARI, Primeiro Memorial, 2015).

Em sua narrativa, a Professora Mari, expôs sua condição de ansiedade e de incertezas, pois havia a necessidade de se adequar às mudanças, como afirmou: “do dia para a noite”. Surgem, assim, a cada momento, novos desafios a serem enfrentados e, até mesmo, superados.

Já a professora Léia já apontou desafios relacionados à gestão da sala de aula e disse ter percebido que tanto os professores iniciantes quanto os experientes passam por dificuldades, porém com intensidades diferentes. Assim ela narrou: “[...] as minhas por exemplo: planejar atividades diferenciadas para atender os diversos níveis de aprendizagem que temos em sala de aula; manter os alunos em sala; manter regras de simples convivência (respeito ao outro/silêncio) [...]” (LÉIA, Segundo Memorial/2015).

Os desafios e dificuldades apontados pelas professoras Mari e Léia estão relacionados aos conhecimentos indispensáveis à atuação docente, pois, com base em Mizukami (2004), Tardif (2008), Marcelo (1999), compreende-se que há uma base de conhecimentos necessários e intrínsecos à profissão docente. Contudo, Mizukami (2004, p.4) retrata que essa base “é mais limitada em cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não é fixa e imutável. Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado.”

Desta forma, enfatiza-se a importância da formação contínua, quando esta proporciona momentos de reflexão do que o professor está vivenciando, experienciando, o que implica:

reflexão-ação-reflexão. No entanto, entendo como Nóvoa (2002, p. 39) que a formação contínua não pode ignorar que “Os momentos de balanço retrospectivos sobre os percursos pessoais e profissionais são, também, momentos de formação e investigação, que estimulam o desenvolvimento pessoal e a socialização profissional dos professores.”

No que se refere aos programas de inserção à docência ou programas de indução, Corsi (2005, p.2) retrata que estes têm por objetivo “auxiliar o ingresso na profissão de um modo menos traumático, tendo em vista o conjunto de demandas que recaem sobre os profissionais iniciantes que exigem mudanças pessoais, conceituais e profissionais.”

Nesta perspectiva, retorno ao projeto OBEDUC/UFMT, pois, em sua gênese, traz como um dos propósitos:

Acompanhar o desenvolvimento profissional dos egressos do Curso de Pedagogia no intuito de compreender suas dificuldades, impasses e necessidades e estabelecer metodologias adequadas no intuito de contribuir para sua melhor inserção na profissão e no espaço de trabalho, em um projeto de parceria com a escola. (Projeto OBEDUC/UFMT, 2013, p. 3).

Neste sentido, procurei nos memórias as percepções das professoras Mari e Léia sobre os encontros de formação de professores iniciantes e experientes proporcionado pelo projeto OBEDUC/UFMT, bem como implicações para seu desenvolvimento profissional.

Desse modo, destaco os seguintes recortes de seus memoriais:

Meu trabalho na escola tem sido gratificante, muitas oportunidades vão surgindo por meio das trocas com os pares e, o melhor de tudo isso é que posso contar com o apoio de uma professora experiente bolsista no projeto de pesquisa OBEDUC, pois ela me transmite confiança, sinto-me mais segura para enfrentar situações conflitos, vejo nela uma profissional capacitada e que compreende minhas angústias e inseguranças. [...]. Os reflexos aos quais percebo na professora experiente contribui muito para o meu crescimento, pois já consigo interagir com os pares na escola e em outros espaços de formações [...]. (MARI, Segundo Memorial, 2016).

Mari reforça sua percepção a respeito do referido projeto:

[...] foram muitas contribuições por meio do projeto OBEDUC, e a partir dessas contribuições, consigo refletir sobre as minhas práticas e vivências na escola, tornando-me professora, profissão essa que escolhi pelo sonho de ser uma aluna em uma Universidade Federal [...], conhecer o projeto OBEDUC, tem dado sentido a todo o meu esforço e lutas. Percebo crescimento, e me vejo como uma professora capaz de ir além se eu continuar com o entusiasmo de seguir acreditando que a formação precisa ser contínua e, que, o professor

precisa estar disposto a enfrentar os desafios e obstáculos aos quais poderão surgir durante o percurso. (MARI, Segundo Memorial, 2016).

Para a professora Léia o projeto significou o encontro de respostas que fortaleceram sua prática:

[...] minha vontade de estar no grupo era muito grande, sei que encontrarei resposta para que fortalece minha prática, pois, ao elencamos os temas, foi claramente percebido que muitos de nós havíamos apenas ouvido falar de um determinado tema, ou se estudou foi superficialmente. Ao pôr em discussão o tema *patrimônio* pude rever o que havia vivenciado quando estive na Unidade da Educação Infantil, no final do ano de 2014. O estudo mostrou que algumas crianças estão em estado de vulnerabilidade e cabe ao professor saber: qual é a importância dos objetos pedagógicos; como utilizá-los; proporcionar conhecimento de mundo e de si mesmo, para que as crianças percebam e possam se expressar. Criar oportunidade para que as crianças possam fazer uma releitura de mundo, sentindo-se parte da sociedade que vive. (LÉIA, Segundo Memorial/2016).

A professora Léia complementa:

Neste sentido tenho buscado ressignificar minha prática. Os encontros do OBEDUC têm fomentado minha sede de conhecimento, os temas elencados são de extrema importância. Eu aprendi, tanto nos encontros do projeto OBEDUC como, por exemplo, na formação que aconteceu na Escola B, onde aprendemos sobre a perspectiva do *relatório* a ser produzido, no qual, deve-se ressaltar os pontos relevantes do desenvolvimento processual do aluno, de suas aprendizagens e não os seus fracassos, onde infelizmente, ainda se dá maior ênfase no discurso entre profissionais da educação. (LÉIA, Segundo Memorial/2016).

A partir desses excertos, evidencia-se que as professoras Mari e Léia foram tocadas pelo projeto, seja por meio do acompanhamento recebido por uma professora experiente, quando a Mari afirma “posso contar com o apoio de uma professora experiente bolsista no projeto de pesquisa OBEDUC”, seja pelas aprendizagens desencadeadas nos encontros de formação, a partir das discussões acerca dos temas, os quais são considerados por ambas como importantes e que têm favorecido reflexões da/na prática. Como narrou a professora Léia, “encontrarei resposta para que fortaleça minha prática”. Em outro momento ela narrou: “tenho buscado ressignificar minha prática”. Já a professora Mari enfatizou: “já consigo interagir com os pares na escola e em outros espaços de formações” e, ainda: “consigo refletir sobre as minhas práticas e vivências na escola”.

Entendo como Mizukami et al. (2002. p. 40) que, “Quando os professores descrevem, analisam e fazem inferências sobre eventos de sala de aula, eles estabelecem seus próprios

princípios pedagógicos. A reflexão oferece-lhes a oportunidade de objetivar suas teorias práticas/implícitas.

Para tanto, reafirmo com Nóvoa (2002, p. 38) que a formação continuada “[...] deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.”

A partir do pensamento desses autores, compreendo que as professoras Mari e Léia deram pistas de que a formação recebida por meio do projeto OBEDUC/UFMT tem implicado práxis, ou seja, reflexão-ação-reflexão.

Neste sentido, apresento mais alguns trechos dos memoriais, no quais as professoras expressam como a formação tem ajudado na ressignificação de suas práticas. Assim, a professora Mari discorre:

Os temas postos pelo grupo de professores foram relevantes, pois muitos deles estão sendo válidos para minha prática, como por exemplo: as discussões sobre o uso das mídias, esse contribui para o meu trabalho na disciplina de Informática Acessível com meus alunos na sala de recursos, onde necessitamos fazer uso do computador e da internet para trabalhar os conteúdos planejados para favorecer aprendizagens dos alunos. (MARI, Segundo Memorial, 2016).

A professora Léia ainda relatou:

Os debates dirigidos com as demais iniciantes e experientes, demonstraram que somos seres frágeis; que estamos em busca de melhorar nossas práticas e aprender metodologias de ensino que nos ajuda a motivar os nossos alunos e a nós mesmas, pois, a cada dia percebemos que as crianças estão apáticas, não veem sentido em estudar e cabe a nós professores instigar e demonstrar a importância do estudo [...] Entendo que hoje, está sendo uma etapa muito importante em minha vida, sinto-me agraciada pela vontade de crescer pessoalmente e profissionalmente. Ao partilhar conhecimento percebi que desconstruir conceitos já formados não é tarefa fácil. Rever os pontos frágeis da própria prática, são poucos os que refletem, ou seja, muitos ainda resistem em tentar novos meios como no caso das *mídias digitais*. O professor deve estar aberto a novos conhecimentos [...] (LÉIA, Segundo Memorial/2016).

Apresenta-se muito evidente nessas narrativas que os encontros de formação de professores iniciantes, dos quais participavam professores experientes, mestrandos e graduandos implicou mudanças inovadoras nas práticas das professoras investigadas. No entanto, a professora Léia também manifestou que

Os encontros do OBEDUC têm fortalecido minhas vivências. Porém, percebi que alguns temas deveriam ser melhor estudados, pois, em alguns casos, não

estamos conseguindo ter um embasamento teórico consistente, são vários os temas importantes e necessários a serem estudados, como o tema proficiência. Em minha escola estamos com índice de *proficiência* baixo. Uma vez detectado o problema, o que devemos fazer? Onde erramos? O que implica a não aprendizagem desses alunos? São questões que devem ser debatidas, mas, devido ao tempo, não são? [...] (LÉIA, Segundo Memorial/2016).

É importante perceber que a ressalva feita pela professora Léia “**não estamos conseguindo ter um embasamento teórico consistente**” traz consigo o entendimento de que o tempo reduzido da formação apareceu como desafio. O fato de não estarem conseguindo apreender o conhecimento teórico refere-se também à concepção de que o estudo sobre o tema ocorreu somente nas três horas de formação, tempo este insuficiente para aprofundar conhecimentos. Na formação, discutiram-se os temas, foram sanadas as dúvidas e houve indicação de estudos para fazerem na escola ou individualmente. O tempo da formação não garante a todos aprofundarem seus conhecimentos. É preciso investir em estudos posteriores. Para Day (2001, p.309) a questão do tempo está entre “os maiores problemas com o quais os professores defrontam para se envolverem nos tipos de interação contínua essencial para ir ao encontro das necessidades de aprendizagem e de realização dos alunos individuais [...]”. Além deste, o autor cita a disposição e o apoio.

Apesar de as escolas aderirem ao projeto, subsidiarem a realização dos encontros e apoiarem a participação de seus professores iniciantes no projeto, a questão do tempo disponível dos professores ainda foi um problema, pois a maioria dos professores iniciantes era contratada, como interinos, e não possuía a mesma carga horária de HTPC dos professores efetivos, tanto da rede municipal quanto da rede estadual. Este fato, contudo, não desmotivou a participação desses professores no projeto que, ao contrário, se prontificaram em participar, mesmo excedendo sua carga horária de trabalho. Já os demais professores, principalmente da zona rural, pediram que a carga horária quinzenal não fosse excedida. Provavelmente por isso, a professora tenha sentido a necessidade de embasamento teórico mais consistente.

6 CONSIDERAÇÕES

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 2004, p. 39)

Escrever este último capítulo foi tão difícil quanto iniciar este estudo. No início, as dificuldades são decorrentes da imaturidade em relação aos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, assim como estabelecer um recorte para a pesquisa dentro da amplitude que se tem a partir da temática formação de professores. E, para finalizar, agora um pouco mais madura em relação à pesquisa, já emerge um sentimento inconcluso, um sentimento de que não estaria na hora de terminar, no entanto, recai a responsabilidade de evidenciar o quanto alcancei dos meus objetivos propostos.

Assim, este olhar que vê mais por entre as linhas, que se constitui na pesquisa, com o convívio nas escolas e com os outros cenários e outros atores, agora me compõe e já não sou mais a mesma, pois me inquieto com muitas questões antes despercebidas, como a preocupação com o desenvolvimento profissional de novos professores.

Neste sentido, a presente pesquisa teve seu foco na formação de professores, especificamente no desenvolvimento profissional de professores iniciantes, egressos da Pedagogia e que atuavam há menos de cinco anos no Ensino Fundamental em escolas públicas. Tratou de um estudo de caso que objetivou investigar o que apontam os professores iniciantes egressos da Pedagogia sobre seu desenvolvimento profissional, a partir da formação continuada propiciada pelo projeto OBEDUC/UFMT. Buscou nos dados um olhar multidimensional, primeiramente direcionado às angústias e dificuldades dos professores iniciantes, ou seja, seus desafios ao se iniciarem na docência. Outro direcionamento desse olhar voltou-se às percepções dos professores acerca dos processos de formação continuada desencadeados no projeto OBEDUC/UFMT para o atendimento às dificuldades suscitadas e, por fim, o olhar voltou-se aos indícios de desenvolvimento profissional dos professores iniciantes nos memoriais de formação.

As motivações que impulsionaram este estudo foram de cunhos pessoal e profissional, visto que fui coordenadora pedagógica de uma escola durante alguns anos e sempre estive à frente, juntamente com outras coordenadoras e o diretor da escola, da formação continuada centrada na escola, a qual já desenvolvia um trabalho de parceria entre universidade e escola. Essa formação voltava-se, porém, ao conjunto dos professores, caracterizando-se como uma formação generalizada no que tange às fases da vida profissional. Contudo, ao ingressar no

mestrado, passei a integrar o grupo de pesquisa InvestigaçãO, cuja proposta é investigar como novos professores, egressos do curso de Pedagogia continuam seu desenvolvimento profissional em novo espaço, a escola – o campo de trabalho da profissão docente. Desta maneira, já envolvida em estudos com o grupo de pesquisa sobre professores iniciantes, despertou-me o interesse a respeito do desenvolvimento profissional de professores iniciantes, egressos da Pedagogia.

Neste viés, durante o ano de 2015, já com olhar de pesquisadora, acompanhei todos os encontros de formação de professores iniciantes e experientes, primeiramente com o propósito de identificar as necessidades de formação manifestadas pelos professores iniciantes nesses encontros propiciados pelo projeto OBEDUC/UFMT.

Os achados da pesquisa – elaboração dos relatórios descritivos da aprendizagem dos alunos, DCNEI/2010 especificamente sobre os patrimônios, avaliação da aprendizagem, o uso das mídias digitais na educação, proficiência [Descritores: Provinha e Prova Brasil, Prova ANA], a diversidade da/na escola do campo –, evidenciaram que as necessidades formativas expressas pelos professores iniciantes participantes desse projeto estavam voltadas às necessidades relativas ao currículo, ou seja, com os processos de desenvolvimento de um novo regime de ensino “Ciclo de Formação Humana”, contexto no qual os professores participantes deste estudo trabalham. A construção de relatório descritivo da aprendizagem do aluno, a avaliação diagnóstica e formativa, o planejamento de atividades com objetivos claros, atividades intencionais, enfim, e saber que para tudo isso é preciso um currículo pensado para o desenvolvimento integral da criança, tudo é muito novo ao professor iniciante. Isto não quer dizer que ele não tenha estudado tais temáticas na graduação, mas que talvez o tempo de estudo não tenha sido suficiente para que ele pudesse ter tido aprofundamento teórico e prático, como lhe foi propiciado na formação do projeto OBEDUC/UFMT.

Além disso, no decorrer dos encontros de formação surgiram outras necessidades de estudos, a saber: sexualidade na educação infantil, violência na escola contra o professor e a análise crítica do documento Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional.

Assim, por um lado, os dados apontaram as necessidades, já mencionadas, de formação dos professores iniciantes. Por outro, é possível inferir uma nova metodologia de formação de professores, que poderá ser pensada para um programa de inserção e acompanhamento profissional docente, como é defendido por alguns teóricos [MARCELO, 1999, 2009; VAILLANT; MARCELO, 2012; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011]. O projeto OBEDUC/UFMT apresentou características de possíveis programas de inserção de professores

na carreira docente, em que o professor foi considerado sujeito participante do processo. Os estudos partiram da necessidade dos professores, houve maior integração entre universidade e escola básica, ou seja, teoria e prática; ensino e pesquisa; o professor iniciante pôde contar com um professor experiente que acompanhava seu trabalho e lhe proporcionava subsídios para enfrentar os desafios; houve adesão e apoio das equipes gestoras das escolas e, desta forma, deram suporte para a realização dos encontros, quando estes eram realizados nas próprias escolas, bem como viabilizaram a participação desses professores.

Prosseguindo o caminho da discussão e reflexão a respeito dos programas e/ou projetos de inserção profissional docente, como bem defende Marcelo, é que busquei investigar as percepções dos professores acerca dos processos de formação continuada desencadeados no projeto OBEDUC/UFMT para o atendimento às dificuldades suscitadas, o qual constituiu o segundo eixo de análise. Por meio das manifestações dos professores nos encontros de formação e também das entrevistas, ficou evidente que os professores avaliam como positivos os encontros, principalmente porque as temáticas partiram deles, como apontaram duas professoras: “[...] eu avalio como muito positivo, encontros estes cujas temáticas são definidas por nós nos encontros.” “[...] eu acredito em uma formação continuada onde o professor diz: eu quero aprender isso, eu quero saber isso.”

Outro fator elucidado na pesquisa foi a abertura dada para a troca de experiências, a quebra do individualismo, no sentido de se calar perante algum desafio ou dificuldade. Como afirmou, na entrevista, a professora Mari: “aquela barreira de chegar e pedir ajuda eu aprendi no projeto”.

Para a professora Ághata o projeto foi seu alicerce, o ponto de apoio. A professora iniciante Léia apontou que o projeto fortaleceu alguns conceitos que já tinha. E a professora Orquídea também destacou a liberdade que encontrou no projeto de expor suas fraquezas e falar de suas angústias, de perceber que o que estava passando e sentindo outras professoras iniciantes também estavam passando, mas estava silenciado. Com o projeto, as angústias e dificuldades eram socializadas e, coletivamente, refletiam sobre as situações colocadas, de modo que, na maioria das vezes, foi possível traçar algumas ações, como, por exemplo, estender os estudos sobre gênero e sexualidade infantil a todos os professores das escolas que estavam participando do projeto.

No que se refere ao eixo 3 de análise, sobre os indícios de desenvolvimento profissional dos professores iniciantes nos memoriais de formação, verifiquei que o principal indício de desenvolvimento profissional dos professores foi a influência na prática, pois tanto a professora Mari, quanto a professora Léia demonstraram que o projeto provocou mudanças em suas práticas

pedagógicas, por meio das reflexões realizadas a partir do que estavam vivenciando, embora a professora Léia tenha apontado a necessidade de intensificar os estudos teóricos.

Dessa maneira, as participantes da pesquisa, ao refletirem sobre suas práticas, mergulharam na compreensão de si mesmas, e, assim, adquiriram novos conhecimentos e tiveram oportunidade de melhor desenvolverem-se profissionalmente.

Considerando que o desenvolvimento profissional docente tem a ver com aprendizagem, a qual incide sobre as pessoas e não sobre os programas (VAILLANT; MARCELO, 2012), de uma maneira geral, os dados da pesquisa apontam que o projeto OBEDUC/UFMT tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, porém ficou muito claro, como afirma Imbernón (2011), Marcelo (1999), Contreras (2002), dentre outros estudiosos, que outros fatores precisam ser implementados: valorização profissional; melhores condições de trabalho [principalmente na educação do campo]; organização de categoria.

Penso que a formação contínua, articulada com a pesquisa por meio de uma proposta colaborativa entre universidade e escola pública, onde estejam envolvidos professores pesquisadores, mestrandos, graduandos da Pedagogia e professores iniciantes e experientes da escola básica da rede pública, assim como estava constituído o projeto OBEDUC/UFMT, formado por um grupo heterogêneo, mas com um único propósito – melhorar a qualidade da educação –, possibilita aprendizagens mútuas, uma vez que propicia a cada participante refletir criticamente a sua prática educativa e pedagógica e, por conseguinte, buscar as inovações necessárias ao processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, a partir dos dados levantados na fase exploratória desta pesquisa, já foi possível evidenciar que o projeto OBEDUC/UFMT fomentou mudanças na proposta de formação continuada da rede municipal de ensino, a qual iniciou, em 2015, o projeto “Professores iniciantes: Dialogando acerca dos conceitos, dos métodos e das práticas docentes”.

O OBEDUC/UFMT também fomentou vontade de aprender a aprender e aprender a ensinar nos professores iniciantes participantes desta pesquisa, visto que os encontros foram realizados quinzenalmente, após o horário de regência, e esses professores ainda tinham de se deslocar até o local do encontro de formação, exceto quando o encontro era realizado no próprio local de trabalho. Apesar de tantos desafios, ocorreu apenas uma desistência durante o período observado. Dos 25 (vinte e cinco) professores iniciantes inscritos, houve apenas uma desistência, o que correspondeu a 4 % de evasão. E, entre os professores da zona rural, os quais percorriam mais de 40 km para participarem dos encontros, não houve nenhuma desistência.

Para finalizar estas considerações e este trabalho, em resumo às exposições acima, os resultados apontaram que a formação continuada oferecida pelo projeto OBEDUC/UFMT é

considerada pelos professores como ponto de reflexão sobre suas práticas e também sobre a carreira docente, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líder Livro Editora, 2005.

_____. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. 2012, vol.42, n.145, pp. 112-129. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>>. Acesso em: jan. 2015.

_____. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul. /dez. 2013a.

_____. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 50, p.35-49, out/dez. 2013b.

Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <<http://www.bdttd.ibict.br>>. Acesso em: jan. 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora LDA, 1994. Porto – Portugal.

BRASIL. **Educação Patrimonial**. Disponível em:<<http://portal.iphan.gov.br/publicacoes/lista?categoria=30&busca=>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização do documento: Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. 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/*Campus* Universitário de Rondonópolis.

_____. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2015.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. **A formação continuada no município de Sobral (CE)**. São Paulo, 2014. 202 p. Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial

para obtenção do título de doutora em Educação: Psicologia de Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CARDOSO, Solange Cardoso. **Professoras iniciantes da educação infantil: encantos e desencantos da docência**. Mariana, MG, 2013. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto, MG, 2013.

CAMPOS, Rebeca Ramos. **Necessidades de formação de professoras principiantes da educação infantil/pré-escola**. Natal, RN, 2012. 145 f.. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

CANTE, Vanderlei Bonoto. **Sou professora e fui agredida: a formação do professor para enfrentar a violência da escola**. Rondonópolis, MT: UFMT, 2014.

CAPES. Banco de dissertação e teses. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

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.

CONTRERAS, José. Os valores da profissionalização e a profissionalidade docente. In: _____. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Tabuco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002. p. 71-86.

CORRÊA, Priscilla Monteiro; PORTELLA, Vanessa Cristina Maximo. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, 15(2): 223-236, 2012. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: nov. 2014.

CORSI, Adriana Maria. Professores iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental – UFSCar, 2005. **Anais...** Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: nov. 2014.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. O currículo e o seu planejamento: concepções e práticas. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.3, n.2, pp.578-590, setembro de 2010 a março de 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: ago. 2015.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto Editora, LDA. 2001. Tradutora: Maria Assunção Flores.

DOMÍNIO público. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: nov. 2014.

DUARTE, Stephanie Marina Cardoso Araújo. **Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente**. Brasília, DF, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília – UnB.

FERREIRA, Lílian Aparecida; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Aprendendo a ensinar a ser professor: contribuições e desafios de um programa de iniciação a docência para

professores de Educação Física. UNESP e UFSCar, 2005. **Anais...** Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: nov. 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GABARDO, Claudia Valeria Lopes. **O início da docência no ensino fundamental da rede municipal de ensino**. Joinville, 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Joinville, SC, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998. p. 17-37 e 332-349.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

_____. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. São Paulo, 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Presidente Prudente, SP, 2011.

LIMA, Ana Carla Ramalho. **Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes**. Salvador, 2006. 139 f.. Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, identidade e escola. **Educação & Realidade**, jul./dez. 2000. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/>>. Acesso em: abr. 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem. Disponível em: <<https://www.youtube.com/>>. Acesso em: abr. 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. **Escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciência da Educação**, 08, Jan/abr. 2009, p. 7-22. Disponível em: <132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php? indice...>. Acesso em: 02 abr. 2014.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE**. São Carlos: UFSCar, 2006. 142 p.. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos.

MARQUESIN, Denise Filomena Bagne. **Os espaços de formação e a constituição da profissionalidade docente: o estágio e o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo, 2012. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MATO GROSSO. **Sala de Educador: orientativo 2015**. Cuiabá: Seduc, 2015.

MIGLIORANÇA, Fernanda. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. São Carlos, SP, 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência Técnica e arte: O desafio da pesquisa Social**. In: DESLANDES, Suely Ferreira et al; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI. **Programas de inserção profissional para os professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional Sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à docência**. In: X ANPED SUL, 2014, Florianópolis. **Anais ...** Florianópolis, 2014, p. 1-19. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/75-0.pdf>. Acesso em: fev. 2015.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

_____. Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman**. **Revista do Centro de Educação**, Vol. 29, n° 02, 2004.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanco; ALMEIDA, Ordalia Alves; MELIM, Ana Paula Gaspar. **A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação**. 2013. **Anais...** Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: nov. 2014.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Processos de formação de professores iniciantes**. UNESP e UFSCar, 2006. **Anais...** Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: nov. 2014.

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

_____. Professores Imagens do futuro presente, **EDUCA**: Lisboa, 2009 ISBN: 978-989-8272-02-7.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. – Natal, RN: EDUFRM; São Paulo, 2010.

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.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, v. 25, n. 1 (73), p. 199-218, jan./abr. 2014. Disponível em: < <http://www.bdttd.ibict.br>>. Acesso em: Janeiro e Fevereiro 2015.

_____. Professoras iniciantes bem-sucedidas: elementos de seu desenvolvimento profissional. 2011, UFEP. **Anais...** Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: nov. 2014.

PASSEGGI, Maria Conceição. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PASSEGGI, Maria Conceição, et al. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, Elizeu Clementino de, (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

PENA, Grazielle Borges de Oliveira et al. PAPIC: um programa brasileiro de acompanhamento de professores em início de carreira. In: IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, 2014, Curitiba. **Anais...** Curitiba, PR, 2014. Não paginado.

PIERI, Glaciele dos Santos de. **Experiências de Ensino e Aprendizagem: estratégias para a formação online de professores iniciantes no Programa de Mentoria da UFSCar**. São Carlos: UFSCar, 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2010.

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. 2014.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1 p. 077-095, jan/abr. 2008.

ROCHA, Gisele Antunes. Por uma política institucional comprometida com o início da carreira docente enquanto um projeto colaborativo. PPGE/ UFSCar, 2006. **Anais...** Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: nov. 2014.

ROCHA, Simone Albuquerque; ANDRÉ, Marli E. A. D. de. Os memoriais na licenciatura: narrativas dos entre-espaços da formação docente. In: ROCHA, Simone Albuquerque da. **Formação de professores**: licenciaturas em discussão. Cuiabá: EDUFMT, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto – Portugal: Porto Editora, LDA., 1999.

SCIELO. Banco de periódicos. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

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

SILVA, Mendes Solange Lemes da. **Práticas Formativas em Mato Grosso sob o Olhar de Professores Iniciantes**. – Rondonópolis, MT: UFMT, 2014. 121 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus Rondonópolis*, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD.; HETKOWSKI, TM., (Orgs). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso: Jan 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VASCONCELLOS, Celso. Avaliação da aprendizagem. Entrevista concedida à área de Linguagens do Colégio Santa Marcelina, SP. Setembro de 2008. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vu2szZX5zus>>. Acesso em: Mar. 2015.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009, (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan. /abr. 2014.

UNIPAC. Tecnologia ou Metodologia? Vídeo produzido pela Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IJY-NIhdw_4.coloque>. 2007.