



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

MENDES SOLANGE LEMES DA SILVA

**PRÁTICAS FORMATIVAS EM MATO GROSSO SOB O OLHAR DE
PROFESSORES INICIANTEs**

Rondonópolis – MT
2014

MENDES SOLANGE LEMES DA SILVA

**PRÁTICAS FORMATIVAS EM MATO GROSSO SOB O OLHAR DE
PROFESSORES INICIANTES**

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

Orientadora: Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha.

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S586p SILVA, MENDES SOLANGE LEMES DA.
PRÁTICAS FORMATIVAS EM MATO GROSSO SOB O
OLHAR DE PROFESSORES INICIANTEs / MENDES
SOLANGE LEMES DA SILVA. -- 2014
121 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, 2014.
Inclui bibliografia.
1. Formação Continuada. 2. Práticas Formativas
Educativas. 3. Professor Iniciante. 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
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "PRÁTICAS FORMATIVAS EM MATO GROSSO SOB O OLHAR DE PROFESSORES INICIANTES"

AUTORA: Mestranda Mendes Solange Lemes da Silva

Dissertação defendida e aprovada em 29/09/2014.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Simone Albuquerque da Rocha
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Eglen Silvia Pipi Rodrigues
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Pós-Doutor(a) Patrícia Cristina Albieri de Almeida
Instituição : Fundação Carlos Chagas e Universidade Católica de Santos

Examinador Suplente Doutor(a) Tânia Maria Lima
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 29/09/2014.

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

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha querida e mui amada Professora Dra. Simone Albuquerque da Rocha, a quem devo este título. Pela confiança depositada em mim, pelas orientações e por me ensinar que quase nada sei...

AGRADECIMENTOS

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

À minha querida mãe Flor, que, apesar de “suas poucas letras”, se mostrou para mim, ao longo de toda existência, ser uma das mulheres mais inteligentes que conheci...

Ao meu querido pai, Merquíades Lemes da Silva, que um dia determinou que eu seria professora... Ele acertou em cheio em sua decisão...

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

Raphael Mateus, por reclamar dos “não mais almoços de domingo.”

Thayna Luara, por ter que crescer e amadurecer sem poder errar.

Lucas Vinícius, por reclamar mesmo quando não havia do que reclamar.

Às minhas noras, Silvana e Elen... Por amar e cuidar dos meus filhos e netos...

Ao meu genro, Wesley... Por amar e cuidar de minha filha.

Aos meus netinhos, Yasmim, Matheusinho, Jade e Bryan José... Luz dos meus olhos...

Aos meus irmãos Alcione, Davi, Salmo e Sônia, que apoiaram e suportaram-me nos meus momentos difíceis...

Às minhas queridas cunhadas e meus sobrinhos, em especial, ao meu sobrinho Sidney Junior, que orou para que eu passasse na seleção de mestrado e, em troca, ganhou uma bicicleta...

Um grande agradecimento ao meu amor, presente de Deus em minha vida, pois, quando pensei que não havia mais esperanças, “Tinha uma pedra quase no final do caminho... Meu diamante: Robinson, a quem tanto amo.”

Ao meu sogro, Waldomiro, minha sogra, Elanzir, minha cunhada Rita, seus filhos e meus enteados... Pela paciência e carinho a mim dispensados...

Aos meus colegas do CEFAPRO, Fran, Carlos, Luíz Carlos, Rafael, Cris, Tatá, Aline, Darcy, Elzinha, Maria Bezerra, Romildo, Flávia, Alessadro, Luciane, Sílvia Matsuoka, João, Luciane, Cesa Mara, Francisco, Rosilene, Rogério, Rosinei, Sílvia Bezerra, Iedinha, Climene, Suellen, Verondina, Leandra, Rozilene, Roseli...

Ao meu coordenador, Sávio, e à minha diretora, Valdelice, pelo incentivo, apoio e carinho...

À minha colega, Alvair... Uma morena alva que tanto contribuiu no envio dos e-mails às escolas... Deus a abençoe ricamente...

À minha amiga e irmã em Cristo, Rozilene, que muito me apoiou e ajudou nos momentos mais difíceis...

À minha amiga e irmã em Cristo, Lili, de quem eu tanto gosto, não tenho palavras para agradecer-lhe, pelas inúmeras vezes em que me auxiliou, mesmo quando não podia...

À minha amiga e irmã em Cristo, Sílvia Bezerra, a quem devo grande parte do incentivo pela minha entrada no mestrado...

À minha amada amiga e irmã em Cristo, Ana Dirce, e seu esposo, irmão Theobaldo... Sem palavras...

À minha amiga e irmã em Cristo, Elisabete, pelo carinho e incentivo... Quando nas horas de indecisão dizia-me “Seu foco agora é o mestrado”...

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

À minha grande amiga Suely, que, mesmo não sendo do “movimento”, vivia encharcada dele... Exemplo de garra e persistência...

À minha amiga, professora Vilma Rampazo, pelo apoio e dedicação dispensados a mim...

À minha colega, professora Aurenny, pelo apoio e incentivo durante a coleta de dados...

Aos professores do mestrado pelas maravilhosas aulas, as quais me proporcionaram um novo descortinar de mundo, no sentido de quebrar velhos paradigmas e construir novas concepções educacionais...

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

Aos profissionais da Assessoria Pedagógica de Rondonópolis-MT, pelo carinho e apoio dispensados a mim...

À SEDUC-MT e ao CEFAPRO, pela disponibilização de arquivos documentais para que eu pudesse mergulhar na pesquisa...

À SEMED/ROO na pessoa dos seus profissionais que muito me auxiliaram, dispondo dos arquivos para a busca de dados...

Aos meus sujeitos de pesquisa, que me proporcionaram dados valiosíssimos.
Sem eles seria impossível chegar até onde cheguei...

Às escolas estaduais, municipais e particulares do município de Rondonópolis
– MT, que tão bem me receberam...

Aos secretários das escolas pelas devolutivas dos e-mails...

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

Quando eu era menina
bem pequena,
em nossa casa,
certos dias da semana
se fazia um bolo,
assado na panela
com um testo de borralho em cima.
Era um bolo econômico,
como tudo, antigamente.
Pesado, grosso, pastoso.
(Por sinal que muito ruim)
Eu era menina em crescimento.
Gulosa,
abria os olhos para aquele bolo
que me parecia tão bom
e tão gostoso.
A gente mandona lá de casa
cortava aquele bolo
com importância.
Com atenção. Sericamente.
Eu presente.
Com vontade de comer o bolo todo.
Era só olhos e boca e desejo [...]
(*Cora Coralina*, 1965)

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT (PPGEdu), Campus de Rondonópolis-MT. Volta-se para a investigação das práticas formativas educacionais desenvolvidas por meio da Formação Continuada, com foco na formação do professor iniciante e consiste em uma investigação a partir de projeto aprovado no Observatório da Educação (OBEDUC) pela UFMT/CUR. A investigação desenvolveu-se em uma abordagem qualitativa, adotando como instrumentos a análise documental, questionário e entrevistas. A pesquisa contou com colaboradores, sendo gestores, coordenadores e articuladores da formação das escolas públicas e particulares e, especificamente com seis egressos como professores iniciantes. O estudo objetivou investigar, e compreender as práticas formativas educacionais desenvolvidas por meio da Formação Continuada da SEDUC-MT, SEMED/Roo e de escolas particulares do município de Rondonópolis-MT, em seu trabalho de acolhimento e de assessoramento ao professor egresso da pedagogia e de como estas lhe têm auxiliado para os embates e desafios enfrentados nas experiências iniciais da docência. Para atingir ao objetivo proposto foram adotadas as seguintes questões: que formação tem sido proporcionada aos professores iniciantes em exercício no município de Rondonópolis? Que práticas formativas são contempladas nas propostas de formação aos iniciantes? O que dizem os relatos dos iniciantes a respeito destas práticas formativas? De que forma estas práticas formativas atendem aos iniciantes em suas dificuldades? Os dados coletados durante a pesquisa junto aos colaboradores e sujeitos evidenciaram que as práticas formativas de Formação Continuada das redes estadual e municipal de ensino são oferecidas a todos os profissionais da escola, e não há ainda uma formação com foco no professor iniciante, e, quanto à Formação Continuada das escolas particulares investigadas, de acordo com os depoimentos dos sujeitos, a formação encontra-se adormecida consistindo em apenas encontros para orientação e tira dúvidas. A pesquisa revela, ainda, que, em duas escolas da rede municipal, ocorre um acompanhamento diferenciado, voltado, em específico, para o professor iniciante e isso acontece devido a um projeto de pesquisa do OBEDUC que se desenvolve na escola e que será relatado na pesquisa.

Palavras-chave: Formação Continuada. Práticas Formativas Educacionais. Professor Iniciante.

ABSTRACT

This research is linked to the UFMT Graduate Program in Education (PPGEDU), Campus Rondonópolis. This research turns its view to the analyzes of the educational Formative Practices that have been developed by the Continuing Education, focusing on the training of beginning teachers by the approved project in Education Observatory (OBEDUC). The research was developed in a qualitative approach, adopting as instruments the document analysis, the questionnaire and interviews. The research included partners as managers, coordinators and formation organizers of public and private schools, and specifically six graduates as beginning teachers. This paper intended to investigate and to understand the Formative Practices of SEDUC-MT, of SEMED/Rondonópolis and of two private Rondonópolis schools, in its advisory support to the teacher egress of pedagogy and how it has helped them to the struggles and challenges faced in the initial experiences of teaching. To achieve the proposed goal, the following questions were adopted: Which training has been provided to beginning teachers in exercise in Rondonópolis? Which Formative Practices have been addressed in the proposed training for beginners? What do the reports of novice tell about these Formative Practices? How do these Formative Practices cater to beginners and nourish them to solve their troubles? The data collected during the research with collaborators and subjects of the research showed that the policies of Continuing Education of the state and local school systems are offered to all school professionals, and there is not yet a focus on teacher training with beginner, and as Continuing formation of the private schools investigated, according to the testimony of the subjects, the first one formation lies dormant and at the second one the meetings were evidenced only for guidance and take questions. The survey also reveals that in one of the municipal schools there is a differentiated monitoring, aimed specifically for the novice teacher and it happens.

Keywords: Continuing Education. Formative Practices. Novice/beginning teachers.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dissertações e teses produzidas a partir dos descritores: professor iniciante e formação do professor iniciante por região (período de 2008 a 2012)	37
Gráfico 2 – Teses e dissertações publicadas por diferentes estados (período de 2008 a 2012)	38
Gráfico 3 – Anos de publicação dos artigos, dissertações e teses (período de 2008 a 2012)	39
Gráfico 4 – Área de conhecimento das dissertações e teses publicadas (período de 2008 a 2012)	39
Gráfico 5 – Dissertações e teses de acordo com as instituições de publicações (período de 2008 a 2012)	40
Gráfico 6 – Artigos, dissertações e teses de acordo com os Gêneros de publicações (período de 2008 a 2012)	41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Autores que estudaram a carreira docente de 1969 a 1989	54
Quadro 2 – Posicionamento de Cavaco (1993) e Stadinik (2008) acerca da carreira docente	54
Quadro 3 – Fases da carreira docente de acordo com Huberman (1995)	57
Quadro 4 – Etapas da carreira docente de acordo com Gonçalves (1995)	57
Quadro 5 – Modelo das fases da carreira docente do professor na compreensão de Huberman (1995) e Gonçalves (1995)	58
Quadro 6 – Criação dos CEFAPROs conforme seus decretos	68
Quadro 7 – Identificação dos gestores da SEDUC-MT/CEFAPRO	72
Quadro 8 – Identificação dos sujeitos, na condição de professores iniciantes das redes estadual, municipal e escolas particulares	91

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação Nacional de Estudos e Pesquisas
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEFAM	Centro de Formação e Atualização do Magistério
CEFOR	Centro de Formação Permanente de Professores
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
FCC	Fundação Carlos Chagas
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOPEB	Lei Orgânica dos Profissionais de Educação Pública
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MT	Mato Grosso
OBEDUC	Observatório da Educação
OCDE	Organização Para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEdu	Programa de Pós - Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RH	Recursos Humanos
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC/MT	Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis-MT
SME/Cuiabá	Secretaria Municipal de Cuiabá
SUFP	Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT Universidade Federal de Mato Grosso

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
Cultura

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 O PROFESSOR INICIANTE: um rito de passagem de todos os profissionais do ensino e pouco investigado pelas pesquisas no Brasil ...	36
3 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	46
3.1 <i>Locí</i> da pesquisa	47
4 O PROFESSOR INICIANTE EM FOCO	52
5 PRÁTICAS DE FORMAÇÃO EM RONDONÓPOLIS-MT PARA O PROFESSOR INICIANTE	64
5.1 Conceituando o termo política pública	64
5.2 A Formação Continuada da rede estadual de Ensino/SEDUC-MT	66
5.3 Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPROs de Mato Grosso	67
5.4 O Projeto Sala de Educador: possíveis contribuições para a formação do professor iniciante	69
5.5 A Formação Continuada em Mato Grosso na visão dos gestores da SEDUC-MT e professores formadores do CEFAPRO	72
5.6 A proposta de Formação Continuada ofertada na rede municipal de ensino: o professor iniciante em questão	75
5.6.1 Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) como espaço de Formação Continuada do município de Rondonópolis – MT	75
5.7 Práticas formativas de duas escolas particulares de ensino de Rondonópolis-MT	84
5.7.1 A proposta de Formação Continuada de duas escolas particulares de ensino de Rondonópolis – MT: há indícios de atendimento ao professor iniciante?	85
6 AS VOZES DOS INICIANTES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA OS EMBATES E DESAFIOS DE SUAS PRÁTICAS	90
6.1 Os professores iniciantes em cena, conhecendo os sujeitos da pesquisa	90

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NADA FINAIS	110
REFERÊNCIAS	115

1 INTRODUÇÃO

[...] Nasci em tempos rudes
Aceitei contradições
Lutas e pedras
Como condições de vida
E delas me sirvo
Aprendi a viver
Cora Coralina

Nas últimas décadas a melhoria da qualidade da educação brasileira tem se constituído como um dos maiores desafios, não somente para os governantes e instituições formadoras (escolas e universidades), mas também para os demais segmentos da sociedade responsáveis pela formação do cidadão. Muito se tem escrito, discutido e debatido por estudiosos e pesquisadores da educação, na busca de práticas significativas que visem à formação humana em sua totalidade, não apenas no sentido quantitativo, como vem sendo demonstrado nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e demais instrumentos responsáveis por “medir” o desempenho do nosso alunado, mas principalmente no que corresponde à qualidade do processo ensino e aprendizagem nas escolas.

Com a instauração da Nova República em 1985, grandes mudanças e avanços relacionados às Políticas Públicas Educacionais começaram a acontecer no Brasil. O movimento de democratização do ensino tomou vulto nas discussões nacionais após a homologação da Constituição de 1988, refletindo, nos estados e municípios, na propositura de formas e meios para a discussão de políticas educacionais de acesso, oferta e valorização da educação, bem como dos profissionais que nela atuam.

A partir da década de 1990 do século passado o quadro da educação brasileira sofreu grandes alterações, com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia e também com os resultados dos estudos realizados pelo fórum Permanente pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação responsável pelo encaminhamento do Plano Nacional de Educação aprovado recentemente pelo Senado Federal. A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB/9.394/1996 deixa claro que os sistemas de

ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, dentre eles os professores, que têm se constituído em foco das atenções, sendo a sua formação motivo de grande preocupação por parte de políticas públicas educacionais, sistemas e redes de ensino, programas e projetos de Formação Continuada.

Em se tratando da temática Formação Continuada há um entendimento de que os constantes avanços tecnológicos, a globalização e a competitividade de um mercado de trabalho cada vez mais exigente, tem induzido o profissional da educação a uma busca incessante pela Formação Continuada, associado às determinações advindas do Plano Nacional de Educação – PNE, então aprovado, em 2000, e sancionado em 2001, em seu capítulo IV, seção 10.1, que considera como essencial a importância de se ter profissionais docentes preparados no âmbito educacional para atender às necessidades educativas dos alunos, no sentido de promover a interação e construção com o conhecimento científico. Assim determina a Legislação:

A Formação Continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. A Formação Continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. (BRASIL, PNE, 2001, p. 63).

As muitas alterações no campo educacional foram percebidas, também, pela apresentação dos resultados dos estudos realizados pelo fórum Permanente pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação responsável pelo encaminhamento do Plano Nacional de Educação (PNE-PL 8035/10) proposto pelo executivo desde 2010 e aprovado em 03 de junho de 2014, pela Câmara dos Deputados. A respeito dessas muitas alterações, Davis et al. (2011, p. 9) afirmam que “a partir da década de 1980 e especialmente na década de 1990, algumas proposições relativas à formação inicial e continuada ganharam repercussão nacional e internacional e influenciaram as políticas em vários países da Europa e da América.” De acordo ainda coma as autoras essas alterações se deram devido à insatisfação e à preocupação de vários segmentos da sociedade quanto à qualidade da educação.

No tocante a estas mudanças Nóvoa (1999, p. 26) defende que “a formação de professores é, provavelmente a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão.” Para o autor, a formação de professores ao longo dos tempos tem sofrido uma oscilação entre os modelos acadêmicos (instituições e conhecimentos) e os modelos práticos (escolas e métodos). Nóvoa (1999) afirma, ainda, que para romper com essa dicotomia faz-se necessária à criação de novos mecanismos de regulação e de tutela da formação de professores, o que passa pela autonomia das universidades e das escolas e pelos acordos por elas instituídos. Conforme o autor, a formação de professores precisa ser pensada como um todo, isto é, envolver as dimensões da formação inicial, da indução e da Formação Contínua.

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB/9.394/1996 torna-se claro que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, dentre eles, os professores, que têm se constituído em foco das atenções, sendo a sua formação, motivo de grande preocupação por parte de políticas públicas educacionais, sistemas e redes de ensino, programas e projetos de Formação Continuada.

Em nível nacional, a Lei 9.394/1996 no item sobre a Formação dos Profissionais da Educação Básica, traz, em sua essência, a fundamentação da Formação Continuada, que permite aos profissionais da Educação maior preparo para o atendimento aos diferentes níveis e modalidades de ensino, enfatizando dois pontos primordiais que são: a necessária vinculação entre teorias e práticas e o aproveitamento das formações e das experiências anteriores. Dentre os grandes desafios da implantação e implementação desta política de formação está o de vincular teoria e prática devido à grande distância entre os sistemas de ensino municipais, estaduais e federal responsáveis pela formação inicial.

A LDB, em seu artigo 61, trata de dois pontos de grande relevância no que corresponde à Formação Continuada dos Profissionais da Educação, o primeiro deles se refere à necessária associação entre teorias e práticas nos processos formativos, inclusive na capacitação em serviço; o segundo, ao aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Quanto à instituição de uma Política de formação no Brasil há também o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o qual instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação

da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. O Decreto traz em seu artigo 2º os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica num total de 12 (doze) princípios que norteiam a formação, dentre os quais apresento aqui aqueles que considero relevantes dentro deste contexto:

I a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas.

V a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos contemplando a indissociabilidade, entre ensino, pesquisa e extensão;

X a articulação entre formação inicial e formação continuada bem como os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente. (DECRETO 6755/2009 DE 29 DE JANEIRO DE 2009, p. 1-2).

Além dos princípios que embasam a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o Decreto (6755/2009) traz ainda dez objetivos norteadores da mesma, dentre os quais estão os de melhorar a qualidade da educação básica, identificar e suprir a necessidade das redes por formação inicial e continuada dos profissionais do magistério e promover a valorização docente.

Cabe, aqui, ressaltar que os objetivos da Política de Formação serão alcançados por intermédio da criação de Fóruns Estaduais Permanentes de apoio à Formação Docente e por ações e programas específicos do MEC.

A respeito da Formação Continuada desenvolvida nas escolas brasileiras Davis et al. (2011) apontam que há, ainda, uma ideia bastante arraigada em relação à Formação Continuada de que a mesma tem sido vista como forma de preencher as lacunas deixadas pela formação inicial e que muito tem repercutido no trabalho docente, talvez decorra daí a grande procura dos docentes por “receitas prontas” e orientações ao invés de estudos mais aprofundados sobre determinados assuntos.

Para Papi e Martins (2008, p. 2), o termo formação possui significado próprio, isto porque, para as autoras, “o conceito de formação possui sempre uma dimensão pessoal que se relaciona ao desenvolvimento humano, o que impossibilita uma relação restrita no âmbito da técnica.”, tendo em vista que a Formação Continuada envolve relacionamento humano, troca de experiências, convívio com os pares, numa dimensão pessoal relacionada ao conhecimento humano.

A esse respeito Nóvoa (1997, p. 26) aponta que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado.” Para a troca de experiências e a partilha Nóvoa (1997) afirma ser necessário um grande esforço por parte da escola e das instituições de ensino superior, para criar o que ele denomina de uma nova cultura de formação de professores.

A Formação Continuada, para Garcia (1999, p. 26), é compreendida como uma área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe [...]. Consiste, ainda, “nas experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola [...].”

Quando se trata da melhoria do currículo, Azambuja (2006, p. 2) afirma que a Formação Continuada “pode ser considerada como um meio de melhoramento não só das relações de trabalho, mas também do próprio trabalho onde se permite a produção, a busca e troca de saberes diferenciados aos habitualmente instituídos.”

Nesse entendimento, a Formação Continuada deve partir da investigação no sentido de compreender a escola como um todo em sua organização escolar, diagnosticando suas forças e fragilidades, para, então, no coletivo pensarem numa proposta de intervenção pedagógica que possibilite a melhoria do currículo e das práticas docentes.

Ainda de acordo com Azambuja (2006, p. 03) a “Formação Continuada auxilia no processo de permanente atualização de conhecimento e de realidade contextual onde as práticas podem ultrapassar os limites colocados pelos cursos de formação formal.”

Azambuja (2006, p. 03) apresenta-nos também uma compreensão do termo Formação Continuada que nos remete à temporalidade em dois sentidos: o primeiro sentido é visto pela autora como continuidade da formação, mas não descarta a ideia de ruptura durante o processo, dando condições ao sujeito de imprimir seu ritmo de desenvolvimento; quanto ao segundo sentido do termo, a autora afirma que o mesmo é “dependente de toda a estrutura na qual as agências promotoras de Formação Continuada estão inseridas [...] ter-se-á a valorização ou não dos saberes que cada participante deste processo traz na sua trajetória [...]”. Para a autora, ainda, a desconsideração dos saberes tem sido um dos agravantes da Formação Continuada, uma vez que, para ela, na maioria das vezes os saberes dos sujeitos participantes da formação não recebem a devida atenção.

Para Nóvoa (2006) a Formação Continuada tem se apresentado como um dos grandes desafios da escola, dentre eles está a formação centrada nas práticas e na análise destas práticas. Para o autor, ainda, (2006, p. 9) “a formação do professor é, por vezes excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer.” Tal afirmação está centrada, sobremaneira, nas práticas dos professores em exercício e sua Formação Continuada.

Em se tratando dos desafios que permeiam a Formação Continuada, temos em Vaillant, (2003, p. 9) a afirmação de que a formação docente constitui-se “um dos desafios contemporâneos mais críticos ao desenvolvimento educativo e implica uma profunda redefinição do modelo convencional de formação dos mestres e professores de uma revitalização geral da profissão docente.”

Segundo Imbernón (2002, p. 15), para conviver com os dilemas e tensões do mundo atual “[...] 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 formulação.” Afirma o autor que é necessário formar o professor “[...] na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada [...]”.

Nóvoa (2006, p. 9) afirma ser “desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como, têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, [...] mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática.” O autor ainda enfatiza: “por isso, tenho defendido, há muitos

anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas.” Diante disso, o autor alerta, um dos maiores entraves no exercício da prática docente se deve ao fato de, na maioria das vezes, o professor não saber associar a teoria à prática.

A Formação Continuada apontada por Imbernón (2009, p. 49), sugere ao coletivo dos professores “[...] descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas que os sustentam.”

Assim, tal construção de conhecimento, deve partir do coletivo e das comunicações entre os atores da formação na escola, utilizando-se, para otimizar as ações, as tecnologias de comunicação e subsídios teóricos metodológicos e acompanhamentos pedagógicos no desenvolvimento de programas de formação dos profissionais da Rede de Ensino.

Para que a Formação Continuada se desenvolva de maneira processual e contínua em seu amplo desenvolvimento, para Garcia (1999, p. 13), faz-se necessário “[...] compreender a formação de professores em íntima relação epistemológica com quatro áreas da teoria e investigação didáctica: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores [...]”. Para o autor, ainda, é necessária “à integração dos saberes didáticos, assim como no reconhecimento das contribuições de tais áreas para a formação de professores como disciplina.” Há aqui uma compreensão da profundidade da formação mesma em sua centralidade, ou seja, a Formação Continuada em si não se dá por meio de cursos pontuais, leituras fragmentadas de textos diversos, mas sim num processo contínuo partindo das reais necessidades da escola, envolvendo os quatro campos propostos pelo autor como sendo – currículo – ensino e professores, numa constante integração de saberes.

Garcia (1999, p. 21) afirma que uma ação de formação “corresponde a um conjunto de condutas, de interações entre formadores e formandos, que pode ter múltiplas finalidades explícitas ou não e em relação às quais existe uma intencionalidade de mudança.”

Acompanhando de perto a Formação Continuada da Rede Estadual de Mato Grosso, na condição de Professora Formadora, presencio constantemente a busca dos professores por novos saberes, quando percebo o desejo de aprender nos

rostos dos professores, suas sensações de satisfação e/ou frustrações após os momentos de estudos realizados durante a Formação Continuada.

Muitas vezes me angustio diante dos encaminhamentos da Formação Continuada em alguns espaços escolares, bem como as políticas advindas de sistemas de educação, e, por vezes, tenho vivenciado apenas momentos fragmentados do que seria a formação, tenho a impressão de que, em determinadas situações, estamos sendo colocados em “formas”, “moldes,” levando “receitas prontas”. Essa minha percepção se dá porque concordo com Nóvoa (2009, p. 04) quando este afirma que “a formação de professores deve assumir uma forte componente praxica, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar”, e, na realidade, não é isto que venho observando nas práticas de formação dos formadores e, também, muitas vezes, na escola.

Talvez esta situação que tenho vivenciado se deva ao que observa Holly (1995, p. 82) quando afirma que são muitos os fatores que influenciam a vivência e a atuação dos professores, ao longo de sua trajetória enquanto docentes tais como: “o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam.”

Para Mizukami (2006, p. 13), a ideia da formação docente como um *continuum* “é vista segundo o modelo reflexivo e artístico tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual [...]”. Daí a necessidade de se construir, por meio da reflexão, um fio condutor dentro do processo de forma a garantir um nexo entre a formação inicial, experiências vivenciadas e Formação Continuada.

A partir das compreensões de diferentes autores a respeito da Formação Continuada, faz-se necessário salientar aqui a grande importância desta Formação para com o desenvolvimento profissional do professor, é interessante ressaltar que esta ao longo dos anos vem auxiliando ao professor em exercício da docência, uma vez que só a formação inicial não tem dado conta de prepará-lo e subsidiá-lo para sua atuação em sala de aula. É importante observar aqui que durante os estudos feitos nos documentos que subsidiam as práticas formativas educacionais do Estado de Mato Grosso, tanto nos documentos que embasam a rede estadual, quanto à

rede municipal e também nas duas escolas particulares por mim investigadas em nenhum deles foi contemplado a Formação Continuada com foco no professor iniciante.

O professor iniciante trata-se daquele concebido por Huberman (1995, p. 39) em seus 02 - 03 (dois - três) primeiros anos de docência, vivenciando um período considerado pelo autor como fase 01 (um) Exploração, a qual pode ser descrita como: “sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora.” Acerca desta fase estendo também minha compreensão com os autores Tardif (2008), Cavaco (1993) e Gonçalves (1995), uma vez que Tardif (2008) considera como início da carreira do docente os cinco primeiros anos de atuação do professor, bem como Cavaco (1993) e Gonçalves (1995), que igualmente compreendem esse início como sendo os quatro primeiros anos de docência.

Assim, posso afirmar que a concepção de professor iniciante desta pesquisa se apoia nos autores Huberman (1995), Cavaco (1993), Gonçalves (1995), Tardif (2008), Garcia (1999) e outros mais que permeiam o presente texto, no sentido de dialogar a respeito da temática professor iniciante.

Em relação aos primeiros anos de docência, dialogo aqui com Garcia (1999, p. 113), quando o mesmo afirma que “no primeiro ano de docência os professores são principiantes, e, em muitos casos, no segundo e no terceiro podem estar ainda a lutar para estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional.”

Para Huberman (1995, p. 39), ainda, esta fase inicial da carreira docente é marcada pela sobrevivência e a descoberta, uma vez que, para o autor, o aspecto da sobrevivência “traduz o que se chama vulgarmente de o choque do real [...]”, esclarece o autor que esta fase da docência “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa).”

Os estudos a respeito do professor iniciante vêm ganhando grandes contornos por autores renomados, dentre eles podemos destacar Veenman (1984), Garcia (1999), Marcelo (2010, 2014), Cavaco (1993), Huberman (1995), André (2012), Gabardo; Hobold (2011), Tardif (2008), Silva; Reali (2012), Toscano (2012), Alen (2009), Costa; Rausch (2012), Abdalla (2012), Diaz (2012), Ureta (2012), Avalos (2009), Gómez; Pastor (2009) e outros, os quais consideram a iniciação à docência como um período conturbado, uma vez que o mesmo constitui-se no momento em que o indivíduo passa pela transição de estudante a professor.

Momento este marcado, muitas vezes, pela insegurança, sobrevivência, adaptações, inconformismo, alienação, dentre outros sentimentos.

Na tentativa de compreender como se dá a Formação Continuada em Mato Grosso, Estado no qual atuo como docente na escola pública há 27 anos, e também no sentido de perceber como vem sendo concebidas as práticas formativas educacionais pelos professores experientes e iniciantes, egressos da Pedagogia, inseridos nas escolas estaduais, municipais e particulares do município de Rondonópolis-MT, é que busco um aprofundamento teórico por meio desta pesquisa que tem por título “Práticas Formativas em Mato Grosso Sob o Olhar de Professores Iniciantes.”

O *loci* da pesquisa então se deu em duas escolas estaduais, em duas municipais e em duas escolas particulares do município de Rondonópolis-MT. Nas estaduais, investiguei a política de Formação Continuada com o Projeto da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso/Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação (SEDUC-MT), Sala de Educador, implementado pelos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs) e tantos outros que se desenvolvem nos municípios; nas escolas municipais, não havendo política de Formação Continuada, investiguei a Proposta de Formação Continuada Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) da Secretaria Municipal de Rondonópolis-MT (SEMED/Roo), e nas escolas particulares me debrucei no estudo dos programas e projetos por elas desenvolvidos para a Formação Continuada de seus professores.

São sujeitos os egressos, também denominados como professores iniciantes, considerados, nesta pesquisa, como aqueles que, logo após concluírem o Curso de Pedagogia na UFMT de Rondonópolis-MT e sem experiência de docência, foram direto atuar como docentes em sala de aula no Ensino Fundamental.

Tratar sobre o tema que envolve a Formação Continuada e professor egresso da Pedagogia, constitui-se para mim, uma professora formadora do CEFAPRO, instigante desafio, uma vez que também sou egressa da UFMT, onde concluí minha graduação no Curso de Letras na década de 90 do século passado e, mesmo antes de finalizar a graduação, já estava iniciando a docência. Pesquisar sobre o iniciante me fez retomar a memória e lembrar-me de quando passei no vestibular da UFMT e queria muito dar prosseguimento aos estudos, mas precisava trabalhar... Na época fui informada que estavam contratando professores na Rede Municipal de

Rondonópolis-MT e, então, candidatei-me à vaga, afinal, eu havia terminado o magistério e já me sentia professora, quanta ingenuidade...

Recordo-me, até mesmo com certo saudosismo, da escolinha da “Vila da Palha,” assim denominada, e do meu desespero que se instituía no início da docência, devido ao meu despreparo. Recebia orientações, tinha estudado os conteúdos da formação de magistério (curso superior), mas não compreendia o porquê de tê-los estudado, não sabia como associá-los à prática.

Houve um fato que muito me marcou, durante o desenvolvimento das minhas aulas, quando eu lia as palavras e as frases dos cartazes em voz alta e os alunos repetiam em coro “o boi baba, a babá e o bebê, Eva viu a uva” e outras tantas mais. Como repetiam em coro, eu acreditava que todos estavam aprendendo a ler. Ledo engano... A chegada das cartilhas foi uma festa, distribuí os exemplares e a meninada eufórica gritava: “a minha, tia... Cadê a minha?” Distribuí as cartilhas conforme as orientações recebidas quando fui buscá-las na Secretaria de Educação. O nome da cartilha era “Pipoca” e, para tornar o clima mais festivo, pedi à merendeira que fritasse pipocas, pois, pensava eu, que quando as crianças recebessem as cartilhas iriam pipocar palavras e frases por toda a sala... Quanta ingenuidade, apenas alguns se pronunciaram... Saímos de férias, todos felizes, e eu angustiada, pensando na volta às aulas... Em agosto retornamos... E ali tive uma grande surpresa: dos meus 37 alunos da então antiga 1ª série, apenas cinco não tinham aprendido a ler... E, mais surpreendente ainda, trinta e dois alunos liam e escreviam palavras e pequenos textos com sílabas complexas. Foi um milagre? Não... Essa minha turma era proveniente de uma vila de assentados e lá, em meio a tantos analfabetos, havia um pai que sabia ler e, então, por intermédio desse pai semianalfabeto, as crianças foram alfabetizadas nas férias... Eu estava salva, teria emprego para o próximo ano, mas tinha também cinco alunos que teriam um ano de atraso escolar por toda a vida... Vale ressaltar aqui que este foi o meu primeiro ano de docência.

Como ensinar àqueles que não aprendiam? Na minha inocência pensava eu que quando conseguisse “domar as ferinhas”, saberia ensiná-las. Nessa época eu me via tão desassistida que trabalhava muitas vezes por intuição, ensaios e erros até consolidarem-se alguns procedimentos que iam dando certo, e, então, os integrava às minhas ações docentes no cotidiano da escola. Assim, em 1987, os iniciantes sequer causavam alguma preocupação aos gestores educacionais,

tampouco consistiam em preocupação na implementação de políticas públicas educacionais pelos estados e municípios.

Atualmente, passados 27 (vinte e sete) anos, já professora experiente com atuação no interior de Mato Grosso por 22 anos, encontro-me na segunda maior cidade do estado, como professora formadora do CEFAPRO de Rondonópolis-MT há 05 (cinco), e também como aluna do Curso de Mestrado em Educação do PPGEdu da Universidade Federal de Mato Grosso Campus de Rondonópolis-MT, e, no momento, também na condição de mestranda-pesquisadora de um projeto que faz parte do Observatório da Educação (OBEDUC), qual seja: “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.”

Então, em consonância com o projeto do Observatório, desenvolvi o meu projeto de pesquisa que trata sobre: “Práticas Formativas em Mato Grosso Sob o Olhar de Professores iniciantes” que tem como foco investigar em que consistem estas práticas formativas e se estas atendem também aos professores iniciantes. O Observatório da Educação constitui-se em fruto de parceria entre a Coordenação Nacional de Estudos e Pesquisas (Capes), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, conforme Portaria nº 152, de 30 de outubro de 2012. O INEP possui como objetivo primordial fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP. O programa visa, ainda, 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.

Diante deste cenário e atuando como professora formadora do CEFAPRO é que decidi investigar sobre a formação do professor iniciante, na tentativa de apresentar dados sobre as práticas formativas educacionais – para isto, trago como objetivo geral: Compreender como ocorrem as práticas formativas na rede estadual, municipal e em escolas particulares do município Rondonópolis-MT, e de que maneira estas práticas têm subsidiado aos professores iniciantes mediante aos desafios e fragilidades encontradas no início de sua carreira docente.

E como objetivos específicos:

- Perceber como se dá o acolhimento e a orientação ao egresso da Pedagogia nos processos da Formação Continuada em escolas das redes estadual e municipal, bem como em duas escolas particulares do município de Rondonópolis-MT.
- Investigar como o professor iniciante se manifesta acerca das práticas formativas desenvolvidas na escola, e de que maneira as mesmas têm-lhe atendido frente às necessidades e dificuldades encontradas em seu início de carreira.

É interessante ressaltar que, entre os sujeitos, estão aqueles que então eram licenciandos da pedagogia e participaram de projeto do Observatório da Educação, então findo em 2012, em parceria com a PUC/SP e a UFMT/Rondonópolis, findo em 2012, sob o título de 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. Neste Projeto objetivou-se compreender como se dava a constituição da profissionalidade e identidade docente de futuros professores a partir da licenciatura.

Para tanto, adotou-se durante os quatro anos letivos, os memoriais de formação em todos os semestres, quando os alunos narravam suas trajetórias familiares, escolares, suas percepções sobre os conteúdos do semestre e sua formação docente, a influência dos estágios na constituição de professores e com que percepções sobre a formação recebida se concebiam preparados para a profissão docente.

Tomei, então, nesta pesquisa de mestrado, alguns destes egressos do Projeto do Observatório PUC/UFMT de 2008, formados em 2012, como sujeitos importantes em suas primeiras práticas docentes como iniciantes. Além destes, outros (quatro) sujeitos que também se encontram dentro do período de fase inicial da docência de cinco anos, isto porque me apoio em Huberman (1995) que afirma ser iniciante o que se efetiva até os primeiros três anos de atividade, período este que, para Cavaco (1993) e Gonçalves (1995), se estende até os quatro primeiros anos, e, para Tardif (2008), se prolonga até os cinco primeiros anos de docência.

Em atendimento aos objetivos, a política, a proposta e os projetos de Formação Continuada foram aqui tratados com sua história e suas fases, quando

então os sujeitos entrevistados se manifestaram sobre a repercussão das mesmas para a sua formação.

Para tanto trabalhei com os documentos da Política Pública Educacional da SEDUC-MT, que tratam da implementação das práticas formativas educacionais da rede estadual do Estado de Mato Grosso, denominada de Projeto Sala de Educador, o qual tem por finalidade criar espaços de formação em que os profissionais da educação possam, de maneira coletiva, refletir e adquirir novas informações e conhecimentos por meio da pesquisa, colaboração e afetividade, tornando-se, assim, sujeitos do processo de mudança da sua prática educativa (MATO GROSSO, 2010).

Quanto aos estudos a respeito das práticas formativas educacionais da Rede Municipal, analisei a proposta de Formação Continuada – HTPC, da SEMED/Roo, a qual possui como objetivo subsidiar a construção de referenciais necessários à condução de um processo de formação na escola, bem como oferecer Formação Continuada com subsídios teórico-metodológicos aos professores dos anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental da rede Municipal de Ensino de acordo com sua área de atuação.

A respeito das práticas formativas educacionais das duas escolas da rede particular de ensino do município de Rondonópolis-MT, busquei compreender como ocorre o desenvolvimento das mesmas por meio de seus projetos de formação, num entendimento de que toda escola possui uma proposta pedagógica conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 em seu artigo 12, que “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica.”

Posteriormente, procedi às entrevistas com os gestores da rede estadual – SEDUC/MT, CEFAPRO, gestores da rede municipal – SEMED/Roo, e coordenadoras, bem como também duas coordenadoras pertencentes às escolas particulares do município de Rondonópolis-MT, por mim investigadas.

Em outro momento, realizei as entrevistas com os professores das instituições pesquisadas para compreender como se desenvolvia a Formação Continuada nas escolas.

Para tanto, busquei resposta às seguintes indagações: que formação tem sido proporcionada aos professores iniciantes em exercício no município de

Rondonópolis? Que práticas formativas têm sido contempladas nas propostas de formação aos iniciantes? O que dizem os relatos dos iniciantes a respeito destas práticas formativas? De que forma estas práticas formativas atendem aos iniciantes em suas dificuldades?

Surge, então, destas inquietações, a necessidade de aprofundar meus conhecimentos no sentido de respondê-las. Para tanto, procurei estudar detalhadamente as políticas, programas, propostas e projetos de formação que assistem aos egressos em sua atuação profissional primeira, porém, a análise documental suscitava maiores questionamentos, induzindo-me à busca dos gestores para investigar como concebiam a formação propiciada aos egressos, daí, seguiram-se as entrevistas.

Além de ouvir os gestores responsáveis pela articulação da Formação Continuada nas redes estadual, municipal e de duas escolas particulares de ensino de Rondonópolis-MT, o passo seguinte foi o de atingir o foco principal da pesquisa, qual seja o de buscar, junto aos iniciantes, suas percepções sobre a Formação Continuada na escola, de que forma ela assiste às suas necessidades, impasses e embates em sua experiência inicial da docência, pois me interessa saber como os egressos são assistidos nessa fase tão conturbada que marca o início de sua carreira docente.

Para tanto, trago dois sujeitos na condição de professores egressos pertencentes à rede estadual de ensino, dois professores da rede municipal, também egressos da Pedagogia, acompanhados pelo Projeto Observatório, e dois professores que atuam em duas escolas da rede particular de ensino do município de Rondonópolis-MT.

Para embasar os estudos tomo como referência Azambuja (2006), Gatti; Barreto e André (2011), García (1997,1999), Vaillant (2003), Imbernón (2002, 2009, 2011), Huberman (1995), Gabardo (2012), Gabardo; Hobold (2011), Gobatto (2012), Beraldo; Oliveira (2010), Gonçalves (1995), Holly (1995), Cavaco (1990, 1993, 1999), Ens; Miranda (2013), Lima (2008), Rocha (2001, 2004, 2010), Favretto (2006), André (2005), Duarte (2004), Nóvoa (1997, 2006, 2009), Freire (1997, 2008), Marcelo (2010), Marcelo; Pryjma (2013), Papi; Martins (2008, 2010), Figueiredo (2012), Martins (2012), Mariano (2006), Tardif (2008), Perrelli (2003), Veiga (2009), Mizukami (2006), Simons (1999), Estrela (2005), Lüdke; André (1986, 2013), Lüdke (2009), Bogdan; Biklen (1994), Marconi; Lakatos (2003), Mainardes (2006), Oliveira

(2011), Collares (1996), Romanowski (2012) SEF-MEC (1999), os documentos de Políticas Públicas da SEDUC-MT, os Pareceres Orientativos para o Projeto Sala de Educador, a partir do ano de 2003 até o ano de 2014, o Projeto Sala do Formador do CEFAPRO de Rondonópolis-MT/2014, o Relatório da Fundação Carlos Chagas, 2011 – FCC, o Projeto Observatório da Educação (OBEDUC 2008/2013), diferentes leis e decretos e projetos de leis que embasam as Políticas Públicas Educacionais no país e em específico no estado de Mato Grosso, a proposta de Formação Continuada da SEMED/Roo, a proposta de Formação Continuada da Rede Particular e projetos de formação de duas escolas pertencentes ao Município de Rondonópolis-MT.

De posse dos dados, para as análises, adotei alguns eixos, que seguem descritos:

Eixo 1: O olhar dos professores iniciantes e suas percepções a respeito do acolhimento da escola, mediante ao atendimento às suas necessidades, embates e desafios enfrentados nos anos iniciais da carreira docente.

Neste eixo busquei compreender as percepções dos sujeitos em relação ao acolhimento que os mesmos receberam na escola, em seus primeiros dias de docência mediante aos dilemas e embates da/na prática inicial da docência. Nesse contexto fez-se necessário, então, dar voz aos sujeitos, para ouvi-los a respeito da Formação Continuada, contemplada no segundo eixo, qual seja:

Eixo 2: Como os egressos da Pedagogia, professores iniciantes, se manifestam a respeito das práticas formativas desenvolvidas por meio da Formação Continuada ofertada nas escolas onde atuam.

Outras análises vão se desenrolando ao longo do texto, quando trago à tela os gestores, coordenadores, os professores formadores, que, de alguma forma, vão enriquecendo o texto com os dados que trazem sobre a Formação Continuada nas redes estadual e municipal.

Procurei também, dados que sinalizassem como os iniciantes percebem o assessoramento e atendimento no que corresponde às suas necessidades nessa fase de desafios e tensões no início da profissão.

Assim, a presente pesquisa ficou estruturada da seguinte forma; além desta primeira parte que corresponde à introdução, a qual apresenta uma breve contextualização da educação brasileira, traz também as concepções de alguns autores sobre a Formação Continuada, bem como algumas considerações sobre

professor iniciante em seus primeiros anos de docência, além de uma pequena retrospectiva em relação aos fatos que me levaram a escolha do tema, numa contextualização do meu tempo de “professorinha da escola da Vila da Palha”.

Apresento, ainda, os objetivos que nortearam a pesquisa, o referencial teórico, bem como a minha participação hoje como aluna do Curso de Mestrado em Educação PPDEdu, pesquisadora do OBEDUC e professora de um Centro de Formação Continuada, entre outras que vem se somando a compreensão do objeto pesquisado.

No segundo capítulo trago apresento um breve panorama do cenário brasileiro em relação às pesquisas desenvolvidas sobre o professor iniciante por pesquisadores brasileiros e disponibilizadas nos bancos de dados da CAPES, Domínio Público e SciELO, no período que compreende os anos de 2008 a 2012. Apresento ainda algumas considerações a respeito da Formação Continuada desenvolvida na rede municipal da cidade de Sobral, no Estado do Ceará, a qual tem si constituído em objeto de estudos, não só de pesquisadores sobre formação de professores, mas também tem se tornado fonte de pesquisa da OCDE.

No terceiro capítulo delinheio os caminhos da pesquisa na tentativa de explicar a metodologia, os passos, os instrumentos utilizados, a localização dos sujeitos e suas identificações.

No quarto capítulo teço algumas considerações a respeito do professor iniciante, na compreensão dos autores Garcia (1999), Huberman (1995), Tardif (2008), Cavaco (1993) e Gonçalves (1995) e outros. Dentre os professores iniciantes pesquisados encontra-se o egresso do Curso de Pedagogia da UFMT, do Campus de Rondonópolis, quando este chega à escola para dar início às suas práticas docentes.

No quinto capítulo apresento um delineamento a respeito das práticas formativas educacionais desenvolvidas na rede estadual, municipal e em duas escolas particulares do município de Rondonópolis-MT, na tentativa de descobrir como estas acolhem e nutrem os egressos em seus anos iniciais da docência. Procuo, nesta fase da pesquisa, investigar sobre a formação que o iniciante recebe ao chegar à escola, para tanto trago algumas concepções a respeito do Projeto Sala de Educador – SEDUC-MT, bem como o Projeto HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) da SEMED/Roo e algumas considerações a respeito dos

Projetos de Formação Continuada de duas escolas particulares de ensino de Rondonópolis-MT.

No sexto capítulo tento traçar as análises iniciais, alguns indícios, ou seja, alguns achados a respeito dos iniciantes e suas percepções a respeito do acolhimento que o egresso recebe ao chegar à sua escola e que políticas educacionais, propostas e projetos subsidiam o início de suas práticas docentes. E, por último, elucido algumas considerações nada finais a respeito da Formação Continuada oferecida ao professor egresso da Pedagogia da UFMT, pelas redes estadual, municipal e da rede particular de ensino do município de Rondonópolis-MT.

A presente pesquisa se insere no quadro de preocupações de pesquisadores da área de educação, tendo em vista a escassez de investigações centradas no iniciante. Diante disso, resolvi aprofundar as buscas para comprovar o quadro de produções e com isto, obter um panorama do universo da minha pesquisa.

O capítulo a seguir apresenta um breve panorama do cenário brasileiro em relação às pesquisas desenvolvidas sobre o professor iniciante por pesquisadores brasileiros e disponibilizadas nos bancos de dados da CAPES, Domínio Público e SciELO, no período que compreende os anos de 2008 a 2012. As consultas aos bancos de dados foram realizadas no sentido de levantar as temáticas relacionadas ao professor iniciante, bem como a formação continuada que a ele vem sendo ofertada.

2 O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: UM RITO DE PASSAGEM DE TODOS OS PROFISSIONAIS DO ENSINO E AINDA POUCO INVESTIGADO PELAS PESQUISAS NO BRASIL

Tenho consciência de ser autêntica
 E procuro superar
 Todos os dias minha própria personalidade,
 Despedaçando dentro de mim
 Tudo que é velho e morto,
 Pois lutar é a palavra vibrante que
 Levanta os fracos
 E determina os fortes.
 O importante é semear,
 Produzir milhões de sorrisos
 De solidariedade e amizade [...].
Cora Coralina

A temática “professor iniciante” tem sido alvo de grandes discussões por parte de estudiosos do assunto, uma vez que as produções sobre a temática ainda se encontram escassas. Todos nós educadores, tivemos nosso rito de passagem na docência como professores iniciantes, no entanto, raríssimas pesquisas até a década passada foram investidas sobre o tema. Assim, diante deste cenário, inquietei-me em investigar quais eram os tipos de pesquisas desenvolvidas sobre o professor iniciante no Brasil, bem como suas instituições de publicação, e os temas de maior enfoque das mesmas.

Em relação ao contexto das produções a respeito da temática formação de professores, Romanowski (2012) afirma que, no período que compreendeu os anos 1990 a 1998, houve muitas abordagens sobre o tema, num total de 290 trabalhos, incluindo teses, dissertações, artigos e trabalhos apresentados em congressos. No entanto, segundo a autora, foram realizadas apenas 04 dissertações sobre a formação de professores iniciantes. A autora indica, ainda, que, num estudo coordenado por Brzezinski e Garrido (2006), foram analisadas 8.085 teses e dissertações no período de 1997 a 2002 e, deste total, 1.769 estavam relacionadas à formação de professores, mas que, destas, nenhuma se voltava para o professor iniciante.

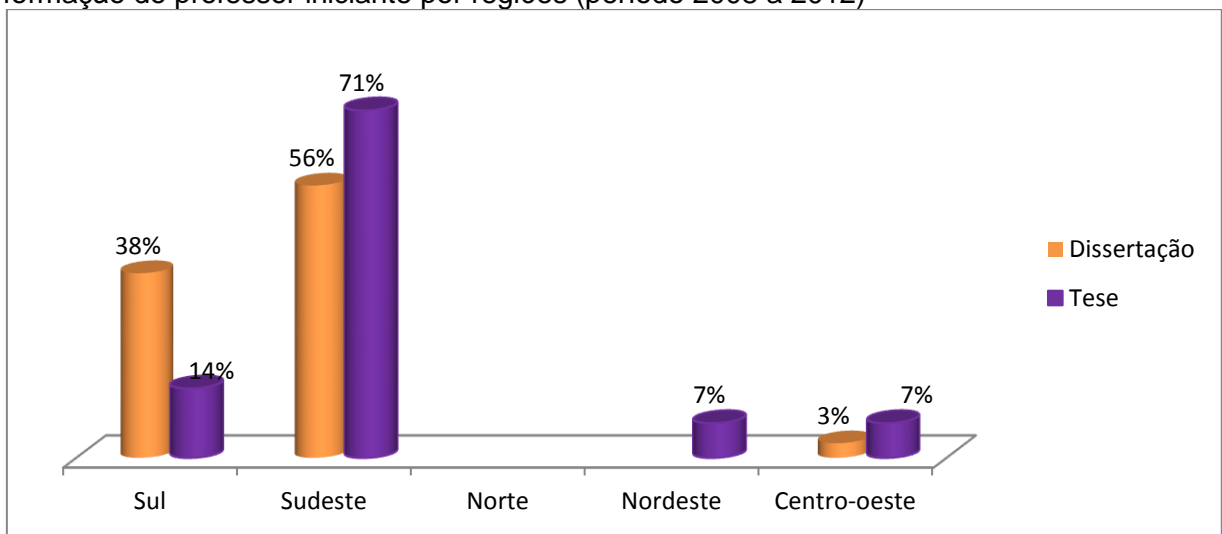
Também de acordo com Romanowski (2012), Papi e Martins (2010) realizaram um segundo estudo envolvendo trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd nos anos de 2005, 2006 e 2007, no GT 4 (Didática), no GT 8 (Formação de Professores) e no GT 14 (Sociologia da Educação), e em pesquisas (dissertações e

teses) disponíveis no banco de dados da CAPES (anos 2000 a 2007). Em relação aos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd foram encontrados 236, e, desse total, apenas 14 estavam relacionadas à temática professor iniciante. E quanto aos resultados da busca no banco de dados da CAPES, ainda de acordo com Romanowski (2012), Papi e Martins encontraram 54 pesquisas sobre o professor iniciante.

Em busca de novos dados sobre o tema realizei uma busca inicial junto aos bancos da CAPES, SciELO e Domínio Público estabelecendo como período o ano de 2008 a 2012 em que adotei os seguintes descritores: Professores iniciantes e Formação de professor iniciante.

Os dados representados no gráfico 1, a seguir, demonstram os resultados da busca concernente às teses e dissertações de acordo com as cinco regiões do país.

Gráfico 1 – Dissertações e teses produzidas a partir dos descritores: professor iniciante e formação do professor iniciante por regiões (período 2008 a 2012)

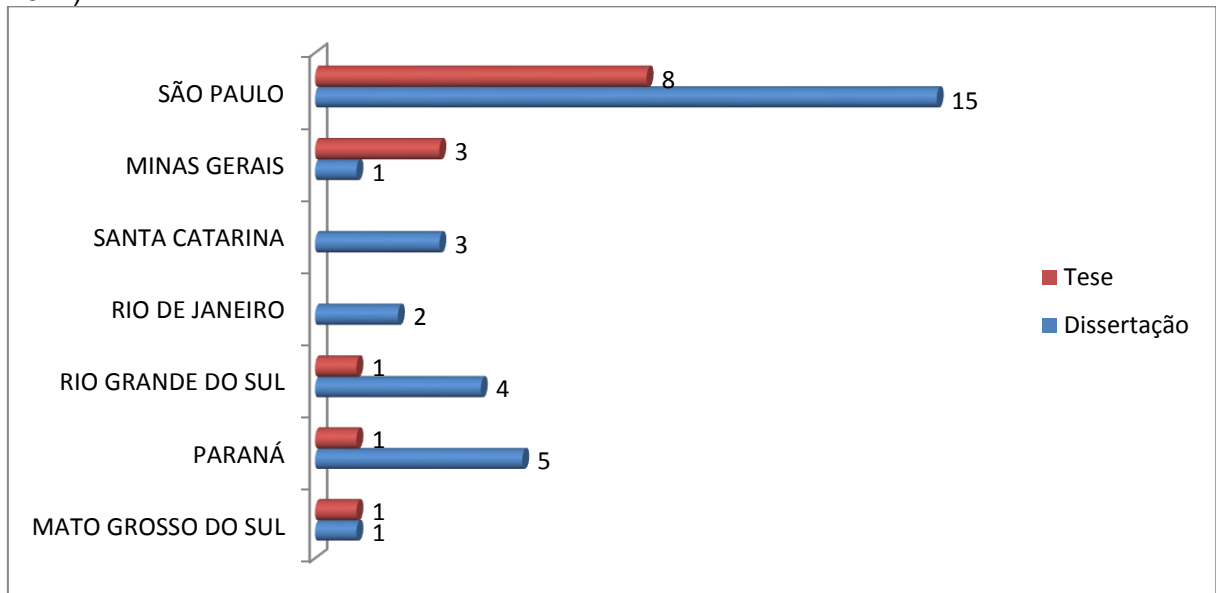


Fonte: Elaborado pela autora para a presente pesquisa.

De acordo com o gráfico 1, portanto, a região em que houve maior número de produção de teses e dissertações foi a região sudeste com 71% de teses e 56% de dissertações. Quanto ao menor número de produções a região que teve um menor número foi a região Centro Oeste com 3% de dissertações e 7% de teses.

O gráfico 2, abaixo, traz os resultados concernentes às publicações de acordo com Estados.

Gráfico 2 – Teses e dissertações publicadas por diferentes estados (período de 2008 a 2012)

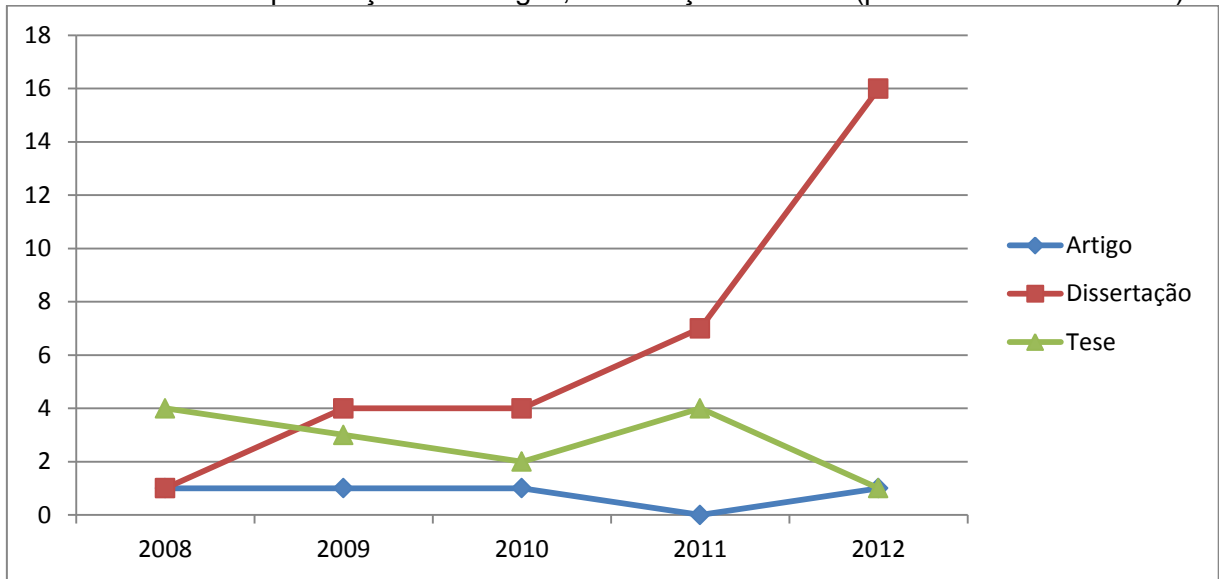


Fonte: Elaborado pela autora para a presente pesquisa.

No decorrer da pesquisa localizei produções de teses e dissertações em diferentes estados, dentre eles os estados de São Paulo, Minas Gerais, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraná e Mato Grosso do Sul, sendo que o maior número de produções se concentrou no Estado de São Paulo, onde foram encontradas 15 dissertações e oito teses, enquanto que o menor número se efetivou no estado de Mato Grosso do Sul, com apenas uma produção de dissertação e uma produção de tese. Os Estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraná também tiveram apenas uma produção de dissertação cada um, mas, quanto ao número de teses, os resultados variaram entre cinco e duas.

O gráfico 3, a seguir, apresenta as publicações das teses, dissertações e artigos de acordo com os seus anos de publicação.

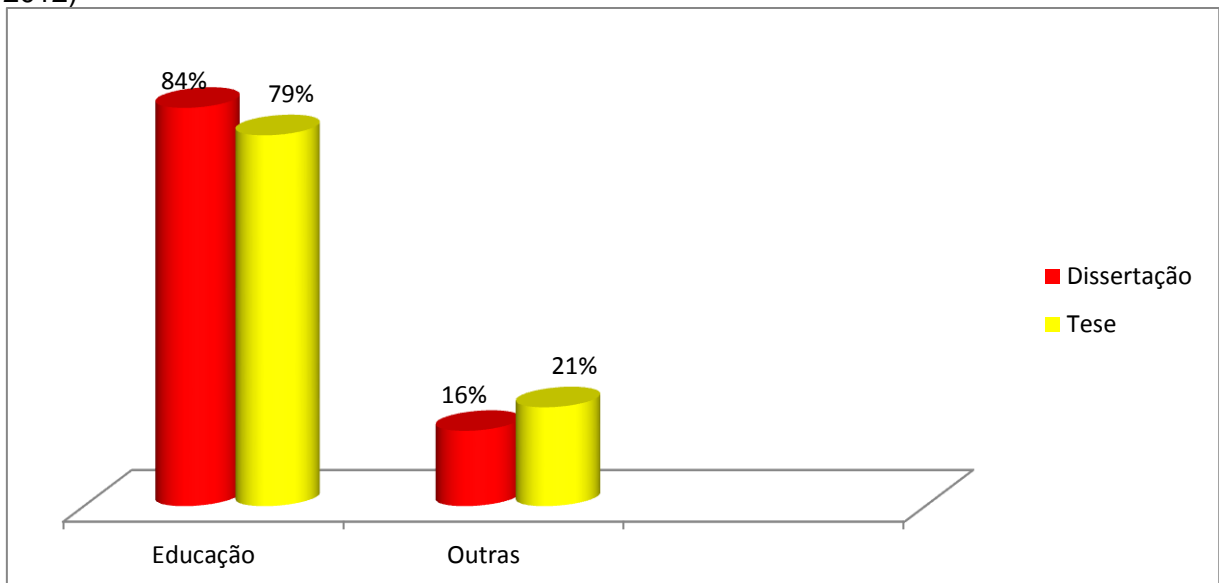
Gráfico 3 – Anos de publicação dos artigos, dissertações e teses (período de 2008 a 2012)



Fonte: Elaborado pela autora para a presente pesquisa.

A busca por estes dados abrangeu o período de 2008 a 2012 e, como demonstra o gráfico acima, a produção de dissertações teve significativo aumento nos anos de 2011 e 2012, diferentemente do ocorrido com a produção relacionada às teses, que apresentaram queda em 2010, aumento em 2011, e queda novamente em 2012. A produção de artigos manteve uma pequena alta em 2009 e 2010, queda no ano de 2011, aumentando novamente em 2012. O gráfico 4, abaixo, traz um panorama da publicação de teses e dissertações conforme a área de conhecimento.

Gráfico 4 – Área de conhecimento das dissertações e teses publicadas (período de 2008 a 2012)

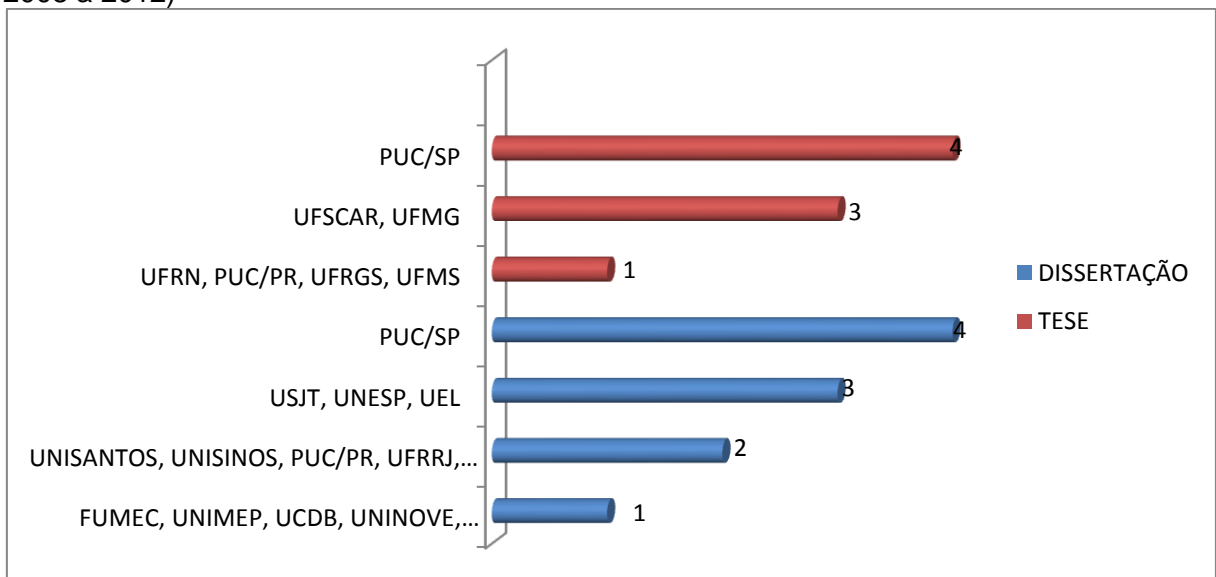


Fonte: Elaborado pela autora para a presente pesquisa.

A área de conhecimento em que se concentraram o maior número de produções foi a área da educação, a qual apresentou um total de 84% de produções relacionadas a dissertações e, um total de 79% de produções relacionadas a teses. As outras áreas foram distribuídas em 21% para teses e 16% para as dissertações. Analisando o gráfico 4 pode observar que existe uma preocupação maior da área da educação no sentido de alargar o campo das publicações.

Compreendi, também, que as produções relacionadas à educação tiveram um número elevado devido às constantes produções que ocorrem por solicitação de produção aos mestrandos e doutorandos nos programas de pós-graduações. O gráfico 5, abaixo, apresenta as produções de dissertações e teses de acordo com suas instituições de publicação.

Gráfico 5 – Dissertações e teses de acordo com as instituições de publicações (período de 2008 a 2012)

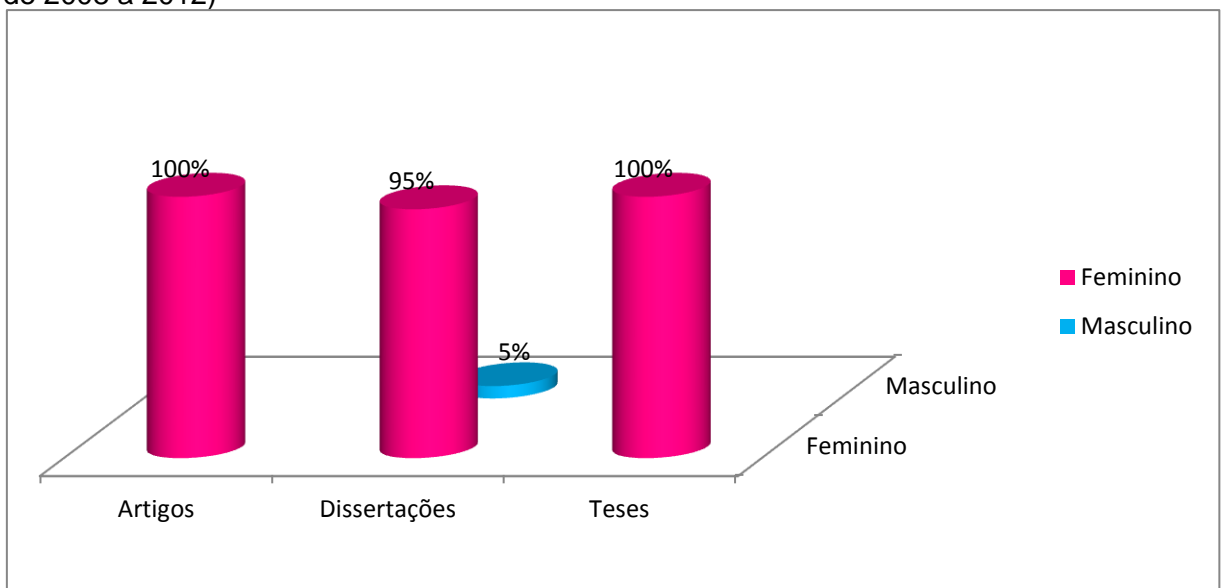


Fonte: Elaborado pela autora para a presente pesquisa.

Logo, de acordo com o gráfico 5, o maior número de produções de dissertações e teses investigadas sob os descritores “Professores iniciantes” e “Formação de professor iniciante” são provenientes da PUC/SP. Os dados do gráfico demonstram, ainda, que há um empate quanto ao número de dissertações e teses publicadas, num total de quatro dissertações e quatro teses, enquanto o restante das instituições aparece cada uma com uma publicação.

Durante a busca pelas publicações encontrei um interessante dado, relacionado ao gênero dos autores, pois, como revela o gráfico apresentado em seguida, o maior número de produções, tanto das teses quanto dos artigos está relacionado ao gênero feminino, alcançando um total de 100%. Somente no campo das produções das dissertações foram encontrados 5% das publicações relacionadas ao gênero masculino, enquanto o restante das publicações, 95%, foram todas realizadas pelo gênero feminino.

Gráfico 6 – Artigos, dissertações e teses de acordo com os gêneros de publicação (período de 2008 a 2012)



Fonte: Elaborado pela autora para a presente pesquisa

Dando seguimento às buscas por produções que tinham como tema o professor iniciante, encontrei um autor que vem se destacando internacionalmente no cenário das pesquisas com eventos científicos. Trata-se do Prof. Dr. Carlos Marcelo Garcia, coordenador das quatro edições do *Congresso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción a la Docência*. O primeiro evento aconteceu no ano de 2008, em Sevilla, Espanha; o segundo, em 2010, em Buenos Aires, Argentina; o terceiro, em 2012, em Santiago, Chile; e o quarto e último, em 2014, no Brasil, na cidade de Curitiba. Esses eventos são organizados pela universidade de Sevilla, por meio do IDEA (um grupo de investigação formado por professores da Faculdade de Ciências da Educação dessa Universidade e da Faculdade de Educação da Universidade de Huelva, Espanha), juntamente com as instituições dos países sede de cada evento.

Consegui identificar o material produzido nestes eventos dos professores principiantes da seguinte forma: os anais do primeiro evento se encontram no endereço <http://prometeo.us.es/idea/congreso/> e os anais dos segundo, terceiro e quarto eventos estão em CD-Rom.

Em um estudo realizado por Perrelli (2013), a autora apresenta-nos um quantitativo de 451 trabalhos apresentados nos três primeiros eventos intitulados *Congresso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a La docencia* que discutiram a temática iniciação à docência. Desse quantitativo, 80 trabalhos contemplavam a temática de “Apoio ao Professor Iniciante.” Segundo Perrelli (2013) a participação brasileira, teve maior expressão no terceiro congresso, com mais de 50% do total geral dos trabalhos ali apresentados. O Brasil ocupou o quarto lugar no quadro geral das publicações ficando assim representado: I Congresso realizado em (2008), duas apresentações, II Congresso realizado em (2010) cinco apresentações e III Congresso realizado em (2012) dez participações.

Em se tratando do IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência, realizado nos dias 18 a 21 de fevereiro de 2014, no Brasil, em específico, na cidade de Curitiba, Paraná, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, após a análise dos textos do CD do evento encontrei um total de 194 produções, distribuídas em sete temas, nas categorias “informe de investigação” e “informe de experiência” e quatro simpósios. As temáticas presentes nos trabalhos giravam em torno do professor iniciante, a formação inicial, saberes docentes, aprendizagem na docência, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, mentoria entre outros temas mais.

Desse total de produções, 109 tratam da temática professor iniciante, e, destas, 75 são brasileiras e 34 são provenientes de outros países. As demais produções tratam de temáticas diversas. No evento, foram apresentadas nove produções oriundas da Região Centro Oeste, das quais seis são do Estado de Mato Grosso, sendo distribuídas de acordo com suas instituições: quatro produções – Universidade Federal de Mato Grosso (Campus de Araguaia), duas da Universidade Federal de Mato Grosso, uma do Campus de Cuiabá-MT e a outra do Campus de Rondonópolis do PPGEdu da UFMT onde desenvolvo minha pesquisa.

Após a breve exposição de produções que tratam do tema professor iniciante é interessante ressaltar a recente tese de doutorado defendida por Ana Maria

Gimenes Corrêa Calil (2014) que investigou um trabalho com práticas formativas com foco no professor iniciante que tem sido referência enquanto formação em serviço dos professores desenvolvida na rede municipal no município de Sobral, Estado do Ceará. Esta formação de acordo com a autora da tese Ana Calil (2014, p. 126) “contempla todos os níveis de ensino, sendo promovida pela Escola de Formação em consonância com os objetivos da Secretaria Municipal de Educação de Sobral.”

De acordo com a autora a formação de desenvolve em um Centro de Convenções com um total de oito horas mensais, possui uma carga horária de 200 horas/aulas com uma frequência de 80% da carga horária. A formação constitui-se de momentos presenciais e a frequência dos professores é acompanhada pela Escola de Formação Permanente (ESFAPEM) e pelos diretores das escolas. A participação do professor se dá logo no seu primeiro mês de ingresso na rede municipal.

Segundo Calil (2014, p. 126) “os encontros ocorrem separadamente para cada nível de ensino. A formação em serviço é centrada em uma orientação didática para preparar o professor para sua atuação em sala de aula.”

Durante os encontros os professores iniciantes estudam temas que os possibilitam a aprender novas estratégias de ensino, uma vez que recebem também orientações e sugestões, tornando assim mais eficientes na ministração de suas aulas. Além do acompanhamento e do assessoramento por parte da ESFAPEM, os professores que se encontram no estágio probatório e frequentam a formação e de acordo com Calil (2014, p.131) “recebem um incentivo financeiro de 25% do salário base de quatro horas. Os critérios de concessão dessa gratificação também estão regulamentados no Decreto nº 967, de 3 de setembro de 2007.”

Ainda a respeito da iniciativa de Sobral os resultados do Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará (SPAECE), apontam que de suas 44 escolas 39 tiveram os melhores resultados do Estado, e que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, (IDEB) aumentou consideravelmente superando a meta para 2021. Há ainda segundo Calil algo que merece ser destacado que é a grande importância assumida Formação Continuada “a ponto de ser criada uma escola de formação permanente, por entenderem que a formação é importante e a educação é permanente, todos os envolvidos: diretores, coordenadores e professores passam pela formação em exercício.”

Gatti; André; Barreto (2011) apontam como exemplos de práticas formativas educacionais voltadas para o professor iniciante, como uma ação de maior duração as iniciativas de Sobral (CE) e o Programa de Formação da SEMED/MS. Em se tratando do Programa de Formação da SEMED de Campo Grande (MS) é importante trazer aqui que de acordo com Corrêa e Portella (2012, p. 10), o mesmo possui como objetivo “contextualizar e inserir o principiante na política de educação de qualidade adotada pela secretaria e suprir as lacunas da formação inicial.”

Segundo as autoras os investimentos do programa são organizados em cinco momentos; o primeiro tem por finalidade proporcionar ao iniciante o conhecimento do sistema de ensino da SEMED/MS, o funcionamento de cada setor da SEMED/MS e da escola, bem como documentação e políticas. O segundo momento se dá no sentido de levantar as fragilidades do professor iniciante para num terceiro momento ser realizada a formação, a qual se dá de forma coletiva, nas escolas com a presença dos professores, equipe pedagógica e diretor adjunto. O quarto momento acontece com o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, com intervenções e sugestões para auxiliar os iniciantes. E por último o quinto momento que consiste em uma avaliação diagnóstica da aprendizagem dos alunos, a qual segundo Corrêa e Portella (2012, p. 11) os resultados desta avaliação “fazem parte dos instrumentos de validação, ou não, do trabalho de formação que a secretaria realiza.”

Outra iniciativa também apresentada pelas autoras Corrêa e Portella (2012, p. 11) se trata do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II em parceria com a CAPES, o qual possui como proposta “desenvolver um programa de iniciação que complemente a formação inicial de professores em início de carreira e auxilie o desenvolvimento profissional desses.”

De acordo com as autoras o Colégio foi escolhido para a implantação do Programa de Residência Docente devido ao seu eficiente trabalho pedagógico e aos bons resultados referentes ao processo de ensino e aprendizagem. O Programa teve sua efetivação em 2012, após a aprovação da proposta pela CAPES e visa atender aos professores das redes estadual e municipal com até três anos de conclusão da graduação.

O Programa de Residência Docente constitui-se em uma pós-graduação *lato sensu* com uma carga horária de 500 horas e conforme a afirmação de Corrêa e Portella (2012, p. 11) está assim distribuída: “Observação e colaboração na

docência (65% da carga total), Formação Continuada por meio de oficinas presenciais e semipresenciais (25%) e observação em setores administrativos-pedagógicos (10%).”

Os participantes do Programa estão dentro das categorias: residente, supervisor, coordenador de área e coordenador institucional recebe uma bolsa da CAPES, com valor diferenciado que corresponde a sua categoria de participação. Ao final do processo e tendo cumprido todos os requisitos do Programa o professor residente receberá também um certificado de “Especialista em docência do ensino básico.”

Os dados apresentados até então revelam que os programas, os projetos e as pesquisas sobre professor iniciante já se encontram em andamento há algum tempo no Brasil, mesmo que em número reduzido de publicações. Entendo haver, por parte dos estudiosos do tema, uma grande preocupação em relação a esse professor que, logo após concluir sua graduação, já parte para as práticas docentes em sala de aula, muitas vezes com pouco ou nenhum preparo para o exercício da profissão. No entanto, as pesquisas estão aquém das expectativas sobre como este novo profissional vai constituindo-se professor. Daí a importância do que propõe Garcia (1999), da necessidade de considerar o período da iniciação à docência como uma etapa que possui características próprias e, por isto, precisa ser analisada de forma singular.

A esse respeito Papi e Martins (2010 p. 16) afirmam ser necessário “que o professor iniciante seja considerado de maneira diferenciada em relação aos demais professores.” Para as autoras, ainda em relação ao professor iniciante, há que se considerar que, todavia, “o atendimento a essa necessidade parece não ter sido ainda levado em consideração pela grande maioria das instituições escolares de educação básica e pelas instituições de educação superior.”

O estudo sobre o cenário das pesquisas foi importante para desvelar a realidade sobre o que se tem investido sobre o tema professor iniciante e assim, descortinar os caminhos a trilhar para desenvolver a minha investigação.

3 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.
Cora Coralina

A finalidade do presente capítulo é explicitar o caminho metodológico percorrido até a concretização deste trabalho de pesquisa. Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizei-me da abordagem qualitativa de pesquisa que, segundo André (2005, p. 47) tem como centro de preocupação “[...] o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais.”

Ainda sobre a abordagem qualitativa busquei reforço em Bogdan e Biklen (1994), quando afirmam que “[...] a investigação qualitativa em educação é frequentemente designada por naturalista, tendo em vista o investigador frequentar os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas através de conversas, visitas.”

Os instrumentos de coleta de dados se deram com os documentos, legislações, programas e projetos, assim como questionário, entrevistas e buscas em sites eletrônicos. A análise documental é a primeira a ser citada, depois o questionário e depois as entrevistas, conforme a ordem de colocação. A respeito do questionário, ancorei-me em Marconi e Lakatos (2003, p. 200), quando afirmam ser o questionário “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.”

Sobre as entrevistas, recorri à Duarte (2004, p. 216) ao afirmar que a realização de entrevistas busca “propiciar situações de contato ao mesmo tempo formais e informais, de forma a ‘provocar’ um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado.”

Ainda em relação à entrevista trago as contribuições de Lüdke e André (1986, p. 34), no entendimento de que “[...] a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada,

praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.” As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas todas por mim.

Em se tratando da análise documental novamente reporte-me à Lüdke e André (1986, p. 38) numa compreensão de que “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” Lüdke e André (2013, p. 45) consideram como documentos a serem analisados as “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.” No exame da literatura, além dos livros estudados, considerei também as pesquisas de buscas na internet e no banco de dados da CAPES, SciELO, na tentativa de encontrar teses, dissertações e artigos que discorriam sobre a temática em estudo.

A possibilidade de extensão do prazo da pesquisa contribuiu para que eu tivesse acesso aos iniciantes que ingressaram em 2014 e, com isto, fosse possível manter os mesmos objetivos e questões de pesquisa e dar maior densidade à pesquisa. Assim, ao inserir alguns dos iniciantes advindos do projeto anterior do Observatório da Educação, trouxe aqui dados importantes no estudo da continuidade da investigação sobre a constituição da identidade docente.

3.1 Loci da pesquisa

A pesquisa foi realizada com estudos nos documentos da SEDUC-MT e da SEMED/Roo de Rondonópolis-MT. Como sujeitos, tive professores iniciantes, egressos da Pedagogia da UFMT, sendo dois atuantes na rede pública estadual, dois na rede municipal e dois de escolas particulares. Conte também com a contribuição de alguns gestores e formadores a fim de que pudessem elucidar como se dava a formação dos egressos nos diferentes espaços das redes investigadas.

Assim, os sujeitos colaboradores – os gestores e os formadores das diferentes redes aparecem ao longo do trabalho ilustrando os dados então trazidos para o texto.

Já os sujeitos relevantes na pesquisa, os egressos os egressos da Pedagogia da UFMT, somam um total de seis. Os critérios para a sua escolha se deram pela

condição de serem professores iniciantes, estando todos em início de carreira, bem como se enquadrarem na fase proposta pelos autores Huberman (1995) – o qual compreende como início da docência os três anos de carreira e por Cavaco (1993) e Gonçalves (1995) – que definem o início da docência até os quatro primeiros anos –, como também Tardif (2008), que compreende este início até os cinco primeiros anos de carreira. Em se tratando da rede estadual de ensino ouvi, em primeiro lugar, dois colaboradores da pesquisa, os quais são gestores da SEDUC-MT e trabalham na implementação da Formação Continuada nas escolas, por intermédio da própria SEDUC-MT e dos CEFAPROs. O critério de seleção desses gestores se deu devido ao fato de ambos atuarem em diferentes superintendências, um na capital do estado, Cuiabá, e o outro no interior do Estado, o que possibilitou ter diferentes olhares e concepções a respeito da Formação Continuada, em específico, acerca da formação do professor iniciante. Denomino no trabalho os colaboradores na condição de gestores de Gestor SEDUC 1 e Gestor SEDUC 2

Passei então ao foco da pesquisa- a ouvir os egressos em suas práticas iniciais da docência sobre como concebem a Formação Continuada ofertada em suas escolas analisando se há uma formação voltada para o egresso da Pedagogia quando este chega à sala de aula e se depara com os embates e conflitos da prática inicial sem experiência alguma de sala de aula.

Para localizar os egressos, encaminhei um ofício ao Departamento de Recursos Humanos da SEDUC-MT, realizei ligações e enviei e-mails para todas as escolas estaduais pertencentes ao município de Rondonópolis-MT, além de desenvolver uma busca minuciosa na Assessoria de Rondonópolis-MT, em listas de professores contratados por fim, localizei dois egressos da Pedagogia da UFMT em duas escolas da rede estadual. Cabe aqui salientar que no primeiro momento da pesquisa não consegui localizar os sujeitos da rede estadual, uma vez que as escolas se encontravam em greve num período que totalizou 56 (cinquenta e seis) dias de greve. Voltei, portanto, novamente aos dados. Quando houve o retorno às aulas, localizei os sujeitos, que foram denominados aqui de Professor Iniciante da Rede Estadual 1 e Professor Iniciante da Rede Estadual 2.

Quanto à rede municipal de ensino de Rondonópolis-MT, a pesquisa centrou-se, no primeiro momento, também na busca de colaboradores que pudessem contribuir para descrever a história da política de Formação Continuada do município. Neste *locus* da pesquisa pude contar com um sujeito na condição de

coordenadora de Formação Continuada da SEMED/Roo e um que atua na implementação desta formação. Para tanto, atribuí-lhes o nome de Gestor de Formação Continuada SEMED 1 e Gestor de Formação Continuada SEMED 2.

Para uma maior compreensão das bases desta Formação Continuada houve inicialmente uma apresentação da proposta pela coordenadora de Formação da Secretaria Municipal de Ensino (SEMED/Roo) e, na sequência, foi aplicado um questionário com um total de doze questões voltadas para a Formação Continuada com foco no professor iniciante, o qual foi respondido por todos os sujeitos.

A aplicação do questionário foi realizada no sentido de conhecer, inicialmente, a situação da Formação Continuada ofertada pela SEMED/Roo de Rondonópolis-MT. O questionário era composto por 12 questões e tinha como objetivo permitir aos entrevistados manifestarem suas percepções livremente, sem a presença da pesquisadora. As questões eram abertas, também consideradas por Marconi e Lakatos (2003, p. 203) como questões “livres ou não limitadas são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões.” Após este questionário procedi então, de posse das respostas, procedi ao encaminhamento das entrevistas com tais sujeitos.

Tive, também, a participação de duas escolas da rede municipal, uma que atende a educação infantil e outra que atende ao ensino fundamental. Na primeira, foi entrevistada uma gestora responsável pela coordenação da Formação Continuada da mesma e, na segunda escola, foi entrevistada uma coordenadora pedagógica. Cabe aqui ressaltar que a gestora responsável pela coordenação da Formação Continuada da primeira escola atua como componente da equipe do projeto do OBEDUC na condição de professora da escola básica e, em função disto, além de articular o processo formativo com os demais professores de sua escola, realiza mais de perto um trabalho de acompanhamento e assessoramento aos egressos, a mesma foi denominada de Gestora de Formação Continuada Escola Municipal.

E, finalmente, temos os egressos em foco – os sujeitos da pesquisa, sendo dois professores egressos, um que atua diretamente junto à escola e o outro em uma sala anexa, os dois da educação infantil. Tais iniciantes participaram da pesquisa, no sentido de descreverem quais são as suas percepções sobre Formação Continuada oferecida pela SEMED/Roo de Rondonópolis-MT e como esta tem contribuído para com suas práticas pedagógicas em sala de aula. Estes

professores foram denominados de Professor Egresso da Rede Municipal 1 e Professor Iniciante da Rede Municipal 2. O critério da escolha desses sujeitos se deu devido ao fato de ambos estarem na condição de egressos.

Em se tratando da rede particular de ensino de Rondonópolis-MT, visitei e acompanhei os trabalhos em duas escolas. O critério de escolha se deu devido ao fato de nelas estarem atuando egressos da Pedagogia, no sentido de compreender as dificuldades/necessidades e o programa de formação que a escola oferece para esses egressos. São escolas de grande porte que oferecem Educação Infantil, Anos Iniciais e Ensino Médio.

Na primeira escola da rede particular de ensino de Rondonópolis-MT entrevistei um egresso da Pedagogia em seu primeiro ano de docência e um professor que articulou e coordenou os de estudos da Formação Continuada durante o ano de 2012. O egresso entrevistado recebeu a denominação de Professor Iniciante da Escola Particular 1 e o professor foi denominado de Professor Articulador da Formação Continuada.

Na segunda escola da rede particular de ensino de Rondonópolis-MT, investiguei um egresso da pedagogia que atua na educação infantil, o qual foi denominado de Professor Iniciante da Escola Particular 2. Para os sujeitos sentirem-se mais à vontade para discorrerem sobre a Formação Continuada oferecida em suas escolas e se esta formação contempla também aos professores iniciantes, combinei com os mesmos de que seus nomes não seriam citados, daí então aparecerem sob outras nomenclaturas.

Para a efetivação da pesquisa foram utilizados instrumentos/procedimentos de coleta de dados, dentre eles: telefonemas, e-mails, conversas informais, documentos e entrevistas semiestruturadas com questões abertas e fechadas para posterior análise e tabulação de dados, finalizando com o trabalho de análise e conclusão.

Os eixos de análise selecionados para a leitura e interpretação dos dados coletados foram:

- Eixo 1: O olhar dos professores iniciantes e suas percepções a respeito do acolhimento da escola, mediante ao atendimento às suas necessidades, embates e desafios enfrentados nos anos iniciais da carreira docente.

- Eixo 2: Como os egressos da Pedagogia, professores iniciantes, se manifestam a respeito das práticas formativas desenvolvidas por meio da Formação Continuada ofertada nas escolas onde atuam.

O próximo capítulo tem como finalidade tecer algumas considerações a respeito do professor iniciante. Para tanto, parti de pressupostos teóricos de autores que estudam a Formação Continuada, na tentativa de compreender como se dá a Formação Continuada do professor iniciante e seu desenvolvimento profissional na visão de alguns autores, tais como: Garcia (1999), Huberman (1995), Tardif (2008), Cavaco (1993) e Gonçalves (1995), entre outros.

4 O PROFESSOR INICIANTE EM FOCO

Eu sou aquela mulher
a quem o tempo
muito ensinou
a amar a vida.
Não desistir da luta.
Recomeçar na derrota.
Renunciar a palavras e pensamentos negativos.
Acreditar nos valores humanos.
Ser otimista.
Cora Coralina

O início da profissão docente é considerado, segundo Garcia (1999), como o período de iniciação que deve ser compreendido como período de ligação entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional durante a carreira docente, embora faça parte dele. O autor ainda ressalta que, devido à necessidade de considerá-lo como uma etapa que possui características próprias, esse período precisa também ser analisado de forma singular.

Segundo Papi e Martins (2010, p. 16), faz-se necessário “que o professor iniciante seja considerado de maneira diferenciada em relação aos demais professores.” Para as autoras em relação ao professor iniciante há ainda que se considerar, “entretanto, que o atendimento a essa necessidade parece não ter sido ainda levado em consideração pela grande maioria das instituições escolares de educação básica e pelas instituições de educação superior.”

Daí, então, a necessidade de haver um maior investimento em relação à Formação Continuada desse professor iniciante por parte das diferentes redes de ensino para que o mesmo possa desenvolver de forma eficiente e eficaz suas práticas docentes.

O início da carreira docente é considerado como um momento de suma importância na docência, uma vez que este período constitui-se na formação da identidade profissional do professor.

Como aponta Marcelo (2010, p. 20), a identidade profissional “não é algo dado ou que se possui, ao contrário é algo que se desenvolve ao longo da vida.”. Nesta afirmação pode-se depreender a complexidade presente na entrada para a docência, pois, às vezes, a mesma é vivenciada a partir de momentos conturbados que acabam deixando marcas que mapearão, para sempre, a identidade do professor.

Em relação a esses primeiros anos de docência, Garcia (1999, p. 113) afirma ser este um período em que “os professores são principiantes e em muitos casos, no segundo e terceiro anos podem estar ainda a lutar para estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional.”

Ainda a esse respeito Marcelo (2010, p. 18) explica que “a construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante na escola, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional.” Por isso a importância de se pensar nesta constituição de identidade profissional dos professores iniciantes, uma vez que estes, em sua maioria, caem na escola, muitas vezes, de paraquedas, sem saber quais rumos tomar diante do processo de ensino e aprendizagem, ao se verem envolvidos em situações de indisciplina, desinteresse e, até mesmo, de falta de respeito por parte de muitos alunos.

Assim, o início da docência é considerado por Marcelo (2010, p. 18) como “um período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a transição de estudantes para docentes.”

Este início de docência é descrito por Huberman (1995, p. 39) como uma “fase inicial da carreira docente a qual é marcada pela sobrevivência e a descoberta uma vez que o aspecto da sobrevivência traduz o que se chama vulgarmente de o choque do real [...]”, salientando que este período “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa).”

Para Huberman (1995), portanto, o conceito de “carreira” apresenta várias vantagens e um deles consiste na comparação feita entre as pessoas em diferentes profissões, permitindo, com isto, a realização de abordagens tanto no campo psicológico, quanto no campo sociológico. O conceito de “carreira”, para Huberman (1995, p. 30), trata-se, com efeito, “de estudar o percurso de uma pessoa numa organização [...] e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são ao mesmo tempo influenciados por ela.”

A carreira profissional docente não possui um percurso linear, uma vez que a mesma ocorre em um processo marcado por diferentes tempos, diferentes atos e acontecimentos.

Garcia (1999) compreende que:

Falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas [...], as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas. (GARCIA, 1999, p. 112).

A fim de estender minha compreensão, incluí nos estudos Tardif (2008), que afirma ser a carreira o fruto das transações ocorridas por meio das interações dos indivíduos entre si, uma vez que estas interações possibilitam as modificações na sua trajetória e nas ocupações dos mesmos.

Explica Tardif (2008, p. 51) que “é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação.” Para o autor, quando os professores se inserem na prática docente, momento em que aprendem fazendo, o que ele chama de “mergulho na prática”, sentem-se na obrigação de provar a si e aos outros do que são capazes.

Ainda tratando da carreira docente encontrei na produção de Ens e Miranda (2013, p. 149) estudos sobre diferentes autores que investigaram sobre a temática no período de 1969 a 1989. O quadro 1, abaixo, apresenta a descrição destes estudos:

Quadro 1 – Autores que estudaram a carreira docente de 1969 a 1989

Autores	Fuller (1969)	Lilian Katz (1972)	Bereiter e Scardamalia (1989)	Sikes (1989 apud ALVES, 2001)
O que estudaram?	Preocupações manifestadas ao longo da carreira, particularment e em seus anos iniciais.	A carreira dos professores de educação infantil.	Preocupações dos professores relativas a problemas de gestão, como manter disciplina.	Cada professor tem um modo individual, especial e privativo de sentir e reagir aos estímulos externos; definiu os ciclos de vida, com base na idade cronológica, em cinco fases de vida, cada qual com sua especificidade relativa às percepções e experiências

Fases/ estágios	3 fases: Preocupações: com ele próprio, com o que ensinar e com o aluno.	4 estágios: Sobrevivência, consolidação, renovação e maturidade.	3 estágios, propostos por Fuller e Bown (1975): Sobrevivência, mestria (do domínio) e estabilidade (do impacto).	5 fases: ingresso no mundo adulto e o choque de realidade; estressante ou de planejamento; ápice da capacidade produtiva; maturidade; declínio.
------------------------	---	---	---	---

Fonte: Ens e Miranda (2013, p. 149).

Ens e Miranda (2013, p. 157) apresentam, ainda, o posicionamento de Cavaco (1993) e Stadinik (2008), acerca da carreira docente, conforme a descrição do quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Posicionamento de Cavaco (1993) e Stadinik (2008) acerca da carreira docente

Autores	Cavaco (1993)	Stadinik (2008) apoiando-se em Fuller e Bown (1995)
O que estudaram?	Parte do princípio de que as competências profissionais são adquiridas pela experiência, bem como a identidade profissional do docente é moldada num processo de socialização centrado na escola, mediante apropriação de competências profissionais e interiorização de normas e de valores reguladores da atividade e do papel do professor.	A evolução dos professores ao longo da carreira pelo tipo de preocupação que regula sua atenção e seus comportamentos.
Fases/ estágios	Quatro etapas: primeiros anos – insegurança e instabilidade; aos 30 anos centra-se nas atividades pedagógicas – alunos; dos 30 aos 35 anos – questionamentos, desalento e ceticismo; Período pré - aposentadoria.	Quatro conjuntos (clusters): preocupações anteriores ao ingresso na profissão; primeiras preocupações com as situações concretas de ensino-aprendizagem; preocupação com os alunos.

Fonte: Ens; Miranda (2013, p. 157).

Num estudo realizado por Cavaco (1993), o qual se constituiu em sua dissertação de mestrado e resultou na obra “Ser Professor em Portugal,” a autora

desenvolveu um trabalho de investigação com professores portugueses do ensino básico e professores do ensino secundário, e, a partir desse estudo, sistematizou em quatro etapas a carreira docente. A primeira etapa, de acordo com a autora, corresponde aos três ou quatro primeiros anos de docência, é marcada pelo medo, incerteza e insegurança. A grande preocupação do professor neste período está relacionada à questão da sobrevivência.

A segunda etapa, identificada pela autora, ocorre por volta dos trinta anos, e possui como foco das preocupações o aluno e as condições de aprendizagem dos mesmos. Segundo Cavaco (1993, p. 30), nesta etapa “emergem então os problemas concretos, denunciados pela experiência, relacionados com a eficácia de sua ação, como o ter que trabalhar com muitos alunos, ou a gestão dos conteúdos, ou ainda a falta de material escolar.”

Na terceira etapa, que compreende dos trinta aos quarenta anos, Cavaco (1993, p. 31) afirma que “o entusiasmo e a força da juventude vão se perdendo e são compensados por certo enriquecimento reflexivo, facilitador de uma maior autonomia crítica e de alguma inquietação perante as rotinas do trabalho.”

A quarta etapa compreende o período pré-aposentadoria, dos quarenta anos de trabalho em diante, na qual, segundo a autora, o professor afirma “sentir a perda do dinamismo e a necessidade de uma reflexão mais global e descentrada, que conduz a maior distanciamento e serenidade, mas também ao cansaço dos rituais de uma profissão [...]”

Entende-se, então, em Cavaco (1993), que a carreira docente se dá em quatro etapas, as quais compreendem os primeiros anos de iniciação à docência, concluindo-se após os 40 anos de trabalho.

No que diz respeito ao percurso da carreira docente, Huberman (1995) faz uma classificação em cinco fases, denominadas por ele como: entrada na carreira, fase de estabilização, fase de diversificação, fase de pôr em questão, fase da serenidade e distanciamento afetivo, fase do conservantismo e lamentações e a fase do desinvestimento. Para um melhor entendimento destas fases trago no quadro 3 a seguir uma breve síntese salientando algumas características da carreira docente, numa adaptação do esquema apresentado a seguir, encontrado em Huberman (1995).

Quadro 3 – Fases da carreira docente de acordo com Huberman (1995)

Período	Fases	Algumas características da carreira
02 - 03	Entrada	Tacteamto, Sobrevivência (choque do real) e descoberta (entusiasmo inicial).
04 - 06	Estabilização	Consolidação de um repertório pedagógico, escolha subjetiva, comprometimento, sentimento de confiança e de conforto.
07 - 25	Diversificação	Dinamismo, empenho, responsabilidade, procura de mais autoridade e prestígio.
25 - 35	Serenidade	Lamentações, recordações e distanciamento afetivo.
35 - 40	Desinvestimento	Balanço da carreira docente (sereno ou amargo).

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Huberman (1995, p. 47).

Já Gonçalves (1995) identifica o percurso da carreira docente em etapas ou sequências, as quais foram adaptadas e descritas no quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Etapas da carreira docente de acordo com Gonçalves (1995)

Experiência (Anos)	Etapas	Traços Dominantes
01 - 04	Início	Choque do real e descoberta.
05 - 07	Estabilidade	Segurança e maturidade.
08 - 15	Divergência (+) / divergência (-)	Empenhamento, entusiasmo/ descrença e rotina.
15-20/25	Serenidade	Reflexão e satisfação pessoal.
25/40	Renovação do interesse/ Desencanto	Renovação do entusiasmo / desinvestimento e saturação

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Gonçalves (1995, p. 163).

Ainda com relação às fases/etapas da carreira docente, Ens e Miranda (2013, p. 147) apresentam um comparativo entre as fases descritas por Huberman (1995) e Gonçalves (1995), definido por elas como modelo da carreira docente do professor, conforme a descrição no quadro 5, abaixo:

Quadro 5 – Modelo das fases da carreira docente do professor na compreensão de Huberman (1995) e Gonçalves (1995)

Autores	HUBERMAN (1995)		GONÇALVES (1995)	
	Anos de docência	Nome das fases	Anos de experiência	Nome das fases
1ª fase	01 - 03	Sobrevivência e descoberta	01 - 04	Ingresso na carreira
2ª fase	04 - 06	Comprometimento definitivo ou de estabilização	05 - 07	Estabilidade
3ª fase	07 - 25	Diversificação e experimentação	08 - 15	Divergência
4ª fase	25 - 35	Serenidade e o distanciamento afetivo profissional	15-20/25	Serenidade
5ª fase	35 - 40	Desinvestimento	25 - 40	Desencanto

Fonte: Ens; Miranda (2013, p. 147).

A caracterização feita por Gonçalves (1995) resultou de um trabalho de investigação junto a 42 professoras de ensino primário em Portugal, o que corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil.

Entre posicionamentos dos autores até então apresentados merecem destaque os autores Huberman (1995), Tardif (2008), Cavaco (1993), e Gonçalves (1995), no sentido de compreender as fases/etapas pelas quais o professor passa durante o seu desenvolvimento profissional docente. Estas fases, segundo Ens; Miranda (2013, p. 161) “envolvem um contexto no qual se imbricam problemas políticos, econômicos, sociais e culturais da contemporaneidade em que vivem os professores.” Gonçalves (1995, p. 147) salienta que, nesse contexto, estão também “os comportamentos, as atitudes e as representações dos professores sobre si próprios, enquanto profissionais, e sobre as suas carreiras [...]”. Esse contexto permite um entendimento da necessidade de o professor se imbuir em constantes

buscas no sentido de garantir o domínio do conhecimento e o saber fazer da sala de aula.

A fase considerada nesta pesquisa se assenta em Huberman (1995), ao descrevê-la como sendo a entrada na carreira, a fase de exploração, a qual corresponde aos três primeiros anos da iniciação do professor; em Tardif (2008), que afirma ser este início até os cinco primeiros anos de profissão; e também em Cavaco (1993) e Gonçalves (1995), que consideram como início da profissão docente os quatro primeiros anos de exercício. Portanto, a presente pesquisa considera o tempo/fase do professor iniciante como o período de zero a cinco anos de docência.

Este início é considerado como um momento em que o professor se depara com o idealizado e a realidade, tempo este de colocar em prática o se que aprendeu na preparação para a docência e a realidade da sala de aula enquanto professor. Huberman (1995, p. 39) considera que esta fase é marcada pelo confronto inicial que se deve, também, a diferentes fatores, como “a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos [...]”

A fase da exploração é também defendida por Tardif (2008, p. 84) como uma fase “na qual o professor escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos, etc) e experimenta diferentes papéis.”

Tardif (2008) compreende, ainda, que esta fase da iniciação à docência não é idêntica em todos os professores, uma vez que varia conforme suas experiências, subjetividades, e, assim, pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, além de depender, também, do perfil das gestões das instituições onde se inserem os iniciantes. Para o autor, o início da docência é um período que compreende de um a cinco anos e é considerado como um período de aprendizagens rápidas no qual deve ser considerado o conhecimento profissional, a rotina da profissão docente e as relações interpessoais estabelecidas na escola e fora dela.

Considerando-se os autores até então descritos, há, entre eles, certa discordância em relação ao início da carreira docente. A esse respeito, Lima (2007, apud GABARDO, 2012) salienta que:

Não há consenso na literatura acerca da duração dessa fase. Huberman (1995) considera inicial a fase que se estende até o terceiro ano de profissão, para Cavaco (1995), vai até o quarto ano de exercício profissional; Veenman (1998) argumenta que tal fase se prolonga até o quinto ano; Tardif (2002) defende que este momento inicial compreende os sete primeiros anos de profissão. (LIMA, 2007, p. 140 apud GABARDO, 2012 p. 36).

Lima (2008), ancorada em importantes trabalhos de autores que discutem sobre o professor iniciante, tais como; Tardif (2002; 2000); Tardif e Raymond (2000); Marcelo (1999); Zabalza (1994), e Lima (2004), conseguiu identificar, nesta fase da aprendizagem de ser professor, certas características que podem variar de docente para docente quanto à quantidade, à qualidade e à intensidade de sua manifestação. Dentre tais características, estão:

- Necessidade de controle das situações, insegurança, preocupações, submissão à opinião dos profissionais que os professores iniciantes consideram superiores/ mais experientes;
- Aprendizagens intensivas, por processos de tentativas e erros, e geração de expectativas e sentimentos fortes e por vezes contraditórios, que podem, no limite, determinar a continuidade ou não na profissão;
- Elevado conformismo às normas e regras sociais exigentes na realidade de ensino e desejo de agradar aos seus pares;
- Tendência para se identificar com os valores e crenças da maioria;
- Do ponto de vista das teorias da aprendizagem de adultos, os professores, quando se iniciam na profissão logo após terem concluído a formação inicial, estão em fase de exploração das possibilidades da vida adulta e de início de elaboração de uma estrutura estável de vida; assim, os problemas de disciplina são os que mais os preocupam, já que eles manifestam uma ausência de autoridade;
- Preocupação com o domínio dos conteúdos;
- “Choque com a realidade” (expressão cunhada por Veenman); configura-se como a diferença encontrada pelos professores entre a idealização da realidade – segundo suas vivências anteriores, em especial o que lhe foi apresentado no curso de formação inicial – e a realidade tal qual ele agora vivencia pessoalmente na inserção profissional;
- Experimentação de diversos modelos de ensino, embora não seja capaz de refletir sobre a escolha de um ou outro;
- Autoproteção e concretismo cognitivo;
- Prevalência dos problemas didáticos sobre os pessoais ou organizacionais, embora, nesse período, se registrem importantes transformações em nível pessoal;
- Diferenciação em função dos contextos de atuação;
- Forte influência das experiências vividas enquanto estudantes. (LIMA, 2008, p. 8).

Lima (2004) afirma que estas características do início da docência não estão relacionadas apenas à condição tempo de experiência docente, mas podem mudar de acordo com as situações vivenciadas em cada sala de aula.

De acordo com as características acima apresentadas há um entendimento de quão complexa é a realidade a ser enfrentada pelo professor quando este dá início a sua carreira docente, e esta complexidade corresponde à afirmação de Cavaco (1999, p. 165), “os professores no início de carreira não têm o domínio cognitivo das estruturas profissionais, nos seus diferentes níveis, o que os incita a tomar o mundo profissional tal como é, ou parece ser.”

Pode-se compreender essa ausência do domínio cognitivo como o despreparo dos professores iniciantes para lidarem com as situações de conflitos existentes em sala de aula, tais como indisciplina, brigas, falta de respeito entre os colegas e até mesmo dos alunos para com os professores. Esse despreparo, segundo Garcia (1999, p. 118) se deve ao ajuste do professor em sua nova profissão, o qual depende, em grande parte, das “experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio [...]”

O professor iniciante traz consigo poucas experiências de docência em sala de aula, suas experiências estão mais relacionadas ao seu curto processo de estágio. As primeiras experiências docentes do professor iniciante, segundo Gabardo e Hobold (2011, p. 4) possuem “influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque esse é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente.”

Esses sentimentos contraditórios são descritos por Cavaco (1999, p. 165) como: “insegurança, sobrevivência, adaptações, conformismo, alienação,” os quais se devem ao fato do professor assumir sua sala de aula, diferente agora do período de estágio, preparar e ministrar suas aulas, além de administrar os conflitos do dia a dia.

Quanto aos problemas e conflitos vivenciados pelo professor em seu início de carreira, Perrelli (2013) nos apresenta o seguinte agrupamento:

a) Ensino: problemas com planejamento, metodologia, avaliação, a organização/gestão das aulas; b) organizacional: dificuldades de situar-se no organograma da instituição de ensino e em instâncias decisórias maiores; c) relações interpessoais: problemas entre professor-aluno, entre os pares, a direção, a coordenação, os pais de alunos e outros. (PERRELLI, 2013, p. 75).

Considerando as dificuldades do professor iniciante, quanto ao enfrentamento dos problemas nas mais variadas dimensões, é de suma importância que o mesmo receba apoio e um acompanhamento especializado, pois esse início marcará para sempre sua carreira. Estudos vêm demonstrando que muitos países têm-se esforçado para criarem políticas e programas de incentivo e apoio aos professores iniciantes. São eles a Alemanha, Espanha, Polônia, Inglaterra, Finlândia, Bélgica, França e alguns outros que já possuem documentos que garantem a criação e andamento desses programas.

O Brasil vem, timidamente, investindo em políticas que deem maiores condições de inserção e atuação docente no início da carreira. Recentemente houve a criação do Projeto de Lei do Senado, nº 284 de 2012, de autoria do Senador de Mato Grosso, Blairo Maggi, que altera a Lei 9.394/96, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica, e aguarda a votação que beneficiará o contingente de iniciantes. O Projeto de Lei 284 de 2012, em seu art. 1º, estabelece que o art. 65 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

Paragrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo na forma da lei. (PROJETO DE LEI 284 de 2012).

Quanto ao Projeto de Lei 284 de 2012, o mesmo constitui-se num resgate com algumas adaptações da então proposta apresentada pelo Senador Marco Maciel em seu Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 227, de 2007, o qual tinha por finalidade acrescentar uma etapa de dedicação e

estudos subsequente à formação inicial, para os professores atuantes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Cabe aqui salientar que, em relação à aprovação deste Projeto de Lei, até a data de 13 de maio de 2014 sua situação ainda se encontrava sob a seguinte redação “remetida à câmara dos deputados.” De acordo com as buscas até então sobre Projeto de Lei, pude entender que o mesmo se encontra há mais de dois anos aguardando aprovação, fato este que muito me inquietou, pois, mediante aos seriíssimos problemas que a sociedade brasileira vem enfrentando em relação à educação, um projeto como este aumentaria, em muito, as chances de a criança frequentar a escola e ser plenamente alfabetizada.

O próximo capítulo possui como finalidade apresentar uma compreensão das práticas formativas que norteiam a rede estadual de Mato Grosso (SEDUC/MT), a rede municipal de Rondonópolis-MT (SEMED/Roo) e duas escolas particulares do município de Rondonópolis-MT.

5 PRÁTICAS DE FORMAÇÃO EM RONDONÓPOLIS PARA O PROFESSOR INICIANTE

Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas
E não entres seu uso
Aos que têm sede.
Cora Coralina

Iniciei a investigação a respeito das práticas formativas educacionais desenvolvidas na rede estadual do município de Rondonópolis-MT fazendo um estudo minucioso dos documentos que embasam a Formação Continuada, uma vez que esta é concebida por meio de uma política pública educacional. Para melhor compreender esta política pública educacional, fez-se necessário trazer aqui uma breve consideração sobre o conceito política.

5.1 Conceituando o termo política pública

Para conceituar política pública, parti dos estudos de Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006, p. 49), que em princípio, apresenta-nos uma caracterização de um ciclo de políticas em três facetas: a política proposta, a política de fato e a política de uso. Para os autores, a primeira caracterização, denominada de política proposta, “referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de implementar políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais [...]”

A segunda caracterização de política descrita pelos autores como política de fato “constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma a política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática.” E, por último, na descrição dos autores encontrava-se a política de uso, a qual “referia-se aos discursos e as práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática.”

Para Mainardes (2006), após a definição inicial do ciclo de políticas os autores propuseram um novo ciclo contínuo de políticas caracterizado em três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

Esses contextos, de acordo com os autores, estão inter-relacionados, não possuem sequência temporal nem linearidade. Cada um desses contextos é marcado pelas arenas, lugares e grupos onde se desenvolvem os embates e os conflitos. Ainda segundo o autor, é no contexto de influência que as políticas públicas surgem e os discursos políticos são construídos.

É nesse contexto que grupos de interesse aliados às redes sociais e partidos políticos se firmam para legitimarem seus discursos políticos. Em relação ao segundo contexto proposto pelos autores Bowe & Ball, na visão de Mainardes (2006, p. 52) há o da produção de texto que representa a política “por meio de textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc.” Esses textos, segundo o autor, nem sempre se apresentam de forma clara e coerente e, muitas vezes, são contraditórios, resultados de disputas e acordos entre os grupos responsáveis por controlar as representações políticas. Em se tratando ainda desse contexto, Beraldo e Oliveira (2010, p. 05) afirmam que “os textos políticos são, assim, uma forma de representação da política.”

Em relação ao último contexto conceituado pelos autores como contexto da prática Ball e Bowe (1992, apud MAINARDES, 2006, p. 53) afirmam que “o contexto da prática é onde a política está sujeita a interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.” Para esses autores as políticas não são simplesmente implantadas ou implementadas, mas sim criadas, recriadas e interpretadas à luz de diferentes contextos.

Para compreender como se processa a política educacional recorri à Oliveira (2011, p. 75), quando a autora, em uma análise das políticas públicas em educação, afirma que “o aparecimento da educação como política pública, como objeto de estudo somente começa a se fazer notar no Brasil a partir dos anos 1960.” Nesse sentido a política pública educacional é entendida como ações de projetos e programas de governo que são, segundo a autora, “informadas por valores e ideias que se dirigem aos públicos escolares e são implementadas pela administração e pelos profissionais da educação.”

E é nessa condição de implementação de política pública que, a partir de agora, apresento uma breve contextualização das práticas formativas educacionais presentes no Estado de Mato Grosso, nas redes estadual, municipal e em duas

escolas particulares de ensino do município de Rondonópolis-MT, num entendimento da proposição de Collares (1996, p. 67) de que uma política de formação só é pública quando: “[...] é de domínio público: quando é publicamente estabelecida, isto é, são explicitadas as análises das diferentes necessidades, os instrumentos para sua percepção [...].”

5.2 A Formação Continuada da rede estadual de ensino /SEDUC-MT

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.

Segundo, ainda, o Documento de Política de Formação dos profissionais da Educação Básica (2010), a Formação Continuada dos profissionais da educação é entendida como um *continuum* que tem seu início com uma sólida formação inicial e se perpetua ao longo da vida numa trilogia que compreende associação entre teorias e práticas (inclusive na capacitação em serviço), aproveitamento da formação e experiências docentes anteriores.

As políticas de formação da Educação Básica de Mato Grosso da Secretaria de Estado de Educação/Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação SEDUC-MT têm seu documento oficializado em 2010 e apontam a responsabilidade do poder público, pela garantia da formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica articulada à qualidade do ensino. Tal proposta traz a concepção de formação como aquela que se dá ao longo da vida e cabe ao profissional entender que é também de responsabilidade do mesmo, assim sendo, não basta somente o poder público ofertar.

As diretrizes apresentadas no Documento de Política de Formação dos profissionais da Educação Básica (2010) estão articuladas com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e também com as políticas nacionais (Decreto n. 6.755/2009, Parecer SEB/CNE 16/2005), bem como as portarias do Ministério de Educação (MEC) – Profuncionário, e com as políticas de formação e capacitação para o conjunto dos servidores públicos do Estado de Mato Grosso – Mato Grosso/escola de governo, (2004).

De acordo com o Documento de Política de Formação dos profissionais da Educação Básica (2010, p. 13) a Política Pública de Educação, a política de Formação Continuada em Mato Grosso “objetiva deslocar a formação da responsabilidade individual para a responsabilidade pública [...] transformá-la em compromisso com valorização profissional e destaque do papel da escola no contexto das transformações sociais.”

Assim na década de 90 a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso definiu como ação prioritária em seu planejamento estratégico a implantação e implementação de políticas educacionais com a finalidade de formar e qualificar os profissionais da educação básica. A partir do ano de 1997, com o propósito de desenvolver a Formação Continuada dos profissionais, docentes e funcionários da rede pública de ensino, acontece à criação e implantação dos então denominados Centros de Formação e Atualização do Professor, mais tarde recebendo reformulação para Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (CEFAPRO).

A Formação Continuada desenvolvida pela Política Pública da SEDUC-MT se dá nos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs), por meio do Projeto Sala de Formador e nas escolas com o Projeto Sala de Educador os quais passo a descrever, bem como a detalhar o Projeto Sala de educador.

5.3 Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPROs de Mato Grosso

As Políticas de Formação Continuada em Mato Grosso são desenvolvidas por meio dos CEFAPROs (Centro de Atualização e Formação dos Profissionais da Educação Básica). Os CEFAPROs surgem de um modelo de Formação Continuada de discussão coletiva, coordenado pela Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, na cidade de Rondonópolis-MT, posteriormente ampliando-se até sua institucionalização.

O CEFAPRO inicialmente denominado de CEFOR surgiu da necessidade formativa de um grupo de professores que se reunia para estudar. A partir de então, foi institucionalizado como projeto de formação permanente dos professores que já existia e não era reconhecido pelo Estado. Sobre isto, Rocha (2001) afirma:

A busca de experiências significativas, inclusive de espaços para os professores discutirem sua formação, num processo coletivo de reflexão da ação, desenvolveu-se na Escola Estadual de 1º e 2º graus Sagrado Coração de Jesus. A instituição mantinha um lócus de discussão com sucesso evidenciado pela busca crescente dos professores da rede pública pela inscrição de turmas de estudos, há dois anos. Este fato levou a Secretaria de Estado de Educação a investir no grupo, subsidiando algumas ações até que se construísse uma proposta estadual no sentido da instituição de Centros de Formação. (ROCHA, 2001, p. 69).

Atualmente, Mato Grosso conta com um total de 15 CEFAPROs, localizados em diferentes municípios de acordo com seus decretos e anos de criação conforme o quadro 6 a seguir:

Quadro 6 – Criação dos CEFAPROs conforme seus decretos

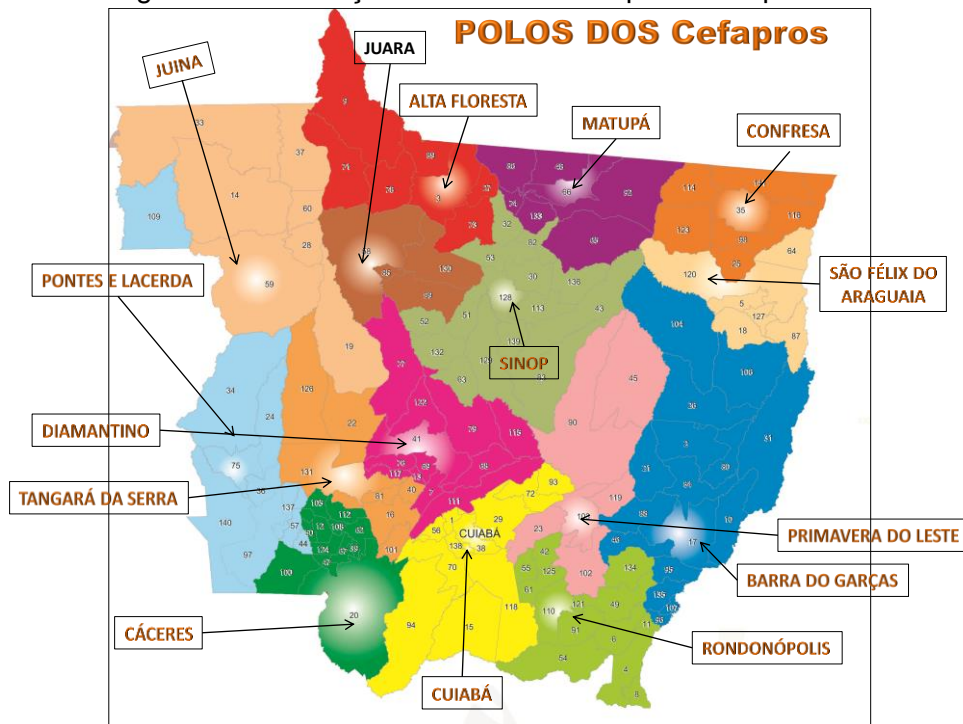
POLOS	DECRETO DE CRIAÇÃO	ANO
Cuiabá, Diamantino e Rondonópolis.	2007 de 29/12/1997	1997
Sinop, São Félix do Araguaia, Matupá, Juara e Cáceres	2319 de 08/06/1988	1998
Juína, Alta Floresta, Barra do Garças e Confresa	0053 de 22/03/1999	1999
Tangará da Serra	6824 de 30/11/2005	2005
Primavera do Leste e Pontes e Lacerda	Lei 9.072 de 24/12/2008	2008

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados levantados em (2014)

Ainda no que diz respeito à criação dos CEFAPROs, em reunião entre SEDUC-MT e prefeitura, secretaria municipal de educação e assessoria pedagógica do município de Água Boa, na data do dia 29/10/2013, foi aprovada a implantação de um CEFAPRO naquele município. Com este Centro, ainda em fase de implantação, Mato Grosso contará com um total de 16 Centros de formação.

Os CEFAPROs foram distribuídos em pontos estratégicos que “possibilitam aos profissionais abrirem perspectivas para a continuidade da formação e o desenvolvimento de novas concepções e práticas pedagógicas.” (MATO GROSSO, 2010, p. 18). A figura 1 apresenta os quinze CEFAPROs distribuídos de acordo com seus municípios de atuação.

Figura 1– Distribuição dos CEFAPROs por municípios



Fonte: Pacto do Ensino Médio (2014)

5.4 O Projeto Sala de Educador: possíveis contribuições para a formação do professor iniciante

Para o fortalecimento do Projeto Sala de Educador nas escolas, o qual tem sua origem na política pública educacional do Estado de Mato Grosso, a SEDUC-MT conta com os formadores do CEFAPRO, cujo papel principal é implementar, orientar, aprovar, intervir, acompanhar e avaliar os projetos elaborados pelas Unidades Escolares contribuindo para a melhoria do ensino e da aprendizagem em toda educação básica. Para tanto, o CEFAPRO rege-se por meio de Pareceres Orientativos editados anualmente. Cabe aqui ressaltar que é a partir desses documentos que as escolas se orientam para a elaboração dos seus projetos de formação.

O primeiro Parecer Orientativo foi editado em 2003 e recebeu a denominação de “Orientativo para o Programa Sala de Professor”, nele constavam as orientações para a implantação do Projeto. Os Pareceres dos anos seguintes, até o ano de 2009, foram denominados de “Parecer Orientativo Sala de Professor” e apresentavam orientações para a implementação do Projeto nas escolas. Somente a

partir do ano de 2010 é que esse documento passou a denominar-se “Parecer Orientativo Projeto Sala de Educador”. O Projeto Sala de Educador é desenvolvido na escola com o assessoramento do CEFAPRO e possui como finalidade fortalecer a escola como espaço formativo de reflexão, de inovação, de pesquisa, de colaboração, de afetividade, com o compromisso de todos na superação das fragilidades, mediação do conhecimento e construção de aprendizagens.

A mudança da nomenclatura ocorreu em função do atendimento ao proposto no documento que descreve a política de formação dos profissionais da educação básica de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010). Esta política está em consonância com a Lei Federal n. 12.014/2009/ (art. 1º) e com a lei complementar nº 50/1998 (art. 2º), a qual entende por Profissionais da Educação Básica “o conjunto de professores que exercem atividades de docência ou suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de coordenação, assessoramento pedagógico e de direção escolar, e funcionários [...]”.

De acordo com o Documento Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (2010):

O Projeto Sala do Educador tem como finalidade criar espaços de formação, de reflexão, de inovação, de pesquisa, de colaboração, de afetividade, etc., para que os profissionais docentes e funcionários possam, de modo coletivo tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes apoiados por um diálogo permanente, tornando-se protagonistas do processo de mudança da sua prática educativa. (MATO GROSSO, 2010, p. 23)

Os estudos durante a realização do Projeto Sala de Educador nas escolas são realizados a partir do levantamento de temáticas feitas por meio de diagnósticos realizados pelos coletivos das escolas. Constitui-se como um espaço onde os profissionais da educação refletem de forma coletiva com seus pares a respeito das dificuldades, experiências e sucessos vivenciados pelo grupo, e é nesse espaço de estudos que o egresso se encontra inserido na tentativa de buscar subsídios que possam auxiliá-lo mediante suas fragilidades, angústias e inseguranças vivenciadas no dia a dia da sala de aula.

Ainda com relação ao Projeto Sala de Educador, Davis et al. (2011), apresentam resultados de estudos realizados em 19 órgãos – seis Secretarias de Educação Estaduais e treze Secretarias de Educação Municipais, das quais seis

pertencem a capitais e sete pertencem a municípios de médio ou pequeno porte distribuídos nas cinco regiões do país (Norte, Sul, Nordeste, Centro Oeste e Sudeste). Vale aqui ressaltar que os estudos tiveram como objetivo identificar como se configuram atualmente as ações de Formação Continuada nas redes públicas de ensino.

As autoras Davis et al. no documento “Formação Continuada de Professores: Uma análise das Modalidades e das Práticas em Estados e Municípios Brasileiros – Relatório Final”, (2011, p. 77) apontam como um interessante projeto de prática formativa colaborativa o da Secretaria Estadual da região Centro Oeste ao afirmarem que “dentre as secretarias que compõem o presente estudo a região Centro Oeste apresenta a política de formação mais inovadora, de acordo com a literatura a escola é vista como o locus por excelência de Formação Continuada.” De acordo com esse relatório a atual política de formação do estado estruturou uma organização que busca favorecer: “a criação de um clima de colaboração entre os professores na escola, a participação dos professores nos processos de planejamento, realização e avaliação dos resultados na escola e a valorização dos saberes e das experiências dos professores.”

No que diz respeito, ainda, à Política de Formação Continuada da região Centro Oeste, encontrei também em Gatti, Barretto e André (2011) na publicação Políticas Docentes no Brasil – um estado da arte, resultados de pesquisa realizada em diferentes secretarias de educação estaduais e municipais pertencentes às cinco regiões do país em vários estados brasileiros dentre eles, São Paulo e Minas Gerais (Sudeste), Paraná (Sul), Ceará (Nordeste), Acre (Norte) e Mato Grosso (Centro Oeste), apontam o Projeto Sala de Educador como sendo a Política de Formação Continuada docente do Estado de Mato Grosso implantado pela SEDUC-MT e implementada pelo CEFAPRO.

Segundo o Parecer Orientativo para o Projeto Sala de Educador (2014), fortalecer a escola como *locus* de formação significa proporcionar ao profissional espaço e tempo para sua formação de maneira contínua, a um só tempo, individual e coletiva. Assim sendo, a Formação Continuada se torna de fato efetiva, quando envolve todos os profissionais da escola, possibilitando-lhes momentos para discussão, reflexão e condições de se envolverem por completo nas ações propostas pelo grupo.

Após constatar esses dados fui a busca de gestores das redes de ensino estadual e municipal e de gestores de duas escolas particulares que atendem aos egressos para buscar suas compreensões e concepções sobre a Formação Continuada e se tal formação atende às necessidades dos egressos. As redes são SEDUC-MT e SEMED/Rondonópolis-MT e duas escolas particulares de ensino do município de Rondonópolis-MT, denominadas aqui de Escola A e Escola B. Para apresentar os resultados, denominei os gestores da SEDUC/SUFP-MT de Gestor da SEDUC 1, e Gestor da SEDUC 2. A coordenadora de Formação Continuada da escola municipal é denominada de Gestora de Formação Continuada da Escola Municipal, e os gestores responsáveis pela Formação Continuada da SEMED/Roo, são nomeados como Gestor de Formação Continuada SEMED 1, e Gestor de Formação Continuada SEMED 2 e Coordenadora Municipal B, quanto aos gestores das escolas particulares são aqui denominados de Professora Articuladora de Formação Continuada, e a Coordenadora Particular A.

5.5 A Formação Continuada em Mato Grosso na visão dos gestores da SEDUC-MT e do CEFAPRO

Quadro 7 – Identificação dos gestores da SEDUC-MT/ CEFAPROs

Gestores	Formação	Tempo de Atuação	Instituição de Atuação
Gestor SEDUC 1	Letras e Pedagogia (UFMT), Mestrado em Educação (UFMT)	01 ano	CEFAPRO
Gestor SEDUC 2	Ciências Biológicas, Mestrado em Educação (UFMT) e Doutorado em Ciências. (UFMT)	12 anos	SEDUC/SUFP-MT

Fonte: Dados colhidos pela autora para a presente pesquisa.

Após a identificação dos gestores fui a busca para saber quais eram suas compreensões em relação à Formação Continuada oferecida pela SEDUC-MT e se esta atendia aos egressos/iniciantes. A seguir ouviremos os gestores em seus posicionamentos.

Os gestores da SEDUC-MT e do CEFAPRO foram indagados a respeito de suas percepções e compreensões sobre as práticas de Formação Continuada em Mato Grosso e tiveram os seguintes posicionamentos: o Gestor da SEDUC 1 possui apenas um ano de atuação no exercício da função e assim manifestou “em relação

ao restante do país a gente realmente tem uma proposta já consolidada que é muito importante, porque é uma política pública de Estado [...], o projeto Sala de Educador que acontece nas escolas [...].” Já o Gestor SEDUC 2 que possui 12 anos de experiência tem um uma leitura diferenciada ao fazer a seguinte citação que “[...] acredito nas decisões das comunidades escolares e na gestão democrática inclusive na Formação Continuada, nas decisões de temas e das necessidades formativas de cada unidade escolar.”

A esse respeito Imbernón (2002) salienta que:

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 formulação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNON, 2002, p. 15).

A formação entendida desta forma é descrita por Veiga (2009, p. 28) como “um processo coletivo de construção docente. É uma reflexão conjunta, na medida em que a prática decorrente dessa formação será necessariamente coletivizada, não é uma construção isenta de conflito, mas torna-se produtiva [...].”

Entendendo que a Formação Continuada em Mato Grosso se efetiva por meio do Projeto Sala de Educador, procuro, neste momento da pesquisa, ouvir os sujeitos em suas compreensões a respeito do Projeto e de como este tem auxiliado ao professor iniciante quando o mesmo é inserido no contexto escolar, se há uma especificidade dentro desta política que atenda a esse professor.

Quando indagados se a Formação Continuada ofertada pela SEDUC-MT, por meio do Projeto Sala de Educador, tem atendido ao professor iniciante, o Gestor SEDUC 1 responde que “[...] estes aspectos estão silenciados ou diluídos numa única perspectiva: a formação em serviço [...] talvez ainda, numa visão homogeneizada e linear da Formação Continuada.” O Gestor SEDUC 2 enfatiza: “não consigo visualizar, ainda, uma política de acolhimento e de Formação Continuada para o professor iniciante.”

O Gestor SEDUC 2 compreende a Formação Continuada como:

Uma política de Formação Continuada implementada pela SUFP por meio dos CEFAPROS, é uma política macro, assim

ela não tem esta especificidade, até porque o direcionamento é para que a Escola protagonize e seja autora do seu Projeto de Formação. Sendo assim a equipe gestora da escola, em especial o coordenador pedagógico deveria dar esta especificidade ao Projeto, quando houvesse esta demanda, mas penso que os projetos continuam com um caráter complexo demais e esta especificidade não é contemplada. (Depoimento Gestor SEDUC 2, abr/2014)

Diante das afirmações acima é possível concluir que os gestores concebem a Formação Continuada da SEDUC-MT como sendo uma formação generalizada, que se estende a todos os segmentos da escola de forma homogeneizada. Não há, portanto, uma formação voltada especificamente para o professor iniciante, quando este dá seus primeiros passos rumo à docência.

A respeito deste início, afirma Contreras (1987, apud GARCIA 1999) que:

[...] os primeiros anos de ensino são respectivamente importantes porque os professores fazem a transição de estudantes para professores e por isto surgem dúvidas, tensões, sendo necessário adquirir conhecimentos e competência profissional adequados num curto espaço de tempo. (CONTRERAS, 1987, apud GARCIA 1999, p. 113).

A partir da afirmação do autor compreendi a grande necessidade de se pensar em uma Formação Continuada com a implementação de práticas formativas educacionais voltadas para o professor iniciante, visto que este, ao iniciar sua carreira docente, passa a vivenciar novos papéis e a experienciar desafios para os quais, muitas vezes, não se sente preparado, uma vez que neste momento, o professor ainda não possui um amplo conhecimento da política pública educacional, e de muitas ações ligadas à prática docente, tais como planejamento, avaliação, PPP e outros. Diante disto, Papi e Martins (2010, p. 5) reforçam que “os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão.”

Compreendendo a importância da formação docente e principalmente de uma formação voltada para o professor iniciante respaldo-me em Gabardo e Hobold (2011, p. 5), quando estas afirmam que “sem uma adequada formação, os professores terão dificuldade de contribuir, de forma efetiva, para o desenvolvimento de uma escolarização mais adequada e a redução dos índices de evasão e reprovação.”

5.6 A proposta de Formação Continuada ofertada na rede municipal de ensino: o professor iniciante em questão

A Formação Continuada tem se apresentado como a saída possível para a melhoria da qualidade da educação dentro do contexto educacional contemporâneo, mas, se quiser contribuir para que isso aconteça, faz-se necessário partir das culturas das comunidades educativas, dar oportunidade de se fazer ouvir a voz dos profissionais das unidades escolares e a devida importância aos contextos para a compreensão da ação formativa ou educativa. A compreensão da cultura da escola e do papel dos atores educativos é fundamental para qualquer esforço de reforma, pondera Simons (1999).

5.6.1 Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) como espaço de Formação Continuada do município de Rondonópolis

De acordo com Figueiredo (2012, p. 56), no período que compreende os anos de 1991 a 1999, “a Secretaria de Educação de Rondonópolis (SEMED/Roo), com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), acenava para a construção de outra concepção de escola buscando alicerce para uma prática coletiva necessária para se superar a fragmentação do conhecimento.” Com o surgimento de uma nova proposta de ensino a SEMED/Roo sente a necessidade de um maior investimento na formação dos professores, daí, então, a importância de a escola constituir-se em um locus de formação, em que o professor inserido nesse processo formativo e partindo de suas necessidades e das fragilidades dos seus alunos vai, aos poucos, adquirindo saberes necessários para a construção e efetivação de sua prática docente. Neste sentido Aurenny Figueiredo (2012) afirma que:

No bojo da configuração e implantação do CBA, que acontece num primeiro momento em quatro escolas, surge a necessidade de ações formativas que iriam constituir espaços de reflexão sobre as práticas educativas. Esse caminho de formações oferecidas em toda a rede aos professores e gestores direciona-se para a compreensão e mudanças das práticas nas escolas. (FIGUEIREDO, 2012, p. 56).

A autora acima reforça a importância de a escola constituir-se em um *locus* de formação, em que o professor inserido nesse processo formativo, partindo de suas necessidades e das fragilidades dos seus alunos vai, aos poucos, adquirindo

saberes necessários para a construção e efetivação de sua prática docente. Para Estrela (2006, p. 61), “Toda construção deve ser coletiva, a partir da análise do real e do questionamento das teorias que permitem interpretá-lo ou esclarecê-lo”. Assim também Nóvoa (1997) defende que a Formação Continuada centrada na escola permite aos profissionais o estudo e a reflexão sobre e na prática com aprofundamento nos conhecimentos teórico-metodológico de modo a contribuir nas intervenções necessárias ao fazer pedagógico na escola.

A Secretaria Municipal de Educação do município de Rondonópolis-MT busca garantir o espaço da Formação Continuada dentro da escola, por meio do projeto então denominado Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). A Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação do município de Rondonópolis-MT, não se constitui ainda em uma política pública educacional, mas sim numa proposta de formação centrada em três grandes eixos: Eixo I, a Formação Centrada na Escola; eixo II, a Formação a Partir das Diretrizes Nacionais; e como eixo III, a formação dos Educadores da Rede Municipal Educacional (RME) numa perspectiva de Formação Continuada em que Nóvoa (2009) compreende o profissional da educação como ator e a escola como palco para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A este respeito Garcia (1999) reforça que:

[...] os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem, através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola [...]. (GARCIA, 1999, p. 26).

Com base na afirmação acima entendo que a Formação Continuada é concebida como um fator necessário ao desenvolvimento do trabalho docente e que faz sentido quando concebida na relação dos coletivos da escola, seja numa perspectiva formal ou até mesmo na informalidade, entre seus pares. Daí a importância de a Formação Continuada ser, então, voltada para a escola, focada no seu cotidiano e na busca de desenvolver estudos e reflexões com os profissionais da mesma no sentido de minimizar as dificuldades da própria prática e atender às suas dificuldades.

Ainda na tentativa de compreender como se dava o processo formativo da SEMED/Roo para com o professor iniciante, uma vez que enquanto texto não há nenhum enfoque de práticas formativas para iniciante, procurei ouvir neste momento da pesquisa um dos gestores, responsável pela coordenação da HTPC na escola. Para tanto, desloquei-me até uma escola municipal após certificar-me de que nela havia duas egressas da Pedagogia e, além da atuação destas egressas, encontrei lá uma gestora que acompanha a HTPC. Trata-se, de uma professora da educação básica, que no momento exerce a função de coordenadora pedagógica e está na condição de bolsista do OBEDUC, sendo que, no projeto aprovado, o Observatório propõe a inclusão de um professor experiente da escola básica para participar da pesquisa e, sendo assim, possibilita acompanhar e dar suporte aos egressos que ali atuam.

A coordenadora de Formação Continuada, aqui denominada de Gestora de Formação Continuada da Escola Municipal em seu depoimento, abaixo, fala do projeto HTPC, das mudanças ocorridas ao longo de sua atuação no processo formativo junto à SEMED/Roo, bem como das dificuldades e entraves encontrados durante a Formação Continuada que desenvolve no coletivo dos professores:

Muitas mudanças ocorrem outras ainda a gente almeja que ocorram, mas tem melhorado eu acredito que tem melhorado muito, quanto aos professores a gente percebe uma angústia muito grande nos professores eles querem conversar inclusive nos estamos adotando essa postura de sentar nas HTPC não no horário de formação, mas nas HTPC na hora do planejamento nos dias de planejamento cada dia com uma fase diferente para que ocorra a tematização da prática porque senão eles fazem isso lá na hora da formação, nos nossos momentos de estudo aí se eles começam a contar cada um os seus problemas e relatar o aluno com dificuldade e tal. Então nesse segundo semestre nós adotamos essa prática de sentar com cada fase e ouvir esse professor propor a esse professor sugerir a esse professor sabe, rever o seu perfil de saída, porque a gente elabora para cada fase um perfil de saída com base na proposta da rede, um perfil de saída daquela fase. Então a gente conversa sobre isto, conversa sobre os nossos resultados, então tem avançado em algumas coisas, mas a formação ainda é desafio acho que gente deve ter programas mais sérios de formação mesmo, estudo mesmo e o professor ainda tem essa dificuldade. Ele fala professor ah! Eu já me formei... (Entrevista, Gestora de Formação Continuada da Escola Municipal, ago/2013).

De acordo com a fala da gestora percebi uma grande vontade por parte da mesma no sentido de ouvir os professores em suas angústias, ou seja, em suas

incessantes buscas pelas “famosas receitas” do quê? E do como fazer? A Gestora de Formação Continuada da Escola Municipal dá a entender que, mesmo a escola tendo avançado nas questões do planejamento e diagnósticos, a Formação Continuada ainda tem deixado a desejar. Percebo aqui uma dificuldade de relação entre teoria e prática, quando o professor acredita que, uma vez formado, não há mais tanta necessidade de estudos.

Muito ainda precisa ser pensado em relação à Formação Continuada da SEMED/Roo, segundo a fala a Gestora da Formação Continuada da Escola Municipal:

Eu acho que é investir mesmo no processo não desistir nós estamos assim com um grupo de professores bastante acomodados pra fazer formação, às vezes a secretaria tem oferecido e os professores não estão indo sabe... Fora do horário de trabalho todo mundo muito cansado eu acho que o desafio um pouco é esse aí né, esse convencimento de que o estudo é uma necessidade de que nós somos professores e precisamos estar respondendo a muitas coisas que a criança hoje de seis anos, de quatro nós aprendemos a partir de quatro às vezes já nos coloca em situações que desafia e o professor parece que meio não percebe, ele precisa correr atrás disto né perceber o estudo como uma necessidade do professor estudo é uma necessidade do professor. (Entrevista, Gestora de Formação Continuada da Escola Municipal, ago/2013).

Procurei, neste momento da pesquisa, ouvir, por meio de entrevista, os gestores responsáveis pela orientação da Formação Continuada da Secretaria de Educação – SEMED/Roo, para saber como percebem a Formação Continuada desenvolvida junto aos professores e de que forma esta formação atende e assiste aos professores iniciantes. Trata-se de profissionais com longa experiência de magistério e atuação na rede municipal de ensino. Quando foram indagados a respeito de como concebem o processo de desenvolvimento da Formação Continuada da Rede municipal de Rondonópolis-MT, o Gestor de Formação Continuada SEMED 1 respondeu que: “depende de cada gestão, algumas oportunizam uma reflexão maior e outras esfriam a formação na escola.” Já o Gestor Formação Continuada SEMED 2 concebe a formação da seguinte forma:

Não temos um programa de formação de formadores. Esporadicamente nos reunimos para estudar algum assunto de interesse coletivo. Em outras ocasiões, participamos de formações externas, como as oferecidas pelo MEC, SEDUC, como: Olimpíada

de Língua Portuguesa, Projeto trilhas, PNAIC, Congressos de Educação, Seminários, etc. (Entrevista, Gestor de Formação Continuada 2 SEMED, mai/2013).

Assim sendo, pude perceber que o processo de formação é um processo plural e inconclusivo e que se vai fazendo no percurso, sem nenhum viés que contemple a figura do professor iniciante, pois, segundo Freire (2008, p. 23) “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.”

Indaguei ainda se a Formação Continuada da SEMED/Roo na HTPC atendia aos professores em início de carreira, o Gestor de Formação Continuada SEMED 1 assim respondeu:

A SEMED/Roo, divisão de Formação já tem iniciado um levantamento/diagnóstico dos professores iniciantes na RME, com o propósito de oferecer formação mais específica para estes professores que não tem a experiência com a sala de aula. Temos recebido muitas queixas por parte dos gestores em relação à prática/formação dos professores [...] principalmente, nos dois últimos anos. E isso tem nos preocupado e provocado para uma política que atenda de forma mais específica essa demanda formativa da Rede. (Entrevista, Gestor de Formação Continuada SEMED 1, mai/2013).

A respeito da Formação Continuada com foco no professor iniciante o Gestor de Formação Continuada SEMED 2 também se posicionou:

Não existe, ainda, uma formação voltada especificamente para os professores iniciantes, embora isso já seja uma preocupação para alguns diretores escolares, que têm se atentado para isso nas escolas. Acompanhando mais de perto esses profissionais, a Gestão da Secretaria Municipal de Educação, solicitou um levantamento do número de professores recém-formados que se encontram trabalhando na rede, como concursados ou por contrato, com o intuito de organizar uma formação que atenda suas necessidades. (Entrevista, Gestor de Formação Continuada SEMED 2 mai/2013).

De acordo com as falas dos gestores responsáveis pela Formação Continuada da SEMED/Roo, pude entender que ainda não há, dentro da formação ofertada pela rede, um momento específico para atender ao professor iniciante e

que esta ainda acontece de forma geral, conforme a afirmação do Gestor de Formação Continuada SEMED 2 de que “Todos os professores da rede podem participar dessas formações, independente de serem iniciantes ou mais experientes.” Percebi até então não haver durante o desenvolvimento da Formação Continuada um momento voltado para atender ao professor iniciante e isto se tornou visível na fala do Gestor de Formação Continuada SEMED 1 quando o mesmo afirma “Não há um momento específico de formação pensado somente para o professor iniciante.”

Percebi, então, que mesmo ainda não havendo um foco no professor iniciante dentro do processo formativo da SEMED/Roo, as falas dos gestores sinalizaram um novo olhar diante da necessidade de se reorganizar a Formação Continuada, no sentido de melhor acompanhar e orientar esse professor em seus anos iniciais de docência.

Após ouvir a coordenadora geral da Formação Continuada da Rede Municipal e um gestor responsável pela implementação da Formação Continuada da SEMED/Roo, procurei ouvir também um coordenador (a) que atuava na Formação Continuada diretamente na escola, na tentativa de compreender os diferentes olhares sobre a Formação Continuada e de como esta é processada dentro da escola. Para tanto entrevistei uma coordenadora, a qual eu denomino aqui de Coordenadora Municipal B.

Quando indagada se havia Formação Continuada em sua escola a Coordenadora Municipal B assim respondeu:

Sim. A nossa escola junto com toda a rede municipal né? Ela se organiza para ter duas horas de Formação Continuada semanal com o grupo aqui na escola. É uma organização de rede municipal então a nossa escola se reúne toda segunda feira né? Das 17h15min às 19h15min para discutir junto e estudar junto. (Entrevista, Coordenadora Municipal B, abr/ 2014).

A respeito da Formação Continuada desenvolvida na rede municipal de Rondonópolis-MT, encontrei em Figueiredo (2012, p. 58) a seguinte afirmação “o ano de 2003, é permeado por estudos voltados a criar condições de reduzir a jornada de trabalho em sala de aula e, nesse processo, é aprovada a redução de

40 para 30 horas semanais de trabalho do professor para o início do ano letivo de 2004.”

Neste sentido, Figueiredo (2012, p. 58) esclarece, ainda, que “a nova jornada de 30 horas de trabalho dos educadores da rede municipal de ensino, como política implementada, garante 20 horas de atuação em sala de aula e dez para realização de trabalho pedagógico coletivo na escola (HTPC).” Figueiredo (2012, p. 58) ressalta ainda que “destas dez horas, duas se destinam ao trabalho diferenciado com alunos que apresentam baixo rendimento escolar, e as demais são dedicadas ao planejamento e à Formação Continuada no espaço escolar.”

Indaguei, então, se dentro da Formação Continuada havia um momento específico para o professor iniciante, ao que Coordenadora Municipal B afirmou:

Não. E foi assim... Esse olhar se desnudou neste ano conosco que a gente realmente não tinha essa preocupação, esse olhar, parece que isso não era claro para nós. Então, agora no segundo semestre a gente tá tentando se reorganizar pra fazer isso aqui, se necessário for até fazer um momento de estudos só com os iniciantes, assim vamos sentar, vamos ver com eles e depois trazer esses temas para o grupo em geral. (Entrevista, Coordenadora Municipal B, abr/2014).

Mediante ao depoimento de Coordenadora Municipal B senti aqui a preocupação da gestão, no sentido da escola se reorganizar, ter um novo olhar para com o professor que a ela chega para dar início à sua prática docente. Num entendimento de que este, ao ingressar-se na escola, traz consigo quase nenhuma experiência de sala de aula e que sua carreira docente irá se constituir dentro do que propõem Ens e Miranda (2013, p. 147) “no espaço/tempo social, econômico, político e cultural em que o professor experiência sua atividade profissional.”

No que diz respeito ao acompanhamento da gestão/coordenação em relação ao professor iniciante indaguei à coordenadora como era feito esse acompanhamento ao professor nesse período tão difícil do início da carreira. Coordenadora Municipal B, então, explicou que:

Olha... É como eu te falei, esse ano foi um olhar assim sabe muito especial, porque o professor chega você apresenta a escola, fala das turmas apresenta o material que você tem disponível. Na formação é uma formação muito geral com todos juntos, então você dá

sequência parece que você não tinha esse outro olhar. (Entrevista, Coordenadora Municipal B, abr/2014).

Diante do posicionamento da Coordenadora Municipal B pude compreender que a preocupação inicial da escola se dava no sentido da familiarização do professor com a escola, no reconhecimento da turma e na disponibilidade do material didático. E no que correspondia à formação a mesma acontecia de forma geral, isto é, cabia ao professor chegar à escola e tentar se adequar ao processo já em andamento, ou seja, ele próprio teria que buscar a superação de suas fragilidades. A respeito dessa adequação, Marcelo e Pryjma (2013, p. 40) afirmam que “O processo de formação de professor não ocorre de maneira isolada do contexto educacional.”

Ainda a respeito da formação a Coordenadora assim posicionou:

Agora a gente já começou, acolhe a pessoa, apresenta, pergunta que dúvida que você tem, de que forma eu posso te ajudar, olha o planejamento tá aqui porque geralmente assim quando eles chegam para participar da fase do planejamento eles vão juntos, eles têm uma sequência junto com o grupo, alguns professores chegam depois, eles não participam dessa fase, olha... Então nós fizemos isso, fizemos aquilo, o que você quer? Você tem dúvida em relação a alguma coisa? E assim uma coisa assim que a gente iniciou, mas que a gente pretende avançar aqui é se precisar vamos sentar com esse grupo? Vamos sentar, vamos sentar, vamos ver as dúvidas deles porque às vezes no grupo em geral já está avançados nas discussões que às vezes ainda é desafio para ele. (Entrevista, Coordenadora Municipal B, abr/2014).

Diante do depoimento de Coordenadora Municipal B observei a presença de uma prática de orientação, voltada para o professor iniciante, senti aqui um novo olhar por parte da escola, no que corresponde a uma Formação Continuada, principalmente quanto ao acompanhamento desse professor iniciante. Fui então investigar mais detalhadamente e no decorrer da entrevista descobri tratar-se do Observatório da Educação com foco no iniciante. Tal Projeto destina uma professora experiente, para acompanhar esse professor iniciante que chega à escola e já encontra o processo em andamento. Uma vez que muitos estão entrando pela primeira vez naquela escola, seja por concurso ou contrato.

O iniciante concursado quando assume suas aulas logo no início, tem a chance de participar até mesmo da semana pedagógica, já o iniciante contratado fica a mercê do processo de atribuição das aulas, e como o mesmo ocorre em várias etapas, este acaba não participando da semana pedagógica, da fase inicial do planejamento e de outras ações correspondentes ao início do ano letivo.

Neste sentido, os iniciantes, egressos da pedagogia e que atuam em algumas escolas municipais, já contam com um professor experiente que o acompanha em seu início de prática docente. Este acompanhamento ocorre em princípio por meio de um memorial, em que o iniciante relata suas percepções iniciais na escola, bem seu acolhimento na mesma, e suas maiores dificuldades no exercício das práticas docentes.

Cabe aqui ressaltar que a cada 15 dias ocorre uma reunião com os iniciantes em, uma vez em cada uma das escolas que já aderiram ao Projeto, nessa reunião os iniciantes falam das suas experiências iniciais na sala de aula. Assim a partir das dificuldades e fragilidades em relação à docência iniciantes é pensada a formação.

Esse Projeto já tem seu início nas escolas da Secretaria Municipal de Educação onde se desenvolvem o projeto do OBEDUC, no sentido de acompanhar mais de perto esse professor, auxiliando-o em suas dúvidas e dificuldades, para que o mesmo possa avançar e inteirar-se do processo formativo. E esse processo é visto por Marcelo e Pryjma (2013, p. 40) como algo que “deve ser construído durante a longa trajetória da história profissional de cada um. É um processo lento, contínuo, permanente [...]”

Indaguei, ainda, à coordenadora, se a mesma tinha alguma sugestão para a melhoria do trabalho do professor iniciante, a Coordenadora Municipal B então respondeu:

Ah! O acolhimento! Esse ano assim... Com o Projeto OBEDUC né? Que a gente começou participar, agora eu percebi como eu te disse parece-me que a gente não enxergava o que estava chegando, ele estava chegando... Ele é um graduado, ele tá preparado... Então eu comecei a olhar assim de modo diferente, eu acho que essa recepção é fundamental, porque ele se sente acolhido, ele está começando, e sente que pode contar com alguém, que não é feio dizer que ele tem desafios que não sabe tudo. E uma coisa interessante é reorganizar a Formação Continuada, é fundamental trazer para a Formação Continuada conteúdos que vão ao encontro

às necessidades do professor iniciante. (Entrevista, Coordenadora Municipal B, abril, 2014).

Ao se posicionar em relação às sugestões para melhorar o trabalho com o professor iniciante a Coordenadora Municipal B fala da importância de se ter um acolhimento e um maior acompanhamento a esse professor que chega à escola para dar início à docência. Ressalta que esse seu novo olhar para com este iniciante se deu a partir da sua inserção no Projeto OBEDUC, é importante ressaltar aqui que nas escolas em que há a presença de professores experientes que fazem parte do Projeto OBEDUC, já estão acontecendo práticas formativas diferenciadas com um novo olhar para o professor iniciante, ou seja, a Formação Continuada vem tomando novo foco, o que é evidenciado na fala da Coordenadora Municipal B quando esta enfatiza ser necessário uma nova organização da Formação Continuada, com estudos de textos e discussões que contemplem também ao professor egresso.

Além da necessidade desse acolhimento e acompanhamento, a reorganização da formação vai ao encontro da proposição de Nóvoa (1997, p. 24) ao afirmar que “A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente.”

Frente ao exposto até então pelos sujeitos na condição de colaboradores senti aqui a necessidade da SEMED/Roo pensar em uma política de Formação Continuada voltada para o professor iniciante, pois a construção do conhecimento deve partir do coletivo e das comunicações entre os atores da formação na escola, utilizando, para otimizar as ações, as tecnologias de comunicação e os subsídios teórico metodológicos e acompanhamentos Pedagógicos no desenvolvimento de programas de formação dos profissionais da rede de ensino que tem subsidiado a Formação Continuada dos profissionais.

5.7 Práticas formativas de duas escolas da rede particular de ensino de Rondonópolis-MT

De posse de documentos e dados que tratam da Formação Continuada desenvolvida nas redes estadual e municipal de Rondonópolis-MT, procuro, neste momento da pesquisa, investigar a respeito da Formação Continuada ofertada aos professores iniciantes em duas escolas da rede particular pertencentes ao município de Rondonópolis-MT, isto porque é nestas escolas que encontrei os sujeitos-

professores iniciantes na concepção de Huberman (1995), Tardif (2002), Cavaco (1993) e Gonçalves (1995) que correspondem até 05 (cinco) anos de carreira.

No intuito de encontrar algum dado que se relacione a formação do professor iniciante procuro então ouvir os gestores responsáveis pela Formação Continuada. Durante esta busca visitei e acompanhei os trabalhos em duas escolas da Rede Particular de Ensino, o critério de escolha destas escolas como *loci* de investigação se deu devido ao fato de ambas possuírem egressos da pedagogia da UFMT.

Ao chegar à primeira escola e após dialogar com a gestão não me foi apresentada nenhuma proposta de formação. Deduzi, então, que a Formação Continuada da escola ainda não contempla um projeto escrito. No entanto, tive o conhecimento da presença de egressos na escola, solicitei então permissão à coordenação para ouvir os sujeitos na tentativa de conhecer a proposta de Formação Continuada gerenciada em sua escola, bem como a acolhida dos mesmos em sua unidade de ensino, enquanto egresso da Pedagogia. A coordenadora informou-me que havia na escola uma professora que possuía um grande conhecimento sobre Formação Continuada e que seria mais proveitoso que eu a entrevistasse.

Além dos egressos da pedagogia, ouvi também os gestores responsáveis pelo gerenciamento da Formação Continuada em suas escolas. Na primeira escola em que fiz o acompanhamento, entrevistei uma professora, a qual foi denominada de Professora Articuladora da Formação Continuada uma vez que a mesma foi responsável pela Formação Continuada ocorrida em sua escola nos anos 2011 e 2012. A nossa entrevista prosseguiu, e trago então um olhar dessa Articuladora da Formação Continuada.

5.7.1 A proposta de Formação Continuada de duas escolas particulares de ensino de Rondonópolis-MT: há indícios de atendimento ao professor iniciante?

Ao acompanhar os trabalhos, na primeira escola tida como *locus* de pesquisa da rede particular de ensino de Rondonópolis-MT, deparei-me com o que eu penso tratar-se de um “grande achado,” uma professora que coordenou o processo formativo em sua escola nos anos de 2011 e 2012. O sentido de ouvir esta professora estava relacionado com algo que venho perseguindo desde o início da pesquisa, qual seja, descobrir se há, de fato, uma política de Formação Continuada

voltada para o professor iniciante. Em um diálogo inicial a mesma se prontificou em ser uma das colaboradoras da minha pesquisa recebendo assim a denominação de Professora Articuladora da Formação Continuada à mesma narrou sobre sua entrada no magistério, sua paixão pela Formação Continuada e sua participação nas políticas públicas do Estado de Mato Grosso.

Após a Professora Articuladora de a Formação Continuada expor sobre sua entrada para o magistério, a mesma relata ainda sobre o momento em que se interessou pela Formação Continuada. Creio tratar-se de um depoimento importante para se ter noção da extensão que tomou o projeto inicial de Formação Continuada da escola Estadual Sagrado de Jesus, onde esta professora atuou e posteriormente no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO). As práticas de formação lá vivenciadas constituíram-se em experiências relevantes de diálogos e reflexões coletivas, tanto que esta professora, ao migrar-se para a rede particular, tentou implantar neste espaço esta prática. Acontece que não havia na escola uma cultura já consolidada de formação como espaço coletivo e não teve continuidade. Quando indagada então sobre a existência do processo de Formação Continuada em sua escola assim respondeu:

[...] Agora estou aposentada do estado, não participo das políticas públicas do estado, das discussões do estado, a Formação Continuada na escola que eu atuo hoje não existe, ela existiu é... Existiu certa época eu coordenei no sentido assim de preparar, de organizar, de buscar textos, de pesquisar o que era necessário que fosse discutido, de organizar o espaço para as discussões, de propor as discussões, organizei nesse sentido de elaborar material, mas ela não vingou. Se a gente for levar em conta os dias seguidos de trabalho, talvez um ano e meio e nesse último ano que a gente teve, tivemos uma formação que foi mais consistente e que a partir das discussões do dia era feito um relatório reflexivo que deu muito certo, porque levou a uma prática que é uma prática meio esquecida pelos professores, a prática do registro escrito né? (Entrevista, Professora Articuladora da Formação Continuada, out/2013).

Neste momento da fala me entristeci, pois pensei quão grande foi a experiência desta professora em relação à Formação Continuada, e de como a mesma poderia contribuir de forma significativa para com o grupo de estudos de sua escola, pois de acordo com a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (2010, p. 16) a Formação Continuada é “compreendida como toda atividade em que os sujeitos interagem em contextos histórico-culturais

determinados, a partir do pressuposto da partilha de objetivos e metas que fortaleçam a busca por uma qualidade social da educação”.

A Professora Articuladora da Formação Continuada relatou, ainda, sobre a importância da utilização do caderno de registros, instrumento muito utilizado durante os momentos de formação “E a partir desse grupo de Formação Continuada que tinha a obrigatoriedade desse caderno itinerante de registro reflexivo, muitas pessoas começaram a produzir os seus registros. Então valeu muito, só por isto já valeu.” Perguntei então sobre o término desses momentos formativos e o porquê, ao que o sujeito responde “O término dessa formação se deu em 2012, precisamente na metade de 2012.” Ela também falou sobre as dificuldades e os entraves que levaram ao término dos momentos formativos em sua escola.

[...] na escola particular o fato de não existir a Formação Continuada, ela reside numa série de coisas. Uma delas talvez... Talvez eu não esteja dizendo isto com certeza, talvez seja a questão da remuneração porque a escola particular ela não tem hora atividade, então o professor ele precisa ficar uma hora a mais, um tempo a mais, e ele não recebe por isto, mesmo que esta hora a mais que ele fique só lhe traga benefícios, muitas vezes ele não consegue perceber desta forma por uma série de razões, por uma série de questões, de sobrevivência até. O segundo entrave é que existe também aquela cultura de que escola particular e escola pública são de X é a escola particular ela é mil vezes melhor do que a escola pública, então eu não preciso de Formação Continuada, eu já estou preparado, eu já sei tudo, por isto que estou na escola particular né? Quem precisa discutir isto são os outros [...] (Entrevista, Professora Articuladora da Formação Continuada, out/2013).

Neste depoimento, a Professora Articuladora da Formação Continuada aponta os possíveis entraves para que não ocorra o processo formativo em sua escola, o primeiro se deve ao fato de o professor não possuir hora atividade, e nem ser remunerado nos momentos de estudos, e o segundo, talvez se deva à concepção que o professor da escola particular tem acerca de sua formação, ou seja, uma vez atuando em uma escola particular, o mesmo possa se sentir suficientemente preparado para o exercício de sua prática docente. A esse respeito Nóvoa (2006) salienta que

[...] a inexistência de condições de trabalho concretas [...] e desenvolvimento profissional que possam, de fato, alimentar a ideia do professor reflexivo são paradoxos que precisamos saber

ultrapassar e, para isso, é importante a mobilização, o combate coletivo dos professores. (NÓVOA, 2006, p.)

E, analisando a outra situação, a Formação Continuada do professor tem que ser vista como algo inacabado. Para reforçar esta ideia me ancoro em Garcia (1997, p. 55), quando o mesmo compreende a formação de professores como um processo contínuo, pois, apesar de se dar em fases diferenciadas, do ponto de vista curricular, “[...] a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa.”

Dando prosseguimento à nossa entrevista, a Professora Articuladora da Formação Continuada expressa claramente o desejo de que a Formação Continuada volte a existir, mas, para que isto aconteça, torna-se necessário que haja um estímulo pela equipe gestora, e aponta que, talvez, a saída para a implementação da Formação Continuada na rede particular de ensino esteja na avaliação das práticas docentes dos professores, pois o docente, ao ser avaliado e ao avaliar sua prática pedagógica, faria uma análise de suas fragilidades e a partir de então a formação ganharia um novo sentido.

Na segunda escola da rede particular de ensino, na qual fiz o acompanhamento, entrevistei a coordenadora, denominada aqui de Coordenadora A, responsável pela educação infantil, e a mesma informou-me que todas as quintas-feiras, no período das 17h às 18h, os professores se reúnem para receber as orientações sobre o material apostilado, e que há, também, um portal onde os mesmos podem esclarecer suas dúvidas. Após ouvir a Professora Articuladora da Formação Continuada e uma Coordenadora da escola particular de ensino de Rondonópolis-MT, percebi que, na primeira escola houve, entre 2011 e 2012, uma Formação Continuada que permitia momentos de interação e reflexão a respeito das fragilidades e necessidades tanto dos professores como dos alunos, que hoje se encontra adormecida.

Na segunda escola particular havia uma formação que se constituía de momentos em que convidados externos à escola promoviam reflexões e estudos teóricos, mas as discussões ocorridas na/da escola eram conduzidas mais de forma prescritiva, referindo-se, em geral, ao material apostilado e às atividades previstas no cronograma de atividades da escola. Sobre isso, Garcia (1999, p. 21) corrobora

que a “Formação Continuada como realidade conceitual, não se identifica, nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, e outros.” Quando questionadas se havia na formação espaço para discussão das dificuldades e necessidades dos professores iniciantes, a Professora Articuladora da Formação Continuada afirmou que: [...] “acabou deixando de existir, na verdade deve ter existido [...]”, enquanto que a Coordenadora Particular A, ao falar sobre os espaços para a discussão e necessidades dos professores iniciantes assim se posicionou:

[...] os egressos são recebidos inicialmente como estagiários por um período de dois anos, e assim que terminam a graduação dependendo do desempenho do estagiário o mesmo é contratado como professor uma vez que 80% dos professores da educação infantil são provenientes do estágio. (Entrevista Coordenadora Particular A, out/ 2013).

Compreendi então, pelo teor das entrevistas, não haver, de fato, em nenhuma das duas escolas particulares de ensino visitadas, a Formação Continuada como um processo contínuo de formação e atualização do professor em seu local de trabalho, e nem a existência de um projeto de formação voltado ao professor iniciante, no sentido de subsidiá-lo para o exercício inicial de sua prática docente. Após esta constatação procurei apoio em Garcia (1999, p. 113), quando o mesmo afirma que “a iniciação é uma atividade na qual a escola enquanto unidade desempenha um papel fundamental como serviço de apoio aos professores principiantes.”

6 AS VOZES DOS INICIANTES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA OS EMBATES E DESAFIOS DE SUAS PRÁTICAS

[...] Não te procurei, não me procurastes
 Íamos sozinhos por estradas diferentes;
 Indiferentes cruzamos
 Passavas com o fardo da vida...
 Corri ao teu encontro.
 Sorri. Falamos.
 Esse dia foi marcado
 Com a pedra branca
 Da cabeça de um peixe
 E desde então, caminhamos.
 Juntos pela vida...
Cora Coralina

Entendo ter chegado ao momento ápice da minha investigação, desse meu caminhar recheado de antíteses... Digo antíteses no sentido de que ora foi tão prazeroso, ora foi tão difícil de percorrer este caminho... Acredito que este caminhar por meio da pesquisa possibilitou-me, até agora, entender o funcionamento da engrenagem, ou seja, conhecer um pouco da parte estrutural, os contextos onde são criadas, aprovadas e implantadas as políticas, propostas e projetos de Formação Continuada do estado de Mato Grosso, sob o gerenciamento da SEDUC/MT, bem como a proposta de Formação Continuada da SEMED/Roo e dos projetos de formação de duas escolas particulares de ensino da cidade de Rondonópolis- MT.

Parti, então, para o foco principal desta investigação, o qual se centra no professor iniciante em seus primeiros anos de iniciação docente. Para tanto, além da pesquisa documental, fez-se necessário ouvir os sujeitos em seus anseios, desejos, medos, desafios e possibilidades, bem como conhecer suas compreensões a respeito das contribuições da Formação Continuada desenvolvida em suas escolas e de que forma estas o amparam em seu fazer pedagógico. Em seguida, procedi às análises no texto que segue.

6.1 Os professores iniciantes em cena, conhecendo os sujeitos da pesquisa

É importante ressaltar que os sujeitos, na condição de professores iniciantes, por mim investigados se encontram no início de suas carreiras dentro das fases

propostas por Huberman (1995) que compreende ser este período inicial como os três primeiros anos de docência; Cavaco (1993) e Gonçalves (1995), que o compreendem como sendo os quatro primeiros anos de docência; e Tardif (2008), que considera a fase inicial como a que compreende os cinco primeiros anos de docência.

Para resguardar a identidade dos sujeitos, os mesmos foram denominados de Professor Iniciante da Rede Estadual 1 e Professor Iniciante da Rede Estadual 2 Professor Iniciante da Rede Municipal 1 e Professor Iniciante da Rede Municipal 2, Professor Iniciante da Escola Particular 1 e Professor Iniciante da Escola Particular 2.

O quadro oito, a seguir, apresenta alguns dados dos sujeitos no sentido de melhor identificá-los, os quais se constituem em professores iniciantes das redes estadual, municipal e de escolas particulares do município de Rondonópolis-MT, bem como suas formações, tempos e instituições de atuação.

Quadro 8 – Identificação dos sujeitos, na condição de professores iniciantes das redes estadual, municipal e escolas particulares

Sujeitos	Formação	Tempo	Instituições de atuação
Professor Iniciante da Rede Estadual 1	Pedagogia – UFMT Campus/Roo	Três anos de atuação	Escola Estadual
Professor da Iniciante Rede Estadual 2	Pedagogia – UNIC/ Tangará da Serra/MT	Primeiro ano de atuação	Escola Estadual
Professor da Iniciante Rede Municipal 1	Pedagogia – UFMT Campus/Roo	Primeiro ano de atuação	Escola Municipal
Professor da Iniciante Rede Municipal 2	Pedagogia – UFMT Campus/Roo	Primeiro ano de atuação	Escola Municipal
Professor Iniciante Escola da Particular 1	Pedagogia – UFMT Campus/Roo	Primeiro ano de atuação	Escola Particular
Professor Iniciante da Escola Particular 2	Pedagogia – UFMT Campus/Roo	Primeiro ano de atuação	Escola Particular

Fonte: Elaborado pela autora para a presente pesquisa.

De acordo com os dados expostos no quadro 10, todos os seis sujeitos apresentados são formados em Pedagogia, cinco com graduações na UFMT, Campus/Roo, e apenas um com graduação em uma instituição particular. Os dados acima demonstram que todos os sujeitos estão no início de suas carreiras docentes, o que me permitiu compreender que os mesmos possuem pouca experiência de sala de aula, experiências estas adquiridas em grande parte no período de estágio, e, ao chegar à sala de aula, na maioria das vezes se deparam com uma realidade totalmente diferente daquela até então vivenciada.

A escolha dos sujeitos da rede estadual e das escolas particulares por mim investigadas se deu pelo fato dos mesmos serem egressos da Pedagogia e por estarem todos no início de suas carreiras docentes.

Quanto à escolha dos sujeitos da rede municipal, se deu pelo fato de ambos concluírem seus cursos em 2012 na UFMT Campus de Rondonópolis-MT e por terem sido aprovados no último concurso municipal ocorrido em Rondonópolis/MT, no ano de 2011, de acordo com o edital nº 001/2011, quando ainda eram estudantes, tendo em vista que a exigência da formação se daria no ato da posse.

Cabe aqui salientar que os sujeitos Professor Iniciante da Rede Municipal 1 e Professor Iniciante da Rede Municipal 2 tomaram posse no dia 21 de dezembro de 2012.

Na tentativa de conhecer um pouco mais sobre os sujeitos da minha pesquisa, procurei compreender os motivos que os levaram a escolher o curso de Pedagogia, ao que todos prontamente responderam. Os depoimentos a seguir relatam seus motivos, medos, encantamentos, desejos e identificação com o Curso.

Após ouvir os egressos da Pedagogia, foco da presente pesquisa, na condição de professores iniciantes, com atuação nas redes estadual, municipal e escolas particulares de ensino de Rondonópolis-MT, e na tentativa de compreender algumas questões então colocadas, passei assim a análise dos dados, as quais estão distribuídas em dois eixos, quais sejam:

- Eixo 1: O olhar dos professores iniciantes e suas percepções a respeito do acolhimento da escola, mediante ao atendimento às suas necessidades, embates e desafios enfrentados nos anos iniciais da carreira docente.

- Eixo 2: Como os egressos da Pedagogia, professores iniciantes, se manifestam a respeito das práticas formativas desenvolvidas, por meio da Formação Continuada ofertada nas escolas onde atuam.

Quanto ao primeiro eixo, iniciei a análise na tentativa de perceber quais as impressões iniciais dos egressos nos primeiros dias da docência, quando estes chegam à escola e se veem num clima de tensões, instabilidades e inseguranças. Indaguei aos iniciantes sobre as primeiras experiências de docência nas escolas das redes estadual, municipal e de duas escolas particulares de ensino de Rondonópolis-MT.

Iniciei esta parte da investigação entrevistando os sujeitos com atuação nas escolas da rede estadual de ensino. Os quais foram denominados de Professor Iniciante da Rede Estadual 1 e Professor Iniciante da Rede Estadual 2. Quando indagado a respeito de como foi o acolhimento em seus primeiros dias na escola enquanto docente o Professor Iniciante da Rede Estadual 1 assim afirmou:

Quando eu comecei a trabalhar no Estado que faz uns três anos eu entrei num quinto ano [...] [...] eu disse para a coordenadora vou entrar aqui com a cara e com a coragem e quero que você me ensine e ela então respondeu: “Tudo bem então eu te ensino, e foi aí que comecei a trabalhar com o quinto ano, fui até o meio do ano e aí eu perdi a minha sala pra uma professora efetiva que fez concurso [...].” Fui então para outra escola também para o quinto ano e lá eu dei continuidade né? Meio perdida [...] lá já estava no meio do ano tudo já estava arrumado, tudo engajado e aí as únicas pessoas que me ajudaram lá foi o diretor e uma professora companheira de sala, que era uma professora contratada também, mas que já estava há mais tempo na rede [...] (Entrevista, Professor Iniciante - Rede Estadual 1, abr/2014).

A esse respeito o Professor Iniciante da Rede Estadual 2 também se posicionou:

Ah! Foi ótimo muito bem aqui graças a Deus o ambiente de trabalho é muito legal, os colegas de trabalho auxiliam né? [...] Graças a Deus estão me ajudando, a coordenação, os outros professores, como a gente faz planejamento juntos também né? O segundo ano, cada fase faz seu o planejamento juntos, então oh! Vamos tentar trabalhar assim, trabalhar desse outro modo [...] (Entrevista, Professor Iniciante - Rede Estadual 2, abr/2014).

Os sujeitos acima, em seus posicionamentos, explicam como se deu o acolhimento da escola para com os mesmos em seus primeiros anos de iniciação à docência. Tanto o Professor Iniciante da Rede Estadual 1 quanto o Professor

Iniciante da Rede Estadual 2 consideraram a ajuda da gestão e dos colegas na condição de professores experientes como sendo de grande valia, além de acolherem o professor iniciante, auxiliaram-no no desenvolvimento das ações pedagógicas e no planejamento escolar. Diante dos depoimentos dos iniciantes compreendi quão grande é a importância desse acolhimento, uma vez que, como explica Cavaco (1993, p. 30), os professores se sentem pela primeira vez “confrontados com as realidades de uma sala de aula, com as dificuldades resultantes da complexidade e da imprevisibilidade das situações a que tem que responder.”

Quando indagado sobre como foi seu acolhimento na escola o Professor Iniciante da Rede Municipal 1 assim respondeu:

Então no primeiro momento... Muita tensão porque eu não sabia que turma que eu iria pegar porque já tinha começado as aulas e eu tinha pedido prorrogação para terminar o curso na UFMT, eu estava assim... Muito aflita porque não sabia que turma eu iria pegar, mas eu fui muito bem recebida pela gestão, por todos pelos colegas... Principalmente pela Vilma que além realizar o trabalho pedagógico o trabalho de coordenação pedagógica tem acompanhado de perto o professor egresso da pedagogia [...]. (Entrevista, Professor Iniciante - Rede Municipal 1, ago/2013).

Para o Professor Iniciante da Rede Municipal 2 o acolhimento em seus primeiros dias de docência se deu da seguinte forma:

Foi muito bom assim... A minha recepção pelos colegas... Por parte dos colegas na hora atividade assim eu me senti em casa eu me senti que se não fosse eles teria sido mais difícil... Porque a gente planeja juntos né? Por grupos eu estou no primeiro agrupamento então são três professoras da tarde no primeiro agrupamento, têm as meninas do segundo então elas já estão assim... Tem umas com nove, dez anos... Tem uma que está com quase vinte anos de escola, então foi muito [...] bom. (Entrevista, Professor Iniciante - Rede Municipal 2, ago/2013).

Pelos depoimentos dos sujeitos acima observei que, mesmo diante do novo, dos medos e das incertezas, o apoio do grupo foi de fundamental importância para que os egressos se sentissem acolhidos em seu início de docência. Nóvoa (2009 p. 6) reforça quanto à importância da valorização do trabalho em equipe quando

“concebe a escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente.”

Quanto ao acolhimento em seus primeiros dias de docência os professores iniciantes das duas escolas particulares por mim investigadas também se manifestaram.

Para o Professor Iniciante da Escola Particular 1 o acolhimento se deu da seguinte forma:

Bom... O acolhimento assim a princípio pela coordenadora foi muito bom porque ela me levou e me apresentou como já formada, já graduada do curso de pedagogia, como professora aos colegas também, porque lá a gente não tem divisão assim você é assistente você não vai fazer isto [...] Estou aprendendo a ser uma professora já formada né? Estou pegando a rotina da sala não é nada dividido entendeu? Você não vai fazer isto porque você é assistente... Não, hora ela toma a frente, hora sou professora... Outra hora eu ajudo [...]. (Entrevista, Professor Iniciante - Escola Particular 1, set/2014).

A respeito do acolhimento na escola o Professor Iniciante da Escola Particular 2 também se posicionou, relatando que:

[...] parece que veio um peso, sabe assim parece que quando você coloca uma roupa nova e você anda daquela forma diferente. Então pra mim foi esse colocar uma roupa nova, foi muito diferente, foi muito bom àquela sensação de agora eu posso [...]. (Entrevista, Professor Iniciante - Escola Particular 2, set/2014).

No que corresponde ao acolhimento dos professores egressos em suas primeiras escolas de atuação em escolas particulares, percebi que estes apresentaram grande satisfação no que se referia ao fato de agora estarem atuando como professores graduados, este contentamento é visível no depoimento do sujeito Professor Iniciante Escola Particular 1 ao afirmar que a coordenadora “a levou e a apresentou como formada.” O acolhimento dos colegas foi muito significativo, uma vez que, ainda de acordo com o sujeito, em sua escola não há divisão de tarefas, todos as executam de maneira igual. Achei muito interessante quando o sujeito afirmou que “estava aprendendo a ser professora formada.”

O Professor Iniciante Escola Particular 2 apropriou-se da metáfora ao referir-se à sua nova fase como um colocar de roupas novas, ou seja, um novo andar, só que agora com mais segurança. Isto se torna visível quando este afirma “agora eu posso.” A esse respeito Gabardo e Hobold (2011, p. 2) afirmam que “as primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque esse é um período marcado por sentimentos [...]”

Ainda em relação aos primeiros dias de docência na escola, indaguei aos sujeitos sobre suas maiores dificuldades ao iniciarem suas práticas de sala de aula.

Para o Professor Iniciante da Rede Estadual 1:

O que está sendo mais difícil pra mim é o apoio que os alunos não estão trazendo de casa que antes né? Antigamente os alunos já levavam de casa certa educação de berço né? [...] nós estamos tendo que ser mãe, ser professora, ser psicóloga, ser médica tudo na sala de aula e isso está vindo muito e a violência né? [...]. É que eles praticam muito a violência, o não respeito aos colegas e a gente tem que sempre estar interferindo, às vezes entrando em brigas de alunos e às vezes dando conselhos, e chama o pai e às vezes dá conselho até para os pais também e assim minha maior dificuldade é essa o não respeito ao professor né? [...] Os alunos não estando tendo valores que deviam trazer de casa e a gente tem que fazer este amplo trabalho eu acho muito difícil isso. (Entrevista, Professor Iniciante - Rede Estadual 1, abr/2014).

Para o Professor Iniciante da Rede Estadual 2 suas maiores dificuldades se concentraram na sala de aula mesmo:

[...] porque eu não estou sabendo como lidar com essas várias situações de indisciplina, de como fazer, às vezes eu fico frustrada quando não consigo trabalhar aquele conteúdo que planejei [...] Às vezes eu fico perdida sem saber o que fazer em determinada situação e isso está me deixando frustrada porque que eu planejo uma coisa e não consigo. Por quê? Será que o problema sou eu que eles não obedecem? Falo... Falo... Falo... Será que o problema sou eu? Aí todos dizem não o problema não é você é a turma que está assim, então eu fico muito angustiada [...], mas a gente vai tentando [...] (Entrevista, Professor Iniciante - Rede Estadual 2, abr/2014).

Segundo os depoimentos dos sujeitos acima pude concluir que muitas são as dificuldades que os professores iniciantes enfrentam em seus primeiros anos de

docência. Dentre as dificuldades por eles apresentadas estão àquelas ligadas a questões relacionadas à indisciplina e também a falta de respeito dos alunos para com os colegas e professores. São situações complexas, movidas até mesmo por atos de violência. Para o Professor Iniciante da Rede Estadual 1 isto acontece, muitas vezes, pela falta de apoio dos pais que, em muitos momentos, transferem até mesmo a educação familiar para a escola, e o professor se vê refém da situação exposta por Cavaco (1993, p. 30) “preocupa-os a questão do controle das situações de disciplina da sala de aula e das suas imagens de professor, imagens que vão sendo construídas nos alunos e nos outros.” Ainda em relação a estas dificuldades vivenciadas pelo professor iniciante Garcia (1999, p. 113) explica que “os primeiros anos de ensino são anos difíceis, quer pessoal, quer profissionalmente.”

O Professor Iniciante da Rede Estadual 2 também argumenta que, às vezes, se sente perdido diante do comportamento dos seus alunos, uma vez que, constantemente, se vê às voltas com situações de indisciplina, com as quais não sabe lidar, planeja suas aulas, mas não consegue ministrar o que preparou. Penso que aqui cabe um famoso tripé que eu sempre uso, que se resume em: uma família omissa, por diferentes razões; uma escola sobrecarregada em suas funções; e uma sociedade esperando para punir. Isso é resultado de uma escola envolvida em muitos afazeres, que, muitas vezes, deixa de cumprir sua função enquanto instituição de ensino, o que obriga muitas vezes seus professores a fazerem o que Cavaco (1993, p. 164) explica, “[...] perante a necessidade de construir respostas urgentes para as situações complexas [...] se filiam em modelos tradicionais esquecendo mesmo propostas mais inovadoras.”

O Professor Iniciante da Rede Municipal 1 também se posicionou sobre suas dificuldades relatando que:

No momento em que eu cheguei à sala de aula foi desespero, me deu vontade de chorar eu fiquei... Eu falei gente será que é isto mesmo que é para mim? Porque eu peguei uma sala com um aluno que aparentemente... Eu tenho alguma dificuldade com ele até hoje... Esse aluno apresenta dificuldade, inclusive faz as necessidades fisiológicas na roupa e é só eu né? Aí eu tenho que deixar as crianças sozinhas na sala pra trocar ele [...] (Entrevista, Professor Iniciante - Rede Municipal 1, ago/2013).arrume em todos um travessão antes de rede..

Para o Professor Iniciante da Rede Municipal 2 suas maiores dificuldades foram:

[...] como transformar aquilo que aprendi a teoria em prática... Como por exemplo, eu pego um conteúdo que atividade trabalhar para desenvolver esse conteúdo com as crianças a minha dificuldade foi essa, como eu assim desenvolver aquilo para que aquela criança adquira aquele aprendizado que eu espero. É isso que me angustia o que me angustia é chegar ao final do ano será que aquelas crianças se apropriaram dessa aprendizagem desses conteúdos? (Entrevista, Professor Iniciante - Rede Municipal 2, ago/2013).

Para compreender os medos, as angústias e as incertezas dos sujeitos recorri à Martins (2012, p. 3), quando a autora afirma que o início da docência é marcado por sentimentos contraditórios: “de um lado, a alegria e satisfação frente à possibilidade de realização da atividade profissional e da aquisição da primeira turma; do outro, o medo e a insegurança frente aos desafios postos pelo cotidiano da escola.” Percebi claramente esta contradição de sentimentos do Professor Iniciante da Rede Municipal 1 quando este se depara com uma situação para a qual não foi preparado em sua formação inicial. Em se tratando do sujeito professor Iniciante da Rede municipal 2 sua angústia também é visível, principalmente no momento de associar teoria e prática, pois, ainda de acordo com Martins (2012, p. 3), é “o momento de colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial, de aquisição de novas aprendizagens e de profundas mudanças.”

Ainda em relação às maiores dificuldades encontradas pelos professores iniciantes os sujeitos das duas escolas particulares por mim investigadas, disse, primeiramente, o Professor Iniciante da Escola Particular 1 que:

Bom... Adaptação por exemplo, na escola onde eu trabalho tem o sistema positivo, que tem o apostilado de ensino né e a adaptação a esta nova forma estar ali, tem uma coisa que você tem que dar aquilo, não é com no município que você traz um conteúdo que você vê no livro didático você acha melhor. [...] No sistema apostilado que é o positivo já vem uma coisa, uma orientação didática ao professor e o professor tem que seguir aquilo que lhe é posto. (Entrevista, Professor Iniciante - Escola Particular 1, set/2013).

Já o Professor Iniciante da Escola Particular 2 manifestou que:

As maiores dificuldades eu acredito que todo muito tem que todos nos temos é lidar com o outro o que muitas vezes essa experiência ou esse aporte a gente não tem muito, porque a gente trabalha muito razão na universidade, quando a gente está lá como discente a gente trabalha muito né... É... Hoje a gente lida tete a tete com o ser humano informação e lá a gente... Eu tinha os temores como vou fazer? Será que como vou dar uma aula? Como vou preparar uma aula? Será que só escrever no papel os objetivos, propostas, justificativas, conteúdos isso é o suficiente? Então essas eram as minhas maiores dúvidas, com relação ao planejamento, como planejar? Como eu olhar para minha sala? Pra minha turma? Como? [...]. (Entrevista, Professor Iniciante - Escola Particular 2, set/2013).

Os sujeitos, em suas falas, apresentam diferentes tipos de dificuldades. O Professor Iniciante da Escola Particular 1 afirma que suas maiores dificuldades se encontram na adaptação ao sistema apostilado de ensino. Já o Professor Iniciante Escola da Particular 2 relata que seus maiores temores estão em lidar com o ser humano e no planejamento de suas ações. Para compreender essas dificuldades recorro a Nóvoa (2009, p. 9) quando este explica que “muitos professores tem o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente.”

No sentido de compreender o processo formativo de cada uma das escolas das redes estadual, municipal e de duas escolas particulares de ensino que absorvem o trabalho do egresso, busquei, nestas escolas, a Formação Continuada oferecida e de que forma esta lhes tem auxiliado no exercício de suas práticas docentes.

A partir de então passei à análise dos dados contemplando o eixo 2: Como os egressos da Pedagogia, professores iniciantes, se manifestam a respeito das práticas formativas desenvolvidas por meio da Formação Continuada ofertada nas escolas onde atuam.

Em se tratando desse segundo eixo de análise busquei, por meio dos dados nele contemplados, entender qual era a compreensão do professor iniciante quanto ao desenvolvimento da Formação Continuada em sua unidade de ensino, bem como as contribuições da mesma como subsidiadora do processo formativo desse professor.

O Professor Iniciante da Rede Estadual 1 concebe a Formação Continuada da seguinte forma:

Então a Formação Continuada pra mim é... Às vezes é uma luz, porque às vezes você está naquela angústia, naquela aflição com aqueles alunos, eu tenho alunos do terceiro ano que não sabem ler, que não sabem escrever [...] porque às vezes você está no escuro e uma pessoa de fora enxerga melhor do que quem está ali dentro e aí eu chego à coordenadora mesmo, coordenadora me ajude o quê eu vou fazer? O quê eu vou fazer né? Eu preciso que você me ajude né então eu acho que a sala de educador é isso ela vem pra te dar novas ideias, ela vem pra te dar uma luz no fundo do túnel. (Entrevista, Professor Iniciante - Rede Estadual 1, abr/2014).

O Professor Iniciante da Rede Estadual 2 também compreende o processo da Formação Continuada como:

Tem a Sala de Educador que ajuda muito né? Acontece inclusive a maioria das estratégias que eu estou tentando pra resolver a indisciplina está sendo a partir das discussões na Sala de Educador. [...] os coordenadores trazem também pra gente refletir que dá... Levanta mais o ânimo, então vamos continuar não tem jeito. Está sendo muito interessante. Achei muito bom mesmo. (Entrevista, Professor - Iniciante Rede Estadual 2, abr/2014).

Mediante a afirmação dos sujeitos acima pude compreender a grande importância da Formação Continuada desenvolvida em suas escolas por intermédio do Projeto Sala de Educador, principalmente no sentido de auxiliá-los em suas práticas docentes, isto se torna evidente na fala do Professor Iniciante da Rede Estadual 1 quando o mesmo afirma que a Formação Continuada em sua escola tem sido uma luz, ajudando-a a enxergar novas possibilidades frente aos desafios a serem enfrentados.

O Professor Iniciante da Rede Estadual 2 afirma ter encontrado novas estratégias para trabalhar com seus alunos em meio à indisciplina da sala de aula. Este subsídio teórico e prático que a Formação Continuada proporciona favorece grandemente ao professor em início de docência, pois, como salienta Cavaco (1993, p. 165), “os professores no início da carreira não têm o domínio cognitivo das estruturas profissionais, nos seus diferentes níveis, o que os incita a tomar o mundo profissional tal como é [...]”.

Quanto à compreensão a respeito da Formação Continuada em sua escola, o Professor Iniciante da Rede Municipal 1 assim manifestou:

Então aqui a gente faz assim a gente tem os blocos... É nos momentos da hora atividade que agora temos a nossa formação né? Que toda segunda das 17h às 19h temos a nossa formação continuada que aí é o momento em que nós paramos para expor as nossas dificuldades para a coordenação, para direção... A gente discute sobre o que precisa melhorar [...]. Então é nesse momento da Formação Continuada que fazemos nós isto. Na formação ainda estamos mais na parte da orientação mesmo da sala de aula, de como encaminhar os alunos de como encaminhar os conteúdos. Ainda não estudamos os teóricos ficam mais na parte da orientação, temos também as palestras. (Entrevista, Professor Iniciante - Rede Municipal 1, ago/2013).

Para o Professor Iniciante da Rede Municipal 2:

As nossas formações acontecem nas segundas feiras das dezessete às dezenove horas... As gestoras que estão na gerência trazem coisas do dia a dia da escola para serem debatidas, principalmente a Vilma pelo fato de fazer o acompanhamento dos professores iniciantes. Mas ainda não estudamos os teóricos porque o que nos... Estamos é assim, eu vejo mais o que está acontecendo na escola, por exemplo, vai iniciar um projeto igual a gente estava trabalhando o projeto de meio ambiente, leitura e escrita e produções então foi debatido todo esse projeto... A formação acompanha o cronograma de eventos e atividades da escola [...] (Entrevista, Professor Iniciante - Rede Municipal 2, ago/2013).

Ao analisar as falas dos sujeitos Professor Iniciante da Rede Municipal 1 e Professor Iniciante da Rede Municipal 2 compreendi que os mesmos concebem a Formação Continuada como um espaço de estudos e discussões, em que é oportunizado aos envolvidos partir das reais necessidades da escola por meio de diagnósticos. Como afirma Figueiredo (2012, p. 35), “a instituição escolar, portanto, deve ser transformada em um ambiente rico de possibilidades para auxiliar no desenvolvimento cognitivo, social e humano de seus atores.” Os sujeitos falam também da preocupação das gestoras em trazer para os momentos formativos temas e fatos da atualidade, mas, ainda de acordo com as falas dos dois sujeitos, a formação é pautada mais na orientação e na realização de projetos, ou seja, “a formação acompanha o cronograma de eventos e atividades da escola” conforme afirma o sujeito Professor Iniciante da Rede Municipal 2.

Já em se tratando das escolas particulares por mim investigadas, quando os sujeitos foram indagados sobre o desenvolvimento da Formação Continuada em suas escolas apresentaram os seguintes posicionamentos:

Para o Professor Iniciante da Escola Particular 1:

Não... A escola não tem oferecido Formação Continuada Eu até hoje ainda não presenciei nenhum deste momento, nos temos um sábado letivo ou então depois das férias a gente fica mais uma semana pra saber o conteúdo do outro ano, mas ainda eu não cheguei nesta... Não presenciei nenhuma formação continuada em que a gente tivesse que ler, estudar, debater sobre autores novos que falam sobre aquilo que estamos vivendo em sala de aula [...]. (Entrevista, Professor Iniciante - Escola Particular 1, set/2013).

A esse respeito o Professor Iniciante da Escola Particular 2 também se posicionou conforme segue:

Olha assim... A Formação Continuada eu não sei né?... Se eu falar pra você hoje que nós temos Formação Continuada nesta instituição estaria mentindo, porque nós não temos, temos o momento privilegiado que é toda quinta feira após a aula que nós temos esse momento privilegiado de podermos sentar e nós sentamos cada turma né? Não sei se chamaria isto de Formação Continuada é um movimento privilegiado, seja uma vez por mês, seja a cada dois meses, esse momento que eles privilegiam, mas aquela Formação Continuada de palestras, aquele ciclo que a gente tinha lá às vezes pode ser que eu tenha uma mentalidade, um pensar diferente da formação continuada, mas o que eu tive até hoje não tem, tem os momentos privilegiados [...] (Entrevista, Professor Iniciante - Escola Particular 2, set/ 2013).

De acordo com as falas dos sujeitos acima, tanto o Professor Iniciante da Escola Particular 1 quanto o Professor Iniciante da Escola Particular 2 afirmam que, em suas escolas de atuação, não existe a Formação Continuada e nem formação para o professor iniciante, o que existem são apenas momentos privilegiados em que são feitas as orientações, repasses e informações gerais a todos os professores. Percebo aqui a ausência desses momentos de estudos considerados tão necessários e importantes para a reflexão da prática pedagógica. A esse respeito Nóvoa (2006, p. 9) esclarece da necessidade de [...] “refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer.” Prossegue, ainda, o

autor, “é desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como.” Além disso, evidencia Nóvoa (2006, p. 10), “Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos. A formação dos professores continua hoje como prisioneira de modelos tradicionais [...]”

A fim de entender as possíveis contribuições da Formação Continuada entendida como supridora das necessidades do professor iniciante, indaguei aos sujeitos se, na formação ofertada em suas escolas, existia um momento voltado ao professor iniciante, ao que me respondeu o Professor Iniciante da Rede Estadual 1:

Então cada um tem que estar atento pra pegar um pouco daquilo que ele precisa no Projeto Sala de Educador, não ainda não há, eu penso que a única forma é essa, mas ainda não há um momento só para o professor iniciante [...], o professor iniciante, o nome já fala iniciante, não traz tudo da faculdade então na prática ele aprende muita coisa então o iniciante ainda tá nesse negócio de nadar e se virar, se virar de um jeito que tem que dar certo, não deu certo de um jeito parte pra outra prática e assim nos vamos tentando práticas novas até conseguirmos uma que acerte, mas uma coisa focada no iniciante eu vejo que ainda não tem. (Entrevista, Professor Iniciante - Rede Estadual 1, abr/2014).

Para o Professor Iniciante da Rede Estadual 2:

[...] a Formação Continuada acontece de forma geral, mas que acaba atendendo em parte aos meus anseios né? Assim... Tipo esta problemática que eu estou tendo em sala de aula, mas... Mas direcionado só pra o iniciante não tem. (Entrevista, Professor Iniciante - Rede Estadual 2, abr/2014).

De acordo com os posicionamentos dos sujeitos acima pude entender que ainda não há, na Formação Continuada ofertada pela SEDUC-MT, por meio do Projeto Sala de Educador, um momento específico para o professor iniciante, isto é evidenciado tanto na fala do Professor Iniciante da Rede Estadual 1, quanto na fala do Professor Iniciante da Rede Estadual 2. Compreendi, aqui, que a instituição de um momento com foco no iniciante seria de suma importância, uma vez que, como argumenta o Professor Iniciante da Rede Estadual 1, “o professor iniciante não traz tudo da faculdade,” necessitando, portanto, de um maior acompanhamento da gestão no sentido de orientá-lo em suas práticas pedagógicas. Para o Professor

Iniciante da Rede Estadual 2 a Formação Continuada em sua escola acontece de maneira geral e atende apenas em parte as suas necessidades. A esse respeito o Relatório da Fundação Carlos Chagas – FCC (DAVIS, et al, 2011, p. 13) salienta que, diante do atual panorama, “não se concebe mais uma oferta educacional pautada apenas pela formação inicial e/ou pela prática acumulada dos docentes.”

Para o Professor Iniciante da Rede Municipal 1 a Formação Continuada desenvolvida em sua escola ainda não contempla o esperado, ao afirmar que:

[...] não [atende] totalmente porque sempre há dúvidas, sempre há anseios né, mas no que a gente precisa igual quando eu falo óh! Estou precisando disto e disto eu não estou conseguindo, estou com medo disto e aí chego à formação eu estou aflita chega na hora da formação aí tem algum conteúdo, alguma coisa que esclarece para mim, me ajuda, pra mim é muito útil. Está me ajudando muito esclarece muito [...] (Entrevista, Professor Iniciante - Rede Municipal 1, ago/2013).

Já para o Professor Iniciante da Rede Municipal 2 a formação:

[...] Não tá suprimindo as nossas necessidades diárias com as explicações tal, mas eu particularmente eu queria uma coisa assim mais profunda igual assim, eu tenho menino em sala que eu ainda não tenho aquela experiência do lidar com aquela criança então eu pensava assim uma psicóloga que viesse dar uma palestra uma coisa assim... Não sei como falar... Uma coisa mais focada no meu dia a dia da sala de aula, nos problemas que vão surgindo. (Entrevista, Professor Iniciante - Rede Municipal 2, ago/2013).

Percebi, por meio das falas dos sujeitos, que mesmo a escola dando todo apoio e orientação necessários aos egressos para a realização de suas práticas iniciais docentes, as incertezas e dúvidas ainda permanecem. Posso observar estas evidências com maior clareza na fala do Professor Iniciante da Rede Municipal 2 o que é reforçado pelos resultados apontados por Davis et al. (2011, p. 18) ao descrever que “quando a formação inicial não fornece a base suficiente e adequada para o ensino, os professores efetivamente não conseguem levar seus alunos a se apropriarem na quantidade e na qualidade adequada.”

Fiquei sabendo que o Professor Iniciante da Rede Municipal 2 tem uma criança especial em sala, com a qual não sabe lidar e não tem, ainda, o

apoio de uma pessoa para atender especificamente esta criança. Assim, muitas vezes o Professor Iniciante da Rede Municipal 2 a deixa à margem dos outros para conseguir desenvolver alguma atividade, ou foca somente nele, em suas necessidades especiais e ignora o restante. Este professor relatou que o aluno tem incontinência urinária, sendo dela a responsabilidade de atendê-lo nestes momentos, deixando a turma sozinha. Assim sendo, posso entender como está sendo árdua demais a experiência de professor iniciante para o Professor Iniciante da Rede Municipal 2.

O Professor Iniciante da Escola Particular 1 também se manifestou a respeito da Formação Continuada:

Não... Não tem suprido esta necessidade, porque muitos professores inclusive educação especial nós precisamos muito de alguém pra dizer: Vocês tem que ler tal autor... Vamos discutir é... Algum autor que fale sobre o assunto porque são muitas as dúvidas da gente em relação a isto com crianças que são... Que às vezes batem, mordem como lidar com estas crianças? Então a gente não tem um momento em que nós possamos trocar ideias entre os professores mesmos, às vezes nem precisa de gente de fora [...] (Entrevista, Professor Iniciante - Escola Particular 1, setembro de 2013)

Para o Professor Iniciante da Escola Particular 2:

As minhas dificuldades em sala hoje sim, mas eu não tenho só ali, não existe professora formada para o maternal, professora formada para o primeiro agrupamento, pro segundo agrupamento primeiro ano, terceiro, não é... Professor é professor... Ele vai criar algumas habilidades na sala, na fase que ele está sendo colocado então assim, ali estou falando Eu enquanto professora do maternal primeira fase 1, as nossas reuniões têm-me ajudado o que não tem ali eu busco. [...] Apesar de eu ser apaixonada pela alfabetização eu acredito que se eu fosse alfabetizadora hoje não me daria tão bem [...] (Entrevista, Professor Iniciante - Escola Particular 2, setembro de 2013)

Os sujeitos Professor Iniciante da Escola Particular 1 e Professor Iniciante da Escola Particular 2 em suas falas relatam sobre suas maiores dificuldades ao assumirem suas salas de aula, apontam também sobre a necessidade de ter uma Formação Continuada com foco no professor iniciante, de se ter momentos para leitura e discussão de textos de autores que tratem de suas fragilidades. Quanto à

formação Continuada, o Professor Iniciante da Escola Particular 1 afirma que esta não tem suprido suas necessidades relacionadas às suas praticas docentes devido ao fato de não existir momentos de estudos em sua escola. Já o Professor Iniciante da Escola Particular 2 argumenta que as orientações oferecidas em sua escola nos momentos de reuniões têm ajudado em parte, pois se restringem a orientações relacionadas somente a sua fase de atuação e que, se tivesse que assumir a alfabetização, teria, então, grandes dificuldades, uma vez que a formação não se dá no todo.

Vejo aqui quão imprescindíveis são os momentos de estudos para esses sujeitos, o quanto o desenvolvimento da Formação Continuada em suas escolas melhoraria a prática docente desses egressos, uma vez que, como refletem Gabardo e Hobold (2011, p. 2), “esta fase é também marcada por intensas aprendizagens que possibilitam ao professor a sobrevivência na profissão.”

Ao finalizar de cada entrevista eu tive a compreensão de que, dentro do processo formativo da escola, ainda não existia um foco em específico para com o professor iniciante. Resolvi, então, indagar aos sujeitos se os mesmos poderiam apresentar algumas sugestões para a melhoria da Formação Continuada em suas escolas de atuação e, quando questionados se tinham alguma sugestão para atenuar as pressões e embates que passam nas experiências iniciais da docência, o Professor Iniciante da Rede Estadual 1 assim se posicionou:

Os responsáveis pela Formação Continuada na escola deveriam trazer novos temas, tirar as dúvidas né? Às vezes quem está lá fora sabe mais coisa que acontecem do que quem está aqui dentro da escola que fica só preso em sala de aula, então a formação precisa oferecer essa ajuda pra nós, com novas informações, novos temas que às vezes a gente nem pensa, mas que ajudam muito. (Entrevista, Professor Iniciante - Rede Estadual 1, abr/2014).

Já o Professor Iniciante da Rede Estadual 2 acha que:

Durante formação teria que ter um choque mais de realidade pra você não ficar muito tranquilo. Acho que também são as expectativas que a gente fica né? A gente acha que vai conseguir resolver tudo só com teorias, só que o ser humano é muito complexo, diferente né? Na sala de aula a gente vai trabalhar com várias problemáticas [...] (Entrevista, Professor Iniciante - Rede Estadual 2, abr/2014).

Ambos os sujeitos acima apontam sugestões para a melhoria da Formação Continuada em suas escolas, para o Professor Iniciante da Rede Estadual 1 faz-se necessário o estudo de novos temas e a busca de novas informações. O Professor Iniciante da Rede Estadual 2 sugere até mesmo um “choque de realidade” para sair da zona de conforto. Diante das falas dos sujeitos posso entender a preocupação dos mesmos quando se trata de buscar novos conhecimentos para a melhoria de suas práticas. Sobre isto Garcia (1999, p. 113) afirma que “os professores principiantes são profissionais que se preocupam com o seu aperfeiçoamento como docentes, mas com consciência de que a sua formação é incompleta.”

O Professor Iniciante da Rede Municipal 1 também apresentou sua sugestão:

Assim... Porque já tivemos uma palestra e tudo só que assim eu não sei... Eu não estou preparada ainda eu sinto pra trabalhar em uma sala de aula com os alunos com mais dificuldades, então eu precisaria de um apoio maior. Ainda que eu saiba que eles fazem tudo que podem para me ajudar, só que eu ainda me sinto vazia nesses aspectos porque eu acho que deveria trazer mais profissionais também né? [...] Mostrar o concreto oh! Você pode agir assim você tem estas saídas para você porque como que eu falo [...] Eu ainda tenho muito medo em afirmar uma coisa [...] Poderia ter também um momento para trazer um profissional para fazer a formação em cima disso, em cima das nossas dificuldades [...] (Entrevista, Professor Iniciante - Rede Municipal 1, ago/2013).

Para o Professor iniciante da Rede Municipal 2:

Continuar com as palestras que já estão acontecendo na SEMED/Roo, pois estão vindo professores doutores como já veio a Fúlvia, já veio a Godói na última, agora já tem uma marcada para o dia 4 de outubro que irá falar sobre a importância do brincar então estas palestras estão suprimindo mais a minha ansiedade... Porque daí já é uma coisa a mais... Não é a rotina da escola, já é uma coisa mais específica assim igual na última que nos fomos que falou sobre relatório, os cuidados que a gente tem que ter ao lidar, usar as palavras corretas e tal eu achei mais propícia essa formação. Ela aprofundou muitas coisas, mas esse é um exemplo não que aqui já não havia sido explicado né... Mas eu acho essa que está vindo de fora está mais adequada com a Formação Continuada [...] (Entrevista, Professor Iniciante - Rede Municipal 2, ago/2013).

Os sujeitos demonstraram, por meio dos seus argumentos, os impasses e os avanços que a Formação Continuada desenvolvida pela SEMED/Roo tem alcançado, mas apontam também que se faz necessário investir mais em formações que partam da real necessidade dos docentes. Tanto o Professor Iniciante da Rede Municipal 1 quanto o Professor Iniciante da Rede Municipal 2 evidenciam claramente o desejo de que as formações sejam mais específicas. A esse respeito Martins (2011, p. 52) esclarece que “a Formação Continuada na escola deve ter como princípio e característica estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que favoreça aos docentes a construção de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas e os meios de auto formação participada.”

Os professores iniciantes das duas escolas particulares também apresentaram algumas sugestões para com a Formação Continuada em suas escolas. O Professor Iniciante da Escola Particular 1 apresentou como sugestão:

Ter palestras, por exemplo, uma vez ao mês no sábado letivo, às vezes são dois sábados ao mês... Então [...] Trazer também um palestrante que fale sobre educação, ou seja, educação infantil, ensino fundamental, alfabetização, educação especial são coisas... São esses debates que tiram nossas dúvidas enquanto professoras, enquanto pedagogas dentro de uma sala de aula [...] (Entrevista, Professor Iniciante - Escola Particular 1, set/2014).

Para o Professor Iniciante da Escola Particular 2:

[...] mas pra gente temas que fossem debatidos na quinta feira, que aproveitasse aquele tempo pra gente poder fazer estudos, trazer pra nós, ah! Mesmo que fale assim: “Tem que pagar esta Xerox”, não tem problema sabe... “Leia isto aqui, responda estas questões, vamos fazer um estudo sobre isso, sobre o bullying” hoje na escola assim... Não é só você ir atrás das coisas, mas a escola também pode oferecer a nós, eu acho isso muito importante, da escola a preocupação da escola em formar aquele que está na escola dele é muito importante pra ele, não só pra nós, pra nós sim conhecimento [...] (Entrevista, Professor Iniciante - Escola Particular 2, setembro de 2014)

No que corresponde ao campo das sugestões, o Professor Iniciante da Escola Particular 1 aponta como necessária a realização de palestras envolvendo todas as modalidades que se desenvolvem na escola. O Professor Iniciante da Escola Particular 2 afirma que os momentos em que a escola para nas quintas feiras deveriam ser destinados a estudos e debates de temas voltados às necessidades dos professores quanto ao exercício de suas práticas docentes. A esse respeito Nóvoa (2006, p. 9) defende que “os professores não podem viver numa lógica isolada, fechados na sua sala de aula, sem prestarem contas a ninguém, sem ter uma parte dessa reflexão mais coletiva.”

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NADA FINAIS

Saiu o semeador a semear
 Semeou o dia todo
 e a noite o apanhou ainda
 com as mãos cheias de sementes.
 Ele semeava tranquilo
 sem pensar na colheita
 porque muito tinha colhido
 do que outros semearam [...]
Cora Coralina

Vejo chegar ao fim o meu caminhar por meio da pesquisa e sinto neste momento um enorme desejo de escrever, narrar, contar, ou seja, continuar estudando, pesquisando... Confesso que, muitas vezes me vi sem rumo, até mesmo sem foco, mas sempre me senti desafiada a mudar algo na minha pesquisa e eu, sem hesitação alguma, aceitei.

Enfim, tive a oportunidade de fazer parte do Observatório da Educação (OBEDUC). Era o sonho de muitas mestrandas e estava ali, bem à minha frente... A pesquisa foi caminhando, seguindo seu curso, ganhando corpo... Ganhando vida. Penso na frase de Geraldo Eustáquio de Souza, (1990, p. 10) que tão bem me cabe, “Desistir... Eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça.”

Com as contribuições da qualificação, consegui enxergar a pesquisa com outros olhos, me vi de fato dentro da mesma, aprofundei minhas leituras e estudos tomando por base teórica diferentes autores que discutem Políticas Educacionais, em especial a Formação Continuada e a temática Professor Iniciante. Como foi importante a qualificação para o desvelar da pesquisa, a abertura de horizontes, de leituras e novos referenciais.

Além das buscas envolvendo autores, procurei estudar e compreender os documentos da Política Pública Educacional de Mato Grosso – SEDUC-MT, nos quais estão embasadas as práticas formativas educacionais, a proposta de formação da SEMED/Roo e os possíveis projetos de Formação Continuada de escolas particulares do município de Rondonópolis-MT. Ouvei também os sujeitos na

condição de professores iniciantes das redes estadual e municipal, bem como de duas escolas particulares do município de Rondonópolis-MT.

No decorrer da pesquisa pude compreender a Formação Continuada na visão de diferentes autores, e que esta no que corresponde à rede estadual se apresenta como uma Política Pública Educacional já consolidada em Mato Grosso. Isto se torna mais visível no desenrolar do texto, no momento em que este apresenta uma contextualização sobre a Formação Continuada em Mato Grosso e a caracterização dos CEFAPROs com o seu Projeto Sala de Educador. E também foi importante ouvir as vozes dos sujeitos, tanto os colaboradores, gestores e professores formadores responsáveis pela implementação da política educacional, Projeto Sala de Educador nas escolas, quanto dos sujeitos na condição de professores iniciantes, foco da presente de pesquisa.

Os documentos legais da SEDUC/MT comprovam a existência, de fato, de uma Política Pública Educacional voltada para Formação Continuada centrada na escola, por meio do Projeto Sala de Educador, as vozes dos sujeitos também afirmam que no contexto da rede estadual a Formação Continuada acontece de uma forma geral, mas que precisa avançar, pois ainda não contempla ao professor iniciante.

Compreendi, então, que mesmo a SEDUC/MT apresentando uma Formação Continuada solidificada, não há ainda em seu processo de práticas formativas um espaço voltado para o professor iniciante, ou seja, o egresso está incluído na formação, mas não existe uma ação específica para ele.

Em relação à Formação Continuada da SEMED/Roo pude entender, por meio da pesquisa e pelas vozes dos sujeitos gestores de Formação Continuada, que a mesma não se constitui ainda em uma política educacional, mas sim numa proposta de formação centrada em eixos que se articulam no sentido de possibilitar ao professor uma formação que pressuponha a construção de sua autonomia, a relação entre teoria e prática dotando-se de uma postura crítico reflexiva nos coletivos da escola.

Em se tratando, ainda, da rede municipal, em entrevista com as coordenadoras pedagógicas das duas escolas municipais investigadas, pude compreender um pouco do processo formativo da SEMED/Roo, o qual se dá por intermédio da HTPC. Cabe aqui salientar que uma das coordenadoras me afirmou que está fazendo parte dos momentos de estudos do Observatório da Educação

(OBEDUC), iniciou no grupo de estudos recentemente e, a partir de então, passou a ter um novo olhar sobre a Formação Continuada, no sentido de reorganizá-la para atender ao professor iniciante. Isto aconteceu somente após ingressar no projeto do OBEDUC, que a inseriu no cenário da pesquisa com professores iniciantes.

Os sujeitos Professor iniciante da Rede Municipal 1 e Professor Iniciante da Rede Municipal 2 também afirmaram a existência da Formação Continuada em suas escolas. Durante a entrevista com esses sujeitos em suas escolas fui surpreendida, pois, ao ouvir suas falas, pude notar que há uma expectativa muito grande por parte dos professores iniciantes, no que corresponde a implementação de práticas formativas voltadas para esses professores que se encontram em início de docência, uma vez que os mesmos estão sendo acompanhados e orientados por uma coordenadora integrante do grupo de estudos, que, por sinal, já participa do OBEDUC desde sua aprovação em 2013, na UFMT Campus de Rondonópolis-MT, na condição de bolsista, realizando o acompanhamento dos egressos na escola.

No que corresponde aos dados levantados nas duas escolas particulares, percebi que a Formação Continuada que ocorreu nos anos de 2011 e 2012 encontra-se adormecida, isto ficou claro na fala da Professora Articuladora da Formação Continuada da primeira escola. Na segunda escola por mim investigada a coordenadora informou-me que todas às quintas feiras, entre 17h00min e 18h00min, os professores se reúnem para receber as orientações sobre o material apostilado, e que há também um portal onde os mesmos podem dirimir suas dúvidas.

Os depoimentos das coordenadoras e as falas do Professor Iniciante da Escola particular 1 e Professor Iniciante da Escola Particular 2 durante a entrevista deram-me o entendimento da inexistência da Formação Continuada que atenda às necessidades dos nossos professores em ambas as escolas, uma vez que, na primeira escola, a formação deixou há muito de existir e, na segunda, o que ocorre são momentos de orientação e tira dúvidas. Já no que diz respeito a uma Formação Continuada com foco no iniciante, compreendi também que a mesma não acontece nas escolas particulares investigadas.

Os estudos de autores renomados como Huberman (1995), Cavaco (1993), Gonçalves (1995), Tardif (2008) e Garcia (1999) na área de formação de professores e tempo de carreira docente, dentre outros, possibilitou-me aprofundar conhecimentos em relação ao professor iniciante, e a compreender melhor o que

vivenciam professores egressos em seu início de carreira, considerados por muitos autores como sentimentos de diferentes naturezas, o que pode se evidenciar na fala dos sujeitos entrevistados quando estes afirmam que, apesar de tantos conflitos vivenciados no dia a dia da sala de aula, ainda manifestam o desejo de dar prosseguimento em suas carreiras docentes.

Ainda em se tratando do professor iniciante, há algo que merece ser aqui registrado como um aspecto importante na educação brasileira. Trata-se da tramitação do Projeto de Lei do Senado, nº 284 de 2012, de autoria do Senador de Mato Grosso Blairo Maggi, o qual altera a Lei 9.394/96, para a instituição da residência pedagógica para os professores de educação básica.

Mesmo entendendo que a Formação Continuada ofertada pela SEDUC-MT e SEMED/Roo não possui ainda um foco no professor iniciante, conforme o detectado por meio dos documentos que a regem e pelas falas dos sujeitos entrevistados e que nas escolas particulares por mim investigadas a mesma ainda não se constitui em uma realidade, pude perceber, que esta formação possui grande importância tanto para os professores experientes, quanto para os professores iniciantes e demais profissionais da escola, no sentido de suas necessidades formativas.

Constatai que muitas foram as mudanças ocorridas desde a implantação e implementação das Políticas Públicas Educacionais no estado de Mato Grosso, em especial a política de Formação Continuada desenvolvida pelos CEFAPROs, por intermédio do Projeto Sala de Educador nas escolas. Considerei como sendo de suma importância a proposta de Formação Continuada da SEMED/Roo, com seus momentos de estudos realizados na HTPC e o novo olhar das coordenadoras das duas escolas municipais no que corresponde a uma nova organização da Formação Continuada com vistas a contemplar o professor iniciante.

Considero este novo olhar como um grande avanço no contexto educacional do município de Rondonópolis-MT, mas não posso desconsiderar o fato de que as escolas particulares estão silenciadas perante a oferta da Formação Continuada para com os seus profissionais, num entendimento de que a Formação Continuada dos profissionais da educação deve ser um processo permanente, contínuo e não pontual e deve acontecer no “chão da escola,” a partir das necessidades e fragilidades detectadas nos encontros de formação dos profissionais.

Esta pesquisa, então, se encerra com estudos e resultados de investigações que evidenciam a importância da Formação Continuada desenvolvida na escola, no sentido de possibilitar o desenvolvimento profissional docente, apontando, porém, que ainda é necessário que o Estado de Mato Grosso, por meio da SEDUC/MT, invista na formação de professores iniciantes, assim como é fundamental que a SEMED/Roo estenda seu olhar no sentido de alcançar ao professor em seu início de carreira. Constata-se que as práticas de formação desenvolvidas com o Projeto do OBEDUC estão dando um diferencial formativo aos iniciantes e almejo ver a possibilidade de estendê-la às demais escolas.

Evidencia-se também a necessidade das escolas particulares implantarem e implementarem projetos que garantam ações formativas a fim de melhor contribuir com a inserção à docência, período que marca profundamente a vida do professor, pois, conforme afirma Garcia (1999, p. 113), “os primeiros anos de ensino são anos difíceis, quer pessoal quer profissionalmente.”

Em relação a esse início de carreira docente dos professores Marcelo (2010, p. 18) explica que os primeiros anos do professor iniciante “é um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de manter certo equilíbrio pessoal.”

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e em avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

AZAMBUJA, G. de. **A formação continuada e a continuidade da formação**. 2006. Anais da 29ª reunião da Anped.

BERALDO, T. M, L.; OLIVEIRA, O. V. Comunidades epistêmicas e desafios na representação das políticas curriculares do curso de Pedagogia. **Revista Teias**, v.11, n. 22. Maio/agosto, 2010. p. 113-132. Disponível em <http://www.periodicos.proped.pro.br>. Acesso em julho/2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2007.

BRASIL. Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação nacional de Educação**. Disponível -em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 14 de out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto: N° 6.755/2009**, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério de Educação Básica. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.014/2009**, que altera o artigo 61 da Lei 9394/1996 com a finalidade de discriminar as categorias que podem ser consideradas como Profissionais da Educação. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Lei nº 8035/2010**, que estabelece o Plano Nacional de Educação (2011/2020). Brasília: MEC, 2020.

BRASIL, **Resolução CNE/CP 1/2006**. Disponível em: Diário Oficial da união, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Acesso em setembro de 2013.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 6592/71**. Brasília: 1971

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9304/96**.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei: nº 284 de 2012**.

CALIL, A.M.G.C. **A Formação Continuada Municipal de Sobral (CE). 2014**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. 2014.

CAVACO, M. H. **Ser professor: fases da vida e percursos.** Um contributo para o estudo da condição do professor do ensino secundário. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa.

_____. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor.** Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. Retrato do professor enquanto jovem. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 29, p. 121-138, 1990.

COLLARES, C. A. L (1996) apud COLLARES, Cecília Azevedo Lima; Moysés, Maria Aparecida Afonso; GERALDI, João Wanderley. Educação Continuada: A Política da Descontinuidade. **Revista Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68. dez. 1999.

DAVIS, C.L.F; NUNES, M.R.; ALMEIDA, P.C.A. de. **Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros; relatório final.** São Paulo: Fundação Victor Civita, Fundação Carlos Chagas, jun. 2011.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n.24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Acesso em agosto de 2012.

ENS; MIRANDA. A profissão de professor e o contexto dos ciclos de vida profissional. In PRYMA, Marielda (org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente.** Curitiba: Edu UTFPR, 2013. p. 137-166.

ESTRELA, M. T. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: Ferreira, Naura Syria Carapeto (org) 2. ed. **Formação continuada e gestão da educação.** São Paulo, Cortez, 2006.

FAVRETO, I. de O. G. **A formação continuada dos professores em exercício nas escolas públicas de Rondonópolis – MT: uma investigação sobre as instâncias Formadoras.** Ivone de Oliveira Favreto. Cuiabá. MT, 2006.

FIGUEIREDO, A. G. C. **A escola como espaço de formação permanente do professor.** Dissertação de Mestrado. Rondonópolis (MT): Instituto de Educação/UFMT, 2012.

FREIRE, P. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

GABARDO, C. V. L. **O início da Docência no ensino fundamental na rede municipal de ensino.** Dissertação de Mestrado. Joinville (SC): UNIVILE, 2012.

GABARDO, C.; HOBOLD, M. de S. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez., 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 20 de junho de 2014.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora. 1999.

_____. **A formação de professores**: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

_____. A formação de professores: novas Perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1997, p. 51-76, 1997.

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

GOBATTO, Marcia Regina. **Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso**: um olhar sobre a área das ciências da natureza. Dissertação de Mestrado. Cuiabá (MT): Instituto de Educação/ UFMT, 2012.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In NÓVOA, A. (ed). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, p. 141-169, 1995.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos In NOVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. 3. Ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Formação docente e profissional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Francisco Imbernón fala sobre caminhos para melhorar a formação continuada de professores. **Gestao Escolar**, edição 14, junho/julho 2011.

LIMA, E. F. Construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do centro de educação**. V. 29, n. 2. Educação/ Centro de educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

_____. Multiculturalismo, ensino e formação de professores. Texto do curso de extensão Formação Multicultural do professor: identidade, diferença e as armadilhas ideológicas no cinema oferecido no Centro de UFSCar. São Paulo: 2008.

LÜDKE, M. (coord.). **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr.2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a_03v27n94.pdf.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, vol. 03, p. 11- 49 ago/ dez de 2010, disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: junho de 2014.

MARCELO; PRYJMA. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In PRYMA, Marielda (org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Edu UTFPR, 2013. p. 37-53.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da Anped e do Endipe. 2006: Dissertação de (mestrado) – Universidade de São Carlos. São Carlos, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, F. de P. Professores Iniciantes: Desafios da profissão docente. **III Congresso Internacional sobre Professorados Princiante e Inserción professional a la docência**. Santiago do Chile, 2012.

MATO GROSSO (Estado). **Política de formação dos profissionais da educação básica**. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá, MT, 2010.

_____. **Centro de Formação e Atualização do Professor**, Rondonópolis, SEDUC/SUFP MT, 2012.

_____. **Decreto nº 2007/1997/SEDUC/MT**. Dispõe sobre a criação do CEFAPRO nos municípios de Rondonópolis, Diamantino e Cuiabá. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Decreto nº 2319/1998**, que dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Atualização do Professor. Cuiabá: SEDUC, 1997.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Lei Complementar nº 50/1998**, que dispõe sobre a carreira dos Profissionais da Educação Básica. Cuiabá: SEDUC, 1998.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Lei nº 9072/2009**, que dispõe sobre a criação dos Centros de Formação e Atualização do Professor. Cuiabá. SEDUC, 2009.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Decreto nº 6824/2005**, que dispõe sobre a criação dos Centros de Formação e Atualização do Professor. Cuiabá. SEDUC, 2005.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Portaria nº 07/2004**, que dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização do Professor (CEFAPRO). Cuiabá: SEDUC, 2004.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Decreto nº 2007/1997**, que dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Avaliação do Professor. Cuiabá: SEDUC, 1997.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Portaria **07/2004/SEDUC/GS/MT**, Diário Oficial do Estado de Mato Grosso: 07 jan. 2004.

_____. **Orientações Curriculares para a Educação Básica**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2010.

_____. **Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas: Educação Básica**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2010.

_____. **Orientações Curriculares: Área de Ciências da Natureza e Matemática: Educação Básica**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2010.

_____. **Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2010.

_____. **Parecer Orientativo: Projeto Sala de Educador**. Cuiabá: SEDUC/SUFP, 2009. MATO GROSSO.

_____. **Parecer Orientativo: Projeto Sala de Educador**. Cuiabá: SEDUC/SUFP, 2010.

_____. **Parecer Orientativo: Projeto Sala de Educador**. Cuiabá: SEDUC/SUFP, 2013. MATO GROSSO.

_____. **Parecer Orientativo: Projeto Sala de Educador**. Cuiabá: SEDUC/SUFP, 2014. MATO GROSSO.

_____. **Programa de Formação Continuada Sala de Professor**. SUFP/SEDUC/MT. Cuiabá, 2003.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v, 1, n.1, dez. – jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum> Acesso em 14 de julho de 2013.

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

_____. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo, palestra proferida no SINPRO – SP em outubro de 2006.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 3 ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional,

1997, p. 13 -33.

NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Ed. Dom Quixote. 1997.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. CAPES/INEP/SECADI. CRIADO PELO DECRETO Nº 5803, DE 8 DE JUNHO DE 2006.

OLIVEIRA; D. A.; A. D. (Orgs.) 1ª reimp. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, p. 288.

PAPI, S. e MARTINS, P. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n. 03, p. 39-56, dez/2010.

PAPI, S. O. G; MARTINS, P. L. O. **O desenvolvimento profissional de professores iniciantes e as pesquisas brasileiras**. Pontifícia Universidade Católica, Paraná – PR, p. 4372-4386, 2008.

PERRELLI, M. A. de S. O apoio ao docente iniciante: experiências e pesquisas relatadas no “Congresso Internacional Del Profesorado Principiante e Inserción profesional a la docência” – 2008, 2010 e 2012. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 4, n. 11, p.72-97, 2013.

ROCHA, S. A. da. **Os professores leigos e o PROFORMAÇÃO**: uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso. Marília, SP: 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Campus Marília.

ROMANOWSKI, J.P. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: **III Congresso Internacional sobre Professorados Principiante e Inserción profesional a la docência**. Santiago do Chile, 2012.

SIMONS, H. Avaliação e reforma das escolas. In: Estrela, A.; Nóvoa, A. **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto. Porto Editora, 1999.

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

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF: SEF/MEC, 1999.

VAILLANT, D. **Formação de formadores**: estado da prática. PREAL Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe Partner ship Revitalization in the Americas. N. 25, outubro de 2003.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. 2.ed. Campinas: Papiros, 2009.

www.releituras.com/coracoralina_vida.asp