

Desenvolvimento profissional de professores iniciantes na educação infantil e a ação de acompanhamento do professor experiente desenvolvido no grupo de pesquisa investigação

Professional development of beginning teacher in child education and the follow-up action of the experienced teacher develop in the research group investigation

El desarrollo profesional del docente principiante en educación infantil y la acción de seguimiento del docente con experiencia desarrollada en el grupo de investigación

Elizabete Gaspar Oliveira¹
Simone Albuquerque da Rocha²

Resumo

Investigar como professores minimizam suas dificuldades formativas no período inicial da docência tem-se consistido em tendências de pesquisas interessantes que vêm crescendo na última década. Associar, às buscas dos dados, experiências e iniciativas em projetos e propostas sobre o desenvolvimento profissional desses professores iniciantes tem-se revelado como uma atividade importante, posto que visa atender aos dilemas, traumas e desafios de tais docentes quando de sua inserção na escola, na maioria das vezes, desassistidos pela gestão e pelos seus pares. O presente artigo aborda a atividade proposta no projeto OBEDUC/CAPES/INEP/SECADI, desenvolvido no PPGEdu/UFMT no grupo de pesquisa Investigação de 2013/2017 que associou, às ações de ingresso do iniciante nas escolas municipais, o acompanhamento de um professor experiente para subsidiar, apoiar, orientar e assessorá-lo na fase iniciática. O texto resulta de pesquisa de mestrado, que teve como indagações provocadoras: como o professor iniciante concebe o trabalho do professor experiente no acompanhamento da sua prática, após ter-se inserido no projeto OBEDUC/UFMT/CUR? De que forma o professor experiente se percebe neste processo de acompanhar o professor iniciante a partir da participação na formação oferecida pelo projeto OBEDUC/UFMT/CUR? Os resultados do projeto desenvolvido em quatro anos apontaram que o acompanhamento aos iniciantes diminuiu seus conflitos, fortaleceu suas ações e propiciou o desenvolvimento profissional, tanto do iniciante, quanto do professor experiente que trabalhou no acompanhamento.

Palavras-chave: Professores Iniciantes; Professores Experientes; Desenvolvimento profissional docente; Acompanhamento.

¹ Pedagoga e Mestra em Educação pela UFMT, professora aposentada da rede pública estadual e atualmente professora da faculdade EDUVALE

² Doutora em Educação, professora titular da Universidade Federal de Rondonópolis em MT, é líder do grupo de pesquisa Investigação cadastrado no CNPq.

Abstract

Investigating how teachers minimize their training difficulties in the initial period of teaching has consisted of interesting research trends that have been growing in the last decade. Associating the searches for data, experiences and initiatives in projects and proposals on the professional development of these beginning teachers has proved to be an important activity, as it aims to address the dilemmas, traumas and challenges of such teachers when they enter the school, mostly unattended by management and peers. This article addresses the proposed activity in the OBEDUC/CAPES/INEP/SECADI project, developed at PPGEduc/UFMT in the 2013/2017 Investigation research group, which associated with the actions of beginners' entry into municipal schools, the monitoring of an experienced teacher to subsidize, support, guide and advise you in the initiation phase. The text is the result of a master's research, which had as provocative questions: how does the beginning teacher conceive the work of experienced teachers in monitoring their practice, after having been inserted in the OBEDUC/UFMT/CUR project? How the experienced teacher perceives himself in this process of accompanying the beginning teacher from the participation in the training offered by the OBEDUC/UFMT/CUR project? The results of the project developed over four years showed that monitoring the beginners reduced their conflicts, strengthened their actions and provided professional development, both for the beginner and for the experienced teacher who worked in the monitoring.

Keywords: Beginning Teachers; Experienced Teachers; Teacher professional development; Follow-up.

Resumen

Investigar cómo los docentes minimizan sus dificultades de formación en el período inicial de docencia ha consistido en interesantes tendencias de investigación que han ido creciendo en la última década. Asociar las búsquedas de datos, experiencias e iniciativas en proyectos y propuestas sobre el desarrollo profesional de estos docentes principiantes ha demostrado ser una actividad importante, ya que tiene como objetivo abordar los dilemas, traumas y desafíos de dichos docentes cuando ingresan a la escuela, en su mayoría desatendido por la gerencia y los compañeros. Este artículo aborda la actividad propuesta en el proyecto OBEDUC / CAPES / INEP / SECADI, desarrollado en PPGEduc / UFMT en el grupo de investigación Investigación 2013/2017, que asoció a las acciones de ingreso de principiantes en las escuelas municipales, el seguimiento de un docente experimentado para subvencionar, apoyar, orientar y asesorar en la fase de iniciación. El texto es el resultado de una investigación de maestría, que tuvo como preguntas provocadoras: ¿cómo concibe el docente principiante el trabajo de docentes experimentados en el seguimiento de su práctica, después de haber sido insertado en el proyecto OBEDUC / UFMT / CUR? ¿Cómo se percibe el docente experimentado en este proceso de acompañamiento al docente principiante desde la participación en la formación que ofrece el proyecto OBEDUC / UFMT / CUR? Los resultados del proyecto desarrollado a lo largo de cuatro años mostraron que el seguimiento de los principiantes redujo sus conflictos, fortaleció sus acciones y proporcionó desarrollo

profissional, tanto para el principiante como para el docente experimentado que trabajó en el seguimiento.

Palabras clave: Maestros principiantes; Maestros experimentados; Desarrollo profesional docente; Hacer un seguimiento.

Introdução

As pesquisas de Marcelo (2009), Calil (2014), André (2016), Mira e Romanowski (2017) apontam que a inserção do professor na carreira docente é marcada por dilemas e desafios que, se não resolvidos, poderão tornar esse processo doloroso e frustrante a ponto de impulsionar a desistência do magistério. E revelam, ainda, a escassez de políticas e programas de atendimentos a esse profissional ao ingressar na docência.

Conforme Giordan (2015), os desafios aparecem a partir dos conflitos externos ao perceber que a formação inicial não consegue abarcar as situações contingenciais da prática. Por outro lado, os dilemas, conforme Caetano (1997), são subjetivos, configuram-se como o distanciamento entre as ações e pensamentos. Isso, no entendimento de Reali, Massetto, Gobato e Borges (2018), dá-se porque

[...] os processos de formação inicial mostram-se limitados, dada a própria característica processual e continuada da aprendizagem docente e, em especial, devido ao estabelecimento de relações entre teoria e prática nem sempre serem promovidos ao longo dessa etapa formativa de modo que o egresso de um curso de licenciatura disponha dos conhecimentos necessários para enfrentar, com segurança, e de modo refletido, os diversos contextos escolares, os desafios da sala de aula e o ensinar a todos os seus alunos. (REALI; MASSETTO; GOBATO; BORGES, 2018, p.330)

Deste modo, Marcelo (1999; 2006), Vaillant (2012), Papi e Martins (2010), Gabardo e Hobold (2011) asseguram que, se essa fase não for bem trabalhada, olhada com atenção, poderá gerar um professor inseguro e insatisfeito com a profissão. Os autores chamam nossa atenção dizendo que essa etapa faz parte do desenvolvimento profissional, por isso precisa ser compreendida como momento de transição de aluno a professor que necessita de acolhimento/acompanhamento nesse processo formativo o qual contribui para a construção identitária do professor.

Assim, o período que configura a inserção na carreira, a nosso ver, deve ser considerado, pelas escolas, secretarias de educação e políticas de formação de professor,

como fundamental para ajudar e possibilitar, ao novo professor, o conforto no período inicial de sua profissão. Com este entendimento, comungamos com Ochoa (2011) quando assegura a importância desse profissional ter um professor com maior experiência para auxiliá-lo e contribuir para o seu envolvimento na e com a profissão.

Nesse mesmo sentido, Ureta (2009) e Marcelo (2006) vão nos proporcionar o entendimento de que esse docente será como um mentor, pois estará discutindo e estudando os desafios da prática junto com o novo professor. Passeggi e Gaspar (2013) compreendem-no como professor orientador com o qual o professor novato vai estabelecer uma relação de confiança mútua, de trocas e partilhas de saber e não saberes. Para nós pesquisadores do grupo InvestigaAção e conforme Souza (2017), esse profissional com o qual o novo professor vai dialogar, buscar ajuda, problematizar as situações da prática escolar é denominado de professor experiente, o qual, na escola pesquisada, é o coordenador pedagógico.

O professor experiente, para Souza (2017) e Ochoa (2011), não se configura apenas pelos anos de prática; é, inclusive, um profissional que alinha a sua experiência com a teoria em uma relação horizontal, dialoga com seus pares, reconhece-se na profissão, busca estar sempre desenvolvendo-se profissionalmente.

Tais compreensões têm-nos proporcionado muitos estudos e discussões no grupo de pesquisa InvestigaAção, o qual desenvolve um projeto que tem como foco o professor iniciante e suas necessidades formativas, inserindo, junto a este, o professor experiente como assessor e auxiliar nos desafios da prática pedagógica.

Inseridas no contexto desse grupo, acompanhando por quase quatro anos as formações oferecidas tanto para os professores iniciantes, como para os professores experientes, sentimo-nos motivadas a investigar o que revelam os professores experientes em suas narrativas, acerca dos efeitos da formação para as atividades de acompanhar, assessorar e auxiliar os novos professores a problematizarem os dilemas vivenciados e como avaliam a necessidade de redimensão de suas práticas nos processos de inserção dos iniciantes na escola.

A pesquisa, aqui apresentada, embasou-se na abordagem qualitativa e teve as seguintes questões orientadoras: Como o professor experiente/coordenador pedagógico analisa sua prática a partir da formação do Observatório da Educação (OBEDUC). Quais as percepções dos professores iniciantes a respeito da prática do professor experiente/coordenador do projeto acima citado, sendo uma professora iniciante, no seu

segundo ano de trabalho e uma professora experiente/coordenadora pedagógica, reconhecida pelos seus pares como uma profissional capaz de dialogar sobre os desafios da prática pedagógica com mais segurança pedagógica e que a acompanha no dia a dia da escola antes e depois de sua inserção no OBEDUC?

Os dados foram coletados a partir de entrevista narrativa com duas professoras participantes. Elegemos, para análise dos dados, o eixo: Percepção do professor iniciante e do experiente sobre o acompanhamento na prática pedagógica.

Na perspectiva de dialogar com os leitores sobre os aspectos mencionados nesta introdução, o presente artigo propõe-se a discutir a inserção do professor iniciante na profissão docente, considerando seus dilemas e desafios, justificando, assim, a importância da ressignificação do trabalho de acompanhamento realizado pelo professor experiente/coordenador pedagógico que possibilita, ao iniciante, a reflexão sobre tais desafios, a continuidade da formação inicial e a articulação dos conhecimentos teóricos na prática no contexto escolar.

O professor iniciante e os desafios da inserção na carreira docente

O início da carreira docente é conflituoso, marcado por angústias e desafios diante do enfrentamento que o estudante, e agora professor, encontra na realidade apresentada no contexto escolar em movimento, com suas particularidades culturais, organizacionais e com a comunidade.

Assim, fazer a travessia de aluno a professor e compreender a organização da escola, da sala de aula, planejamento e a convivência com alunos e familiares demanda tempo, formação e acolhimento. Isso porque, conforme Cavaco (1999) salienta, as angústias presentes no início da docência poderão marcar, significativamente, sua trajetória profissional.

A concepção de professor iniciante, seus desafios, dilemas e necessidades dessa fase vivenciada na inserção da carreira estão embasados nos estudos de Huberman (1995), Marcelo (2010) e Tardif (2002). Huberman (1995) aponta que o ciclo de vida profissional docente compreende cinco fases, sendo que a entrada na carreira constitui a primeira delas, com a duração aproximada de três anos, marcados por desafios, questionamentos, medos, resistências, compromisso, responsabilidade. É caracterizada,

também, por um processo de erros e acertos, por buscas constantes de aceitação no/pelo grupo da escola.

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

Marcelo (2010, p.18) salienta que a inserção na profissão docente é “um período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a travessia de estudantes para docentes . Assegura, ainda, que esse é um momento doloroso, em que “os professores são principiantes e, em muitos casos, no segundo e terceiro anos, podem estar ainda a lutar para estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional.”

Os autores citados anteriormente comungam com a ideia de complexidade dessa fase de inserção na docência por ser ela de apropriação dos desafios presentes no contexto escolar e dos saberes docentes relacionados com as teorias estudadas na formação inicial.

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

Atualmente, pesquisadores como Ochoa (2011), Ureta (2009), Marcelo (2016), Souza (2017) investigam a importância do acompanhamento de um professor com maior experiência para assessorar o professor iniciante na ampliação da aprendizagem dos saberes docentes, nas relações entre seus pares e, conseqüentemente, na melhoria da educação, tornando, assim, o processo de indução menos conflituoso.

Na perspectiva do grupo de pesquisa InvestigaçãO, o professor experiente é a pessoa ideal para estar junto com o professor iniciante, contribuindo para que dificuldades apresentadas pelos iniciantes possam ser amparadas pela orientação de um experiente, valorizando as atividades propostas, sugerindo atividades e acompanhando sua prática.

Quando o acompanhamento promove a autonomia e o desenvolvimento profissional

O início da carreira docente tem sido, para muitos professores, um período difícil, marcado por angústia e desafios diante do enfrentamento que o estudante, e agora professor, encontra na realidade apresentada no contexto escolar em movimento, no qual vários desafios se evidenciam com a falta de estabilidade, de conhecimentos que, ainda, não foram consolidados para a leitura e compreensão, situações que poderão ser contornadas com a assessoria do profissional experiente.

Pesquisas têm apontado a preocupação com os processos de inserção de professores iniciantes, no tocante à direção do estabelecimento de políticas ou programas de acompanhamento e apoio a esses profissionais em nosso país. No entanto, a compreensão da contribuição de tais programas para a continuidade da formação do professor iniciante que não se esgota na formação inicial, mas se prolonga a partir da sua inserção no espaço da escola e demanda políticas públicas e tomada de consciência dos governantes, vontade política e luta da categoria .

As pesquisadoras Mira e Romanowski (2012), ao analisarem a legalidade da educação brasileira, apontam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), embora não traga, de forma explícita, a necessidade de políticas voltadas ao processo de inserção profissional de docentes egressos de cursos de formação inicial, apontam que a Lei não inviabiliza essa possibilidade e indicam algumas diretrizes que não impedem a realização de ações voltadas para o acolhimento e a continuidade da formação desse profissional.

Ao analisar o artigo 67 da LDBEN (1996), as autoras observam que ele não define o percentual da carga horária que deveria ser dedicado à hora-atividade dos docentes; no entanto, revela pontos os quais:

[...] tratam da valorização dos profissionais da educação, apresentando aspectos que, embora não específicos para os iniciantes, sua efetivação propiciaria algumas condições que poderiam permitir o desenvolvimento de ações voltadas aos processos de inserção desses profissionais, como a instituição de planos de carreira que garantam condições como a formação continuada em serviço e a ampliação da hora-atividade docente (MIRA; ROMANOWSKI, 2016, p.287).

As iniciativas de atendimento ao professor iniciante no Brasil são tímidas e raras se considerarmos a extensão geográfica do país, pois, conforme André (2016), existem poucos programas os quais são: “o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à
Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.6, n.1, e-406, 2022.

Docência (Pibid), na esfera federal; o Bolsa Alfabetização, do governo estadual de São Paulo; e o Bolsa Formação-Aluno-aprendizagem, da Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí, São Paulo.

No âmbito das políticas educacionais, este atendimento ao professor iniciante só existe em dois municípios que, de acordo com Souza (2017), são: Campo Grande em Mato Grosso do Sul e Sobral no Ceará.

Semelhantemente, Lorenzson, Rocha e Souza (2015) destacam que há:

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

No Estado de Mato Grosso, outra iniciativa está sendo o Projeto desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação PPGEduc/UFMT, a partir de 2013, com o objetivo de discutir a inserção na carreira docente, seus dilemas, desafios e necessidades formativas (OBEDUC/CAPES/INEP/SECADI).

No ano de 2015, a Secretaria Municipal de Educação do Município de Rondonópolis despertou para o atendimento ao professor em início de carreira, ofertando curso de formação. Conforme França (2016):

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

Todavia programas, e projetos que discutem a inserção na carreira ainda são poucos a trabalhar com a figura do professor experiente considerado nesta pesquisa. A construção da identidade de uma mentora por meio do Programa de Formação *Online* de Mentores em foco é importante para acompanhar e assessorar o professor iniciante no dia a dia da escola. No entanto a formação do professor experiente é condição ímpar para o desenvolvimento da ação de acompanhamento ao professor iniciante, pois,
Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.6, n.1, e-406, 2022.

conforme salientam os autores Reali, Massett, Gobato e Borges (2018), sua formação é imprescindível no exercício do trabalho de acompanhamento já que

os próprios professores experientes, para assumirem a mentoria, devem ser bem formados, haja vista a particularidade do acompanhamento, a necessidade de desenvolver identidade e base de conhecimento de formador de formadores, considerando suas próprias demandas formativas. Tais especificidades sugerem a relevância da oferta de programas de formação que tenham como mote a construção da identidade de formador e a proposição de um sólido acompanhamento aos professores iniciantes (REALI; MASSETTO; GOBATO; BORGES, p.334, 2018).

Nesta perspectiva, o professor experiente é o profissional com o qual o professor iniciante poderá contar para dialogar, discutir e buscar ajuda para o enfrentamento dos desafios do início de carreira. Conforme Reali, Massetto, Gobato e Borges (2018), o professor com mais experiência irá

[...] a) oferecer apoio emocional e motivacional, de modo a melhorar a autoconfiança de professores iniciantes e evitar a desistência da carreira; b) auxiliar com orientações acerca dos trabalhos diários da escola, bem como com informações que eles não encontrarão nos livros ou nos manuais da escola; c) discutir e mostrar aos professores iniciantes as diversidades culturais existentes entre os alunos da escola e os impactos que estas podem causar nos processos de ensino-aprendizagem, orientando-os a evitar rótulos a respeito dos alunos e suas características; e d) exercer o *coaching* cognitivo, ou seja, a observação da prática do colega sem julgamentos, apenas realizando reflexões sobre a ação do outro e sobre a sua, uma vez que tal processo pode favorecer a ambos profissionais (REALI; MASSETTO; GOBATO; BORGES, p. 332, 2018, apud, VILLANI).

Em conformidade com esta ideia, temos os autores Ochoa (2011) e Ureta (2009) afirmando que o professor experiente é o profissional que estará ouvindo, sugerindo, apontando possibilidades ao professor iniciante de fazer leituras diferentes da realidade posta, relacionando-a com os conhecimentos acadêmicos vivenciados na formação inicial.

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

Autores como Marcelo (2009), Ochoa (2011), Mizukami, Tancredi e Reali (2012), Passeggi e Gaspar (2013) asseguram que o professor experiente deve ser

orientador, conselheiro, companheiro do professor iniciante, oferecendo-lhe suporte nos momentos difíceis e, também, incentivando-o a construir, junto com seus alunos, situações de aprendizagem. Corroborando este entendimento, Souza (2017) afirma que o ato de acompanhar o professor iniciante é algo que se faz em uma relação de confiança mútua entre pares, na qual tanto um quanto o outro evolui profissionalmente. É nesta perspectiva que esta pesquisa se desenvolveu.

Caminhos da pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotou-se a abordagem qualitativa que, de acordo com André (2005) preocupa-se com “[...] o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais” (ANDRÉ, 2005, p.47). Os dados captados são excertos de entrevista narrativa com quatro professoras que participaram do projeto OBEDUC/UFMT no ano de 2017, sendo duas iniciantes e duas experientes.

A professora iniciante será identificada pelo codinome Esperança, por apresentar-se encantada com as transformações em suas atitudes de confiança das professoras iniciantes e perceber uma nova postura nas ações da coordenadora que tem demonstrado maior atenção e cuidado ao dialogar com seus pares ao se colocar a ouvir o profissional, saber suas limitações, suas capacidades e o que ainda pode ser melhorado.

A outra professora iniciante será identificada pelo codinome Persistência, por seu desejo de aprender.

Uma das professoras experientes será chamada de Anabel sugerido por ela, porém não ofereceu maiores informações sobre sua escolha; é uma professora que está no quarto ano de atuação e já assumiu a função de coordenadora, pois a Rede Municipal de Ensino (RME) está passando por uma renovação uma vez que os efetivos dos anos de 1990 estão se aposentando e grande parte dos coordenadores são professores iniciantes na carreira docente.

A outra professora experiente, denominou-se por Maria. Está há 25 anos na educação cuja maior parte desse tempo é dedicado à coordenação do trabalho pedagógico.

As questões orientadoras desta investigação nos conduziram às seguintes indagações: como o professor iniciante concebe o trabalho do professor experiente no acompanhamento da sua prática? De que forma o professor experiente se percebe nesse processo de acompanhar o professor iniciante? Esses profissionais foram analisados a partir do eixo: Percepção do professor iniciante e do experiente sobre o acompanhamento na prática pedagógica.

Deste modo, esta pesquisa, realizada em duas escolas da rede pública municipal de Rondonópolis/MT, procurou analisar como as professoras experientes e as iniciantes da Educação Infantil ressignificam suas compreensões acerca de suas práticas a partir da participação na formação continuada no projeto OBEDUC/UFMT.

Conversando com os professores da/na pesquisa...

A partir do eixo: Percepção do professor iniciante e do experiente sobre o acompanhamento na prática pedagógica, apresentamos excertos captados de entrevistas narrativas com as professoras, colaboradoras desta pesquisa, que evidenciam mudanças nas práticas exercidas no interior da escola, tanto pela professora experiente e, também, pela professora iniciante.

Questionou-se, junto às professoras experientes que hoje têm o compromisso de acompanhar os professores iniciantes da unidade, como tem sido seu trabalho de acompanhamento ao professor iniciante, uma vez que este passa despercebido no interior da escola. Certamente, foi a formação no OBEDUC que as despertou para melhor assessorar e dar apoio às iniciantes em suas dificuldades no início de carreira, pois as professoras experientes responderam que

Assim, a proposta de participar do OBEDUC para mim foi importantíssima, pois hoje sou eu que acompanho professoras iniciantes. As reflexões, as leituras, as trocas de experiências me remetem a um passado que eu mesma vivi, sei que é real as falas das iniciantes e sei que minha atuação como professora experiente pode fazer muita diferença na vida profissional delas. Antes eu achava muito difícil defender uma professora iniciante quando a mesma cometia alguns deslizes e a direção da escola queria explicações. Hoje eu tenho argumentos que favorecem na busca de soluções, acompanhá-las para mim tem sido uma grande honra especialmente depois de fazer parte das formações para os coordenadores. Se fosse descrever sobre o que mudou em minha atuação depois do OBEDUC, com certeza eu abordaria as questões voltadas à gestão da escola. [...] [...] (Entrevista Anabel, 2018).

[...] Ao longo desta formação, através das leituras, relatos, reflexões, diálogos, ideias, práticas, seminários, socializações e outros, me levando a importantes reflexões, contribuindo muito para mudança da minha prática pedagógica, hoje estou mais acessível e vejo que tem outros caminhos, menos sofridos para poder enfrentar os desafios do cotidiano escolar e eu posso melhorar meu trabalho com os professores iniciantes. (Entrevista, Maria, 2018).

A partir da entrevista narrativa das professoras experientes, percebe-se que, após a participação no projeto OBEDUC, observam sua própria trajetória, refletem, analisam e dão novo sentido ao acolhimento ao profissional em suas primeiras experiências na escola. Assim, elas possibilitam, ao outro, o que não tiveram para si, como um sentimento de pertença a este grupo que já foi sua realidade, pois, hoje, têm outro olhar. Compreensão, entendimento, reflexão e acolhimento são palavras e atitudes presentes nas falas das professoras experientes Anabel e Maria.

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

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

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

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

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

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

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

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

De acordo com os relatos das professoras, a formação ofereceu pistas para novas possibilidades na realização de suas atribuições e, principalmente, destacou a

necessidade de formação continuada para o desenvolvimento de suas ações. As professoras experientes apresentam-se motivadas, sensibilizadas a mudar sua prática em relação ao professor iniciante. O estudo dos textos provocou reflexões sobre suas práticas, estimulando-as a refletirem na importância da formação continuada para o exercício de sua função.

Continua Anabel em seu relato, então compreensivo, acerca dos dilemas e desafios dos iniciantes, pois ela os lê a partir de uma lente que já usou no início da docência:

[...] o OBEDUC tem me dado condições de ser mais companheira no acompanhamento das funções, favorecendo mais e melhor as necessidades do grupo, principalmente dos iniciantes, pois, agora, muito mais que antes, vejo a necessidade de acolhê-los, amenizar suas angústias junto com os pares, procurar sanar as possíveis dúvidas, auxiliar melhor no contato direto com as crianças e com a comunidade, valorizar suas metas de trabalho e principalmente dar oportunidade para que se expressem, expondo de forma tranquila o que os angustiam com relação ao trabalho desenvolvido ou até a falta do mesmo. (Entrevista, Anabel, 2018).

Os excertos da professora experiente apontam a importância da formação continuada para se fazer o acompanhamento na travessia de aluno a professor, momento conflituoso e tenso para o iniciante que, até então, não consegue refletir os desafios presentes no ambiente escolar, a partir dos conhecimentos adquiridos na formação inicial ainda em consolidação e, por isso, precisa do apoio de um profissional com maior experiência e conhecimento para acolhê-lo, estabelecendo uma relação colaborativa focada na aprendizagem e orientação para seu desenvolvimento, por meio de processos complementares na sua constituição docente. Essa complementaridade no processo formativo é um desafio para o professor experiente que necessita evocar seus conhecimentos, situá-los e orientá-los para si e para o outro. Este outro, que possui necessidades provocadas não apenas pela falta/ausência, mas pela insegurança do novo que se lhe apresenta.

Souza (2017) e Ochoa (2011) salientam que o professor experiente, ao trabalhar no acompanhamento ao iniciante em seu processo de constituição profissional, precisa ser um profissional capaz de dialogar com seus pares e estabelecer uma relação de confiança, que alinhe sua experiência à teoria e busque sempre se desenvolver pessoalmente.

Neste entendimento, compreende-se que ser experiente não se configura apenas pelos anos de prática na profissão; isto porque, em qualquer profissão, deve-se ter constante atualização que possibilite, ao profissional, o bom desempenho de sua função a fim de refletir sobre suas ações a partir dos conhecimentos teóricos do ofício. É, também, colocar-se à disposição para ser o mediador, o interlocutor na fase inicial da prática docente.

Neste sentido, Imbernón (2017) salienta ainda que o professor experiente precisa ser assessor praticante e pesquisador e ser capaz de possuir uma perspectiva reflexiva e crítica, que respeite a fase de aprendizagem do iniciante e esteja lado a lado com ele, porém, que seja rigoroso com os processos de reflexão, planejamento e avaliação.

Tendo em vista que, no projeto OBEDUC, os professores a assumirem a função de coordenadores pedagógicos são denominados de professores experientes por acompanharem os iniciantes, a pesquisa abordou também estes novos professores no sentido de questionar quais percepções têm a respeito do acompanhamento que antes do projeto não lhes era propiciado. O OBEDUC, então, veio discutir o processo de acompanhar na escola o novo professor, o qual se expressa na narrativa de Esperança:

A escola em que dei aula pela primeira vez como professora regente, me recebeu como todos os professores são recebidos. A inexperiente, inocente, um pedido de qualquer coisa era motivo para sermos questionadas se tínhamos capacidade para lidar com a situação, com a metodologia, se tínhamos planejado e se sabíamos planejar. Só que ninguém nunca sentou com a gente para olhar nosso planejamento ou perguntar se sabíamos planejar. Apenas falava como se não tivéssemos capacidade. [...] Ainda não conheci nenhum coordenador que sentasse com seu professor iniciante e o ajudasse; o que acontece até hoje é apenas apontar os defeitos. O professor iniciante sofre muito em seus primeiros anos na carreira. [...].(Entrevista, Esperança, 2018)

O excerto evidencia como são recebidos os professores na maioria das escolas quando assumem as salas de aula pela primeira vez. Acabam sempre ficando com as turmas que os professores efetivos não quiseram assumir. Neste sentido, França (2015) esclarece como os professores iniciantes são considerados no interior da escola:

[...]. O período de inserção profissional é um período de transição entre a formação inicial do docente e sua efetivação como profissional plenamente qualificado. E deste modo que o professor iniciante é considerado quando chega a uma escola pela primeira vez, para assumir uma ou mais salas de aula, ou seja, “plenamente qualificado”.

Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.6, n.1, e-406, 2022.

E, não raramente, para este profissional, são atribuídas turmas consideradas as mais problemáticas da escola. (FRANÇA, 2016, p.44, grifo da autora).

O professor iniciante, então, é visto como os demais professores já atuantes da escola, são igualmente orientados e recebem o mesmo material que eles. Dificilmente, há um olhar atento e cuidadoso com este novo profissional, por desconhecimento das especificidades que este tem ao ingressar na carreira.

A seguir, continua o relato da professora iniciante Esperança, trazendo, em sua fala, algo mais motivador: a esperança de um outro olhar, pela via da formação do seu coordenador no OBEDUC.

O OBEDUC possibilitou/ou está possibilitando para os coordenadores uma mudança de postura; ele tem sido mais atencioso, cuidadoso com seus pares, tem dado maior atenção de querer saber o conhecimento que esse profissional tem, saber suas limitações, suas capacidades e o que ainda pode ser melhorado. Uma chance de mudança, um novo recomeçar em nossa trajetória de profissionais da Educação. (Entrevista, Esperança, 2018)

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

O excerto revela a importância do trabalho de acompanhamento do professor experiente junto ao iniciante. Ao mostrar-se atencioso no momento do acolhimento, ouvir suas dúvidas, limitações e despertá-lo para suas capacidades, consegue motivá-lo e incentivá-lo a buscar soluções para os desafios encontrados na prática. Ele revela a concepção de educação que defende e seu próprio papel de educador.

Neste contexto, autores como Marcelo (2009), Ochoa (2011), Mizukami, Tancredi e Reali (2012), Passeggi e Gaspar (2013) salientam que o professor experiente encoraja o iniciante a refletir sobre os conhecimentos da formação inicial, alinhando-os a sua prática, a fim de superar as dificuldades a partir da leitura crítica reflexiva de sua ação, a ver novas possibilidades de situações atrativas de ensino e aprendizagem, e a problematizar a realidade diante dos conhecimentos acadêmicos embasadores da profissão, estabelecidos para a formação inicial.

Considerações finais...

Os dados apresentados nos excertos são resultados de pesquisas que apontam a necessidade de políticas e programas de acolhimento ao professor iniciante na inserção na carreira docente, para ampará-lo na travessia de estudante a professor nesta fase tensa de enfrentamento dos desafios e dilemas com que irá se deparar no contexto, provocados pelo choque com a realidade, diante do ideal estudado na formação inicial e a realidade das escolas, o que pode provocar sua desistência.

No Brasil, o trabalho de acolhimento ao professor iniciante, realizado por um professor experiente na inserção na carreira docente, é quase inexistente; é, ainda, uma discussão que precisa ser ampliada nas pesquisas, na propositura de políticas e tomada de consciência de sua contribuição para a constituição profissional o mesmo e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação.

A investigação aponta ainda que o professor experiente deve ser um investigador responsável por sua formação e que atenda às demandas formativas do iniciante, que o ajude a ler, refletir e compreender os desafios presentes no ambiente escolar, a partir dos conhecimentos da formação inicial, os quais precisam ser consolidados por meio do encorajamento e no enfrentamento de tais desafios.

O trabalho de acompanhamento desenvolvido pelo professor experiente junto ao professor iniciante apresentou resultados positivos, pelo apoio encontrado no enfrentamento dos dilemas e desafios presentes na prática no contexto escolar. Neste sentido, acredita-se que o projeto OBEDUC trouxe mudanças significativas no interior das escolas, as quais são capazes de promover um novo olhar para a profissão docente.

Referências

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

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

ANDRÉ, Marli. Calil. A. M. G. C. Martins, F. de P. Pereira, M. A. L. P. O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.2, p. 505-520, jun./ago., 2017.

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

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

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. **A formação continuada no município de Sobral (CE)**. São Paulo, 2014. 202 p. Orientadora Marli André. Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de doutora em Educação: Psicologia de Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CAETANO, Ana Paula. Dilemas dos professores. In: ESTRELA, Maria Tereza (Org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

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

FRANÇA, Márcia Socorro dos Santos. **O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de licenciatura em Pedagogia: um estudo de caso**. Orientadora, Simone Albuquerque da Rocha. Dissertação de mestrado, PPGEdu/UFMT, 2016.

FRANCO, M. A. do Rosario Santoro. Da Pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. In: _____. **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas** / Maria Amélia Santoro Franco, Elisabete F. Esteves Campos (Organizadoras). Santos (SP) : Editora Universitária Leopoldianum, 2009.

GABARDO, Cláudia Valéria; HOBOLD, Márcia de Souza. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez. 2011.

GIORDAN, Miriane Zanetti. **Professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental: desafios e dilemas**. Joinville: UNIVILLE, 2015. Dissertação de Mestrado.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de Professores**. 3.ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2017.

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

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

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

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente**, v. 03, n. 03, p. 11-49, 2010
MARCELO, Carlos, et al. La inducción del professorado principiante em la República Dominicana: el programa inductio. *Rev. Iberoamericana de educación*, v. 71, n. 2, 2016.

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

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

_____. Mentores e Professores Iniciantes em Interação: possibilidades formativas da educação online. **Revista Cet**, vol. 01, nº 02, abril/2012.

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

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

_____. A mediação biográfica. **Acompanhar adultos em processos-projetos de si. In: portal do envelhecimento, Espaço Memória**, 2007.

Disponível em: <<http://www.portaldoenvelhecimento.com/moradias/item/1134-a-media%C3%A7%C3%A3o-biogr%C3%A1fica-acompanhar-adultos-em-processos-projetos-de-si>> . Acesso em: 26 julho 2015.

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

Realí, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; Massetto, DéboraCristina; Gobato, Paula Grizzo; Borges, Fabiana Vigo AzevedoA construção da identidade de uma mentora: o Programa de Formação Online de Mentores em foco. **Práxis Educativa**, vol. 13, núm. 2, 2018, Maio-Agosto, pp. 330-347. [Práxis Educativa \(uepg.br\)](http://www.uepg.br). Acesso em: 26 julho 2017.

SOUZA, Sueli Oliveira. **O desenvolvimento profissional do professor experiente no projeto colaborativo universidade/ escolas: desafios e necessidades formativas**. Dissertação de mestrado. Orientadora Simone Albuquerque da Rocha. PPGEdU/UFMT, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

VAILLANT, Denise. Formação inicial del professor para las escuelas del mañana. **Rev.dialogo Edc.**, Curitiba, v. 12, n.36, jan/abr.2012.

Recebido em: Novembro/2021.

Aprovado em: janeiro/2022.