



Comunicação Oral

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO RITO DE PASSAGEM DE EGRESSO A PROFESSOR

Dulcinete Rodrigues dos Santos Alves de SOUZA/PPGedu/UFMT/CUR¹

Elisabete Gaspar de OLIVEIRA/PPGedu/UFMT/CUR²

Marly de Souza BRITO –PPGedu/UFMT/CUR³

OBEDUC/CAPES/INEP/SECADI

RESUMO: Este texto tem origem em pesquisa com foco no professor iniciante, seus dilemas e desafios nos primeiros anos do exercício docente. Tem origem no projeto aprovado pelo PPGedu/UFMT vinculado ao programa OBEDUC/CAPES/INEP/SECADI. O objetivo principal é discutir as dificuldades apresentadas e a formação continuada proposta pelo projeto a fim de minimizar as angústias, atendendo as necessidades formativas dos professores em início de carreira docente. Tal formação é desenvolvida de forma itinerante, de forma a inserir-se nas seis escolas onde se desenvolve a formação. Busca-se delinear na pesquisa a contribuição da formação continuada do projeto colaborativo universidade/escola, partilhada com os professores iniciantes. Este recorte que ora apresentamos, apresenta dados sobre a formação continuada de três professoras iniciantes de três escolas pública municipal de Rondonópolis/MT onde atuam sob a orientação de uma professora experiente. Busca-se responder o que os professores apontam como relevante na formação continuada partilhada para a sua formação profissional e prática docente. Para tanto, fez-se uso da abordagem qualitativa, trabalhando com as narrativas das professoras. Os resultados evidenciaram que a formação continuada

¹ Dulcinete Souza Campus mestranda do Campus Universitário de Rondonópolis (CUR/UFMT): E-mail - dulcesouza2@hotmail.com

² Elisabete Gaspar Oliveira mestranda do Campus Universitário de Rondonópolis (CUR/UFMT): E-mail - elisabetegasparo@hotmail.com

³ Marly Brito Campus mestranda do Campus Universitário de Rondonópolis (CUR/UFMT): E-mail- souzabritofarias@gmail.com



oferecida no trabalho colaborativo PPGEdu/UFMT/OBEDUC tem contribuído para a formação dos professores iniciantes na mudança da forma de pensar e de compreender suas dificuldades, influenciando positivamente em suas práticas.

PALAVRAS CHAVE: Projeto Colaborativo UFMT/OBEDUC. Professor Iniciante. Formação Continuada.

Este artigo objetiva apresentar os dilemas, conflitos e incertezas e desafios do professor em início da sua profissão docente, período marcado por diversos desafios para o desenvolvimento profissional docente, dentre eles, os saberes específicos da profissão no processo de tornar-se professor. No entendimento de Tardif (2008, p. 14, grifo do autor), o saber é social, por ser adquirido “no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos movimentos e das fases de sua carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho.”

Como se sabe o professor iniciante passa por situações que são marcadas por medos e insegurança. Nesse contexto, o professor ainda não tem claro que caminho seguir diante do desenvolvimento da sua prática educativa. E começam então as indagações, evidenciando indicativos que há muito o que construir na sua trajetória docente. Segundo Huberman (2013), o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear; para outros, há patamares diferentes, retrocessos, ecos sem saída, momentos de arranque, descontinuidade e continuidade. Dessa forma é preciso considerar que esses acontecimentos são necessários para que ele possa ir se constituindo enquanto professor ao longo de sua carreira docente. Para Tardif (2014), o professor iniciante é aquele profissional que se constitui entre os três e cinco primeiros anos de trabalho, que vai se construindo ao longo da carreira docente. Já para Huberman (2013) o professor iniciante é aquele em início de carreira, considerada fase de exploração, a qual corresponde aos três primeiros anos da iniciação, momento este em que o professor se depara com o idealizado e a realidade,



tempo este de se colocar em prática o que aprendeu na preparação para a docência e a realidade da sala de aula, que se traduz em momentos de descobertas.

Neste sentido, Huberman (2013) afirma que:

Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” 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), por se sentir colega num determinado corpo profissional. (HUBERMAN, 2013, p.39, grifo do autor).

Preocupadas em pesquisar sobre o tema e como mestrandas bolsistas do projeto do Observatório da Educação OBEDUC/CAPES/INEP/SECADI, tomamos como foco de nossas atenções o professor iniciante, seus dilemas e desafios, buscando ouvir os próprios sujeitos destacando também suas percepções quanto à formação desenvolvida no projeto colaborativo universidade/escolas. Assim, indagamos: que necessidades formativas, dilemas, desafios apresentam os iniciantes no início da carreira docente? De que forma o projeto colaborativo universidade/escola PPGEU/OBEDUC/UFMT pode atender às reivindicações destes professores e amenizar suas tensões no início da profissão? Neste texto traremos um recorte da pesquisa, de abordagem qualitativa, apresentando dados de três professores iniciantes de escolas públicas de Rondonópolis.

O professor iniciante na abordagem de alguns teóricos

A entrada na carreira docente é um período angustiante marcado por tensões e aprendizagens que são consideradas importantes na constituição profissional docente, uma vez que neste período ainda é nebulosa a compreensão do que é o processo educativo. Assim, reconhecer-se enquanto profissional diante do desconhecimento sobre a dimensão da profissão e do seu papel no espaço institucional, está entre as dificuldades e desafios que acompanham o recém professor neste processo de inserção à docência. Nesse entendimento Cavaco (1999) afirma que:



O início da actividade profissional é, para todos os indivíduos um período contraditório. Se por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho à perspectiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola. [...] Assim, é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projectos e as estruturas profissionais que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo, o sonho que dá sentido aos seus esforços. (CAVACO, 1999, p.162-163).

Nas palavras de Cavaco as angústias do professor iniciante presentes no início na docência poderão marcar significativamente sua trajetória profissional. O período de inserção profissional é considerado de transição quando o novo professor deixa de ser aluno e passa a exercer a profissão de professor.

Para conceituarmos quem é o professor iniciante, nos embasamos em autores como Marcelo (1999); Tardif (2014); Hubermann (2013).

Para Tardif (2014), o professor iniciante é aquele profissional que tem até cinco anos de magistério, que se depara com uma série de dilemas ao estreitar na profissão, e a quem são atribuídas turmas difíceis, além de horários que os outros professores descartaram de aceitar. Sofrendo ainda com a falta de compreensão e de auxílio dos colegas, Tardif (2014, p. 87), afirma que isto contribui para que sofram um “choque com a realidade”, no qual evidenciam a compreensão não somente de sua competência, mas de seu ambiente de trabalho.

Hubermann (2013) afirma que professor iniciante é o novo profissional que está na fase nebulosa da profissão, nada está muito claro, desconhece o dia a dia da prática consistindo em um período de “sobrevivência”, de “choque do real” precisando assim, de apoio, acolhimento, acompanhamento.

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



iniciantes devem adquirir conhecimento profissional. Trata-se, então, de uma etapa decisiva na permanência na profissão ou em sua desistência. Assim, o rito de passagem de aluno a professor consiste em um período crítico por que todos os professores passam, mas poucos o rememoram, salvo quando são solicitados a falarem sobre a inserção na docência. Este período então que é inerente à docência, tem sido silenciado, raramente discutido e/ou partilhado. Daí a necessidade de se investir em pesquisas a fim de discutir, propor, evidenciar a necessidade de formação, acompanhamento e atendimento aos professores iniciantes, no sentido de provocar a inserção de projetos, programas e políticas nesta área.

O projeto colaborativo OBEDUC desenvolvido em parceria PPGEduc/UFMT e escolas públicas: algumas considerações

O Programa Observatório da Educação, objetiva ampliar a formação, fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infra-estrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP.

Os projetos foram classificados em locais ou em rede, segundo decisão da Portaria nº 152, de 30 de outubro de 2012 – CAPES sendo o projeto local composto por 1 (um) PPG stricto sensu de uma de uma Instituição de Ensino Superior e o projeto em rede: composto por 3 (três) PPGs stricto sensu de IES distintas, sendo uma delas denominada Instituição Sede e as outras IES, núcleos da rede (PORTARIA nº 152, 2012, p. 4).

Assim sendo, nessa classificação o Projeto PPGEduc/UFMT/OBEDUC é um projeto local, desenvolvido no Campus Universitário de Rondonópolis (CUR), pelo Programa de Pós-graduação em Educação, intitulado “Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a universidade e a escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente”. Conta com a contribuição de três professores universitários de outras Instituições de Ensino





Superior (IES), quais sejam: Universidade Federal do Rio Grande Sul (UFRGS), Universidade Estadual de Roraima (UERR) e a Universidade UMinho em Portugal e tem como objetivo:

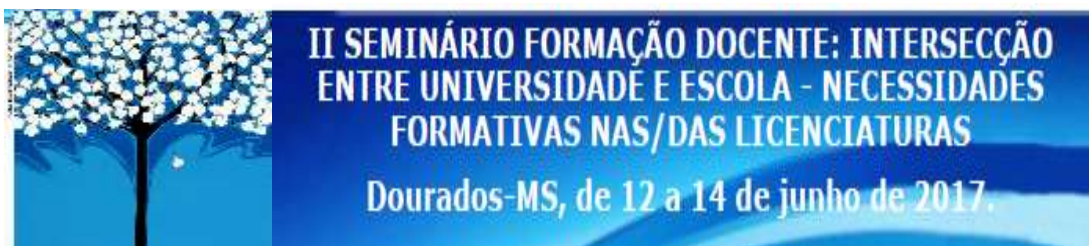
Compreender o como se dá o processo de constituição da identidade profissional docente dos egressos do Curso de Pedagogia em um estudo longitudinal que acompanha os sujeitos desde a formação inicial e tem sua continuidade nos anos iniciais da docência, evidenciando dificuldades, impasses, desafios narrados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

A estrutura do projeto abrange: uma coordenação, quatro mestrandos, seis graduandas, seis professores das escolas de educação básica onde se situam os iniciantes. Tais professores da escola básica são professores experientes, geralmente coordenadores pedagógicos que tem como papel fundamental, subsidiar, apoiar, acolher e assessora os iniciantes em suas dificuldades e angustias nas demandas do cotidiano da fase inicial da docência. Tais componentes possuem uma bolsa auxílio da Capes.

O projeto desenvolveu inicialmente, pesquisas com professores iniciantes das redes públicas de ensino no sentido de mapear suas dificuldades, dilemas e necessidades formativas e, posteriormente, passou a oferecer formação continuada no sentido de atender as suas reivindicações quanto às necessidades formativas. Assim, a formação continuada proposta no projeto OBEDUC/UFMT tem como finalidade formar no próprio espaço de trabalho os professores e seus pares, convivendo com a diversidade.

A formação continuada desenvolvida com os professores iniciantes no projeto colaborativo universidade/escola OBEDUC/UFMT





Os encontros de formação acontecem em diferentes espaços, na Universidade, nas escolas urbanas e nas escolas do campo, pois é uma formação itinerante, que se efetiva no intuito de que os iniciantes devem conhecer as diversas escolas participantes do projeto, pois cada realidade possui uma especificidade e, por mais que a escola seja pública, e então possua algumas características comuns às demais, em alguns aspectos, diferencia no que tange a localização, alunado, condições econômicas dos pais, gestão, o que lhe confere um jeito diferente de ser e de se inserir na comunidade em que atua. Essa unidade e diversidade contribui para a formação do professor iniciante, pois propicia conhecer diferentes espaços onde se desenvolve a docência entre seus pares, com o mesmo tempo de profissão, facilitando assim o diálogo e a troca de experiências.

Autores como Marcelo (2009), Imbernón (2002), afirmam que a formação oferecida ao professor no decorrer de sua carreira precisa compreender o professor como investigador de sua própria prática, rompendo assim, com modelos pré-definidos.

É com este entendimento de formação como elemento que contribui para o desenvolvimento profissional do professor que o projeto do PPGEdU/UFMT/OBEDUC tem oferecido encontros de formação aos professores iniciantes, experientes e graduandos com objetivo de estimular seu crescimento pessoal e profissional, pois, de acordo com Imbernón (2002, p. 45), “[...] o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão.”

A este respeito Nóvoa (1992) enfatiza que é importante:

[...] valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas. (NÓVOA, 1992, p. 27).



A formação dos professores iniciantes iniciou em 2014, desde então, semestralmente a partir de uma agenda por eles apontada, a coordenação do projeto, acompanhada pelos mestrados organiza a formação quinzenal sobre os temas solicitados, contando para a formação, com os professores do PPGEdu e da comunidade.

Cientes de que a formação isolada dos iniciantes, sendo estes profissionais cujas vozes, metodologias e inovações geralmente não são ouvidas no espaço de trabalho, a coordenação convidou os coordenadores e gestores da escola para que participassem da formação e incentivassem os iniciantes nas novas propostas que demandavam dos estudos do OBEDUC. Assim sendo, nesta formação quinzenal dos iniciantes, participam os professores experientes-coordenadores da escola, um gestor, os graduandos, os mestrados e a coordenação do projeto. Pode-se afirmar que nesta formação, acontece o que Gadotti aponta, ou seja:

Quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos. (GADOTTI, 1999, p.5)

Tais encontros mobilizam os docentes das escolas da zona urbana, e chamou a atenção de duas escolas do campo posto que uma das mestradas era da zona rural. Assim sendo, a coordenação em um dos encontros, foi surpreendida pela direção e professores de duas escolas do campo que reivindicaram participação nesse processo. Tal solicitação foi atendida pela coordenação, e a formação projetou-se de forma ímpar e único no município e no Estado em que os professores da zona urbana somam-se aos professores do campo para discutirem docência e formação sistematicamente.

A formação é coordenada pelas professoras Dr^a Simone Albuquerque Rocha e vice coordenadora Dr^a Rosana Maria Martins e mestradas. O projeto desenvolve-se de maneira colaborativa, e seus participantes trabalham juntos, sendo que a equipe



gestora compartilha as decisões tomadas e é responsável pelo seu desenvolvimento e pela qualidade do que é produzido em parceria, de acordo com sua expectativa e relevância diante do projeto.

Na formação são adotados diários de campo, desde o início do projeto em 2014, assim como memoriais de formação, entrevistas e grupos de discussão que fomentam as pesquisas do grupo de pesquisa InvestigaçãO do PPGEDu/UFMT. Assim, produções de graduandos, professores iniciantes, mestrandos e coordenação tem sido socializadas em diferentes eventos nacionais e internacionais ao longo de três anos.

Daí surge o interesse de sabermos que temas os iniciantes tem elencado para sua formação. Esta pesquisa aborda os dados de 2016 por serem as últimas produções sobre o tema apresentados por mestrandos -defendidos em 2017:

Quadro 3 – Temas abordados na formação do professor iniciante no ano de 2016

Tema	Data	Mediador
Retrospectiva Formação 2015	15/03/2016	Profa. Dra. Rosana Maria Martins e Profa. Ma Márcia Socorro dos Santos França
Descritores e matriz de referência	29/03/2016	Profa. Ma. Mendes Solange Lemes da Silva CEFAPRO - Rondonópolis/MT
Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea	12/04/2016	Prof. Dr. Nivaldo PPGEDu/UFMT
Dificuldades de Aprendizagem	03/05/2016	Profa. Dra. Rosana Martins PPGEDu/UFMT
Constituição da Identidade Docente	24/05/2016	Prof. Dra. Rosana Maria Martins PPGEDu/UFMT
Elaboração de relatórios descritivos	14/06/2016 e 28/06/2016	Profa. Mestranda Sueli Oliveira de Souza PPGEDu/UFMT
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	02/08/2015	Profa. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha PPGEDu/UFMT





II SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA - NECESSIDADES FORMATIVAS NAS/DAS LICENCIATURAS

Dourados-MS, de 12 a 14 de junho de 2017.

Fases de desenvolvimento no processo de aprendizagem da escrita	30/08/2016	Profa. Dra. Cancionila Janzkovski Cardoso PPGEdu/UFMT
Seminário OBEDUC 2016 E XXI Encontro de Pedagogia Políticas Educacionais	12 e 13/09/2016	
	27/09/2016	Profa. Dra. Ivanete Rodrigues dos Santos PPGEdu/UFMT
Fases de desenvolvimento no processo de aprendizagem	18/10/2016	Profa. Mestranda Sueli Oliveira de Souza e Profa. Rede Municipal Elizabete
Formação de professores e inclusão do aluno com deficiência no ensino aprendizagem	22/11/2016	Profa. Dra. Jacirene Lima Pires dos Santos SEMED
Trabalho colaborativo aproximação Universidade Escola	06/12/2016	Profa. Dra. Eglén Sílvia Pipi Rodrigues PPGEdu/UFMT
Formação Escolas do Campo	15/12/2016	Coordenação, Professores do Campo

Fonte: Lorenzton, 2017, p.69.

Essa forma de trabalhar enfatiza o aspecto coletivo e colaborativo dos processos reflexivos que demandam experiências junto aos pares (RODGERS, 2002). Esse autor considera que a reflexão não pode ser concebida como panaceia para todos os problemas identificados pelos professores; entretanto, a compreensão da sua natureza nas experiências humanas pode colaborar para tornar a ação reflexiva na e sobre a ação, tornando o pensamento sistemático sobre a prática e, dessa maneira, aprender com a experiência. Nesse sentido Tancredi e Mizukami (2008) apontam que na cultura colaborativa, docentes experientes e iniciantes trabalham em conjunto e trocam ideias sobre problemáticas reais e colocam sua base de conhecimento comum em ação, vivenciando relações recíprocas entre teoria e prática.

Autores como Nono e Mizukami (2001) enfatizam a importância do compartilhamento de conhecimentos entre professores, relatando que esse tipo de trabalho, que contribui na solução de dilemas e auxilia nas deliberações.

Os caminhos da pesquisa



GEPPEF

Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas
Educacionais e Formação de Professores



Para o desenvolvimento deste texto, que é um recorte dos estudos sobre a formação continuada dos professores em um projeto colaborativo entre universidade e escolas públicas, focando no professor iniciantes, adotou-se a abordagem qualitativa, visto que nesse tipo de pesquisa, “os dados incluem transcrições de dados reais coletados diretamente da fonte”, nesse caso, com os professores em início de carreira [...]”. Assim sendo, os pesquisadores tentam manter na íntegra, os dados obtidos em narrativas, analisando-os “em toda sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48). Como instrumentos foram selecionadas as entrevistas semiestruturadas por serem dados coletados de forma natural em que os sujeitos podem se expressar livremente, tornando a coleta um diálogo facilitando assim o acesso às informações necessárias à pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O *loci* da pesquisa se dá nas seis escolas com os professores, que de forma itinerante frequentam a formação continuada. Os sujeitos que colaboram com suas narrativas neste recorte da pesquisa, são três, e atuam em diferentes escolas, de forma a propiciar nas análises observar formas e contextos de perceber a formação profissional em desenvolvimento no projeto OBEDUC. Seus nomes são fictícios sendo Insistente, Persistente, Perseverante.

Diante dos dados apresentados, elegeu-se dois eixos para as análises, sendo eles: Necessidades apresentadas pelos professores iniciantes em sua fase inicial de carreira docente e de que forma o projeto OBEDUC atende a tais necessidades na oferta da formação continuada aos novos profissionais do magistério.

Análise dos dados

Trazemos para discussão as narrativas das iniciantes sobre suas necessidades de formação quando iniciaram no projeto OBEDUC.

[...] nós entramos na escola como professora e levamos um susto enorme. Nós não sabemos trabalhar literalmente, nós não sabemos trabalhar os conteúdos, os métodos de dar aula, e quando vem aquele



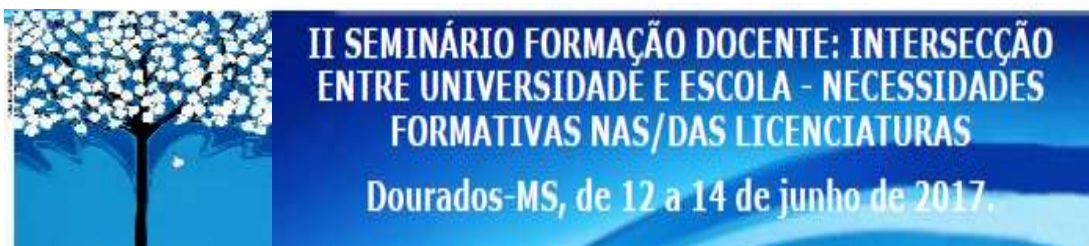
monte de alunos e pergunta um monte de coisa, nós ficamos assim, sem saber nada. Então minha maior dificuldade foi a metodologia, como trabalhar, tanto é que morria de medo de alfabetizar, eu não sabia como fazer, sei lá, entender, ajudar uma criança a aprender ler, pra mim a minha maior dificuldade era as metodologias[...] (Professora Iniciante Insistente, 2017).

Eu não conhecia a rotina como se planejava uma aula para determinada faixa etária de idade, não tinha conhecimento de organização de sala, ele veio contribuindo com isso com fala de pessoas mais experiente, me proporcionou uma visão melhor de como tratar e de como elaborar meus planos de aula, apesar de que ainda eu tenho dificuldade disso, por que cada ambiente é diferente um do outro. (Professora Iniciante Persistente, 2017).

Como eu tinha uma criança especial, eu tinha uma grande necessidade que era com a pesquisa e o projeto OBEDUC me deu essa possibilidade, necessidade essa que só a graduação não havia me dado, aí comecei a participar do projeto OBEDUC e iniciei minha pesquisa a qual me possibilitou maiores conhecimentos e mais aprendizagem. (Professora Iniciante Perseverante, 2017).

Os excertos destas professoras iniciantes apontam para o período em que os professores entram para a profissão, enfrentando o inesperado, as dificuldades, o desconhecimento sobre o cotidiano da profissão. A inserção à docência é um período tenso, marcado por aprendizagens centradas em um contexto desconhecido, no qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional. De acordo com Vaillant e Marcelo (2012. p.125) é “uma etapa decisiva na permanência na profissão ou em sua desistência em que as inseguranças, a ansiedade por ingressar na prática acumulam-se e convivem sem boa vizinhança”. É um período nomeado pelos autores como de solidão porque não há quem se solidarize, ou se predisponha em auxiliá-lo.

Assim, a inserção de um professor experiente na escola que o acompanhe e auxilie nesta fase é de suma importância porque conforme Mizukami, Reali e Tancredi (2010) ele orienta as práticas do iniciante, auxilia na solução aos problemas, e ainda pode partilhar experiências qualitativamente significativas devido ao seu tempo de magistério e situações difíceis que administrou com sucesso, o que pode ser socializado com os novos professores.



Questionou-se junto às professoras sobre o que percebiam a formação continuada do OBEDUC e sua relação com as práticas no início da profissão e tivemos como respostas as narrativas a seguir apresentadas:

[...] foi muito bom nós termos voltado para a universidade, pra vermos a teorias contribuindo com os conteúdos, na base teórica que a gente tem, porque nós precisamos. Então nós estamos lá na escola e não temos tempo de pesquisar um livro, nós não vemos novas teorias e no OBEDUC nós estamos conseguindo vê, então as pessoas estão vendo autores que está dando certo [...] (Professora Iniciante Insistente, 2017).

Sim, cada palestra contribui muito, os autores apresentados são instigadores para a gente buscar recursos, é muito importante e quando a gente começa a planejar relembra de coisas discutidas nas formações e já muda, é muito importante e seria bom se tivesse mais participante como eu iniciante assim para ajudar seria bom demais na prática. (Professora Iniciante Persistente, 2017).

Um desafio muito grande foi como lhe dá com a gestão de sala e também com a escrita dos relatórios, e a formação do projeto OBEDUC me ajudou com essas dificuldades proporcionou uma palestrando para falar sobre relatório. Portanto o OBEDUC foi fundamental pra minha prática de sala de aula, eu estou aprendendo muito com o projeto OBEDUC. (Professora Iniciante Perseverante, 2017).

Pode-se perceber que a formação propiciada pelo OBEDUC/UFMT vem fomentando as discussões dos iniciantes no que se refere a construção de conhecimentos sobre teóricos da formação, assim como o cotidiano da escola e do sistema público nas cobranças de atividades que os iniciantes ainda não dominam, entre elas o preenchimento de relatórios, o estudo dos descritores de aprendizagem, o uso do diário eletrônico, entre outros.

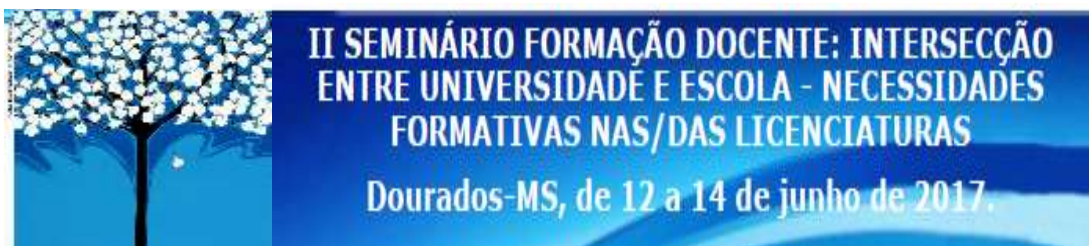
Tais aprendizagens sempre emergenciais e a curto prazo, sem formação prévia



exigidas pelo sistema e pela escola deixam os novos professores atônitos, em crise, consistindo em um item emergencial por eles indicado na formação do OBEDUC. Assim, a formação continuada desenvolvida no OBEDUC visa aos estudos dos teóricos que lhes possibilitem compreender a profissão docente nas dimensões da prática, da política e da pedagogia as quais, não podem se afastar do cotidiano da escola. Para Marcelo (1999, p.137), essa formação assim pensada, deve “valorizar o caráter do professor, nos aspectos contextual, organizacional, dando-lhe condições de suportar, atender e administrar as mudanças”. Esta abordagem, afirma o autor, apresenta uma forma de “implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a carácter tradicionalmente das actividades de aperfeiçoamento dos professores”

Ainda sem concluir...

Diante de um texto que apresenta um recorte da pesquisa em andamento, as conclusões podem ser imaturas. No entanto, diante de pesquisas já defendidas sobre o tema, os dados aqui apresentados são fragmentos reais do que sentem, vivem e partilham nas escolas os professores em início de carreira. A investigação aponta que a inserção dos professores iniciantes se instaura em um clima de desespero ao se verem na solidão e despreparados para o que estão a enfrentar. De entrada, lhes são cobradas atividades jamais ouvidas, tratadas ou anunciadas na formação, entre elas, o diário eletrônico o sistema online de avaliação, os relatórios de avaliação e o trabalho docente em torno de diretrizes de aprendizagem. O que é isso? Que significado tem na minha profissão? Porque preciso realizar esta tarefa? O que escrever em um relatório? Assim, conforme Cavaco (1999, p. 164) “[...] perante a necessidade de construir respostas urgentes para as situações complexas [...] se filiam em modelos tradicionais esquecendo mesmo propostas mais inovadoras.” Isto é, na imprevisão, no imediatismo e na solidão, pela falta de não encontrar espaço para o diálogo e a troca de experiências, não tem como estabelecer a reflexão tão



necessária à formação docente e a construção de aprendizagens significativas.

Enfim estes questionamentos dos iniciantes nos encontros de formação continuada do OBEDUC são fundantes quando constroem sua pauta de formação. Sendo assim, encontram no projeto de colaborativo com a Pós-graduação, OBEDUC/UFMT/Escolas Públicas, a oportunidade de partilhar os mesmos problemas e socializar experiências bem-sucedidas fortalece as iniciativas dos novos professores que passam a ver as dificuldades sem o pânico inicial, com possibilidades de soluções coletivas.

A formação continuada quando acontece de forma que atenda aos interesses dos participantes, é considerada por eles um período imperdível na profissão, porque é nessa formação que se sentem valorizados, sujeitos e protagonistas de uma história por eles construída. Nesse sentido a pesquisa aponta que projetos colaborativos dessa natureza com investimento na formação continuada do professor iniciante - na contramão das atuais políticas de redução dos financiamentos da educação - são fundamentais para sua permanência na profissão e na condução de práticas docentes significativas na e para a escola.

REFERÊNCIAS

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

PORTARIA nº 152, de 30 de outubro de 2012. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_152_30out12_ReguLamento_OBEDUC.pdf>.

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

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: Ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2003.



NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., **Anais...**Caxambu, 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA. A.(org).**Vidas de professores.**(org).2.ed. Porto: Porto Editora, 2013.

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

MARCELO, C. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado - **Revista de Curriculum e Formação de professor.** V. 13, Nº 1, p. 1-26, 2009.

NÓVOA. Antonio. (org.). **Vidas de professores.** 2.ed. Porto: Porto Editora, 2013.

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

RODGERS, Carol. Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. Teachers College Record, v.104, n.4, p.842-866, 2002. Disponível em: <<http://www.jcu.edu/education/ed100/Rodgers,%20C.%20%282002%29.%20Defining%20Reflection%20Another%20Look%20at%20John%20Dewey%20and%20Reflective%20Thinking.%20Teachers%20College%20Record,%20104%284%29,%20842-866.pdf>>. Acesso em: 02 abr 2013.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9 ed. Petropolis/RJ: Vozes, 2014.

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