

COMO VAGA-LUME...O TRABALHO DE ACOMPANHAMENTO DO PROFESSOR EXPERIENTE AO PROFESSOR INICIANTE

Dra. Simone Albuquerque da Rocha

Me. Márcia Roza Lorenzton

Me. Sueli Oliveira Souza

Universidade Federal de Mato Grosso Campus Rondonópolis

RESUMO: Esta pesquisa tem origem no projeto aprovado pela UFMT no Observatório da Educação OBEDUC/CAPES/INEP/SECADI, que objetiva investigar sobre o professor iniciante, seu desenvolvimento profissional, dificuldades e necessidades, inserindo neste contexto, o professor experiente. O *loci* da pesquisa foram quatro escolas públicas, sendo duas no município de Rondonópolis e duas em Primavera do Leste e os sujeitos foram quatro professoras iniciantes, nelas atuantes. Indaga-se: Quais as dificuldades relatadas pelos professores no início da carreira profissional?

Como eles percebem a inserção de um professor experiente para acompanhá-los e orientá-los em seus impasses e desafios? O que dizem os professores iniciantes que não contam com auxílio do professor experiente? Apoiada na pesquisa qualitativa, os instrumentos constituíram-se em narrativas. Evidenciou-se que os professores em início de carreira sofrem com a falta de experiência e valorizam a presença do professor experiente que contribui de forma significativa para jogar luz em seus caminhos.

PALAVRAS-CHAVE: Professores Iniciantes; Professor Experiente; Mentoria-acompanhamento.

LIKE A FIREFLY... THE ACCOMPANYING WORK OF THE EXPERIENCED TEACHER TO THE BEGINNING TEACHER

ABSTRACT: This research comes from the project approved by the UFMT Observatory OBEDUC Education/CAPES/INEP/SECADI, that objectives to investigate about the beginning teacher, your professional development, difficulties and needs, entering in this context, the experienced teacher. The *loci* of the research were four public schools, being two at the Municipal School of Rondonópolis and two at the Public School of Primavera do Leste and the subjects were four beginning teachers, who work there. Inquires: What are the difficulties reported by teachers in the beginning of the professional career?

How do they notice the inclusion of an experienced teacher to accompany them and guide them in their impasse and challenges? What do the beginning teachers who do not count with the help of experienced teacher say? Supported in qualitative research, the instruments turned into narratives. It was evident that the early-stage teachers suffer from a lack of experience and appreciate the presence of the experienced teacher that contributes in a significantly form to shed light on their way.

KEYWORDS: Beginning teachers; Experienced teacher; Mentorship-Accompaniment.



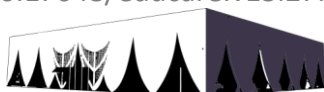
1 INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de pesquisa sobre o professor iniciante e todo o contexto que envolve sua atuação em início de carreira e o trabalho do professor experiente da educação básica para assessorar no seu desenvolvimento profissional.

A pesquisa tem origem no projeto aprovado pela UFMT no Observatório da Educação/CAPES/INEP/SECADI, que investiga sobre o professor iniciante e seu desenvolvimento profissional, dificuldades e necessidades inserindo neste contexto, seis escolas da Educação Básica, com seus professores iniciantes egressos da licenciatura, mais um professor experiente por escola, que tem a função de acompanhar, assessorar e atender as necessidades dos professores iniciantes. Assim, a pesquisa refere-se ao processo de apoio do professor experiente ao professor iniciante, quase inexplorado nas políticas e programas de formação de professores.

No Brasil este trabalho de acompanhamento ao professor em início de carreira não tem grande expressão. Sousa (2015, p.55) afirma que “[...] só temos no Brasil alguns programas de secretarias estaduais e municipais como, por exemplo em: São Paulo, Ceará (Sobral), Espírito Santo, Mato Grosso do Sul e Rio de Janeiro. Recentemente, em 2015 a Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/MT – SEMED - iniciou uma política de formação ao professor iniciante, ainda pontual.

Em se tratando de projeto pontual, temos o do OBEDUC, aprovado em projeto submetido ao edital 049/2012, o qual intitula-se “Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os Desafios da Prática em Narrativas: a Universidade e a Escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente.” O projeto objetiva investigar as dificuldades, entraves, desafios e necessidades manifestadas pelos professores



gressos em início de carreira, tendo como principal sujeitos os licenciados da UFMT e tem a duração de quatro anos.

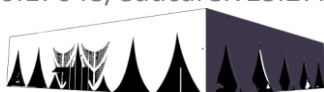
Tal projeto, que tem em uma das ações, o recorte desta pesquisa, oferece formação contínua para o coletivo de participantes atende a seis escolas e 35 professores iniciantes, somando-se a eles os gestores e os professores experientes, totalizando em 42 professores em formação.

Como propostas reconhecidas em sistemas e redes de ensino e já investigadas em pesquisas e socializadas em produções científicas, temos as que a seguir relataremos. De acordo com Mira e Romanowski (2014), 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.

Mesmo com estas iniciativas percebemos que são poucas as propostas, programas e projetos, se consideramos a extensão do país. Chamando a atenção para este cenário de ausência de políticas de atendimento ao professor iniciante e, da necessidade de propor incentivos ao mesmo, André (2012) afirma ser importante

[...] os órgãos gestores da educação inserir os programas de inserção à docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional para que as ações formativas tenham continuidade após o período probatório. (ANDRÉ, 2012, p. 3).

A necessidade de inserção de programas e políticas para o professor iniciante se dá no intuito de ajudá-lo na trajetória a fim de que possa construir



uma prática que não consista em cópias de modelos, pois tais ausências contribuem para que o mesmo busque em sua trajetória de estudante, inspiração em seus antigos professores, pois nem sempre encontra apoio no local de trabalho para discutir e socializar suas dificuldades, que o faz correr o risco de reproduzir e não transformar sua atuação em práticas mais inovadoras.

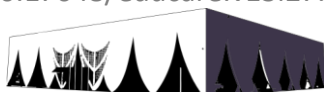
Nesta fase há uma contínua busca de sua autoconfiança. Assim, colabora Ribas (2000) ao afirmar que:

A formação inicial não é uma fase completa na vida do professor e sim uma primeira etapa: no entanto se ela preparar bem (desenvolvendo atitudes de disposição para o estudo, para a busca de referências na prática e para a investigação) o professor transporá os obstáculos do cotidiano escolar e terá maior segurança nas decisões, principalmente na fase de socialização que ocorre no ambiente de trabalho (RIBAS, 2000, p. 38).

Esses dilemas e dificuldades são causados pela exigência de atuação na resolução de vários problemas, entre os quais, Franco (2000, p.34) destaca sendo: “1) problemas em conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, considerando as etapas de desenvolvimento de seus alunos e o conteúdo a ser desenvolvido; 2) problemas com a disciplina dos alunos e com a organização da sala de aula?”

Contudo, ao longo da experiência profissional, os professores aprendem a estabelecer outras relações com esses saberes. Esse processo conta com vários fatores como contribuintes de sua formação, quais sejam: conhecimento da realidade envolvendo alunos, pais, colegas de trabalho, domínio do currículo, conhecimento da instituição escola, formação continuada e, ainda, com ajuda do professor experiente. Sobre esta realidade de os professores iniciantes serem acompanhados por professores experientes, estudos e pesquisas são ainda embrionários.

Assim investigações com este objetivo podem contribuir para evidenciar os problemas enfrentados pelos professores em início de carreira que consiste

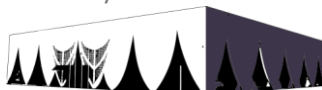


em “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho.” (TARDIF, 2002, p.84). Assim, esta pesquisa insere-se neste campo da formação e atuação docente com o objetivo de entender a inserção do professor em início de carreira e busca responder às seguintes questões: quais as dificuldades relatadas pelos professores no início da carreira profissional? Como eles percebem a inserção de um professor experiente para acompanhá-los e orientá-los em seus impasses e desafios? O que dizem os professores iniciantes que não contam com auxílio do professor experiente em suas práticas?

Para tanto, trabalha com a compreensão de professor iniciante e sua prática pedagógica subsidiada nos teóricos, Marcelo (1999), Mariano (2006), Pappi e Martins (2010), Nono (2010), Ochoa (2011), entre outros, e objetivou evidenciar em escolas de municípios diferentes no interior de Mato Grosso, como os professores iniciantes percebem o processo de inserção do professor experiente para acompanhá-los nesta fase conflituosa como é o início da docência. O trabalho desenvolveu-se com o uso de narrativas como instrumentos de reflexão e de coleta de dados.

Para Cunha (1997), trabalhar com narrativas na pesquisa é perceber a desconstrução/construção das próprias experiências do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino, ocorrendo uma relação dialógica de uma cumplicidade.

O *loci* da pesquisa deu-se em dois municípios, sendo duas escolas em cada um deles. Os sujeitos da pesquisa são quatro professoras, sendo duas no município de Rondonópolis que denominaremos na pesquisa como Margarida e Girassol. Esta última atua em sala multisseriada, na escola do campo a 70km da cidade. Compreende-se por sala multisseriada aquela que associa, agrupa alunos, com mais de uma série/ano/fase em um mesmo espaço, implicando assim, em diversos currículos a serem trabalhos e, ainda diferentes interesses e ritmos de aprendizagem que precisam ser administrados e coordenados pelo professor. Estas duas professoras de Rondonópolis contam com o



acompanhamento de um professor experiente por estarem inseridas em um projeto da UFMT/OBEDUC, uma vez que há ausência de políticas públicas para tal formação.

As outras duas professoras atuam no município de Primavera do Leste e as denominaremos nesta pesquisa de chamaremos de Luz e Nuvem, as quais não tem o acompanhamento do professor experiente, por não participarem de nenhum projeto com este objetivo e não contarem com este tipo de formação nas redes municipal e estadual de ensino em Mato Grosso.

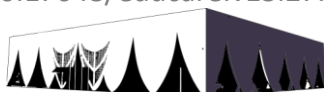
Para a compreensão, elegemos dois eixos de discussão que emergem dos dados: dilemas dos professores no início da carreira e a relação de acompanhamento do professor experiente ao professor iniciante.

Assim, tem-se como ponto central o trabalho do professor experiente, compreendido por Tardif, (2000) Marcelo, (2006) Ochoa (2011) como um profissional que tem vários anos de vivência dentro da escola e, portanto, é capaz de mobilizar diversos saberes ao mesmo tempo para atender as necessidades impostas pela sua prática. Sobre este professor experiente, passaremos a abordar nos estudos a seguir descritos.

2 O PROFESSOR EXPERIENTE E O PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO AO PROFESSOR INICIANTE

A inserção do aluno recém-formado na carreira de professor tem consistido em tema de estudos de pesquisas que datam do final dos anos 80. São grupos de pesquisadores espalhados pela Europa, Oceania e, ainda países na América do Norte e América do Sul que discutem e apontam a necessidade de um acompanhamento ao professor iniciante.

Para Britton et al. (2003, apud OCHOA, 2011, p.190), “[...] o período de inserção é uma fase diferenciada da trajetória de se tornar professor, porque tem um carácter distinto e determinante para tornar o desenvolvimento profissional coerente e evolutivo.” De acordo com a rede de informação sobre a educação na Europa - Eurydice, afirma o autor que a inserção na carreira “[...] inclui medidas



de apoio e supervisão, bem como uma avaliação formal para certificar a aquisição de competências, sem as quais os professores não podem acessar a profissão.”

A forma como os países europeus tem organizado este acompanhamento é heterogênea. Alguns pensam que deve ser antes de o aluno finalizar sua formação inicial, outros adotam no próximo ano subsequente a conclusão, com duração de um ano letivo e, ainda outros fazem redução da carga horária do professor iniciante para que ele possa ter tempo para adquirir novas habilidades.

Os países da Ásia e Oceania consideram os professores em início de carreira como alguém que ainda não possui todas as competências necessárias para lidar com os desafios da prática de sala de aula, por isso investem em programas de acompanhamento com a inclusão de professores experientes e realizam seminários semanais discutindo as práticas desenvolvidas pelos mesmos. Os professores principiantes cumprem metade do tempo de um professor efetivo em sala e são acompanhados pelo professor mentor durante um ano, no final deste, são avaliados e então, ingressam definitivamente na carreira.

O trabalho de acompanhamento nos países americanos tem seguido a mesma lógica dos demais já apresentados. É um trabalho semanal desenvolvido pelo professor mentor que acompanha o iniciante durante três anos. Para Ochoa, (2011) o crescimento do professor iniciante dentro da escola depende em grande parte do clima organizacional, das relações e atitudes profissionais que se vive e valorizam no coletivo da escola.

É interessante ressaltar que estes programas de acompanhamento de cada continente sofrem algumas alterações dentro dos países em função das diferentes realidades onde são desenvolvidos. Todavia a intencionalidade maior é garantir que os professores em início de carreira sejam amparados e cresçam pessoal e profissionalmente.

No Brasil, a pesquisa de Gatti (2012) identificou que em Campo Grande no Mato Grosso do Sul e Sobral no Ceará existem políticas de acompanhamento ao



professor iniciante, nos demais estados como citamos acima há iniciativas desta ação.”

Em Sobral as ações desta política acontecem nos três anos que configuram o período probatório do recém-concursado. O mesmo recebe um incentivo de 25% do salário base de 40 horas para participar desta formação. A carga horária total desta formação é de 200 horas, distribuídas, conforme aponta André (2012) em:

[...] encontros semanais com uma hora/aula para trabalhar o programa de modificabilidade cognitiva e aprendizagem mediada; dois encontros mensais voltados ao trabalho na escola, sob a forma de seminários de estudo e discussão de Matemática e Língua Portuguesa; e Ampliação do Universo Cultural, desenvolvida pela participação dos professores nas atividades do programa Olhares. (ANDRÉ, 2012, p.09).

A política de atendimento ao professor iniciante da cidade de Campo Grande/MS também, tem sido entendida como uma iniciativa importante e cautelosa no olhar dos pesquisadores brasileiros por incentivar outros estados e municípios terem um olhar diferenciado sobre o professor que ingressa na carreira.

O atendimento ao professor começa a partir de sua entrada na rede de ensino e segue por algumas etapas. De acordo com André (2012)

Primeiro momento: convocação de todos os professores iniciantes para que saibam como funciona o sistema de ensino de Campo Grande e conheçam os documentos e políticas que nortearão sua vida profissional. Segundo momento: encontro com os professores para diagnosticar suas dificuldades e organizar as formações. Terceiro momento: as formações acontecem de forma coletiva e principalmente *in loco*. O grupo responsável por determinada escola se desloca para esse local para desenvolver as ações formativas em atendimento às necessidades específicas da escola. Quarto momento: acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, propondo alternativas que auxiliem o trabalho didático desses professores. Quinto momento: avaliação da aprendizagem dos alunos. Os



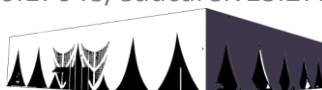
resultados das avaliações são um dos instrumentos de validação ou não do trabalho de formação que a Secretaria realiza com esses professores, seja dos anos iniciais ou dos anos finais do ensino fundamental. (ANDRÉ, 2012, p.09-10).

Diante das etapas da formação dos iniciantes, descritos por André, compreende-se que acompanhar os docentes em início de carreira é um processo que precisa ser implementado pelos sistemas de ensino e, sobretudo, dentro das unidades escolares.

Recentes pesquisas têm revelado que o início da carreira de professor gera grandes traumas para vida profissional e pessoal do professor recém-formado. Ao chegar à escola e deparar-se com a realidade conflituosa onde precisa administrar desde as relações pessoais entre colegas e pais de alunos, até o domínio de conteúdos e metodologia sobre como trabalhá-los, bem como a gestão da sala, o professor entra em crise e, em muitos casos desiste da profissão. Assim, muitas pesquisas trazem tais embates e discutem sobre professores iniciantes, o que para alguns autores como Marcelo, (1999, 2006); Mariano (2006,b); Papi e Martins (2010); Huberman (1995); Lima (2008); Cavaco (1999); Gabardo e Hobold (2011) precisa ser intensificado.

Corroborando com estes autores temos Costa e Rauchs (2012, p.04) que afirmam ser o início da carreira propício para o surgimento “do comprometimento definitivo com a identidade profissional, de modo que somente a partir desse momento é possível ter segurança na carreira escolhida para diversificar ou mesmo para questionar-se”.

Diante desse conflituoso processo vivenciado, tornam-se interessantes algumas raras iniciativas de alguns municípios e redes de ensino, ou ainda, projetos que evidenciam e trabalham na perspectiva de associar ao trabalho do professor iniciante algum tipo de acompanhamento, apoio, orientação que lhe propicie maiores condições para enfrentar os embates da fase inicial da docência.



Tal processo, conforme Passeggi e Dominicé (2014), se dá:

[...] em diferentes movimentos de aprendizagem: com alguém mais experiente, *heteroformação*, com os pares, *co-formação*, com o entorno natural, social, institucional, *eco-formação*, e, essencialmente, no processo laborioso do (re) conhecimento da capacidade de aprender consigo mesmo a aprender: *autoformação*. (PASSEGGI, DOMINICÉ, 2014, p.2).

De acordo com autores como Marcelo (2006) e Passeggi (2011), estar junto com professor iniciante é condição essencial para ajudá-lo no seu crescimento profissional. É um momento de aprendizagem mútua onde o objeto de discussão é a prática estabelecida em uma situação real, concreta que vai ser teorizada, estudada para apontamentos de possíveis ações que irá modificá-la.

O trabalho do professor experiente que se coloca como mediador entre a realidade concreta da escola e o professor iniciante exige saberes e habilidades que vão além daqueles trabalhadas pela formação inicial. Isto é, vai requerer saber ser e saber fazer, algo que se consegue depois de vários anos de experiências, (TARDIF 2000).

Para melhor compreender quem é o professor experiente, é interessante definir o termo experiência. Nesse sentido, entendemos que experiência se constitui como resultados de vários anos de trabalho, capacidades de mobilizar saberes e conhecimentos sobre sua própria ação. De acordo com Larrosa, (2002):

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. (LARROSA, 2002, p.25).

Experiência é algo que o sujeito adquiriu ao longo de sua vida profissional e pessoal a partir das interações com realidade concreta. É a capacidade de lidar com os desafios encontrados, saber dialogar com as diferenças, com os



desafios impostos pelas relações humanas, é conhecer e agir dando significados aos fatos. Assim, para Passeggi (2011, p.149) “entre um acontecimento e sua significação, intervêm o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, para a autora, “constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar”.

É nesta direção que compreendemos experiência, associada aos saberes do professor experiente, suas vivências, encontros e desencontros, que se fazem e refazem nos contextos onde, atua enquanto profissional. São saberes que tomam a realidade como práxis social. O trabalho que o professor experiente desenvolve junto ao iniciante, pode ser considerado como acompanhamento e/ou de mentoria. A esse respeito, alguns grupos de pesquisadores conceituam o trabalho de acompanhamento como mentoria, como é caso do grupo de pesquisa de Carlos Marcelo (Sevilha). De acordo com Marcelo (2006) o professor mentor é aquele que acompanha, que conhece o professor iniciante pessoal e profissionalmente, capaz de criar um ambiente aberto de apoio e desafios, gestar e coordenar o programa de acompanhamento da escola, preparar informações para os professores iniciantes nas seguintes áreas: filosofia e missão da escola, rotinas, administração e procedimentos, características dos alunos, recursos, pessoal de apoio, atividades extracurriculares, contatos com os pais. Todas estas ações precisam ser registradas de modo apresentar a evolução do mesmo.

Já na UFSCAR, pesquisadoras como Mizukami, Reali, e Tancredi (2012), concebem a mentoria como sendo uma forma de ajudar o professor iniciante a se envolver com seu próprio aprimoramento e a se sentirem mais confortáveis na profissão, assim, são processos comuns interativos que envolvem partilhas, reflexões e consensos para tomada de decisões.

Buscando a contribuição do pesquisador português Ochoa (2011) tem-se a mentoria como um processo de:

[..] interação estabelecida entre uma pessoa com mais experiência em um campo (mentor) e outra com menor ou



nenhuma experiência (mentorizado) com o propósito de favorecer e desenvolver suas competências e socialização aumentando progressivamente suas possibilidades de êxito na atividade a desempenhar. (OCHOA,2011,p.237).

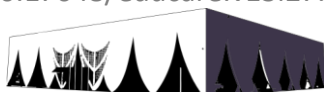
Assim, na presente pesquisa, mentoria e acompanhamento se assemelham em um processo mútuo de ensinar e aprender, no qual professores iniciantes se entrelaçam aos professores experientes no processo aprender a ser professor, que se dá em múltiplas interações, podendo-se afirmar que o experiente também aprende e rememora sua fase inicial de carreira ressignificando-a.

3 ANALISANDO OS DADOS

Em uma primeira parte das análises apresentaremos dados comuns aos dois municípios, pois os sujeitos falarão a respeito dos dilemas e desafios enfrentados no início do trabalho enquanto professoras.

Assim, retratando a situação de professora iniciante, Luz afirma: “[...] a falta de experiência em sala de aula me deixava insegura... infelizmente nos cursos de formação não nos ensinam isso, e quando chegamos nas escolas, não encontramos ninguém disposto a nos auxiliar”. (Professora iniciante Luz, Primavera do Leste/2015).

A fala da professora expressa o choque com a realidade descrito por Ochoa, (2011), pois a inserção na realidade da escola revela vários aspectos que a formação inicial não consegue abarcar. A insegurança em lidar com as crianças, currículo, pais, equipe gestora e demais colegas aparece como principal aspecto que pode prejudicar o trabalho do professor impedindo que mesmo desenvolva-se profissionalmente. A falta de acolhimento por parte de quem já convive nesta realidade também é apontada aqui como um dos elementos que dificultam a chegada do professor na escola remetendo a ele a sensação de intruso em um mundo novo e desconhecido.



Observando a fala da professora Nuvem percebemos que, além dos desafios citados acima, o professor iniciante conta ainda com a falta de acompanhamento pedagógico “[...] encontrei o que todos os meus colegas encontram quando estão iniciando, além disso, a falta de acompanhamento pedagógico [...]” (Professora iniciante Nuvem, Primavera do Leste, /2015).

Mais uma vez, o estar sem acompanhamento dentro da escola, se evidencia como um problema enfrentado no início da carreira. A professora expressa medo e insegurança quando teve que assumir a condução da sala de aula. Tal situação não é diferente com a professora do município de Rondonópolis, ao narrar os desafios encontrados na sua inserção na escola:

As dificuldades mais visíveis, foram como planejar uma aula atrativa para os alunos de forma que os atraísse a prestar atenção à aula. E como conduzir uma aula, pois quando me vi sozinha em uma sala de aula bateu-me um desespero, pois não é fácil lidar com adversidades em sala de aula. (Professora iniciante Margarida, Rondonópolis/2015).

Conforme afirmamos no início do trabalho, uma das professoras iniciantes atua na escola do campo em um assentamento distante a 70km de Rondonópolis. Esta apresentou desafios ainda maiores que as demais, pois iniciou seu trabalho em uma sala multisseriada e, atendendo uma criança deficiente. Ela assim narra sobre sua docência nesta fase:

A minha primeira experiência foi na escola do campo, tive inúmeras dificuldades, pois só tinha o ensino médio e estava numa escola que se encontrava em um processo de criação e ainda numa perspectiva de educação no campo e diante da minha escolaridade as vezes me sentia inferior aos demais que já eram graduados, outro entrave foi trabalhar com educandos especiais em uma sala multisseriada. (Professora iniciante Girassol, Rondonópolis, Escola do Campo/2015).

Quando observamos os relatos das professoras percebemos que estas situações trazem para os iniciantes sentimentos de incapacidade, medo de estar



sendo avaliado pelo outro provocando em muitos casos a desistência do magistério.

Autores como Tardif (2008), Marcelo, (1999, 2011); Mariano (2006,b) vem discutindo a importância de prestar atenção aos professores iniciantes considerando que este momento é definitivo para afirmação na carreira.

Nesta parte das análises apresentaremos dados sobre como os professores iniciantes percebem o trabalho do professor experiente. Assim, para identificar este acompanhamento, quando existe, adotaremos ao lado do entrevistado: Com Acompanhamento do professor Experiente - CAE e para os sem acompanhamento de um professor experiente - SAE.

Seguem as narrativas das professoras Luz e Nuvem, atuantes em escolas públicas no município de Primavera do Leste, sem o acompanhamento do professor experiente.

Raramente recebi acompanhamento por parte de coordenadores, mesmo quando cheguei e pedi ajuda. [...] O que parece é que os coordenadores têm problemas mais importantes ou urgentes para resolver... auxiliar um professor “novato” não parece prioridade. Muitas vezes alguns professores veteranos demonstram boa vontade e sempre ajudam, na medida do possível. (Professora iniciante Luz/SAE – Primavera do Leste/2015).

[...] quando comecei tive ajuda singela dos meus colegas que muitas das vezes tinham as mesmas dúvidas que as minhas. Principalmente no fundamental que requer mais dedicação do professor. (Professora iniciante Nuvem/SAE - Primavera do Leste).

Percebe-se pela narrativa das professoras, que há pouca colaboração por parte da coordenação e também dos colegas professores, e quando existe é mínima, diante das dificuldades que apresentam, com a didática e a falta de interação entre professores da área. Esta fase o professor iniciante passa por insegurança, e Perrenoud (2002 apud NONO, 2010) apresenta algumas características deste profissional, dentre elas:

O novo profissional mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com sua incompetência nem com sua fragilidade



pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conheceu. (PERRENOUD, 2002 apud NONO, 2011, p. 24).

Segue a análise das narrativas dos professores que contam com o professor experiente na escola.

Conforme a professora Margarida o acompanhamento se dá da seguinte forma:

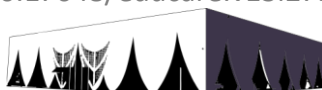
Então, no dia aqui, outro acolá, surgem dúvidas e adversidades as quais são sanadas por meio do intermédio do professor experiente, assim, a cada situação de desespero a gente corre para eles, que nos iluminam, nos acalmam e sinalizam um caminho. Com essas trocas de experiências e o dia a dia no cotidiano escolar vou construindo o meu ser profissional. (Professora iniciante Margarida/CAE – Rondonópolis/2015).

Como se pode observar, em uma situação aqui, em outra mais adiante, os professores iniciantes vão em busca das luzes do professor experiente, que atua como vaga-lume, ora iluminando uma situação de crise, ora outra. Neste sentido, o trabalho do professor experiente torna-se visível no interior da escola, assim como a do coordenador que se dispõe a contribuir, minimizando assim os desafios do professor iniciante.

A respeito de o coordenador acompanhar também o professor iniciante, Girassol que atua na escola do campo assim relata:

[...] em relação ao coordenador experiente, ele tem contribuído de forma mais efetiva, uma vez que houve um estreitamento de relação e um trabalho ainda mais cooperado (coletivo) com mais liberdade de dialogar e até mesmo decidir: como desenvolvimento de projetos e ações diárias do cotidiano escolar. No entanto, quem tem nos dado uma grande luz é a professora experiente mesmo, no processo de acompanhamento. (Professora iniciante Girassol/CAE-Rondonópolis, Escola do Campo/2015).

As professoras Margarida, Girassol expressam a importância do professor experiente para dar o suporte ao trabalho dentro da escola, pois devido aos



saberes que possui é capaz de iluminar, redimensionar as práticas, propor a formação que o grupo necessita. Afirmam ainda ser importante o coordenador acompanhar seu trabalho a fim de que haja uma interação mútua.

Autores como Marcelo, (2011) e Passeggi, (2011) definem o professor experiente como aquele que é capaz de mobilizar diferentes saberes e fazer uso deste em momentos distintos. É um profissional que conhece sua realidade, sua ação, que tem claro o projeto de educação da escola, que sabe se posicionar e tomar decisões.

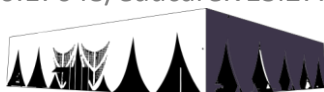
Nesta parte do texto passamos a descrever a narrativa das professoras que não contam com acompanhamento por parte de um professor experiente expressando como este trabalho poderia contribuir com seus fazeres dentro da escola.

Vejamos o que a professora Luz narrou: “o acompanhamento pedagógico ajudaria a desenvolver boas estratégias e em curto prazo, [...] se esse acompanhamento fosse efetivo, com certeza facilitaria a vida tanto dos professores quanto dos coordenadores”. (Luz/SAE – Primavera do Leste/2015).

Observamos o que fala a professora Nuvem: “quando há uma direção a seguir tudo se torna mais interessante e prazeroso de se fazer, e até a exaustão é menor”. (Nuvem/SAE – Primavera do Leste/2015). A professora Nuvem evidencia que “ter acompanhamento dentro da escola é fundamental para que os trabalhos tenham uma direção. O trabalho do professor experiente no olhar dela é fundamental para garantir que grupo da escola da perca o foco dos objetivos propostos”.

Observa-se que as professoras, Luz e Nuvem, afirmam a importância do acompanhamento pedagógico e o quanto o mesmo facilitaria o desenvolvimento de estratégias pedagógicas neste período desafiador apontado por elas.

Percebe-se que o acompanhamento pedagógico é imprescindível nesta fase inicial do professor, para que sejam ouvidos nas suas necessidades, dando a estas condições de superar os dilemas e desafios do seu dia a dia, e o trabalho coletivo entre a equipe gestora, professor experiente e iniciante na perspectiva de



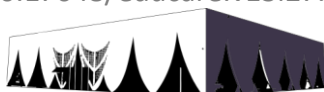
formação continuada seria o caminho para a busca da constituição da identidade do docente.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa investigou o trabalho do professor experiente e sua ação a partir de um projeto desenvolvido com o apoio do OBEDUC em Rondonópolis/UFMT, buscando evidenciar em escolas de municípios diferentes, como os professores iniciantes analisam o fato de terem um professor experiente a acompanhá-los.

Observou-se que as dificuldades, necessidades e enfrentamentos dos professores em início de carreira são semelhantes nas diferentes localidades. Um dado que altera este processo é o fato de poder contar com o apoio de um professor experiente inserido no projeto do OBEDUC, e, ao mesmo tempo o processo de formação continuada aos iniciantes, desenvolvido pela universidade/UFMT junto às escolas.

Este trabalho conjunto dentro da escola segundo Ochoa, (2011) depende em grande parte das relações e atitudes profissionais que se vive e valorizam no coletivo da escola. Para tanto, é primordial que as escolas repensem o processo, a forma como vem sendo efetivada a inserção do professor iniciante na instituição e envolvam ações conjuntas para tais propostas, enquanto no Brasil não se implantam políticas de formação, apoio e acompanhamento com a adoção de professores experiente. Afinal, se raros são os programas, se não há políticas, se inexpressivos são os projetos de acompanhamento aos iniciantes, deveria cada escola, independente de qualquer ação externa, atribuir aos seus experientes a função de vaga-lumes.



REFERÊNCIAS

André, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, vol.42, no.145, Jan./Apr.2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em: 10 mar. 2014.

BRITO, Antonia Edna. Professores experientes e formação profissional: Evocações. Narrativas. E trajetórias. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, Ano 12, n. 17, p. 29 - 38, jul./dez. 2007.

CANDAU, V. M. Formação Continuada: Tendências Atuais. In: REALI, Aline Maria de M. Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1996.

CALIL, Ana Maria G. **A Formação Continuada no Município de Sobral**. 2014. 187f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC São Paulo, 2014.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1- 2, jan. 1997 . Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25511997000100010> . Acesso em: 16, ago/2015.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: __ALMEIDA, L.R. BRUNO, E. B. C; CHRISTOV, L.H. da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000, p.33-36.

_____, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia com ciências da educação**. Campinas: Papirus, 2003.

FREITAS, F L. de. **A constituição da identidade docente**: discutindo a prática no processo de formação. 2006. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-São Paulo, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. O início da carreira docente no Brasil: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais. III Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserción Profesional a La Docencia. Santiago do Chile, 29 de febrero – 2 de Marzo de 2012. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 423- 442, maio/ago. 2012.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011.



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

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

_____. Políticas de inserción en la docencia: de establón perdido a puente para el desarrollo professional docente. **PREAL**, n. 52, Marzo, 2011. Disponível em: <http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Pagina=2&Id_Carpeta=64&Camino=63|Preal%20Publicaciones/64|PREAL%20Documentos>. Acesso em: 05 agosto/2015.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J.P. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional Sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência. **Anais... X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/75-0.pdf> Acesso: 10 agosto/2015.

MORAES, A. A. de A. **Histórias de leitura em narrativas de professoras**: uma alternativa de formação. Manaus: Ed. Da Universidade do Amazonas, 1999/2000.

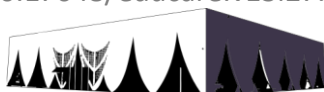
NONO, M. A.; MIZUKAMI, M.G.N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** Brasília.v.87, n.217, p. 382-400.set./dez. 2006.

NONO, M. A. **Professores Iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PASSEGGI, M. C.; DOMINICÉ, Pierre. **A mediação biográfica**. Acompanhar adultos em processos-projetos de si. Disponível em: <<http://www.portaldoenvelhecimento.com/moradias/item/1134-a-media%C3%A7%C3%A3o-biogr%C3%A1fica-acompanhar-adultos-em-proc+essos-projetos-de-si>> . Acesso em: 26 julho 2015.

OCHOA, L. A. R. **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.

RAUSCH, R.B.; COSTA, S. F. Dilemas de professores tutores iniciantes na educação a distância. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 15(2): 315-335, 2012.



Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 30 Set. 2015.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

SOUSA, R. M. **Professores iniciantes e professores experientes**: articulações possíveis para a formação e inserção na docência. 2015, 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso Campus Rondonópolis, Rondonópolis, MT, 2015.

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

_____, Saberes, tempo e aprendizagem do Magistério. In: **Saberes docentes e formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2001, p.56-111.

VIEIRA, A. M. D. P.; GUEBERT, M. C. C.; FILIPAK, S. T. Formação continuada de professores da educação superior. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 15(2): 337-351, 2012. Disponível em < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id> > . Acesso em: 29 julho/ 2015.

Recebido em:01/07/2016
Aprovado em: 15/05/2018

