

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ALINE APARECIDA DE CASTRO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INICIANTE NA REDE
MUNICIPAL DE PONTA GROSSA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DE SUAS
CONTRIBUIÇÕES**

**PONTA GROSSA
2021**

ALINE APARECIDA DE CASTRO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INICIANTEs NA REDE
MUNICIPAL DE PONTA GROSSA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DE SUAS
CONTRIBUIÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa de Ensino e Aprendizagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi

**PONTA GROSSA
2021**

C355 Castro, Aline Aparecida de
Formação continuada de professores iniciantes na Rede Municipal de Ponta Grossa:
considerações acerca de suas contribuições / Aline Aparecida de Castro. Ponta Grossa, 2021.

123 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi.

1. Professor iniciante. 2. Formação continuada. 3. Acompanhamento de professores iniciantes. 4. Período de iniciação profissional. 5. Inserção. I. Papi, Silmara de Oliveira Gomes. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Educação. III.T.

CDD: 370.71



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa -
PR - <https://uepg.br>

TERMO

ALINE APARECIDA DE CASTRO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INICIANTE NA REDE MUNICIPAL DE PONTA GROSSA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DE SUAS CONTRIBUIÇÕES

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a): Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi - UEPG (Presidente)

Dra. Joana Paulin Romanowski - UNINTER

Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo – UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Silmara de Oliveira Gomes Papi, Professor(a)**, em 16/12/2021, às 11:04, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Simone Regina Manosso Cartaxo, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado**, em 16/12/2021, às 19:06, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **0792524** e o código CRC **386A629D**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por toda força e sabedoria para chegar ao fim desse processo.

À minha orientadora, Silmara de Oliveira Gomes Papi, profissional competente, que muito me ensinou. Obrigada pela contribuição de seus conhecimentos e sugestões na orientação desta dissertação.

À minha família, por me acompanhar desde o primeiro passo; em especial, à minha mãe Maria Luiza, ao meu pai Valdeci, e aos meus irmãos Wagner e Matheus. Por todo apoio, compreensão e incentivo. Vocês são a minha base! Minha força!

Ao meu esposo, Lucas, por todo apoio, incentivo e compreensão. Por nunca me deixar desistir dessa caminhada! Obrigada pelo acolhimento nos momentos em que mais precisei. Por todo amor e carinho! Agradeço por estar presente em cada passo desse processo!

Aos meus colegas de mestrado, que sempre incentivaram para que eu persistisse na caminhada, com quem roquei angústias, conquistas e descobertas. Obrigada pelos desabafos coletivos!

Às minhas amigas que estiveram presente nesse processo, que me compreenderam nos momentos de fraquezas e que me incentivaram a chegar até aqui. Vocês foram muito importante nesse processo!

À banca examinadora, por aceitar prontamente meu convite, por se dedicar à leitura do meu trabalho e fazer generosas contribuições.

À Capes pelo apoio financeiro concedido por meio de bolsa, o que possibilitou as condições materiais para a realização da pesquisa.

Agradeço aos professores e supervisoras que se constituem como participantes desta pesquisa, por terem despendido seu tempo valioso para conversar comigo e compartilhar suas experiências. Vocês foram essenciais para a concretização desta pesquisa!

Aos meus professores da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que com muita dedicação contribuíram para minha formação acadêmica.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão desta pesquisa.

RESUMO

CASTRO, Aline Aparecida de. **Formação continuada de professores iniciantes na Rede Municipal de Ponta Grossa**: considerações acerca de suas contribuições. 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

Este estudo tem por objeto a formação de professores desencadeada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Ponta Grossa/PR para os professores iniciantes, considerando-se as especificidades que tem o período de iniciação à docência. A pesquisa é de abordagem qualitativa e busca responder à seguinte questão norteadora: Quais as contribuições da formação continuada de professores desencadeada pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR para os professores iniciantes? O objetivo geral da pesquisa é analisar as contribuições da formação continuada de professores desencadeada pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR para os professores iniciantes. Para tal, delinear-se-iam como objetivos específicos: identificar as iniciativas voltadas à formação continuada de professores desencadeada pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR para professores iniciantes; verificar quais elementos da formação continuada de professores desencadeada pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR favorecem a prática pedagógica do professor iniciante. Os pressupostos epistemológicos da pesquisa fundamentam-se na compreensão da teoria como expressão da prática, conforme indicado por Martins (1996), levando-se em consideração, também, o conceito de experiência apresentado por Thompson (1981). O referencial teórico desenvolveu-se a partir dos estudos de autores como Marcelo García (1999, 2012), Imbernón (1998, 2010) e Romanowski (2005, 2012, 2013, 2015). A pesquisa foi realizada com 15 professores da Rede Municipal de Ensino atuantes nos anos iniciais no ano de 2019, contando com a participação, também, de duas Supervisoras de Gestão Pedagógica e de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR. Estas contribuíram com a elucidação acerca da formação continuada vinculada à Secretaria Municipal de Educação. Os professores participantes encontravam-se em 12 escolas situadas na cidade de Ponta Grossa/PR. Os dados foram coletados por meio de questionário aberto e entrevista semiestruturada e foram analisados de acordo com os pressupostos teóricos metodológicos da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Os dados coletados foram organizados em categorias e subcategorias que emergiram desses dados. A pesquisa indicou que há alguns pontos frágeis e pontos positivos em relação à formação desencadeada pela SME, aos professores iniciantes. Ela contribui para o favorecimento/conhecimento de práticas relacionadas a metodologias de ensino; promove interação/socialização de práticas entre professores; contribui para a aprendizagem dos professores e oferece orientações iniciais que minimizam dúvidas dos professores iniciantes. Entretanto, em sua maioria, a formação não é destinada especificamente aos professores iniciantes e pontos frágeis são apontados. Acredita-se na relevância de serem ofertados momentos formativos especificamente destinados aos professores iniciantes, por meio de um acompanhamento diferenciado, com o objetivo de amenizar os impactos causados pela fase de iniciação e de favorecer substancialmente a aprendizagem desses professores.

Palavras-chave: Professor iniciante. Formação continuada. Acompanhamento de professores iniciantes. Período de iniciação profissional. Inserção.

ABSTRACT

CASTRO, Aline Aparecida de. **Continuing education of beginning teachers in the Municipal Education System of Ponta Grossa:** considerations of their contributions. 2021. 124 f. Dissertation (Masters in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

The object of this study is the teacher training promoted by the Municipal Department of Education (SME) of Ponta Grossa/PR for beginning teachers, considering the specifics of the teaching initiation period. The research has a qualitative approach and seeks to answer the following guiding question: What are the contributions of the continuing education of teachers promoted by the Municipal Department of Education of Ponta Grossa/PR for beginning teachers? The general aim of the research is to analyze the contributions of the continuing education of teachers promoted by the Municipal Department of Education of Ponta Grossa/PR for beginning teachers. To this end, we outlined as specific objectives: identify the initiatives aimed at the continuing education of teachers promoted by the Municipal Education Department of Ponta Grossa/PR for beginning teachers; verify which elements of the continuing education of teachers promoted by the Municipal Department of Education of Ponta Grossa/PR favor the pedagogical practice of the beginning teachers. The epistemological assumptions of the research are based on the understanding of theory as an expression of practice, as indicated by Martins (1996), taking into account, also, the concept of experience presented by Thompson (1981). The theoretical framework was developed from the studies of authors such as Marcelo García (1999, 2012), Imbernón (1998, 2010) and Romanowski (2005, 2012, 2013, 2015). We conducted the research with fifteen teachers from the Municipal Education System, who teach first grade students in the year of 2019, counting also with the participation of two Pedagogical and Teaching Management Supervisors from the Municipal Education Department of Ponta Grossa/PR. They contributed to the elucidation of continuing education linked to the Municipal Department of Education. The participating teachers were located in 12 schools in the city of Ponta Grossa/PR. We collected data through an open questionnaire and semi-structured interviews, and analyzed it according to the theoretical methodological assumptions of content analysis (BARDIN, 1977). We organized the data into categories and subcategories that emerged from them. The research showed that there are both weak and positive points in relation to the training promoted by the SME, for beginning teachers. The research contributes to the favoring/knowledge of practices related to teaching methodologies; promotes interaction/socialization of practices among teachers; and contributes to teachers' learning and offers initial guidance that minimize questions of beginning teachers. However, most of the training is not specifically aimed at beginning teachers, therefore, we pointed out some weaknesses. We believe in the importance of offering training moments specifically for beginning teachers, through differentiated monitoring, which aim to soften the impacts caused by the initiation phase and substantially favor the learning of these teachers.

Keywords: Beginning teacher. Continuing education. Monitoring of beginning teachers. Professional initiation period. Insertion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Identificação das pesquisas selecionadas nos portais eletrônicos	17
Quadro 2 – Professores iniciantes participantes da pesquisa.	66
Quadro 3 – Momentos formativos previstos referentes à formação continuada da SME.....	67

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Passos para se chegar aos professores participantes da pesquisa.....	65
Figura 2 – Categorias e subcategorias a partir dos dados de campo.	78

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FL	Fundação Lemann
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OBEDUC/UFMT	Observatório da Educação/ Universidade Federal de Mato Grosso
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 AS PESQUISAS SOBRE PROFESSORES INICIANTES E FORMAÇÃO CONTINUADA	14
2.1 LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE PROFESSORES INICIANTES E FORMAÇÃO CONTINUADA	15
2.1.1 Objeto de estudo das pesquisas selecionadas	16
2.1.2 As principais características das pesquisas selecionadas	20
2.1.3 Considerações sobre o conhecimento produzido sobre o professor iniciante e a formação continuada voltada a esse professor	26
3 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	28
3.1 CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	32
3.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	38
3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	42
3.3.1 A legislação recente sobre a formação continuada de professores no Brasil	45
4 PROFESSORES INICIANTES: NECESSIDADES FORMATIVAS, APRENDIZADOS E DIFICULDADES	49
4.1 PROGRAMAS DE ACOMPANHAMENTO DIRECIONADOS A PROFESSORES INICIANTES	53
5 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA ..	59
5.1 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	60
5.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA.....	63
5.2.1 Caracterização dos participantes da pesquisa.....	64
5.2.2 Formação continuada nos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Ponta Grossa.....	66
6 O QUE REVELAM OS DADOS COLETADOS: AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DESENCADEADA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA AOS PROFESSORES INICIANTES	70
6.1 A PERCEPÇÃO DAS SUPERVISORAS DE GESTÃO PEDAGÓGICA E ENSINO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DESENCADEADA PELA SME	70
6.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS CONCEDIDAS E QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS PROFESSORES INICIANTES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA	76
6.2.1 Ações desencadeadas pela SME.....	77
6.2.1.1 Ações diretamente relacionadas à SME	78
6.2.1.2 Ações formais desencadeadas pela escola.....	81

6.2.2 Ações originadas dos professores iniciantes: trocas de experiências entre professores..	84
6.2.3 Fragilidades e contribuições da formação desencadeada pela SME para os professores iniciantes	86
6.2.3.1 Fragilidades da formação desencadeada pela SME.....	86
6.2.3.1.1 <i>Percepção desfavorável, por parte dos professores iniciantes, sobre a utilização da hora atividade como tempo/espço.....</i>	86
6.2.3.1.2 <i>Pouca consideração, pela SME, das necessidades formativas dos professores iniciantes</i>	88
6.2.3.1.3 <i>Formação mais teórica do que prática</i>	90
6.2.3.1.4 <i>Escassez de formação continuada destinada especificamente aos professores iniciantes</i>	91
6.2.3.2 Contribuições da formação desencadeada pela SME.....	93
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES INICIANTE.....	109
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES	112
APÊNDICE C – TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS SUPERVISORAS	115
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	118
ANEXO B – APROVAÇÃO DA SME.....	122

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo analisar a formação continuada desencadeada pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR para os professores iniciantes, considerando as especificidades do período de iniciação à docência. Vale aqui ressaltar que a palavra desencadeada é utilizada por levarmos em conta a formação oferecida diretamente pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, como também a formação por ela estimulada. Partindo de tais considerações, a problemática da pesquisa está voltada para saber: Quais as contribuições da formação continuada de professores desencadeada pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR para os professores iniciantes?

O interesse em realizar esta pesquisa decorre da experiência desta pesquisadora que vos escreve enquanto professora iniciante, pois logo ao me formar em Licenciatura em Pedagogia estava trabalhando em uma instituição de educação básica, em um ambiente novo, com novas vivências, repleto de descobertas e curiosidades, que, para além das novidades, trouxe insegurança por estar me aventurando em uma sala de aula pela primeira vez como professora. Diante desse fato, diferentes indagações surgiram no sentido de compreender como o professor iniciante é percebido nas diferentes instituições e especialmente como se efetiva sua formação tendo em vista suprir as dúvidas existentes.

Outro fato que fez despertar o interesse na pesquisa foi uma divulgação feita no site da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa/PR¹. Nessa divulgação, a Supervisora de Gestão Pedagógica e de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR relatava, na reportagem registrada no site, a promoção de encontros para a formação de professores ao longo do ano: “Nós organizamos **uma série de atividades para os professores iniciantes**. Desta vez, repassamos uma série de informações sobre o perfil do profissional de educação do município, suas responsabilidades, direitos e deveres [...]”. A Supervisora ainda destacava que a SME leva em consideração a formação continuada em serviço, “[...] na qual tanto a equipe técnica da SME está formando os coordenadores para a formação destes professores no dia a dia de seu trabalho, como também as formações realizadas pela Secretaria [...]” (PONTA GROSSA, 2019, grifo nosso).

Para além do objetivo geral da pesquisa mencionado acima, temos também objetivos mais específicos, quais sejam: 1) identificar as iniciativas voltadas à formação continuada de professores desencadeada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Ponta

¹ Notícia divulgada no site da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. Disponível em: <https://pontagrossa.pr.gov.br/node/42633>. Acesso em: 25 out. 2019.

Grossa/PR para professores iniciantes; 2) verificar quais elementos da formação continuada de professores desencadeada pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR favorecem a prática pedagógica do professor iniciante.

A pesquisa é de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), a qual se preocupa com os aspectos da realidade, como o contexto em que está inserido, suas experiências, vivências, proporcionando assim um maior envolvimento com os participantes da pesquisa. Para a coleta de dados foram utilizados o questionário aberto, a entrevista semiestruturada e a análise documental (TRIVIÑOS, 1987). O aporte teórico-metodológico da pesquisa está fundamentado nos pressupostos do eixo epistemológico da teoria como expressão da prática (MARTINS, 1996).

A pesquisa foi realizada com 15 professores da Rede Municipal de Ensino atuantes nos anos iniciais no ano letivo de 2019. Os dados foram coletados no ano de 2020. Os participantes se encontravam em 12 escolas situadas na cidade de Ponta Grossa/PR. Colaboraram também com a pesquisa duas Supervisoras de Gestão Pedagógica e de Ensino da Secretaria Municipal de Educação. Os dados foram analisados de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

O trabalho está organizado em seis seções, divididas entre introdução, desenvolvimento e conclusão da pesquisa. A seção intitulada *As pesquisas sobre professores iniciantes e formação continuada* apresenta uma revisão integrativa (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011), onde é feito um apanhado da literatura relevante aos temas aqui tratados. Contemplam-se, também, os focos de estudo das pesquisas selecionadas e suas características.

A seção denominada *Reflexões sobre a formação de professores* trata da experiência humana (THOMPSON, 1981), por ser esse um conceito central para a realização do estudo. Também trata da formação de professores (ROMANOWSKI, 2012), aspectos da formação, formação inicial e formação continuada. Os autores que contribuem com essas discussões são Marcelo García (1999), Vaillant e Marcelo (2012), Imbernón (1998), entre outros. São abordados também alguns aspectos referentes à legislação sobre a formação continuada de professores no Brasil.

A seção *Professores iniciantes: necessidades formativas, aprendizados e dificuldades* contempla aspectos sobre o professor iniciante, como os desafios, necessidades formativas, aprendizados e discute programas direcionados aos professores iniciantes. Alguns dos autores que contribuem com essas discussões são Marcelo García (1999), Romanowski e Martins (2013), Giordan, Hobold e André (2017).

Na quinta seção, intitulada *Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa*, são apresentadas características da abordagem qualitativa, fundamentada em Bogdan e Biklen (1994), e do tratamento de dados a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Nessa seção, a seleção do campo pesquisado, os participantes, instrumentos de coleta de dados e os Referencias Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Ponta Grossa são descritos (PONTA GROSSA, 2020).

Na sexta seção, denominada *O que os dados coletados revelam: as contribuições da formação continuada desencadeada pela Secretaria Municipal de Ponta Grossa aos professores iniciantes*, são apresentadas as análises dos dados, levando-se em consideração os objetivos da pesquisa.

Por fim, retomam-se os objetivos e resultados da pesquisa nas considerações finais.

2 AS PESQUISAS SOBRE PROFESSORES INICIANTES E FORMAÇÃO CONTINUADA

O conhecimento está em constante movimento. Em cada realidade, espaço e condição existem a possibilidade de produção de novas interpretações, de se construir outros pensamentos e entendimentos. Assim, antes de se lançar um olhar mais atento ao objeto de pesquisa, verificou-se na literatura como as pesquisas acadêmicas vêm abordando o tema professor iniciante relacionando-o à formação desse professor. A revisão de literatura é entendida como

[...] um primeiro passo para a construção do conhecimento científico, pois é através desse processo que novas teorias surgem, bem como são reconhecidas lacunas e oportunidades para o surgimento de pesquisas num assunto específico (BOTELHO,; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 123).

Neste estudo, realizou-se uma revisão de literatura integrativa, que segundo Brome (2006), citado por Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 127), “[...] é um método específico, que resume o passado da literatura empírica ou teórica, para fornecer uma compreensão mais abrangente de um fenômeno particular”, contribuindo, assim, para o enriquecimento e o desenvolvimento da pesquisa:

Assim, constata-se que a revisão integrativa da literatura permite ao pesquisador aproximar-se da problemática que deseja apreciar, traçando um panorama sobre a sua produção científica, de forma a que possa conhecer a evolução do tema ao longo do tempo e, com isso, visualizar possíveis oportunidades de pesquisa (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p.133).

Realizou-se um levantamento das pesquisas envolvendo o objeto de estudo em algumas bibliotecas eletrônicas, sendo elas: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT), considerando-se as pesquisas realizadas entre os anos 2009 e 2019.

O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) são dois portais eletrônicos similares. Entretanto, em um boletim eletrônico do Portal de Periódicos da CAPES constam dez perguntas sobre dúvidas na comunidade acadêmica e dentre elas, essa diferenciação:

6. Qual a diferença entre o Banco de Teses e Dissertações do IBICT e o Catálogo de Teses da CAPES?

Também são dois serviços distintos. A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

(IBICT) integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibiliza para os usuários um catálogo nacional em texto integral. O IBICT coleta e disponibiliza os metadados (título, autor, resumo, palavra-chave etc.) e direciona o usuário ao documento original, que permanece na base da instituição de defesa.

Enquanto isso, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES é um sistema de busca bibliográfica que reúne e disponibiliza a versão digital de teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos. O conteúdo em texto completo contempla documentos a partir de 2010, enquanto há registro somente de metadados de anos anteriores. Tanto os metadados quanto os arquivos completos são informados diretamente à CAPES pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados (CAPES, 2018, grifo nosso).

Os portais de busca Catálogo de Teses e Dissertações e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações são de tipologias diferentes, entretanto disponibilizam conteúdos semelhantes, ou seja, Teses e Dissertações defendidas, sendo que uma diferença a ser notada é que a BDTD do IBICT dá maior visibilidade ao trabalho, já que publica pesquisas feitas no Brasil e pesquisas brasileiras que realizadas no exterior. Evidenciada a diferença entre as bibliotecas digitais, realizou-se o levantamento utilizando-se como critério uma busca pelo título e resumo das pesquisas que tratassem do professor iniciante e sua formação continuada.

2.1 LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE PROFESSORES INICIANTES E FORMAÇÃO CONTINUADA

Na pesquisa de artigos realizada na Biblioteca Eletrônica SciELO², utilizou-se a opção Artigos e, no campo Pesquisa de artigos, os seguintes termos foram buscados: professores, iniciantes e formação, com a opção “em Todos os índices” acionada e com o intercessor *and* entre os três termos. Foram obtidos 21 artigos, dos quais sete (PAPI; MARTINS, 2010; ANDRÉ, 2012; ANDRÉ, 2013; PAPI, 2014; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2015; NASCIMENTO; REIS, 2017; NASCIMENTO; FLORES; SILVA, 2019) foram selecionados a partir da leitura dos resumos para se constatar a proximidade com o tema. O critério utilizado para seleção foi que deveriam ressaltar expressões relacionadas a professores iniciantes como: início de carreira, iniciação à docência, professor iniciante, por exemplo, e expressões relacionadas à formação continuada e/ou programa de formação de professores iniciantes. Ainda na Biblioteca Eletrônica SciELO, no campo Pesquisa de artigos, foram utilizados os termos “formação continuada” e “professor iniciante” em Todos os índices, com intercessor *and* entre os dois termos, o que resultou na indicação de um artigo que já havia sido selecionado e contabilizado na busca anterior.

²Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 de out. 2020.

Na pesquisa realizada na Biblioteca BDTD³ utilizou-se, simultaneamente, com aspas, os termos "formação continuada" "professores iniciantes", em todos os campos, todos os termos, o que resultou em 49 Teses e Dissertações. Dessas, foram selecionadas, a partir da leitura do resumo para a percepção da proximidade com o tema, isto é, deveriam ressaltar expressões relacionadas a professores iniciantes como: início de carreira, iniciação à docência, professor iniciante, por exemplo, e expressões relacionadas à formação continuada e/ou programa de formação de professores iniciantes, seis pesquisas (LEONE, 2011; SILVA, 2014; FRANÇA, 2016; PESSOA, 2016; CONSTANTIN JUNIOR, 2017; TELLES, 2019), sendo uma Tese e cinco Dissertações.

Em relação à busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁴ utilizou-se, simultaneamente, com aspas, os termos: "formação continuada" e "professor iniciante", tendo como filtro a palavra Educação aplicada às áreas: Área de conhecimento, Avaliação e Concentração. O resultado obtido foi de 1.432 pesquisas. Após a leitura dos títulos para verificar se as pesquisas tratavam de professores iniciantes, apenas 32 delas foram selecionadas para a leitura de seus resumos, por indicarem aspectos como: início de carreira, iniciação à docência, professor iniciante, formação continuada e programa de formação. Dessas pesquisas, foram selecionadas oito (MASSETTO, 2014; GLASENAPP, 2015; CARDOSO, 2016; JONSSON, 2017; CARMO, 2017; DESSOTTI, 2017, SILVA, 2018; AIMI, 2019), sendo sete Dissertações e uma Tese. Uma delas já selecionada e contabilizada na busca realizada na Biblioteca BDTD.

2.1.1 Objeto de estudo das pesquisas selecionadas

Ao todo, nos três espaços de busca, foram selecionadas 21 pesquisas, sendo sete artigos, duas Teses e 12 Dissertações. Como mencionado, o foco de interesse das pesquisas foi obtido a partir da leitura dos resumos de cada pesquisa, quando se observou, pelo agrupamento de semelhanças, seis categorias: Políticas e programas voltados a professores iniciantes; Formação continuada e ações de apoio ao professor iniciante; Identidade, constituição profissional e desenvolvimento profissional do professor iniciante; O coordenador pedagógico e o professor iniciante; Prática pedagógica de professores iniciantes; e Estudo do tipo estado do conhecimento sobre professores iniciantes.

³ Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=&type=AllFields>>. Acesso em: 13 de outubro de 2020.

⁴ Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 13 de outubro de 2020.

O quadro 1 demonstra as pesquisas selecionadas e organizadas conforme as categorias verificadas.

Quadro 1 – Identificação das pesquisas selecionadas nos portais eletrônicos

(continua)

Categoria	Fonte	Nome da pesquisa	Autor(es)	Ano	Tipo
Políticas e Programas voltados a professores iniciantes	SciELO	Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo.	REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti.	2015	Artigo
	SciELO	Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil.	ANDRÉ, Marli.	2012	Artigo
	SciELO	Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores.	ANDRÉ, Marli.	2013	Artigo
	SciELO	Políticas de inserção profissional na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: uma proposta em movimento.	NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento. FLORES, Maria José Batista Pinto. SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da.	2019	Artigo
	BDTD	Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da educação básica que participam de um programa de inserção profissional.	TELES; Nayara Cristina Gomes	2019	Tese
	Catálogo de Teses e Dissertações	Formação de professores iniciantes: o Programa de Mentoria <i>online</i> da UFSCar em foco	MASSETTO, Débora Cristina.	2014	Dissertação
	Catálogo de Teses e Dissertações e BDTD	Professores iniciantes do estado de São Paulo: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP	CONSTANTIN JUNIOR, José Carlos.	2017	Dissertação

Quadro 1 – Identificação das pesquisas selecionadas nos portais eletrônicos

(continuação)

Categoria	Fonte	Nome da pesquisa	Autor(es)	Ano	Tipo
	Catálogo de Teses e Dissertações	Programa de acompanhamento docente no início da carreira: influências na prática pedagógica na percepção de professores de educação física	CARDOSO, Viviani Dias.	2016	Dissertação
Formação continuada e ações de apoio ao professor iniciante	Catálogo de Teses e Dissertações	Formação continuada de professores iniciantes no município de Rio Branco/Acre	SILVA, Cleudilanda Paula Pimenta da Silva.	2018	Dissertação
	Catálogo de Teses e Dissertações	Professores iniciantes: acompanhamento e ações de apoio no ensino fundamental	GLASENAPP, Dirlene.	2015	Dissertação
	BDTD	Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no Exercício da docência	LEONE, Naiara Mendonça.	2011	Dissertação
	BDTD	Práticas formativas em mato grosso sob o olhar de professores iniciantes	SILVA, Mendes Solange Lemes da.	2014	Dissertação
	SciELO	Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro	NASCIMENTO, M. das G. C. de A. REIS, Rosemary Freitas.	2017	Artigo
Identidade, constituição profissional e desenvolvimento profissional do professor iniciante.	SciELO	Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional	PAPI,S. Silmara de Oliveira Gomes.	2014	Artigo
	BDTD	O desenvolvimento profissional dos professores Iniciantes egressos do curso de licenciatura em Pedagogia: um estudo de caso	FRANÇA, Márcia Socorro dos Santos.	2016	Dissertação
	BDTD	A inserção do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a construção de sua identidade profissional.	PESSOA, Tânia Cristina Silva.	2016	Dissertação

Quadro 1 – Identificação das pesquisas selecionadas nos portais eletrônicos

(conclusão)

Categoria	Fonte	Nome da pesquisa	Autor(es)	Ano	Tipo
	Catálogo de Teses e Dissertações	Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: narrativas de experiências no contexto da escola pública	AIMI, Deusodete Rita da Silva.	2019	Tese
	Catálogo de Teses e Dissertações	A constituição profissional do professor em início de carreira: Percepções dos egressos dos cursos de licenciatura da UFSCAR –Sorocaba	DESSOTTI, Elise.	2017	Dissertação
O Coordenador Pedagógico e o professor iniciante	Catálogo de Teses e Dissertações	Atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante/ingressante	CARMO, Leonardo Bezerra do.	2017	Dissertação
Prática Pedagógica de professores iniciantes	Catálogo de Teses e Dissertações	Prática pedagógica do professor iniciante na rede municipal de ensino de ponta grossa/PR.	JONSSON, Paula Valéria Moura.	2017	Dissertação
Estudo do tipo estado do conhecimento sobre professores iniciantes	SciELO	As pesquisas sobre professores iniciantes: Algumas aproximações	PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. MARTINS, Pura Lúcia Oliver.	2010	Artigo
TOTAL DE PESQUISAS SELECIONADAS					21

FONTE: A autora.

Na primeira categoria, *Políticas e programas voltados a professores iniciantes*, estão oito pesquisas, sendo quatro artigos, uma Tese e três Dissertações. Essas pesquisas buscam ressaltar os programas voltados aos professores iniciantes, suas ações e as contribuições para o professor em início de carreira.

À categoria *Formação continuada e ações de apoio ao professor iniciante* estão relacionadas cinco pesquisas: um artigo e quatro Dissertações. Tratam-se de estudos que versam sobre como a formação continuada repercute no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes.

Na terceira categoria, *Identidade, constituição profissional e desenvolvimento profissional do professor iniciante*, foram incluídas cinco pesquisas, sendo três Dissertações,

um artigo e uma Tese. Essa categoria emergiu de pesquisas que tratam do desenvolvimento profissional e da constituição da identidade do professor em início de carreira.

A categoria *O coordenador pedagógico e o professor iniciante*, com apenas uma Dissertação, diz respeito às contribuições das ações do coordenador pedagógico em relação ao trabalho do professor iniciante. A categoria *Prática pedagógica de professores iniciantes* também vincula-se a apenas uma Dissertação, que analisa os fatores que determinam a prática pedagógica do professor iniciante.

À última categoria, *Estudo do tipo estado do conhecimento sobre professores iniciantes*, relaciona-se apenas um artigo, que possui como foco as investigações sobre professores iniciantes, realizando um estudo sobre pesquisas realizadas no Brasil.

2.1.2 As principais características das pesquisas selecionadas

As pesquisas selecionadas relacionam-se diretamente à temática “professor iniciante”, articulando-a ao âmbito da formação continuada. Elas serão analisadas a partir da leitura dos resumos, evidenciando elementos mais específicos como o tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados utilizados e os resultados obtidos.

Na categoria *Políticas e programas voltados a professores iniciantes*, o artigo intitulado “Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo” analisa as fases do Programa de mentoria que é voltado aos professores iniciantes com até cinco anos de experiência. O estudo indica como metodologia a pesquisa ação e para a coleta de dados os instrumentos utilizados foram correspondências trocadas entre mentoras e professores, diários reflexivos e registro de observações. O estudo concluiu que o processo de mentoria ocorre segundo fases diferentes (fase inicial, fase de desligamento) que têm características próprias (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2015).

O artigo “Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil” trata de um estudo que analisa as políticas docentes voltadas ao professor iniciante. A coleta de dados foi feita a partir de visitas à Secretarias de Educação, entrevistas e análise documental. Os resultados evidenciaram que existem mudanças significativas quando há ações formativas voltadas aos professores iniciantes (ANDRÉ, 2012). O artigo intitulado “Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores”, teve como foco discutir as políticas voltadas aos professores da educação básica com base em dados coletados em quinze secretarias de educação estaduais e municipais. O estudo também utilizou-se da pesquisa de campo para a coleta de dados, realizando entrevistas e análises de

documentos. Os resultados obtidos apontam que existem recursos materiais, apoio didático às escolas e ações de formação, com foco na inserção à docência (ANDRÉ, 2013).

O estudo intitulado “Políticas de inserção profissional na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: uma proposta em movimento”, teve como objetivo analisar as ações propostas pela rede municipal do Rio de Janeiro, voltadas para a inserção profissional docente. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas, questionários e consulta a documentos. Os principais resultados indicam que a formação básica, “Nome dado, na época em que a pesquisa foi realizada, a um curso que se constitui em uma etapa do concurso para o ingresso na rede, oferecido aos candidatos que foram aprovados na prova escrita” (NASCIMENTO; FLORES; SILVA, 2019, p. 561), voltada aos professores iniciantes durante o processo seletivo, era a principal ação de formação. A pesquisa apontou, ainda, que o desafio maior da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro seria garantir uma política de formação mais sistemática (NASCIMENTO; FLORES; SILVA, 2019).

A pesquisa intitulada “Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da educação básica que participam de um programa de inserção profissional”, teve como objetivo principal analisar o programa ofertado aos professores iniciantes pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus e as contribuições ao desenvolvimento profissional dos professores da rede. A pesquisa utilizou-se da abordagem qualitativa e os instrumentos de coleta de dados utilizados foram entrevistas complementadas com a análise documental e observações. A conclusão do estudo foi de que o programa alcançou êxito em auxiliar a inserção dos professores iniciantes da rede, entretanto possui alguns pontos a melhorar. Segundo o estudo, é importante que se realize uma formação conectada com o contexto escolar, uma vez que esse aspecto não foi atendido pelo Programa (TELES, 2019).

O trabalho “Formação de professores iniciantes: o Programa de Mentoria *online* da UFSCar em foco”, teve como objetivo analisar de que maneira o mencionado programa contribuiu para a formação de professores iniciantes. A coleta de dados se deu por meio de questionário online e de entrevistas. Os resultados obtidos na pesquisa apontam que o início da carreira é caracterizado por angústias e também pela falta de apoio nesse período de inserção; também, ficou mostrado que a participação dos professores no programa ajudou-os a enfrentar as dificuldades do início da carreira (MASSETO, 2014).

Na pesquisa “Professores iniciantes do estado de São Paulo: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP”, o objetivo central foi contrapor o curso de formação específica para ingresso na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo com as pesquisas sobre o professor iniciante em etapa da Educação Básica do estado, no sentido de perceber se o que a

as pesquisas apontam como relevante para a formação de professores iniciantes foi atendido pela proposta de formação continuada. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa que se deu por meio da pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados obtidos na pesquisa foram de que o Curso de Formação da Secretaria é uma ação inovadora, porém atende minimamente as necessidades dos professores (CONSTANTIN JÚNIOR, 2017).

A pesquisa “Programa de Acompanhamento docente no início da carreira: influências na prática pedagógica na percepção de professores de Educação Física”, teve como foco compreender as influências do mencionado programa sobre a prática pedagógica na percepção dos professores de Educação Física, participantes do programa. Foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, utilizando entrevistas semiestruturadas. De acordo com a investigação, conseguiu-se observar mudanças na prática pedagógicas dos professores iniciantes participantes (CARDOSO, 2016).

Em se tratando da segunda categoria, *Formação continuada e ações de apoio ao professor iniciante*, a pesquisa “Formação continuada de professores iniciantes no município de Rio Branco/Acre” objetivou exemplificar em que medida as atividades de formação continuada repercutem no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, atendendo suas necessidades formativas, procurando amenizar seus dilemas e responder suas dúvidas no início da docência. Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa e os dados foram coletados por meio de questionários. Os resultados mostram que as atividades de formação continuada são essenciais aos professores iniciantes e repercutem de forma significativa no desenvolvimento profissional, auxiliando-os a superar os desafios encontrados em sala de aula (SILVA, 2018).

A Dissertação intitulada “Professores iniciantes: acompanhamento e ações de apoio no Ensino Fundamental”, teve como objetivo conhecer o processo de acompanhamento e as ações de apoio oferecidas aos professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Joinville. O estudo tem cunho qualitativo e utilizou entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados. A investigação concluiu que há falta de um programa ou política de apoio aos docentes em início de carreira. Dentro do contexto escolar, observaram-se algumas ações de apoio ao recebimento desse professor iniciante, porém não existe um acompanhamento específico por parte da Secretaria Municipal de Educação, ficando restrito à escola esse acompanhamento (GLASENAPP, 2015).

De acordo com o indicado na pesquisa “Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no Exercício da docência”, o objetivo foi o de investigar e compreender quais as necessidades dos professores em início de carreira que atuam nos anos

iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, de caráter descritivo-explicativo, utilizando para a coleta de dados questionários e entrevistas semiestruturadas. Os resultados da pesquisa mostraram a importância do desenvolvimento de ações voltadas à inserção profissional dos professores recém-formados, auxiliando-os na socialização dentro do contexto escolar e nos desafios encontrados no início da carreira docente (LEONE, 2011).

A pesquisa “Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes”, teve como principal foco a investigação das práticas formativas desenvolvidas por meio da formação continuada, tendo como principal sujeito o professor iniciante. Desenvolveu-se uma abordagem qualitativa utilizando de análise documental, questionários e entrevistas. Os resultados apontaram que existem formações para os docentes do estado de Mato Grosso, porém não existe uma formação com foco no professor iniciante (SILVA, 2014).

O estudo cujo título é “Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro”, discute os significados atribuídos por professores ingressantes na profissão sobre suas experiências de formação inicial e continuada. Os instrumentos para coleta de dados foram entrevistas, questionários e grupos de discussão. Os resultados apontados pelas autoras, mostraram que existe uma avaliação positiva da formação inicial no que diz respeito à reflexão relacionada à realidade educacional, mas evidenciaram também a desconexão entre os conhecimentos acadêmicos e a dimensão prática da formação docente (NASCIMENTO; REIS, 2017).

Na terceira categoria, *Identidade, constituição profissional e desenvolvimento profissional do professor iniciante*, a pesquisa “Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional”, mostra a influência no desenvolvimento profissional das professoras participantes, de aspectos originados da experiência. A pesquisa possui cunho qualitativo de matriz crítico-dialética. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram entrevista semiestruturada e observação participante. Os resultados mostraram que o desenvolvimento profissional das professoras possui vários componentes formativos, os quais estão associados à experiência desencadeada pela história de vida das professoras participantes (PAPI, 2014).

O estudo intitulado “O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de licenciatura em Pedagogia: um estudo de caso”, objetivou investigar o que apontam os professores iniciantes egressos de um Curso de Pedagogia sobre seu desenvolvimento profissional, a partir da formação continuada propiciada pelo projeto

OBEDUC/UFMT (Observatório da Educação/ Universidade Federal de Mato Grosso). A metodologia empregada foi a abordagem qualitativa, em um estudo de caso que utilizou para a coleta de dados a observação, a análise documental, as narrativas autobiográficas, memoriais e entrevistas semiestruturadas. Os resultados mostraram que a formação continuada oferecida é compreendida pelos professores como ponto de reflexão sobre suas práticas, o que contribui de forma significativa para seu desenvolvimento profissional (FRANÇA, 2016).

A pesquisa “A inserção do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a construção de sua identidade profissional”, buscou identificar e analisar a construção da identidade docente partindo do olhar do professor iniciante, além de identificar atividades formativas que a Rede Pública de Ensino de Rancharia/SP e a escola oferecem a esses profissionais. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo de caráter descritivo-interpretativo, utilizando questionários e entrevistas semiestruturadas. Os resultados obtidos indicaram que os professores entram na profissão por acreditarem que existe um maior campo de atuação profissional e acabam por perceber que a formação inicial não foi suficiente para compreender os problemas com os quais se deparam na profissão. A pesquisa conclui propondo provocar discussões e reflexões sobre políticas de apoio ao professor em início de carreira (PESSOA, 2016).

O estudo “Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: narrativas de experiências no contexto da escola pública” teve como foco principal compreender como os professores iniciantes se apropriam e compartilham significados e particularidades sobre as experiências da docência. A metodologia foi da pesquisa narrativa, a qual se utilizou de entrevista, memorial, conversas informais, e outros textos produzidos pelos professores como instrumentos de coleta de dados. Os resultados da pesquisa destacaram o constante e desafiador processo de se tornar professor na escola pública; foi evidenciado ainda que o professor iniciante tem muito a dizer sobre o seu processo de desenvolvimento profissional, destacando principalmente suas inseguranças. Entretanto, os professores participantes da pesquisa aprenderam um com os outros, assim ampliando seus conhecimentos (AIMI, 2019).

A pesquisa “A constituição profissional do professor em início de carreira: Percepções dos egressos dos cursos de licenciatura da UFSCAR –Sorocaba” teve como foco compreender e descrever a constituição profissional de egressos dos cursos de licenciatura da universidade citada. A metodologia foi de natureza qualitativa, do tipo interpretativa. Usando de questionários e entrevistas semiestruturadas, os resultados da pesquisa apontam que os egressos sentem-se seguros em relação aos conteúdos específicos, porém, no que diz respeito

ao início de carreira, os egressos relatam dificuldades com as responsabilidades e com as condições do trabalho docente (DESSOTTI, 2017).

A quarta categoria, *O coordenador pedagógico e o professor iniciante*, conta com apenas uma pesquisa, intitulada “Atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante/ingressante”, e que teve como objetivo compreender as possibilidades das contribuições das ações do coordenador pedagógico, voltadas ao professor iniciante/ingressante. O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista. Concluiu-se que o trabalho do coordenador pedagógico é pouco valorizado e que ele possui uma grande quantidade de tarefas a realizar. A pesquisa destaca a importância das políticas públicas de valorização do coordenador pedagógico (CARMO, 2017).

A quinta categoria, *Prática pedagógica de professores iniciantes*, conta também com uma pesquisa, intitulada “Prática pedagógica do professor iniciante na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR”, e que teve como objetivos analisar quais são os fatores que determinam a prática pedagógica do professor iniciante, identificar quais são as dificuldades dos professores iniciantes no que se refere à prática pedagógica, além de identificar as estratégias teórico-metodológicas que os professores em início de carreira utilizam para superar os desafios e dificuldades encontradas nessa prática. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa cujos dados foram obtidos com a aplicação de questionários e a realização de grupos de discussão. Os resultados mostraram que as práticas dos docentes em início de carreira são definidas pelos saberes já adquiridos na formação inicial. Dessa forma, os professores iniciantes buscam superar os obstáculos encontrados nesse início de carreira pesquisando subsídios para sua atuação, assim efetivando sua prática com a interação com os outros professores e seus aprendizados da formação inicial (JONSSON, 2017).

Na sexta categoria, *Estudo do tipo estado do conhecimento sobre professores iniciantes*, que conta com apenas uma pesquisa intitulada “As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações”, verificou-se que o estudo teve como objetivo realizar um levantamento das pesquisas sobre professores iniciantes realizadas no Brasil. O estudo evidenciou que a maior parte das pesquisas analisa o professor, focando em sua prática pedagógica, dificuldades encontradas, constituição de sua identidade e socialização profissional, e mostra também a quase ausência de ações de formação para esses professores e a importância das pesquisas brasileiras dedicarem-se mais à temática. (PAPI; MARTINS, 2010).

2.1.3 Considerações sobre o conhecimento produzido sobre o professor iniciante e a formação continuada voltada a esse professor

Por meio do levantamento realizado foi possível constatar que a temática professor iniciante relacionada à formação continuada vem sendo tratada por pesquisadores que ressaltam a importância dessa fase da carreira do professor e abordam diversos temas envolvendo o professor iniciante. As pesquisas encontradas focam, em sua maioria, em programas destinados aos professores iniciantes e nas contribuições que tais programas fazem a esses professores. Nesse sentido, verificou-se que na categoria *Políticas e programas voltados a professores iniciantes* estão oito pesquisas. Percebe-se, também, que as pesquisas ressaltam a importância da formação continuada voltada aos professores iniciantes, pois demonstram resultados positivos nas ações existentes.

Algumas pesquisas citadas aproximaram-se do presente trabalho, como “Formação continuada de professores iniciantes no município de Rio Branco/Acre” (SILVA, 2018); “Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2015); “Políticas de inserção profissional na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: uma proposta em movimento” (NASCIMENTO; FLORES; SILVA, 2019); “Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da educação básica que participam de um programa de inserção profissional” (TELES, 2019); “Formação de professores iniciantes: o Programa de Mentoria *online* da UFSCar em foco” (MASSETO, 2014); “Professores iniciantes: acompanhamento e ações de apoio no Ensino Fundamental” (GLASENAPP, 2015); “Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.” (NASCIMENTO; REIS, 2017); “A constituição profissional do professor em início de carreira: Percepções dos egressos dos cursos de licenciatura da UFSCAR – Sorocaba.” (DESSOTTI, 2017). Esses estudos são relevantes na medida em que tratam da formação continuada direcionada aos professores iniciantes e indicam que a formação continuada destinada a essa etapa do início da carreira docente é de suma importância para a superação dos desafios enfrentados pelos docentes.

Os resultados indicados na produção científica sobre a temática professor iniciante e a formação continuada voltada a esse professor permitem considerar que trata-se de um objeto que necessita de maior aprofundamento, pois as pesquisas indicam dificuldades em relação à fase de iniciação à docência. No contexto dessas reflexões, compreende-se que o professor iniciante necessita de maior apoio, no sentido de: formações destinadas especificamente à eles, acompanhamento específico, entre outros aspectos. Por isso, toma-se, neste estudo, como

objeto de pesquisa, a formação continuada de professores desencadeada pela Secretaria Municipal de Ponta Grossa/PR para os professores iniciantes.

As ações planejadas diretamente para professores iniciantes são importantes para o desenvolvimento profissional, e conseqüentemente, para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, já que um professor iniciante, para atender às demandas da sala de aula, necessita de um acompanhamento para que suas dúvidas, angústias e frustrações de início de carreira sejam atendidas a partir também da formação docente.

3 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Quando se fala em educação, especialmente a educação escolar, pode-se imaginar alguns elementos que fazem parte desse processo, como a escola, os professores e sua formação. Segundo Gatti (2013, p. 53):

Os novos contextos sociais levam à necessidade de se ter em mente que a educação – que é um direito humano e é um bem público – é que permite às pessoas exercer os outros direitos humanos e, assim, ela é essencial na compreensão, conscientização, demanda e luta por esses direitos.

Para que aconteça essa educação, que é essencial aos indivíduos, é necessário que o papel fundamental da escola seja o de levar os estudantes “[...] a apreender/compreender conhecimentos já produzidos, ao mesmo tempo formando-os em valores para a vida humana.” (GATTI, 2013, p. 54). A escola exerce a função de selecionar os conhecimentos a serem trabalhados com os alunos, e assim desenvolver propostas pedagógicas que lhes proporcionem a aprendizagem (GATTI, 2013).

Para que a aprendizagem se efetive, são necessários profissionais bem formados, que possuam ações pedagógicas intencionais em suas práticas para, assim, levarem seus alunos a apreenderem e compreenderem aquilo que é ensinado. “A educação escolar é um processo comunicacional específico que, para atingir suas finalidades, requer formas didáticas que possam dar suporte adequado a aprendizagens efetivas” (GATTI, 2013, p. 54).

A qualidade da educação se constrói a partir da interação entre pessoas, com a intencionalidade de instruir e educar. Ela se baseia nas relações pedagógicas entre indivíduos que procuram construir uma sociedade melhor. Logo, é importante que os professores sejam “[...] mobilizadores da educação escolar e a escola é hoje a instituição social basilar na instrução e formação para a vida civil, porta para outras formações e para a construção continuada da democracia e a luta pelos direitos humanos” (GATTI, 2013, p. 59).

Gatti (2013) ainda ressalta a importância de uma boa formação inicial para os professores para que eles consigam fazer com que sua atuação colabore na formação e na melhoria da vida dos alunos. Assim, a formação inicial é essencial, porém não se pode deixar de lado o papel relevante da formação continuada na vida profissional dos professores.

Os professores, enquanto seres humanos, constituem experiência, acumulam formas de ver e compreender o mundo a partir daquilo que vivenciam, principalmente nas escolas em que atuam. Segundo Thompson (1981), a realidade é dinâmica e a experiência acontece nesse meio. A experiência é definida como “[...] uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável [...], já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou

de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15). O autor salienta que a experiência surge no ser social, de forma espontânea, porque homens e mulheres são seres pensantes que refletem sobre os acontecimentos que acontecem a eles e ao seu mundo (THOMPSON, 1981), deixando claro que o conhecimento é produzido por meio do pensar, de todos os seres humanos. “A experiência não espera discretamente, fora de seus gabinetes, o momento em que o discurso da demonstração convocará a sua presença” (THOMPSON, 1981, p. 17). Assim, a experiência e o pensamento são processos que se desenvolvem na prática da vida.

Os seres humanos são seres sociais, são afetados constantemente por mudanças e por essas mudanças é que surge a “[...] experiência modificada; e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados” (THOMPSON, 1981, p. 16). A experiência se desenvolve na realidade, nas ações e interações entre os seres humanos.

Para Thompson (1981, p. 27), “[...] o ‘pensamento’ (se é ‘verdadeiro’) só pode representar o que é adequado às propriedades determinadas de seu objeto real, e deve operar dentro desse campo determinado.” Entende-se que nesse contexto o objeto de estudo, que está presente na realidade, não impõe um limite do que será feito com ele, porém pode estabelecer o que não pode ser feito e os mecanismos que são essenciais para entender as particularidades de tal objeto.

A complexidade do ser humano está no pensar, e esse processo de aquisição do conhecimento acontece no interior do homem. “Pensamento e ser habitam um único espaço, que somos nós mesmos. Mesmo quando pensamos, também temos fome e ódio, adoecemos ou amamos, e a consciência está misturada ao ser; mesmo ao contemplarmos o ‘real’, sentimos nossa própria rede palpável” (THOMPSON, 1981, p. 27). Thompson (1981) defende a visão do ser social como um indivíduo que age e produz história, permeada de valores que irão se relacionar com suas ações, atribuindo significados diante da realidade. Ele afirma também que a construção do nosso conhecimento se forma a partir de dois diálogos, “[...] primeiro, diálogo entre o ser social e a consciência social, que dá origem à experiência; segundo, o diálogo entre a organização teórica (em toda a sua complexidade) da evidência, de um lado, e o caráter determinado de seu objeto, de outro” (THOMPSON, 1981, p. 42). O autor acrescenta que o diálogo entre a consciência, que seria o pensamento, e o ser, com suas

emoções, torna-se cada vez mais complexo, e quando se une a consciência com seu ser para compreender tal objeto real, ou seja, matéria-prima, a complexidade se eleva.

Para Thompson (1981), a produção do conhecimento não ocorre apenas no campo da teoria. Vale ressaltar também que, para o autor, a teoria não é uma verdade única e acabada, até porque a mesma pode sofrer alterações ao longo do tempo, pois à “medida que o mundo se modifica devemos aprender a modificar nossa linguagem e nossos termos. Mas nunca deveríamos modificá-los sem razão” (THOMPSON, 1981, p. 34). Por isso, o autor entende que a produção de conhecimento ocorre também no campo da prática. A valorização da experiência, ou seja, do campo da prática, não rejeita o campo teórico, visto que

Toda noção, ou conceito, surge de engajamentos empíricos e por mais abstratos que sejam os procedimentos de sua auto-interrogação, esta deve ser remetida a um compromisso com as propriedades determinadas da evidência, e defender seus argumentos ante juízes vigilantes no ‘tribunal de recursos’ da história (THOMPSON, 1981, p. 54).

Os conceitos advêm da experiência, pois Thompson (1981) apresenta esse diálogo entre o que é experienciado e o que é sistematizado no campo dos conceitos. De forma semelhante, vê-se em Martins (1989, p. 9) que a “[...] teoria só adquire significado quando vinculada a uma problemática originada da prática e, esta, só pode ser transformada quando compreendida nas suas múltiplas determinações, nas suas raízes profundas, com o auxílio do saber sistematizado”.

A teoria, nesse contexto, não é acabada, mas sim um conhecimento que está em desenvolvimento, o que é provisório em meio às incertezas constantes que estão presentes na realidade. “O desenvolvimento desse conhecimento se dá tanto na teoria como na prática: surge de um diálogo e seu discurso de demonstração é conduzido nos termos da lógica histórica” (THOMPSON, 1981, p. 61).

A experiência humana acontece no diálogo entre a teoria e a prática, dessa forma a experiência precisa ser valorizada, pois as vivências do homem fazem com que ele chegue ao conhecimento. Não é possível ter experiência sem ação, sem a ação do indivíduo nas situações da realidade, pois a experiência humana não pode ser descartada no processo de desenvolvimento do conhecimento. Conforme reflete Thompson (1981, p. 182):

[...] ‘experiência humana’. [...] os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentre deste termo – não como sujeitos autônomos, ‘indivíduos livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida, ‘tratam’ essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura* (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, ‘relativamente autônomas’)

e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada.

A experiência é construída no cotidiano dos sujeitos, quando se constitui a identidade de cada ser, “[...] então homens e mulheres podem ser considerados como sujeitos ou agentes de sua própria história” (THOMPSON, 1981, p. 99).

O pensar humano está condicionado aos limites da mente e trabalha apenas com o que já conhece, sem se abrir para o mundo lá fora. Nas palavras de Thompson (1981, p. 185): “A teoria está sempre recaído numa teoria ulterior. Ao recusar a investigação empírica, a mente está para sempre confinada aos limites da mente. Não pode caminhar do lado de fora. É imobilizada pela cãibra teórica e a dor só é suportável se não movimentar seus membros.”

Logo, a experiência é importante para o processo do conhecimento, pois a teoria fica condicionada aos limites da mente. Dessa forma, não há como apreender os elementos de uma realidade sem partir da própria vivência nela, pois os homens agem diante das condições materiais com as quais se encontram:

Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõe alguns praticantes teóricos) como instinto proletário, etc. Elas também experimentam suas experiências como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, com normas, obrigações familiares e de parentescos, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas (THOMPSON, 1981, p. 189).

A experiência leva os indivíduos a se posicionarem de formas diferentes frente à realidade, pois cada ser humano irá enfrentar as dificuldades de sua própria existência de maneira distinta, conseqüentemente desenvolvendo atitudes próprias diante do mundo.

Os professores em formação, seja ela inicial ou continuada e que neste estudo são compreendidos como indivíduos que constituem experiência, têm sido objeto de investigação sob diferentes perspectivas de pesquisadores da área da Educação. O tema formação de professores tem assumido maior relevância devido às suas implicações nos processos de escolarização dos alunos. Nesse contexto, pesquisas do tipo estado do conhecimento são esclarecedoras, pois “[...] fazem uma síntese integrativa da produção acadêmica em uma determinada área do conhecimento e em um período estabelecido de tempo” (ANDRÉ, 2009, p. 43), favorecendo o acompanhamento de uma área do conhecimento, seus avanços, retrocessos e necessidades.

Romanowski (2012, p. 171), referindo-se a esse tipo de pesquisa sobre a formação de professores, aponta pesquisas realizadas na década de 1990 e destaca alguns autores a elas vinculados:

[...] André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999), que verificou as teses e dissertações, artigos de periódicos e os trabalhos sobre formação de professores apresentados na Anped, no período de 1990 a 1996. [...] Posteriormente, André (2000; 2002) e Romanowski (2002) realizaram o levantamento sobre as teses e dissertações no período de 1990 a 1998, e Ventorim (2005), por sua vez, pesquisou o estado do conhecimento sobre a formação do professor-pesquisador no período de 1994 a 2000.

Tais estudos demonstram um aumento do número de pesquisas sobre formação de professores na década de 1990, sendo que os temas que se destacaram nas teses e dissertações foram a formação inicial, em um primeiro momento, e, com o decorrer dos anos, o estudo sobre a formação continuada (ROMANOWSKI, 2012). André (2012) ressalta que as pesquisas referentes à formação de professores têm dado uma maior atenção aos próprios professores, pois “Conhecer de perto quem é o professor da educação infantil, da educação básica ou superior parece-nos não só relevante, mas fundamental para que se possa delinear estratégias efetivas de formação” (ANDRÉ, 2012, p. 51).

As pesquisas indicam que é importante que se leve em consideração o ponto de vista dos professores nas pesquisas sobre sua formação, pois é a partir de seus entendimentos e apontamentos sobre dificuldades e facilidades, por exemplo, que o processo formativo pode se desenvolver da melhor forma, uma vez que o maior objetivo da formação de docentes é promover o crescimento pessoal e profissional dos professores, impactando em sua atuação na escola.

Nas discussões sobre o conceito de formação relacionado à formação de professores, vê-se que ele pode ser adotado a partir de perspectivas diferentes. Segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 29), “O conceito ‘formação’ vincula-se com a capacidade assim como com a vontade. Em outras palavras, é o indivíduo, a pessoa, o último responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos.” Dependerá também do interesse do professor em busca de sua formação, pois o interesse do docente contará significativamente para seu desenvolvimento profissional.

3.1 CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta subseção será explanado tendências em relação ao conceito de formação de professores; explanação sobre o conceito de formação docente; tipos diferentes de formação; ações sobre a formação e os princípios da formação docente, baseado em alguns autores utilizados por Marcelo Garcia (1999).

Menze (1980), citado por Marcelo García (1999), afirma existirem três tendências

em relação ao conceito de formação docente. A primeira tendência considera que se torna impossível utilizar o conceito de formação, “[...] como conceito de linguagem técnica em educação, devido, fundamentalmente, à tradição filosófica que lhe é subjacente [...]” (MENZE, 1980 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 18). Segundo o autor, indivíduos que acatam essa posição acreditam que a formação refere-se a dimensões que não podem ser investigadas, pois o conceito de formação está banalizado e possui diversas significações, o que torna difícil o uso do termo de uma forma razoável.

A segunda tendência descrita por Menze (1980) refere-se a usar o conceito formação para indicar conceitos múltiplos e muitas vezes contraditórios, pois a formação não se limita, enquanto conceito, “[...] a um campo especificamente profissional, mas [é um conceito] que se refere a múltiplas dimensões: formação do utente, formação de pais, formação sexual” (MENZE, 1980 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 18).

A terceira tendência revela que não é necessário eliminar o conceito de formação, já que “formação não é nem um conceito geral que englobe a educação e o ensino, nem tão-pouco está subordinado a estes” (MENZE, 1980, p. 269 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 18). Berbaum (1982) também contribui com a discussão sobre o conceito de formação e propõe aplicar o termo formação quando se refere a ações com adultos, pois se trata de uma ação que é destinada à aquisição de saberes mais específicos (BERBAUM, 1982 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999).

O conceito de formação é susceptível a diversas perspectivas e as principais definições o relacionam com o desenvolvimento pessoal do indivíduo. Marcelo García (1999) cita alguns autores que trazem essa relação, como Zabalza (1990), González Soto (1989) e Ferry (1991).

Debesse (1982) classifica a formação de professores em três tipos diferentes: autoformação, em que o sujeito participa de maneira independente da ação ou processo formativo; a heteroformação, desenvolvida por especialistas, realiza-se a partir de fora; e a interformação, aquela que acontece entre os professores, com o apoio da equipe pedagógica da instituição escolar (DEBESSE, 1982 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999).

Em relação ao conceito de autoformação vale destacar que, para Vaillant e Marcelo (2012), significa “[...] a capacidade de delinear e desenvolver processos de aprendizagem ao longo da vida utilizando em cada momento os meios mais apropriados e eficazes” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 32).

A autoformação é um processo no qual a pessoa assume seu próprio desenvolvimento, porém, isso não quer dizer que a formação se dá apenas de forma

autônoma, visto que pode acontecer individualmente ou em grupo. Vaillant e Marcelo (2012) destacam que a autoformação não é “[...] sinônimo de aprendizagem isolada e na vida cotidiana” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 33), mas está relacionada ao fato de estabelecer relação com as experiências de cada professor, que poderão desenvolver um processo de crescimento pessoal e profissional.

Carré (1997) destaca quatro fatores que podem explicar como a perspectiva da autoformação foi crescendo e se consolidando. O primeiro fator é que as organizações estimularam a autoformação social, isto é, estimularam os indivíduos a se formarem em seus ambientes de trabalho; o segundo fator é o tecnológico, pois a internet e as tecnologias foram se desenvolvendo e mudando a visão de trabalho, de aprendizagem, de lazer, entre outras; em terceiro lugar vem o crescimento da demanda de métodos pedagógicos alternativos, que necessitam de maior autonomia. Por fim, há “[...]a emergência de uma certa cultura da autonomia, uma visão do mundo que destaca o sujeito como centro da sociedade, de um crescente individualismo da sociedade” (CARRÉ, 1997 *apud* VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 35-36).

A autonomia da aprendizagem do sujeito diante do processo de formação é um essencial, haja vista ser a capacidade que o indivíduo adulto possui de organizar e desenvolver seu próprio aprendizado. A autonomia, contudo, não deve ser entendida como um movimento isolado em busca da sua identidade, mas sim como uma interação onde se produz a identidade. Labelle (1996) considera que “ser autônomo significa ser responsável por si mesmo em um ambiente no qual participam outros sujeitos autônomos” (LABELLE, 1996, p. 4 *apud* VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 38).

Clarck e Dickson (1990) verificaram a necessidade de se estudar os processos de aprendizagens dos docentes, enquanto pessoas adultas, e, nesse contexto, os autores destacam a importância de introduzir estudos sobre o professor, sobre seu processo de formação e desenvolvimento, e, “[...] tal como se tem vindo a investigar sobre diferentes estilos de aprendizagem e também, estilos cognitivos dos estudantes, podemos nos referir a estilos de aprendizagem das pessoas adultas” (CLARCK; DICKSON, 1990 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 49).

Korthagen (1988) classificou dois tipos de orientação de aprendizagem dos professores: professores com orientação interna, que são os “[...] sujeitos que preferiam aprender por si mesmos, sem directrizes externas” e professores com orientação externa, “[...] aqueles que preferiam aprender mediante directrizes externas: um supervisor, um livro, um assessor, etc.” (KORTHAGEN, 1988 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 50).

O estilo de aprendizagem dos professores em seu processo de formação também deve ser levado em conta, visto que muitas vezes, há preocupação apenas com os estilos de aprendizagem dos alunos. É necessário, então, entender como os indivíduos adultos, em seu processo de formação docente, apreendem os conteúdos abordados. Segundo García

[...] estilos de aprendizagem proporcionam-nos uma primeira informação, necessária quando se trabalha na Formação de Professores, na medida em que é fundamental conhecer as características dos indivíduos que participam nesta actividade de aprendizagem (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 50).

Os adultos aprendem em diversas situações, em contextos variados, e em situações formais e informais, porém, segundo Marcelo García (1999, p. 52), é “[...] através da aprendizagem autônoma que a aprendizagem do adulto se torna mais significativa”. Segundo Tennant (1991) os adultos aprendem de forma autônoma quando possuem a capacidade de:

- [...] aplicar o processo básico de planificação, execução e avaliação de actividades de aprendizagem.
- [...] identificar os seus próprios objectivos de aprendizagem;
- [...] seleccionar uma estratégia de planificação.
- [...] gerir sua própria planificação quando o curso de acção é apropriado.
- [...] tomar decisões válidas sobre estabelecimento de prazos e gestão do tempo das actividades de aprendizagem.
- [...] adquirir conhecimentos ou técnicas através de recursos utilizados.
- [...] detectar e enfrentar os obstáculos pessoais e situacionais da aprendizagem.
- [...] renovar a motivação. (TENNANT, 1991 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 53).

A aprendizagem autônoma inclui ações em que o sujeito precisa tomar iniciativa, com ou sem auxílio das demais pessoas. A autonomia de aprendizagem do adulto faz parte de sua autoformação, pois “[...] a autoformação e a aprendizagem autônoma acolhem, de forma mais sistematizada, os modos como as pessoas adultas aprendem” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 42). A formação carrega consigo os aspectos da autonomia da aprendizagem e também a busca individual pelo seu crescimento. Esse processo, contudo, não ocorre apenas de forma isolada, exigindo frequentemente apoio, colaboração, recursos para que o processo formativo ocorra na interação com um contexto e com as pessoas que ali se integram (MARCELO GARCÍA, 1999).

Pelo exposto vê-se que o conceito de formação é complexo, pois possui múltiplas perspectivas e envolve diversos aspectos. Marcelo García (1999), entretanto, indica alguns aspectos relevantes a serem considerados quando se reflete sobre o conceito. O autor considera que:

[...] a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino etc. Em

segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como a vontade de formação (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 21-22)

Ferry (1983), citado por Cunha (2015, p.100), destaca três ações sobre a formação: a primeira é a formação como estratégia, quando a formação é vista como meio de mudança por intermédio da transmissão de um saber/fazer/ser; a segunda concepção é a formação como desenvolvimento, quando “[...] torna-se sinônimo de processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa [...]”. Destaca-se também que o processo formativo deve ter relação com a vida cotidiana do sujeito, proporcionando assim experiências de aprendizagem. Formação como instituição é a terceira concepção ressaltada pelo autor, a qual identifica formação e instituição formadora, referindo-se conjuntamente à estrutura institucional e ao ambiente de uma prática formativa, com suas normas e formadores.

Marcelo García (1999) ainda apresenta concepções de diferentes autores sobre a formação de professores. O autor indica que, para Rodríguez Diéguez (1980), a formação de professores é a profissionalização do ensino. Berbaum (1982), por sua vez, afirma que representa um encontro entre adultos e uma interação entre formando e formadores, com o objetivo de mudança. Já Ferry (1983), crê que a formação de professores é um processo pessoal para aperfeiçoamento de suas capacidades. Medina e Domínguez (1989) a consideram como o caminho para os professores desenvolverem uma maneira de ensino própria, de modo a produzir nos alunos uma aprendizagem expressiva. Esses últimos autores defendem, também, segundo Marcelo García (1999), o professor inovador, que reflete sobre o seu fazer.

Uma vez ressaltadas as perspectivas assumidas pelos autores, vale destacar a concepção que Marcelo García (1999) possui sobre formação de professores. Para o autor:

‘A formação de Professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, e do currículo e da escola, como o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem’ (GARCÍA, 1999, p. 26).

Tal como apresentado pelo autor, a formação de professores se constitui principalmente pela busca por aperfeiçoamento pessoal e profissional das próprias capacidades, o que conduzirá à melhoria do processo ensino-aprendizagem. Segundo Marcelo García (1999), o conceito de formação de professores é o mesmo tanto para aqueles sujeitos

que estão estudando para serem professores quanto para aqueles docentes que já atuam na docência. Outro fator importante para a formação docente consiste na reunião de um grupo de professores para a realização de atividades de desenvolvimento profissional, potencializando, assim, mudanças mais significativas. Em vista da importância da formação docente, o autor especifica alguns princípios dessa formação.

O primeiro princípio apresentado por Marcelo García (1999, p. 27) diz respeito ao entendimento da formação de professores como um contínuo, pois a formação é um processo, e não algo que simplesmente se finaliza, uma vez que “[...] não se pode pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.” O segundo princípio refere-se à necessidade de integrar a formação de professores aos processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, ou seja, a formação de professores deve acompanhar as mudanças, visando a melhoria do ensino por meio da prática docente.

Estabelecer relação entre o processo de formação de professores e o desenvolvimento organizacional da escola é o terceiro princípio indicado por Marcelo García (1999). O centro educativo, ou, a escola, é um contexto favorável para a aprendizagem dos professores, ou seja, a formação que adotar como elementos a serem discutidos os problemas relacionados à escola e, portanto, um contexto que é próximo aos professores, possuirá maiores possibilidades de transformação desse contexto.

O quarto princípio faz referência à integração entre a formação de professores – em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares – e a formação pedagógica dos docentes, ou seja, sugere que a articulação entre os princípios anteriores é importante para a sua formação pedagógica.

A integração teoria-prática na formação de professores se caracteriza como quinto princípio. Este considera que os professores possuem conhecimentos práticos, advindos de suas experiências e vivências na sua vida profissional e pessoal; assim, ensinar e aprender deve acontecer por meio do processo em que os conhecimentos práticos e teóricos possam integrar um currículo direcionado à ação (MARCELO GARCÍA, 1999).

O sexto princípio da formação de professores sugere o isomorfismo, considerando que há uma equivalência entre a “[...] formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido para que desenvolva” (MIALARET, 1982 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 29).

A individualização é destacada no sétimo princípio e considera que cada sujeito possui seus próprios meios para desenvolver suas potencialidades. Por último, Marcelo García

(1999) indica o princípio de reflexão, de que os professores questionem suas próprias crenças e práticas durante o processo formativo. Para isso, “[...] a formação de professores deve promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 30).

Os princípios apresentados por Marcelo García são relevantes para a formação docente, pois a mesma não é um processo pronto e acabado, mas contínuo durante toda a vida profissional do professor. Assim, trata-se de um percurso longo que sofrerá influência de diferentes etapas da vida do professor em formação. Sharon Feiman (1983 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 25) destaca que a formação pode ser dividida em quatro fases: pré-treino, que diz respeito às experiências do futuro professor como aluno; formação inicial, que é a fase da preparação formal numa instituição específica de formação de professores e na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas; iniciação, que corresponde aos primeiros anos de exercício profissional; e, por fim, a formação permanente, que acontece ao longo de toda a vida profissional e corresponde à busca pelo aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional. O desenvolvimento profissional, segundo Imbernón (2010, p. 47), se refere a “[...] qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e gestão.”

Abordada dessa forma, vê-se que, do ponto de vista informal, a formação docente tem influência da etapa anterior à entrada do futuro professor na formação inicial que o habilita para a docência. Isso porque ele vivencia nesse período diferentes situações que lhe permitem constituir certas concepções a respeito da docência, concepções que estarão presentes, portanto, nas etapas subsequentes da formação docente.

3.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação inicial⁵ de professores como instituição, desempenha três funções sendo a primeira “[...] a de **formação** e treino de futuros professores [...]. Em segundo lugar a instituição formativa tem a função de **controle da certificação** ou permissão para poder exercer a profissão docente [...]” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 77, grifo do autor). Segundo Clark e Marker (1975) citados por Marcelo García (1999, p. 77, grifo do autor), a terceira função é “[...] por um lado **agente de mudança** do sistema educativo, mas, por outro,

⁵ Segundo Diniz-Pereira (2008), o termo “formação inicial” pode ser substituído por “formação acadêmico-profissional”, “[...] o qual não desconsidera os processos de escolarização iniciados antes da escolha da carreira docente” (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 265 *apud* ANTIQUEIRA; MACHADO, 2017, p. 3).

contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante.”

Ao currículo da formação inicial de professores cabe abranger diversos aspectos que contribuam para o futuro docente exercer a profissão da melhor forma. Landsheere (1987, p. 79 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 80) ressalta que o currículo da formação de professores deveria considerar quatro perguntas básicas: “[...] quais são os objectivos da educação?, como variam os objectivos em função dos alunos?, como se podem alcançar os objectivos?, e como saber se alcançou os objectivos?”. Essas perguntas referem-se à importância e necessidade de se estipular metas e finalidades no currículo de formação de professores:

*[...] o objectivo da formação inicial é preparar os candidatos para: a) o estudo do mundo, de si mesmo, e do conhecimento académico ao longo de sua carreira; b) o estudo continuado do ensino; c) participar em esforços de renovação da escola, incluindo a criação e implementação de inovações; e d) enfrentar os problemas gerais do seu local de trabalho (a escola e a classe)... A capacidade para aprender e o desejo de exercer este conhecimento é o produto mais importante da formação de professores’(JOYCE; CLIFT, 1984, p. 8 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 81).*

A formação de professores, como já salientado, está vinculada à capacidade e à vontade do sujeito para o desenvolvimento do processo formativo. Além disso, também irá ao encontro do contexto atual em que os futuros docentes estão inseridos, pois o modelo de currículo do processo formativo precisa estar em consonância com as necessidades atuais da sociedade.

Imbernón (2010, p. 64) aponta que cursos ou instituições de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo em promover não apenas o conhecimento profissional, mas “[...] todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve”, pois às instituições cabe promover a mudança e a inovação.

Como os futuros docentes trazem consigo uma bagagem, experiências e vivências como alunos, na formação inicial irão apreender os conhecimentos pedagógicos e aqueles também necessários para o exercício da profissão. Isso não quer dizer que irão deixar para trás o que trazem da experiência anterior, mas que irão somá-la ou confrontá-la em relação aos conhecimentos teóricos e científicos necessários para o futuro professor. Isso faz com que

*[...] o conhecimento que os professores em formação têm de adquirir deve provir sobretudo da análise de experiências da classe, dos trabalhos dos estudantes, de observação de professores especialistas, de reflexões sobre a própria prática e de diálogos com bons professores (BARNERS, 1991 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p.84).*

Marcelo García (1999) apresenta os componentes que fazem parte do conhecimento profissional dos professores citando, primeiramente, o conhecimento psicopedagógico, que está relacionado com o ensino, “[...] com a aprendizagem, com os alunos, assim como sobre os princípios gerais do ensino, tempo de aprendizagem acadêmico, tempo de espera, ensino em pequenos grupos, gestão de classe, etc.” (MARCELO GARCÍA, 1999, p.86).

Além do conhecimento pedagógico, o autor descreve o conhecimento do conteúdo. Os docentes necessitam possuir conhecimento sobre a matéria que estão ensinando, uma vez que para haver o aprendizado do aluno, primeiramente o professor precisa apreender o conteúdo que ensinará. Nas palavras do autor “[...] conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influencia o que e como ensinam” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 86) e sua falta pode afetar a aprendizagem dos alunos. Esse conhecimento engloba dois subcomponentes que são os mais representativos: o conhecimento sintático e o substantivo. O conhecimento substantivo é aquele que engloba a “[...] informação, ideias e tópicos a conhecer, ou seja, o corpo de conhecimentos gerais de uma matéria, os conceitos específicos, definições, convenções e procedimentos” (BALL; MCDIARMID, 1989 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 87). Esse conhecimento é essencial por estabelecer o que os professores irão ensinar e diante de qual perspectiva. O conhecimento sintático do conteúdo, por sua vez, completa o anterior e diz respeito ao domínio que o docente possui “[...] dos paradigmas de investigação em cada disciplina, o conhecimento em relação a questões como validade, tendências, perspectivas, no campo de especialidade, assim como de investigação” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 87). O conhecimento do conteúdo é uma etapa necessária para o próximo conhecimento, o conhecimento didático do conteúdo.

O conhecimento didático do conteúdo é um elemento central do conhecimento do professor, visto que representa a combinação adequada “[...] entre conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 88). Alguns autores mostram que os professores em formação necessitam adquirir um conhecimento especializado do conteúdo a ensinar, para assim desenvolver um ensino que os alunos compreendam. Vale ressaltar que as crenças e concepções que os professores possuem e que podem influenciar em sua maneira de ensinar, muitas vezes, limitam o diálogo e a interação que os estudantes podem ter com determinado conteúdo. Dessa forma, tem-se a importância do professor apreender o conteúdo a ser ensinado.

O quarto componente dos conhecimentos que os professores necessitam atingir diz

respeito ao conhecimento do contexto, ou seja, o local onde se irá ensinar e a quem se irá ensinar. É importante que o professor seja sensível em conhecer as “[...] características socioeconômicas e culturais do bairro, as oportunidades que oferece para ser integrado no currículo, as expectativas dos alunos, etc.” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 91). Trata-se de conhecer o contexto da escola, ter conhecimento da sua cultura, de suas normas e além disso se sensibilizar em conhecer os seus alunos, seus níveis de rendimento, sua forma de aprendizagem, entre outros aspectos. “[...] Este tipo de conhecimento não se adquire senão em contacto com os alunos e as escolas reais, e assim as práticas de ensino constituirão a oportunidade mais adequada para o promover” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 91).

A formação inicial, além de formar o docente com os conhecimentos teóricos necessários para a docência, necessita também da vivência na prática. Segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 75), o componente central da formação inicial são os estágios profissionais. É durante esses momentos que os estudantes visitam as escolas e interagem com os alunos e docentes. Esse momento de contato com a prática é importante para se observar o processo de aprender e ensinar. Zeichner (1992) ressalta que são relevantes

[...] todas as variedades de observação e de experiência docente em um programa de formação inicial docente: experiência de campo que procedem o trabalho em cursos acadêmicos, experiências adiantadas incluídas nos cursos acadêmicos e as práticas de ensino e os programas de iniciação (ZEICHNER, 1992, p.297 *apud* VAILLANT; MARCELO, 2012, p.75).

A experiência na prática é importante para que os futuros professores se aproximem da realidade, da escola real e suas condições de ensino e aprendizagem, para assim se aproximarem do contexto em que futuramente irão atuar. Segundo Imbernón (2010, p. 63), é importante a prática real para que os futuros professores não se limitem apenas a situações simuladas. “A formação inicial do professor é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo” (MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 48). A formação docente se desenvolve e acontece durante toda a sua vida profissional.

A formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar e a investir na própria formação. Contudo, salienta-se que somente a formação inicial é insuficiente para uma atuação que desenvolva um trabalho integral, tornando-se imprescindível a formação continuada (GIORDAN; HOBOLD; GABARDO, 2018, p.570).

Embora relevante e necessária, sabe-se que somente a formação inicial não será suficiente para que o professor desenvolva seu trabalho de forma ainda mais eficaz. A formação continuada é fundamental na trajetória profissional do professor, visto que ela irá também colaborar para que possíveis dificuldades ou lacunas da formação inicial sejam

superadas (GATTI, 2009). Em seguida serão abordados alguns aspectos sobre a formação continuada dos professores.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Segundo Romanowski (2012, p. 131), o “objeto da formação continuada é a melhoria do ensino [...]”, pois possui como um de seus objetivos o aperfeiçoamento do processo de ensinar, no sentido do professor acompanhar o avanço constante do conhecimento. Por isso a relevância da

[...] formação continuada de professores, sendo concebida como uma tarefa coletiva entre professores, gestores, pesquisadores e outros atores do campo educacional. Essa dimensão da formação constitui-se num processo contínuo e ininterrupto, que percorre toda a trajetória profissional do professor, sempre com o intuito de aprimorar a sua ação pedagógica e desenvolver sua profissionalidade docente, a sua identidade (ROSSI; HUNGER, 2012, p. 323).

A formação continuada dos professores corresponde a um processo que se desenvolve ao longo de sua carreira, sendo relevante aos professores estarem atentos aos avanços e transformações que ocorrem na educação, com o passar do tempo. Destarte, destaca-se aqui a importância de estar em constante formação para que o professor possa, assim, potencializar sua atuação na docência.

A formação continuada pode ser dividida em duas categorias, conforme propõe Demailly (1992), citada por Romanowski (2012, p. 134-135): a categoria formal, em que “[...] cursos e programas sistematizados em espaços diferenciados dos locais de trabalho do professor são planejados e estruturados de modo presencial e a distância.” E, a categoria informal, que diz respeito a “[...] situações que ocorrem na ação docente, na escola e na sala de aula.”

A categoria formal de Demailly (1992) se subdivide em quatro formas: forma universitária, que se refere a “[...] cursos decorrentes da relação formador-formando; [...] pressupõe que o formador produz conhecimento pela investigação e, depois, transmite para os professores”; forma escolar, que diz respeito aos cursos ofertados pelas Secretarias de Educação, que direcionam o docente à mudança da prática; forma contratual, quando “[...] há contrato entre os envolvidos e a instituição que contrata o formador. [...] esse processo ocorre em serviço, por meio de cursos” e, por fim, forma interativo-reflexiva, que se relaciona com a pesquisa-ação, reflexão na ação e da ação sendo as problemáticas a serem analisadas, aquelas que se referem à realidade vivenciada pelo professor (DEMAILLY, 1992 *apud* ROMANOWSKI, 2012, p. 134). Assim,

[...] percebe-se a formação continuada como elemento essencial no exercício da profissão. Isso requer que sejam contemplados os próprios lugares e tempos onde atua o professor, que é sem dúvida o locus da sala de aula e da escola – considerados espaços de referência de todo processo formativo [...] (OLIVEIRA, 2016, p. 282).

É importante que a formação continuada auxilie os professores a trabalharem da melhor forma na realidade em que eles atuam, sendo importante que as ações desenvolvidas na formação continuada sejam organizadas e conduzidas em função do processo ensino-aprendizagem (MARQUES, 2006 *apud* OLIVEIRA, 2016).

Romanowski (2012) afirma que a formação continuada é uma exigência para os tempos atuais, especialmente porque a formação docente se desenvolve em um *continuum*. Pode-se dizer que nesse *continuum* processos informais de aproximação da docência e processos formativos em âmbito formal são intervenientes, haja vista que a formação é “[...] iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial [...]; prossegue ao longo da carreira do professor [...] e na continuidade de estudos em cursos, programas e projetos” (ROMANOWSKI, 2012, p. 138).

A literatura tem destacado alguns modelos de formação continuada como um processo de desenvolvimento profissional ou de melhoria no processo de ensinar. Sparks e Loucks-Horsley (1990), citados por Imbernón (1998), apresentam cinco modelos. O primeiro modelo diz respeito à formação orientada individualmente, que “[...] caracteriza-se por ser um processo em que os próprios professores planejam e seguem as atividades formativas que acreditam poderem satisfazer suas necessidades” (LOUCKS; HORSLEY, 1990 *apud* IMBERNÓN, 1998, p. 68, tradução nossa). O professor aprende diversas coisas por si mesmo, com a autorreflexão sobre sua prática, por meio de conversas com outros colegas e experiências que são socializadas entre eles. Esse modelo considera três pressupostos diferentes: primeiro, que os indivíduos podem orientar-se por si mesmos e conduzir seu próprio aprendizado; segundo, que os adultos aprendem de forma mais eficiente quando eles próprios planejam seu aprendizado; e, por fim, como terceiro pressuposto, que os sujeitos estão mais motivados a aprender quando selecionam seus próprios objetivos de aprendizagem, que respondam às suas necessidades (LOUCKS; HORSLEY, 1990 *apud* IMBERNÓN, 1998, tradução nossa).

O modelo de observação/avaliação diz respeito ao segundo modelo, em que se discute sobre a forma como os professores recebem a devolutiva de seu trabalho, visto que os mesmos possuem a necessidade de saber como estão enfrentando a prática para assim aprender com ela. A principal referência em que ele se baseia é a de que

[...] a reflexão e a análise são meios fundamentais para o desenvolvimento profissional, a observação e a avaliação da docência, proporcionando aos professores dados sobre os quais possam refletir e analisar para favorecer a aprendizagem dos alunos (LOUCKS; HORSLEY, 1990 *apud* IMBERNÓN, 1998, p. 70, tradução nossa).

Outro ponto a evidenciar nesse modelo é que ele considera que o fato de se ter outro adulto observando o professor lecionando em sala de aula ajuda a ampliar o olhar desse professor para sua prática, pois “Ter o ponto de vista de outra pessoa pode dar aos professores uma perspectiva diferente sobre como eles agem com os alunos” (LOUCKS; HORSLEY, 1990 *apud* IMBERNÓN, 1998, p. 70, tradução nossa).

O terceiro modelo é de desenvolvimento e melhoria e ocorre quando os docentes estão comprometidos com atividades em geral, relacionadas à melhoria da instituição de ensino por meio de projetos, buscando, assim, resolver diversas ocorrências relacionadas ao ensino. O aspecto principal desse modelo está em considerar que “[...] os adultos aprendem com mais eficácia quando precisam saber algo concreto ou quando precisam resolver um problema” (IMBERNÓN, 1998, p. 71, tradução nossa). Outro ponto que ampara esse modelo é entender que os docentes que estão próximos do seu trabalho sabem o que é necessário para melhorá-lo. Dessa forma os professores adquirem conhecimentos por meio da participação em vista de melhorar a instituição em que trabalham.

No modelo de treinamento ou institucional, apresentado como quarto modelo de formação continuada, é comum que muitos professores frequentem cursos, palestras ou seminários, por exemplo, que possuem um conteúdo já estabelecido pelo especialista/palestrante. Em um curso de treinamento os objetivos que os participantes devem alcançar são claramente especificados e, entre os resultados atingidos, espera-se que haja mudanças nas atitudes dentro da sala. “Neste modelo, o formador é quem seleciona as estratégias metodológicas de formação que devem ajudar os professores a alcançar os resultados esperados” (IMBERNÓN, 1998, p. 73, tradução nossa). Nele defende-se que há diversas técnicas e comportamentos que merecem ser reproduzidos pelos professores em suas salas de aula, mudando sua maneira de agir e podendo assim aprender a reproduzir ações em suas aulas que não haviam tido conhecimento anteriormente, modificando, assim, a sua prática.

O quinto modelo refere-se à investigação. Nele os professores identificam uma área de interesse, coletam informações, interpretam os dados e fazem as mudanças que são necessárias no ensino a partir de suas interpretações. Segundo Imbernón (1994), na prática, esse modelo pode assumir diferentes formas, por exemplo, pode ser uma atividade individual,

em grupos pequenos ou grandes, e pode ocorrer na sala de aula ou na escola. “O alicerce desse modelo está na capacidade dos professores de formular questões válidas sobre sua própria prática e estabelecer objetivos que tentem responder a tais questões e realizar uma investigação” (IMBERNÓN, 1998, p. 75, tradução nossa).

Um dos aspectos mais importantes desse modelo é o crescimento dos indivíduos a partir da experiência em detectar os problemas da instituição e resolvê-los. A formação tem como propósito instigar os professores à mudança e à inovação e, conseqüentemente, a efetivarem mudanças significativas em suas práticas, colaborando para a formação pessoal e profissional do docente e fazendo com que tenha os conhecimentos necessários e o apoio para superar os obstáculos que surgem no percurso da profissão.

A literatura indica que a formação continuada pode favorecer aos professores um processo de reflexão, tornando isso uma parte importante da sua formação; nesse sentido, seus conhecimentos são mobilizados, problematizados e assim ressignificados para que o professor possa atingir os objetivos traçados (BEHRENS; FEDEL, 2020).

Entretanto, a importância da reflexão para o professor não está apenas para os professores com uma longa caminhada na profissão, “[...] mas também necessita envolver os professores que iniciam na profissão porque precisam compartilhar sua caminhada e discutir com os pares mais experientes para serem capazes de construir sua prática docente” (BEHRENS; FEDEL, 2020, p. 5). Por isso é importante que os professores mais experientes ajudem os professores iniciantes nesse processo de iniciação, de experiências iniciais com o ensino, justamente para que os docentes consigam compreender sua prática.

O conceito de ‘ensino reflexivo’ quer, por assim dizer, expressar um compromisso por parte do docente, para que seja consciente de sua ação, seja capaz de ampliar os conhecimentos em torno do espaço de atuação e até mesmo criticar o próprio trabalho (BEHRENS; FEDEL, 2020, p. 5).

A experiência partilhada com professores que já possuem mais tempo na profissão e o refletir sobre a própria prática buscando melhor compreendê-la faz com que o período de iniciação seja de maiores aprendizagens, aspecto relevante diante das necessidades que os docentes encontram em seus primeiros anos de docência.

3.3.1 A legislação recente sobre a formação continuada de professores no Brasil

Visando compreender alguns aspectos que norteiam a formação continuada destinada aos professores no Brasil, buscou-se verificar os aspectos legais que dizem respeito a essa formação. Vale destacar, nesse sentido, alguns aspectos que constam na Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional-LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Nessa Lei, em seu artigo 62, parágrafo 1º, tem-se que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”, o que indica que há preocupação, na LDB nº 9.394/1996, com a formação docente (BRASIL, 1996). O artigo 63, que faz referência a quais ações os institutos superiores de educação deverão manter, vale destacar o inciso III, que prevê “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996).

A mesma Lei estipula, em seu artigo 67, que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação e, no inciso II do mesmo artigo, destaca o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996). Isso reafirma a importância e a necessidade de formação continuada para os professores.

O artigo 80 da LDB nº 9.394/1996 indica que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996), e prevê que o ensino a distância seja uma opção para a formação continuada dos professores. Isso também é verificado no artigo 87, no parágrafo 1º, inciso III, em que estipula que o Distrito Federal, cada Estado e Município e, supletivamente, a União, deverão “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. Assim, vê-se que a LDB nº 9.394/1996 prevê o desenvolvimento da formação continuada de professores, porém muitas vezes tais pressupostos podem não ser efetivados na prática devido às condições pouco favoráveis em que o professor se encontra:

Embora a LDB ofereça amparo legal para o desenvolvimento da formação continuada, ela não se manifestou quanto aos princípios e procedimentos que esse tipo de formação deveria assumir. Além disso, a prerrogativa legal da formação continuada não é suficiente para garanti-la, pois, muitas vezes, são mínimas as condições que o professor dispõe para investir na sua formação (SANTOS, 2011, p. 3).

Santos (2011) considera que muitas vezes os professores possuem muito trabalho, intensificando sua jornada. A precariedade no salário é outro aspecto que faz com que os docentes dobrem sua carga horária e, assim, sintam-se desestimulados e acabem deixando de lado espaços para a formação.

Em 01 de julho de 2015 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica, pela Resolução CNE/CP

nº 2. Por ela, ficaram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015).

Essas Diretrizes, revogadas em 2019, foram as que mais influenciaram a formação continuada dos professores participantes deste estudo. Em relação à formação continuada de professores, o capítulo VI da Resolução orientava em seu Art. 16 que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 13).

O artigo 16 referia-se a cursos que iriam promover a atualização, o aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional contínuo dos profissionais da docência, de acordo com as necessidades consequentes da prática educativa, referindo-se a dimensões coletivas, organizacionais e profissionais dessa formação. No artigo 17 a Resolução estipulava que:

A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2015, p. 14).

Estava estabelecido também, no segundo parágrafo do artigo 17, que a instituição formadora é que iria definir o projeto de formação continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, que deveria articular-se ao planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, aos sistemas e redes de ensino e às instituições de Educação Básica (BRASIL, 2015, p. 14). “Em resumo, a resolução valoriza a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, como condição essencial para o exercício da docência em todos os níveis da Educação Básica” (NOGUEIRA; BORGES, 2021, p. 196).

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, foi revogada em dezembro de 2019, e em 27 de outubro de 2020 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 1, a qual trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (BRASIL, 2020).

O Capítulo II do artigo 4 da referida lei, que trata da política de formação continuada de professores, indica que a Formação Continuada dos Professores da Educação Básica é

componente fundamental para sua profissionalização. O artigo 5 traz os princípios norteadores da política de formação continuada, sendo citados o respeito aos fundamentos e objetivos constantes nos artigos 1 e 3 da Constituição Federal; o reconhecimento e valorização das instituições de ensino; a valorização dos professores como principais responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos; o direito à educação dos alunos como a principal função social da escola, dos docentes, gestores e demais funcionários; valores de ética e integridade profissional; reconhecimento e valorização das contribuições das famílias dos alunos; e, por fim, o reconhecimento das contribuições de todos os profissionais que participam dos processos conduzidos nas instituições (BRASIL, 2020, p. 2-3).

O artigo 6 trata dos fundamentos pedagógicos da formação continuada para os professores da educação básica, assim definidos: as instituições, como principal contexto para a formação; o desenvolvimento das competências e habilidades no que diz respeito à língua portuguesa e raciocínio lógico matemático; os conhecimentos sobre a lógica curricular de cada área de conhecimento e as questões didático-pedagógicas; atualizações permanentes de como os alunos aprendem, e sobre as metodologias que podem ser usadas para favorecer o ensino aprendizagem; monitoramento do próprio aprendizado e de seus alunos, desenvolvimento da capacidade gestora; desenvolvimento pessoal e profissional; e fortalecimento da interdependência entre o ensino e a pesquisa, focando no processo de ensino e aprendizagem e também no desenvolvimento dos docentes (BRASIL, 2020, p. 4).

No artigo 7 são citadas as características a serem atendidas para que a formação continuada obtenha um impacto positivo na melhora da prática do professor, sendo relevantes o “[...] foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica [...]” (BRASIL, 2020, p. 5).

O Capítulo III refere-se aos Cursos e Programas para a formação continuada de professores como flexíveis, vivenciados através de atividades formativas presenciais, a distância, semipresenciais, híbridas, entre outras estratégias. Segundo consta no documento, isso contribuirá para o desenvolvimento profissional docente. Esses cursos de formação continuada podem ser oferecidos pelas instituições de ensino superior ou por outros órgãos formativos (BRASIL, 2020). Em anexo à resolução consta por completo a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação

Continuada).⁶

4 PROFESSORES INICIANTES: NECESSIDADES FORMATIVAS, APRENDIZADOS E DIFICULDADES

Para os professores iniciantes, quando estão em fase das primeiras experiências docentes, torna-se ainda mais essencial a formação (MARCELO GARCÍA, 1999), visto que o “[...] primeiro ano, geralmente, constitui um ‘choque de realidade’, em que o professor aprende intensamente por ensaio e erro a tarefa de ensinar” (ROMANOWSKI, 2010, p. 131), vivendo um período marcado por dilemas, medos e frustrações.

Segundo Huberman (1995, p. 39), que organizou os ciclos da carreira profissional docente em fases, a fase de entrada na carreira (1- 3 anos) é caracterizada pelo aspecto de sobrevivência. Trata-se de um momento de choque com a realidade, uma situação de complexidade à qual o professor nem sempre está apto a responder com segurança. No período de entrada na carreira vivencia-se

[...] o tatear constante, a preocupação consigo próprio [...], a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntima e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 1995, p. 39).

Por outro lado, o choque com a realidade pode ser somado ao aspecto de descoberta, já que há um entusiasmo inicial, um encantamento por estar assumindo a responsabilidade da docência, de ter uma turma de alunos, fazer parte de um grupo de professores. Devido a esses fatores de sobrevivência e descoberta, torna-se relevante a contribuição da formação continuada dos professores com maior especificidade com os professores iniciantes. A literatura indica que é necessário um apoio mais específico de assessoramento aos que iniciam a docência, pois “[...] essa fase de iniciação ao ensino possui características próprias que permitem analisá-la de um modo diferenciado” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 112).

Os professores em início de carreira sentem necessidade de buscar o aperfeiçoamento do conhecimento adquirido na formação inicial. Segundo Marcelo (2009), é indiscutível a importância da formação inicial por ser nesse momento que o futuro professor irá adquirir embasamento teórico e prático da profissão. Porém, a docência exige estudos e aprimoramento constantes e, por consequência, a formação não deve ser limitada apenas a

⁶Existem críticas à Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que podem ser consultadas em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_15_entidades_nacionais_repudio_a_bnc_fc.pdf. Acesso em: 26 maio. 2021

essa etapa. Romanowski (2012, p. 132) complementa esse entendimento quando destaca que “O professor iniciante, além de limitação de conhecimentos da prática e da experiência, necessita aprofundar seus conhecimentos teóricos para ser capaz de explicitar situações de impasses.”

A necessidade de os professores iniciantes possuírem um apoio na fase de iniciação é indubitável. É nessa fase que os professores possuem preocupações maiores sobre como promover a aprendizagem vinculada ao seu processo de ensino, portanto, em aprender a ensinar e a trabalhar com as dificuldades dos alunos e com o contexto em que estão inseridos. Os docentes também se preocupam com as particularidades de cada um deles e, ainda, com a sua própria socialização no meio escolar. Essa etapa se constitui como um ‘[...] processo através do qual um indivíduo adquire o conhecimento e as competências sociais necessárias para assumir um papel na organização’ (VAN MAANEN; SHEIN, 1979, p. 211 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 115).

O professor iniciante necessita se constituir enquanto docente e essa construção e transformação, segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 125), “[...] não é um salto vazio entre formação inicial e contínua, mas sim tem um caráter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo.” Não se trata de um processo linear, como apenas um salto até chegar à formação continuada, mas sim um processo permeado de obstáculos e descobertas.

Nos primeiros anos de exercício na docência, o professor vivencia “[...] um período geralmente de intensas aprendizagens, ocorrendo em sua maioria por tentativas e erros na tarefa de ensinar” (GIORDAM; HOBOLD, 2015, p. 52). Entretanto, além de se preocupar com sua prática com os alunos, possuem preocupações também referentes à sua participação na escola, à cultura escolar relacionada aos professores que ali trabalham, aos alunos, ao sistema de ensino e à proposta escolar.

Segundo Lima (2004) e Migliorança (2010) citados por Romanowski e Martins (2013), há algumas dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira, como: domínio de conteúdo específicos; relação entre professor e alunos; organização pedagógica; relacionamento com a comunidade escolar; adequação à proposta da escola; processo de ensino. Percebe-se que essas dificuldades estão ligadas mais ao trabalho do próprio professor do que ao processo de sua formação inicial (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013).

Romanowski e Martins (2013) também destacam em seu texto alguns desafios a serem superados para que os professores iniciantes tenham melhores possibilidades de desenvolvimento profissional

1) desenvolvimento de uma política que reconheça que os professores iniciantes carecem de apoio quando iniciam sua atividade profissional; 2) ampliação e criação de programas de acompanhamento e supervisão destinados a promover o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira; 3) estabelecimento de projetos de formação específicos que atendam as demandas do início do trabalho docente; 4) melhoria das condições de vínculo dos profissionais em início de carreira proporcionado renumeração e valorização do desenvolvimento profissional; 5) revisão de critérios de lotação e designação de trabalho para professores iniciantes que favoreça sua adaptação aos sistemas escolares; 6) fomento para realização de pesquisas sobre este período de desenvolvimento profissional e para pesquisas colaborativas que visem propiciar contribuição com a formação e prática desses profissionais em início de carreira (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013, p. 14).

Nota-se que os principais desafios a serem superados para que os professores iniciantes tenham melhores possibilidades de vivenciarem mais positivamente o período de iniciação profissional são a falta de apoio, políticas e programas aos docentes que se encontram nesta etapa da carreira, pois como já citado, é uma etapa que possui suas particularidades, e que necessita de uma atenção maior.

O professor iniciante necessita de uma formação inicial integral para sua atuação, porém

Independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há algumas coisas que só se aprendem na prática, e isso implica que esse primeiro ano seja um ano de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição (MARCELO, 2010, p. 29).

Nas palavras de Dessotti (2017, p. 30) “Os primeiros anos de exercício da docência são regados por uma intensa aprendizagem para o professor iniciante. Apesar de serem anos difíceis, alguns traços desenvolvidos nesse período são levados por todos os anos da carreira, visto que é uma etapa decisiva no percurso de formação de um professor” (DESSOTTI, 2017, p. 30).

É dentro de um contexto permeado de inseguranças, dilemas, expectativas frustradas e desarticulação da teoria e da prática que o professor iniciante se constitui. A chegada à dura realidade escolar faz com que o mesmo reveja seus valores, conhecimentos técnicos e seu posicionamento mediante diversas situações. Soma-se a toda essa expectativa e angústia o desafio de associar a teoria e a prática. Nesse momento, o professor iniciante está muito ligado aos conteúdos adquiridos na universidade e que por vezes podem ser de difícil associação com a sua prática diária em sala de aula.

As principais tarefas que enfrentam os professores principiantes são: adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de

aprendizagem na sala de aula e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. E o problema é que eles devem fazer isso, em geral, sobrecarregados com as mesmas responsabilidades que os docentes mais experientes (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 131).

Se constituir professor e abarcar os vários aspectos que estão relacionados a sua prática e ainda assim construir sua própria identidade profissional não é uma tarefa fácil. Porém, compartilhando momentos e realizando trocas com professores mais experientes, o professor iniciante transforma esse momento em uma vivência e experiência proveitosa e significativa. Os professores mais experientes possuem uma identidade mais definida, por conta de estarem imersos na realidade educativa, vivenciando intensamente a cultura escolar nas mais diversas situações.

Devido a isso, vale destacar a importância dos docentes iniciantes fazerem parte de uma formação mais direcionada a eles, e conforme indica Leone (2011) sobre a formação continuada de professores,

[...] o ponto de partida e o ponto de chegada dos processos de formação docente devem ser o professor, contextualizado na sua situação singular, ou seja, o professor como sujeito autor de sua formação e atuação; formação essa concebida de forma intrinsecamente articulada às condições do exercício profissional da docência, no bojo das quais emergem as necessidades formativas dos professores (LEONE, 2011, p. 89).

Giordan, Hobold e André (2017) destacam em seus estudos as necessidades formativas dos professores iniciantes. Os autores apontam que conhecer as condições de trabalho dos professores ajudará a pensar na melhoria das atividades dos docentes, nas políticas públicas e a perceber como se desenvolve o trabalho do professor, para que assim se procure colaborar com a formação dos professores, para que essa seja a mais próxima de sua realidade.

Nesse sentido, é importante proporcionar ao professor ambos os tipos de formação continuada, centradas em questões de cunho teórico e prático, relacionadas à atividade de sala de aula, de forma que ofereça subsídios para o aprimoramento do trabalho docente e para o desenvolvimento profissional dos professores, o que vai concorrer para a melhoria do processo de aprendizagem dos alunos (GIORDAN; HOBOLD; ANDRÉ, 2017, p. 314).

As necessidades formativas dos professores iniciantes irão decorrer do contexto e do momento que estão vivendo. Cada contexto irá carecer de uma formação, e assim a cada momento o professor irá perceber qual é a sua necessidade formativa. Como bem informam Sousa et al “as necessidades de formação dos professores podem acompanhar as demandas que vão surgindo com a modificação dos sistemas de ensino ao longo da história” (SOUSA, *et. al.*, 2020, p. 5).

É importante que os professores iniciantes expressem suas necessidades formativas para que a formação continuada ofertada a eles seja proveitosa e significativa para auxiliá-los em suas necessidades. Sousa *et al.* (2020) evidenciam que é importante traçar um caminho metodológico para que sejam levantadas as necessidades dos professores em início de carreira, algo que permanece como um desafio no âmbito da formação continuada. Os autores ressaltam também alguns instrumentos a serem utilizados para realizar esse levantamento com os professores iniciante: diário de campo, memorial de formação, narrativas, ateliê bibliográfico.

Dessa forma, seja por meio de qualquer um desses instrumentos, é possível mobilizar os professores iniciantes para que relatem suas necessidades e avancem para a reflexão e a mobilização de mudanças de suas práticas, podendo ainda contribuir para novas políticas públicas que atendam as particularidades dos professores. “Planejar a formação continuada para os professores iniciantes requer que se dialogue com eles para conhecer suas necessidades formativas [...]” (GIORDAN; HOBOLD; ANDRÉ, 2017, p. 323).

Vaillant e Marcelo (2012, p. 173) destacam que “[...] quando os professores participam da formatação de seu próprio aprendizado, seu compromisso cresce.” Torna-se então importante compreender que os docentes em início de carreira necessitam de acompanhamento mais específico, que possuam um espaço para tratar de suas dificuldades e problemas, fazendo com que nessa formação tratem de temas que contribuam com a prática docente.

Disso decorre a importância da formação continuada para os professores iniciantes, formação que vai além do período de formação inicial, Assim, a formação continuada é tomada nesta pesquisa como o período de formação que ocorre após a formação inicial, quando o professor já está atuando na docência, na perspectiva de continuidade do processo formativo.

Ressalta-se que a formação continuada é importante em qualquer fase da vida profissional do professor, mas é na sua fase de iniciação à docência que necessita de um olhar mais atento, já que os professores estão se iniciando em uma sala de aula, e possuem incertezas e angústias que são especialmente vivenciadas nesse período.

4.1 PROGRAMAS DE ACOMPANHAMENTO DIRECIONADOS A PROFESSORES INICIANTE

A necessidade de o professor iniciante possuir um acompanhamento diferenciado deve-se às diversas características ligadas ao período de iniciação. Segundo Marcelo García (1999), os programas de iniciação direcionados aos professores iniciantes são fundamentais, uma vez que

1. Frequentemente, são atribuídos aos professores principiantes cargos de docência com grandes problemas em relação à gestão da classe.
2. De um modo geral, existe falta de colaboração entre os professores e é dado pouco apoio aos professores principiantes.
3. Os professores lutam contra o caos e o stress durante os primeiros anos de docência, salientando, sobretudo o valor do prático.
4. A instituição escolar tem, relativamente aos professores principiantes, as mesmas expectativas que tem face aos veteranos.
5. O Ensino Superior assume pouca responsabilidade na fase de iniciação.
6. Os professores principiantes têm poucas oportunidades de contato com modelos de ensino variados e eficazes (ZIMPHER, 1988, *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 119).

Os programas de iniciação realizam uma articulação entre a formação inicial e o desenvolvimento da carreira docente ao assessorar o professor nesse período de iniciação. Tais programas “respondem, como vimos, à concepção de que a formação de professores é um contínuo que tem de ser oferecida de um modo adaptado às necessidades de cada momento da carreira profissional” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 119).

Huling-Austin (1990), conforme destacado por Marcelo García (1999), fez uma revisão dos programas de iniciação para professores iniciantes e destacou três pontos essenciais a serem considerados na elaboração de um programa. O primeiro indica que os programas devem ser flexíveis, para se adequarem às necessidades individuais dos professores iniciantes. O segundo ponto diz respeito ao professor de apoio, ou seja, um professor experiente, um mentor para acompanhar o professor iniciante em suas atividades. Por fim, o último ponto refere-se à atribuição de docência aos professores iniciantes, uma vez que normalmente lhe são atribuídas classes que os professores mais experientes não desejam, ou disciplinas as quais os professores ou não dominam ou não possuem formação específica.

Alguns objetivos gerais para programas de iniciação são também apontados como relevantes quando se visa a formação de professores iniciantes. Entretanto, embora relevantes, Huling-Austin (1989;1990) ressalta que esses objetivos não são únicos, embora estejam presentes em muitos programas. São eles:

- a) **melhorar** a ação docente;
- b) **aumentar** as possibilidades de **permanência** dos professores principiantes durante os anos de iniciação;
- c) promover o **bem-estar pessoal e profissional** dos professores principiantes;
- d) satisfazer os **requisitos formais** relativos à iniciação e à certificação;

e **transmitir a cultura** do sistema aos professores principiantes (HULING-AUSTIN 1986-1990 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 122, grifo do autor).

Os programas de iniciação diferenciam-se no que se refere à duração e aos conteúdos trabalhados. A “[...] quantidade e qualidade de experiências e actividades nas quais os professores principiantes se implicam é o principal critério que permite classificar e valorizar os diferentes programas de iniciação” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 123).

Marcelo García (1999) salienta algumas atividades que podem ser realizadas ao se configurar um programa de iniciação: proporcionar informação, que consiste em fornecer informações aos professores principiantes, como disposições legais, por exemplo, que podem ser necessárias durante o primeiro ano; visita prévia à escola, para conhecer o ambiente; redução de carga horária docente visando com que os mesmos utilizem esse tempo para cursos e reuniões, entre outros; seminários de discussão, uma estratégia de apoio ao professor iniciante; conectar os professores principiantes através do correio eletrônico para apoio pessoal, emocional e técnico entre professores principiantes; estudo de caso visando formar professores a partir de uma perspectiva reflexiva; e, por fim, a figura do mentor o qual possui o papel de assessoria aos professores iniciantes (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 123-124).

A figura do professor mentor nos programas de iniciação que incluem esse professor é destacada pela sua importância no processo de iniciação docente. “A tarefa que se atribui ao ‘mentor’ é a de assessorar didáctica e pessoalmente o professor principiante, de modo a constituir um elemento de apoio” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 124).

O apoio a ser dado ao professor iniciante é também ressaltado por André, quando afirma:

Programas de iniciação à docência, que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação, podem ajudar a reduzir o peso dessas tarefas e fazer com que os iniciantes se convençam de quão importante é a adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional (ANDRÉ, 2012, p. 115-116).

A autora destaca que é importante os professores iniciantes perceberem que a formação não se encerra na graduação, mas que se prolonga durante a vida profissional do docente. Os programas de iniciação devem ser pensados e desenhados de uma maneira a considerar essa fase da carreira do professor, sendo ela um período que se distingue da “[...] formação inicial e continuada, pelas suas peculiaridades, de fase de transição, de integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão” (ANDRÉ, 2012, p. 116).

Vale ressaltar um estudo de Romanowski e Mira (2015) que teve por objetivo analisar as produções científicas do IV Congresso Internacional Sobre Professorado

Principiante e Inserção Profissional à Docência, realizado no ano de 2014 em Curitiba (PR), congresso que teve como principal objetivo realizar um encontro de investigadores, formadores e docentes preocupados com a formação do professor iniciante.

O estudo destacou três programas específicos para professores iniciantes no Brasil: Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira – PAPIC; Programa de Mentoria On-Line da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); e Programa de acompanhamento Docente para Professores de Educação Física em Início de Carreira – PADI (ROMANOWSKI; MIRA, 2015).

A autoras indicam que o PAPIC

[...] conta com uma equipe executora, coordenador, professores e estudantes (bolsistas e voluntários) dos cursos de licenciatura da UFMT e professores colaboradores que fazem parte de uma instituição parceira. A cada ano, a partir do ano de início, desenvolveu ações específicas: formação da equipe executora; aplicação de questionários para identificação do público-alvo; levantamento de anseios e expectativas; conscientização de diretores de escolas quanto à necessidade de apoio aos iniciantes; acompanhamento on-line de professores iniciantes via on-line (blog, e-mail e, posteriormente, rede social) e presencial (ROMANOWSKI; MIRA, 2015, p. 93).

Já o PADI constituiu-se de um projeto de extensão da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Nele eram realizados encontros quinzenais com os professores iniciantes e a sistematização de suas experiências de ensino-aprendizagem, visando contribuir com o professor em início de carreira (ROMANOWSKI; MIRA, 2015)

No programa de Mentoria On-Line da UFSCar o objetivo é o apoio aos professores iniciantes, apoio que se constitui na orientação individual de um mentor, que seria um professor mais experiente, contribuindo assim para a superação das dificuldades do período de iniciação à docência.

As autoras destacam que os programas analisados ressaltam a importância de se pensar nas necessidades formativas dos professores e de tomá-las como ponto de partida de suas ações, levando em consideração o contexto em que os mesmos se encontram.

O estudo de Romanowski e Mira (2015) indica, por fim, que existem poucos programas destinados aos professores iniciantes, corroborando as constatações de outros autores, o que contribui para a reflexão sobre a importância dos programas de apoio a esses docentes.

André (2012) também destaca alguns programas direcionados aos professores iniciantes no Brasil. Em relação a um deles, na Secretaria de Educação do Espírito Santo, os professores se inscrevem para o concurso público e passam por diversas etapas de formação sobre temas de educação. Após essas etapas, é realizada uma prova eliminatória; na Secretaria

do Estado do Ceará, no concurso público prestado pelos professores, também há uma etapa eliminatória após o candidato participar de um curso de capacitação, havendo ainda um acompanhamento na escola voltado aos professores ingressantes e, após passados três anos, os professores participam de uma avaliação para, assim, confirmar seu cargo público; na Secretaria de Educação de Jundiá, os professores iniciantes participam de um curso de capacitação, durante um mês, antes de entrar na sala de aula. Segundo a autora, as ações relacionadas à Secretaria de Educação de Jundiá são realizadas em momentos pontuais, sem indicação específica de um programa.

Na Secretaria Municipal de Educação de Sobral, no Estado do Ceará, “[...] tem um programa de formação em serviço especialmente desenhado para os professores que ingressam na rede de ensino” (ANDRÉ, 2012, p. 122), sendo o programa direcionado para o aprimoramento da prática pedagógica. Durante o estágio probatório, com duração de três anos, o professor tem a obrigação de participar das formações ofertadas pelo programa. “Essa é a única iniciativa institucionalizada que a pesquisa localizou, pois está regulamentada em lei e se insere na política de formação continuada do município” (ANDRÉ, 2012, p. 123).

Também foi localizado pelos estudos de André (2012) um programa destinado aos professores iniciantes na Secretaria Municipal de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul. O programa possui diversas ações, divididas em etapas, para serem desenvolvidas pelos professores iniciantes.

André (2012) ainda destaca alguns programas de inserção à docência que são realizados por meio da parceria entre universidade e escola, durante a graduação. Um deles é o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) proposto pelo Ministério da Educação e pela Coordenadoria de Pessoal do Ensino Superior – Capes. Esse programa “[...] possui a intenção de formar profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação” (ANDRÉ, 2012, p. 125). Esse Programa, mesmo não sendo diretamente direcionado aos professores iniciantes, pois ocorre durante a formação inicial, beneficiará os futuros professores em período de iniciação ao familiariza-los ainda mais com a docência.

O Bolsa Alfabetização é outro programa, que busca favorecer a inserção à docência, ainda na graduação:

[...] destina-se a estudantes de licenciatura, que sob supervisão de professores universitários atuam em escolas da rede estadual de ensino. Os bolsistas auxiliam os professores regentes na alfabetização e, além disso, devem realizar um projeto de investigação, voltado à experiência vivida na escola, com a supervisão do orientador

da universidade e do professor regente (ANDRÉ, 2012, p. 126).

Como ações que favorecem ao estudante a articulação dos conhecimentos da universidade e da escola, por fim, André (2012) destaca em seu estudo, o Programa Bolsa ao Estagiário de Pedagogia, que tem por objetivo inserir o estudante em classes de 1º ano das escolas municipais de Jundiaí; o estudante bolsista irá atuar como auxiliar do professor durante um ano.

Outro estudo que aponta um programa durante a graduação de professores e que facilita o período de iniciação à docência é indicado no estudo de Lima Brasil (2015). A autora destaca o Programa Residência Pedagógica, sendo que o “intuito desse tipo de programa é favorecer a aprendizagem prática aos futuros professores” (LIMA BRASIL, 2015, p. 16). A proposta prevê um período de formação na escola, pois a residência pedagógica é um modelo de estágio supervisionado em que os alunos vivenciam experiências na sala de aula, entretanto, estando ainda na graduação.

5 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O presente estudo tem como eixo epistemológico a teoria como expressão da prática (THOMPSON, 1981). Assim, a relação entre a teoria e a prática não necessita acontecer de forma vertical, em que uma determina a outra, mas ambas estão em um movimento contínuo de reciprocidade.

Conceber a teoria como expressão da prática implica considerar o movimento constante que se constitui através das relações e enfrentamentos estabelecidos pelos sujeitos na vivência de diferentes situações. Segundo Romanowski, Wachowicz e Martins (2005), a profissão do professor caracteriza-se como uma prática social, conflituosa, complexa, que vai além do desempenho técnico.

Esse movimento evidencia algo novo, pois considera que as ações dos sujeitos não são guiadas pela teoria, mas iluminadas por ela. A teoria, nesse sentido, é a expressão da prática vivenciada pelos sujeitos. Segundo Martins (1996), “Nesse momento histórico, assiste-se, nas ciências humanas e sociais, à presença de novos agentes, novos objetos de estudo, novos eixos de análise em que *o próprio fazer* passa a ser fundamental como *elemento educativo*” (MARTINS, 1996, p. 84).

Martins (1996) discorre sobre a perspectiva da teoria como guia da ação prática, perspectiva contrária à concepção assumida pela autora, e indica que naquela concepção, a prática advém da teoria, é guiada por ela, determinando-a:

Epistemologicamente, a prática decorre da [...]. Nessa concepção, a ação prática não é determinante, mas determinada. A ação prática é guiada pela teoria. Valoriza-se o pensamento sobre a ação. Assim, as mudanças se fazem no plano dos conceitos, das idéias, e a ação concreta é colocada à margem (MARTINS, 1996, p. 87).

Na abordagem da teoria como guia da prática, a ação e a experiência são colocadas de lado, diferentemente do que ocorre na perspectiva em que a teoria expressa a ação prática, pois dá ênfase à prática social dos envolvidos. “Aí, o elemento central é a ação prática – a luta de classes. É a luta que dá a imprevisibilidade, que acaba com o sentido teleológico, que dá dinamismo e mostra as contradições” (MARTINS, 1996, p. 87).

Na teoria como expressão da prática são as ações que determinam a forma de pensar do sujeito, as teorias e os conteúdos. É a forma de agir do ser humano que irá definir como será seu processo de conhecimento, sua visão de mundo (MARTINS, 1996).

Portanto, a teoria como expressão da prática não se resume ao confronto destes dois pólos, teoria e prática, mas pelo movimento permanente de busca de respostas ao enfrentamento dos conflitos. Ambas constituem a possibilidade da elaboração dos saberes decorrentes da explicação das contradições que as constituem. O movimento

acontece como ponto de partida e de chegada, porque sempre renovado pelas lutas, na busca de práticas que procuram resolver os problemas que se apresentam (ROMANOWSKI; WACHOWICZ; MARTINS, 2005, p. 11).

Nessa perspectiva, é possível compreender que os indivíduos produzem conhecimento por meio de sua experiência, constituída na realidade em que estão inseridos. Tratando-se dos docentes, os conhecimentos que constituem são expressões das experiências que têm diante de vivências socializadas, cursos realizados, estudos, diálogos, bem como das relações que estabelecem no seu cotidiano.

5.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Levando-se em consideração as experiências dos professores iniciantes como produtoras de conhecimento, compreende-se que a metodologia de abordagem qualitativa é a mais adequada à presente pesquisa por preocupar-se com os aspectos qualitativos da realidade. Nesta metodologia trabalha-se com as relações sociais, com os significados, valores, atitudes, com as interações dos sujeitos, entre outros aspectos (MINAYO, 2001), permitindo um envolvimento maior com os participantes, considerando-se sua subjetividade, entendimentos e pontos de vista.

Bogdan e Biklen (1994) definem que a pesquisa qualitativa considera as relações humanas vinculadas ao seu contexto. Dessa forma, o objeto estudado não é entendido de forma isolada. A pesquisa qualitativa permite que o pesquisador seja a peça principal para a coleta de dados, pois é ele quem irá compreender e analisar os dados coletados. Os autores apresentam cinco características da pesquisa qualitativa. A primeira diz respeito a ter como fonte de dados o ambiente natural, pois “[...] as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). O pesquisador levará em consideração o contexto, pois será nesse contexto que a pesquisa se desenvolverá. Os autores entendem que não é possível dissociar os atos das palavras, pois isso pode fazer com que se perca o real significado. Assim, os autores demonstram que as relações humanas acontecem com base em vários elementos que não podem ser entendidos de forma isolada.

A segunda característica refere-se ao caráter descritivo, ou seja, os dados coletados são descritos detalhadamente e não são representados por estatísticas. Assim, tenta-se “[...] analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

A terceira característica considera que os investigadores qualitativos possuem maior interesse pelo processo do que pelos resultados obtidos. “As estratégias qualitativas patentearam o modo como expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interacções diários” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). A atenção do pesquisador não se concentra apenas no resultado final, mas sim no processo de pesquisa, que é essencial para compreender os dados.

A quarta característica destaca que os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva. “O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Os dados não são coletados para que se formem hipóteses pré-estabelecidas. Segundo os autores, o investigador planeja utilizar parte do estudo, percebendo quais as questões que merecem destaque.

A quinta e última característica destacada por Bogdan e Biklen (1994) trata da importância do significado para a abordagem qualitativa. Os investigadores estão interessados no modo como as pessoas dão sentido à sua vida e os pesquisadores buscam compreender as diferentes significações das pessoas que pertencem àquele contexto.

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber ‘aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem’. Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhe permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador (PSATHAS, 1973 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Bogdan e Biklen (1994) destacam que os investigadores qualitativos ressaltam a pesquisa qualitativa numa perspectiva em que o pesquisador e o pesquisado colaboram com o processo de construção do estudo, assim contribuindo para a produção do conhecimento.

No presente estudo, caracterizado como qualitativo, foi utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: questionário aberto (Q) (Apêndice A) com questões semiabertas, entrevista (E) semiestruturada e análise documental.

O questionário aberto é um dos instrumentos “[...] mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138). Segundo o autor, o questionário aberto irá auxiliar no desenvolvimento da entrevista semiestruturada, ou seja, as respostas dos questionários devem ser interpretadas, antes da aplicação de outros instrumentos.

A entrevista semiestruturada, “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a

liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Por meio da entrevista, podem ser realizadas novas interrogações que irão surgindo a partir das respostas da informante, possibilitando o surgimento de novas hipóteses de questionamento.

Os dados coletados neste trabalho são analisados a partir da análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977, p. 33, grifo do autor), “ [...]aparece como um *conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utilizam procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens*”. Segundo a autora,

[...] consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir numa certa ordem a confusão inicial. É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar (BARDIN, 1977, p. 32).

Para o tratamento dos dados a autora propõe quatro etapas: organização da análise, codificação, categorização e inferência (BARDIN, 1977). A organização da análise possui três polos: a pré-análise, a exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. Resumidamente: a organização da análise consiste em construir a base da pesquisa, é o momento em que o pesquisador está definindo os documentos a serem analisados, formulando hipóteses, objetivos, preparando e explorando o material a ser utilizado.

Na etapa de codificação é feito o tratamento dos resultados brutos. “A codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas - dos dados em bruto do texto [...]” (BARDIN, 1977, p. 97). Nessa etapa os dados são transformados e reunidos em unidades, o que permite uma descrição das características que são apropriadas ao conteúdo. Nessa fase, o autor pode optar por organizar os dados em duas maneiras, a unidade de registro, que segundo Bardin (1977, p. 98) é “a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo ao considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”. A base da unidade de registro é o tema. A segunda unidade, que é a unidade de contexto, “[...] serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem (superiores à unidade de registro) são óptimas para que se possa compreender a significação da unidade de registro” (BARDIN, 1977, p. 100).

Na terceira etapa a autora destaca a categorização, “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamentos segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”

(BARDIN, 1977, p. 111). Organizar os elementos em categorias impõe o que cada um deles tem em comum com os outros, pois o “que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (BARDIN, 1977, p. 112).

A categorização pode ter dois processos inversos, sendo um deles o procedimento por caixas, que consiste em categorias já fornecidas e organizam os elementos à medida que vão sendo encontrados. A segunda possibilidade é procedimento por milha, que se constitui em um processo inverso, onde as categorias não são pré estabelecidas, mas sim definidas por meio da análise, conforme os dados surgem (BARDIN, 1977).

Por fim, a última etapa da análise de conteúdo é a inferência, a fase em que o pesquisador irá interpretar os dados por meio da organização do material coletado. Bardin (1997) destaca no processo de inferência alguns elementos como: o emissor, o receptor e a mensagem. O emissor seria o produtor da mensagem, ou seja, os sujeitos participantes da pesquisa; o receptor é aquele que recebe a mensagem e as interpreta; e a mensagem é o que os participantes relataram, ou seja é “[...] o ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível!” (BARDIN, 1977, p. 128).

A pesquisa foi submetida Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (CEP/UEPG), por meio de aprovação da Plataforma Brasil (Anexo A). Foi realizada também a submissão do projeto de pesquisa na Prefeitura Municipal de Ponta Grossa – PR, o qual foi aprovado. (Anexo B)

Para os participantes da pesquisa, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE (Apêndice B e C), assegurando aos participantes o anonimato de sua identidade na pesquisa e o uso ético dos dados.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

O presente estudo tem como campo de pesquisa as Escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa-PR. Vale destacar que a Educação Municipal de Ponta Grossa foi criada em em 1954, com a Lei nº 742/54 – a definição do Departamento Municipal de Educação (DME) na cidade de Ponta Grossa-PR. Competia a esse departamento administrar e orientar as escolas públicas municipais, em consonância com os programas da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná (PONTA GROSSA, 1954).

Foi em 1989 que se constituiu da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, com a Lei nº 4.291/1989, a qual designou em seu Art. 7º que esse órgão é responsável pela coordenação, execução e supervisão das atividades educacionais e culturais (PONTA

GROSSA, 1998).

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa compreende 86 Escolas Municipais e 66 Centros Municipais de Educação Infantil, totalizando 152 instituições. No Município de Ponta Grossa-PR, segundo o Caderno Estatístico do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES (IPARDES, 2021), a população estimada no ano de 2020 era 355.336 habitantes.

No que refere à Educação, o Caderno do IPARDES (2021) destaca os dados do ano de 2020 e indica que o número de matrículas na educação básica pública municipal, segundo a modalidade de ensino e a dependência administrativa, é de 10.244 na Educação infantil, sendo 3.320 na Creche e 6.924 matrículas no Pré-escolar. O Ensino fundamental, por sua vez, conta com 20.421 matrículas.

5.2.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em 2020 (os dados foram coletados no ano de 2020, entretanto, as respostas coletadas foram referentes ao ano letivo de 2019), com 15 professores iniciantes e duas Supervisoras de Gestão Pedagógica e de Ensino da Secretaria Municipal de Ponta Grossa. A escolha desses professores ocorreu a partir dos seguintes critérios: aceitar participar da pesquisa; lecionar na etapa do Ensino Fundamental; possuir tempo de até três anos de exercício na docência. Para identificar esses professores, utilizou-se como referência a listagem de professores convocados pela SME em janeiro de 2019. Esses professores participaram do concurso público realizado por meio do Edital nº 002/2018 (PONTA GROSSA, 2018).

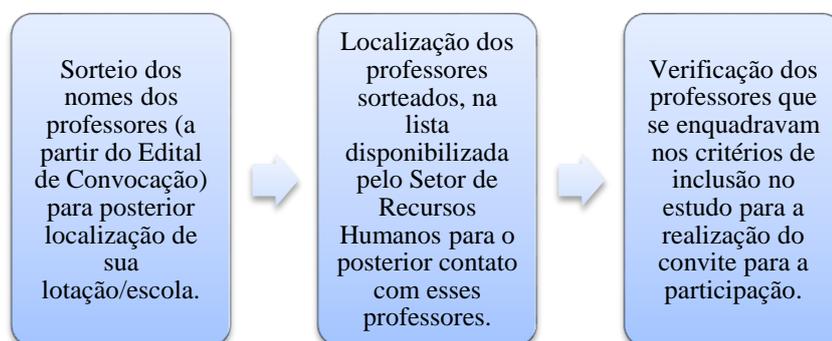
Para a melhor compreensão sobre o contexto formativo dos professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, bem como para proceder-se à identificação desses professores, em um primeiro momento foi realizada uma entrevista com a Supervisora de Gestão Pedagógica e de Ensino da Secretaria Municipal em agosto de 2020. Para respeitar a identidade das participantes, as Supervisoras foram denominadas SG (Supervisora de Gestão) 1 e 2.

A partir da entrevista com a SG1 foi disponibilizada pelo setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação uma listagem contendo o nome de todos os professores que foram contratados nos últimos anos pela SME, bem como as escolas em que estavam lotados, a data de admissão de cada um, as datas de nascimento e em qual situação se encontravam (trabalhando, em licença maternidade, ou afastados). Logo, para chegar até os

professores participantes da pesquisa, tivemos como referência duas listagens: a primeira listagem se refere aos professores convocados em janeiro do ano de 2019, a partir do concurso público realizado no ano de 2018; a segunda listagem foi disponibilizada pela Prefeitura e foi utilizada para a confirmação da localização dos professores e, na sequência, para o contato a ser estabelecido com eles.

Esses passos estão sistematizados a seguir, na Figura 1:

Figura 1: Passos para se chegar aos professores participantes da pesquisa.



Fonte: organizado pela autora.

O sorteio realizado foi dos números 1 ao 201, tomando-se como referência a lista de professores convocados pela SME⁷. Para o sorteio foi utilizada a ferramenta disponibilizada pelo Random.org⁸ (opção gratuita-*numbers*). Na aba correspondente a quantos números seriam gerados no sorteio foi colocado o número 15, como definido no início da pesquisa. Os números sorteados foram localizados primeiramente na lista de convocação do edital do concurso público e posteriormente na listagem disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação, para verificar onde o professor estava lotado e em que situação se encontrava, isto é, se estava trabalhando ou afastado. Para se chegar inicialmente aos 15 professores iniciantes, foram realizados 12 sorteios. Para contatar esses professores, a cada sorteio foi realizado contato com a escola em que o professor estava lotado, via telefone e/ou e-mail, para verificar se o mesmo atendia os critérios e se gostaria de fazer parte da pesquisa.

Após esse momento foi realizada a entrega dos questionários de forma presencial e via e-mail. O questionário foi composto por dados gerais de identificação e perguntas referentes à formação continuada e suas contribuições para o professor iniciante.

A partir dos dados obtidos nos questionários respondidos pelos participantes

⁷ Disponível em: https://www.pontagrossa.pr.gov.br/files/concursos/edital_de_convocacao_-_prof_40_horas_10.01.pdf. Acesso em: 25. Mar. 2020

⁸ Disponível em: <https://www.random.org/integers/>. Acesso em: 27 out. 2020.

organizou-se um quadro, com a finalidade de caracterizar sua formação, idade e tempo de experiência profissional. Para respeitar a identidade das participantes, os professores foram denominadas P e numerados de 1 ao 15. No quadro 2 apresentam-se os dados referentes aos professores iniciantes.

Quadro 2 – Professores iniciantes participantes da pesquisa.

. Professores	Formação	Idade	Tempo de experiência
P1	Pedagogia	25 a 29 anos	1 a 2 anos
P2	Pedagogia	25 a 29 anos	1 a 2 anos
P3	Pedagogia	30 a 34 anos	2 a 3 anos
P4	Pedagogia	30 a 34 anos	2 a 3 anos
P5	Pedagogia e Magistério	40 anos ou mais	2 a 3 anos
P6	Pedagogia	25 a 29 anos	2 a 3 anos
P7	Pedagogia	30 a 34 anos	1 a 2 anos
P8	Pedagogia e História	30 a 34 anos	1 a 2 anos
P9	Pedagogia	30 a 34 anos	2 a 3 anos
P10	Magistério e Ciências Sociais	25 a 29 anos	2 a 3 anos
P11	Pedagogia	30 a 34 anos	1 a 2 anos
P12	Pedagogia	25 a 29 anos	1 a 2 anos
P13	Pedagogia	25 a 29 anos	2 a 3 anos
P14	Pedagogia	30 a 34 anos	1 a 2 anos
P15	Pedagogia e Geografia	30 a 34 anos	1 a 2 anos

Fonte: A autora.

Nota: A partir dos questionários aplicados aos professores.

Os dados do Quadro 2 indicam que os professores participantes da pesquisa são na maioria mulheres, havendo apenas um professor do sexo masculino. A maioria possui a idade entre 30 e 34 anos. Cinco professores tem idade entre 25 a 29 anos, oito professores tem idade entre 30 a 34 anos e um professor possui 40 anos ou mais. Outro fato a ser destacado é que a grande maioria possui formação acadêmica em Pedagogia. Apenas três professores possuem outra graduação além da Pedagogia e apenas duas possuem Magistério (Formação de Docentes) acrescido de uma graduação que não a Pedagogia.

5.2.2 Formação continuada nos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Ponta Grossa

Tendo em vista o que é vivenciado nas escolas pelos participantes do estudo, é necessário considerar alguns aspectos legais referentes à formação continuada do Município de Ponta Grossa, com intuito de compreender a formação continuada destinada aos professores iniciantes.

Os Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental constituem-se como um documento próprio da Secretária Municipal de Educação (SME) de

Ponta Grossa, resultado do trabalho coletivo que aconteceu com a participação dos profissionais da Educação do município de Ponta Grossa. Conforme indica o documento: “A elaboração destes Referenciais contou com a participação da equipe técnica da SME, dos gestores e professores da rede municipal para que o documento final retratasse as demandas socioculturais existentes” (PONTA GROSSA, 2020, p. 6). Eles estão pautados nas orientações nacionais como a

[...] Constituição Federal [...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei 13.005/2014 (PNE) que traça as metas e objetivos para Educação brasileira, no decênio 2014-2024 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (PONTA GROSSA, 2020, p. 7).

O documento busca, conforme indicado no texto, nortear as escolas na organização, no desenvolvimento e avaliação das práticas pedagógicas. No que diz respeito à Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino é destacado que “[...]a formação deve promover espaços e momentos que permitam ao profissional da educação uma reflexão acerca do seu autoconhecimento e da sociedade onde vive e atua” (PONTA GROSSA, 2020, p. 48).

A Política de Formação Continuada da SME abrange uma proposta de formação em serviço em que destaca estar ancorada na abordagem dialética e em uma ótica da Ecologia de Saberes, ou seja, os temas a serem abordados nas formações. Segundo consta no documento, esses temas devem surgir das necessidades apresentadas nos processo de ensino aprendizagem e das dificuldades encontradas pelas equipes de gestão. Essas necessidades serão identificadas pelos assessores pedagógicos que, segundo os Referenciais Curriculares, são os técnicos da Secretaria, por meio do acompanhamento das instituições de ensino (PONTA GROSSA, 2020).

Para melhor visualização, o Quadro 3, a seguir, apresenta os momentos formativos previstos pela SME:

Quadro 3 – Momentos formativos previstos referentes à formação continuada da SME.

(continua)

I. Análise dos resultados verificados por meio do acompanhamento pedagógico e avaliações externas: a demanda de formação da equipe de gestão escolar e professores será oriunda desta análise, que também definirá o objeto de formação (necessidades curriculares e metodológicas).

II. Orientação em Rede: serão momentos destinados às orientações relacionadas ao (s) objeto (s) de formação nas pautas formativas das reuniões com as equipes de gestão escolar, sempre que houver necessidade de reflexões sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

III. Formação na escola: no cotidiano escolar a equipe de gestão será responsável pela formação em serviço dos professores, nos momentos de planejamento, estudo e feedback (durante a hora atividade e na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC). Isso significa discutir planejamento, estudar e estimular a reflexão sobre a prática docente, a partir das evidências observadas por meio da observação de aula e da avaliação da aprendizagem dos alunos.

Quadro 3 – Momentos formativos previstos referentes à formação continuada da SME

(conclusão)

<p>IV. HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo): momento de formação em serviço das equipes de gestão escolar e professores, realizado nas unidades escolares de acordo com o calendário escolar. O objetivo é criar um espaço de discussão e formação, para o fortalecimento da prática pedagógica docente. As reuniões serão organizadas pela equipe de gestão escolar em parceria com os (as) assessores (as) pedagógicos (a) da Secretaria Municipal de Educação e farão parte de uma formação organizada em Rede que se efetivará na escola, coletivamente, por meio de estudos e socialização de práticas pedagógicas.</p>
<p>V. Formação continuada híbrida: orientação formativa realizada em encontros presenciais e via plataforma por meio aulas online para professores, abrangendo os conhecimentos específicos das áreas de ensino (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Ensino Religioso) que ocorrerão conforme cronograma específico. A mediação desta formação deverá ser realizada pelo coordenador pedagógico, que acompanhará esse processo na escola garantindo a efetivação do mesmo com registro de carga horária para fins de certificação.</p>
<p>VI. Formação continuada presencial: encontros presenciais para professores nas diversas áreas de conhecimento, Educação Especial, EJA e/ou outros temas conforme a necessidade da Rede Municipal de Ensino</p>
<p>VII. Relato de Práticas Pedagógicas: realizado no mês de setembro durante o Congresso de Educação, abrangendo as práticas realizadas nas escolas municipais conforme inscrição.</p>
<p>VIII. Conectando Boas Práticas: tem por objetivo divulgar práticas exitosas de professores, coordenadoras (es) e diretoras (es) escolares. O projeto acontece tanto em cada unidade escolar podendo também haver a conexão entre escolas para o compartilhamento das práticas. A culminância do projeto se dará no “Seminário Conectando Boas Práticas” que será realizado no mês de novembro.</p>
<p>IX. Compartilhando Práticas e Saberes da Gestão Escolar: ocorre semestralmente em quatro unidades educativas (in loco) que se destacarem no trabalho de gestão administrativa, pedagógica, de recursos humanos e na articulação do trabalho com a comunidade escolar.</p>
<p>X. Assessoramento Pedagógico: o (a) assessor (a) pedagógico realizará com a equipe gestora de cada unidade escolar momentos de análise, discussão e proposição de soluções que possam atender as necessidades educacionais da instituição. Este trabalho se fundamenta por meio de leituras que abordarão as concepções teóricas e metodológicas presentes nos Referenciais da Rede Municipal.</p>
<p>XI. Grupos de Estudo: momentos de leitura e discussão de concepções teóricas e metodológicas que envolvam o trabalho pedagógico.</p>
<p>XII. Formação em Parcerias: para o desenvolvimento de projetos em parceria com o terceiro setor são ofertadas formações com grupos específicos a fim de subsidiar o trabalho docente.</p>
<p>XIII. Projeto Diálogos: desenvolvido pelo Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE), a formação acontece mensalmente, por região de abrangência, em relação a localização das unidades educativas, visando oportunizar um diálogo franco entre os pais e/ou responsáveis pelos alunos com direitos especiais e os Referenciais curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental profissionais da educação onde estes alunos estão matriculados (equipe gestora, auxiliares de inclusão, professores regentes e da SRM). Tem por objetivo promover a interação entre a comunidade escolar e familiares, entendendo que a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular requer dos sistemas de ensino, novas atitudes frente aos desafios encontrados para atender estas crianças.</p>
<p>XIV. Formação para professores iniciantes: são encontros formativos coordenados pela SME para aprimorar o conhecimento destes docentes acerca das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e encaminhamentos teórico-metodológicos que embasam o trabalho nessa Rede de Ensino.</p>
<p>XV. Congresso Municipal de Educação: Realizado de 07 a 15 de setembro, o evento oferece diversas palestras e oficinas para todos os professores das diversas áreas de ensino e equipes gestoras para o aprimoramento profissional.</p>

FONTE: Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PONTA GROSSA, 2020).

NOTA: Dados organizados pela autora a partir dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O Quadro 3 indica que, além de estarem previstas atividades formativas para os professores da rede municipal, há espaços de formação continuada destinada mais especificamente aos professores iniciantes. Destaca-se no documento que a formação para professores iniciantes deve ocorrer por meio de encontros formativos coordenados pela

própria Secretaria, os quais tratariam de questões que embasam o trabalho na Rede de Ensino, o que pode ser relevante, pois

Durante os primeiros anos da docência, quando o professor está em pleno processo de formação, experimentando formas de desempenhar bem o seu papel para que haja sucesso no processo de ensino e aprendizagem, é importante que ele receba o devido apoio na escola para uma prática autônoma, para que tenha oportunidade de objetivar os conhecimentos apreendidos na formação inicial (STEFANELLO, 2020, p. 54).

O acompanhamento dos professores iniciantes é importante no período de iniciação, inclusive para que eles não se sintam fragilizados e inseguros, desistindo, assim, da docência. Nesse sentido, a atenção a esse profissional é essencial para que seu desenvolvimento profissional possa ocorrer de maneira positiva.

Os Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PONTA GROSSA, 2020) explicitam que a formação continuada dos coordenadores pedagógicos⁹ é função dos técnicos (Assessores Pedagógicos – APS) da SME. Assim, o coordenador pedagógico de cada escola pode formar os professores da escola em que atua, oferecendo-lhes subsídios teóricos e práticos. Uma das estratégias formativas que pode ser utilizada pela equipe gestora é a observação das aulas: “A Observação de aula é uma estratégia na formação continuada em serviço que permite à equipe gestora refletir, juntamente com o professor, sobre a prática docente e buscar novas possibilidades de intervenções para a melhoria do ensino” (PONTA GROSSA, 2020, p. 52).

Observa-se que nos momentos formativos propostos, conforme explicitado no Quadro 3, existem momentos que são realizados na escola; momentos direcionados à formação sobre conteúdos que os professores irão lecionar em sala; formação por meio da prática e de sua valorização; e, momento destinado à informações sobre o sistema de ensino da SME de Ponta Grossa. Logo, os momentos formativos preveem a valorização de diferentes aspectos, como: prática, valorização, formação na escola, informações sobre o Sistema de Ensino da Rede Municipal de Ponta Grossa, entre outros.

Identificar as ações de formação continuada da SME, em um documento próprio da Secretaria, especialmente as voltadas a professores iniciantes, se torna indispensável no processo de análise dos dados da presente pesquisa, pois os dados contidos nos Referenciais possibilitam refletir sobre suas contribuições a esses professores.

⁹ Conforme são denominados na Rede Municipal de Ensino os professores que estão atuando na Coordenação Pedagógica da escola.

6 O QUE REVELAM OS DADOS COLETADOS: AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DESENCADEADA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA AOS PROFESSORES INICIANTES

O objetivo desta seção é apresentar e analisar os dados obtidos com o questionários e as entrevistas semiestruturadas, possibilitando, assim, a compreensão das contribuições da formação continuada de professores desencadeada pela SME de Ponta Grossa/PR para os professores iniciantes.

Levando-se em consideração o eixo epistemológico da teoria como expressão da prática (MARTINS, 1996), parte-se do princípio de que a teoria irá expressar a ação prática dos sujeitos. Segundo esse eixo epistemológico, os sujeitos são seres de ação, que constroem sua própria história, logo, é por meio da experiência que produzem seus conhecimentos (THOMPSON, 1981).

6.1 A PERCEPÇÃO DAS SUPERVISORAS DE GESTÃO PEDAGÓGICA E ENSINO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DESENCADEADA PELA SME

Conforme relatado anteriormente, foram realizadas entrevistas com duas Supervisoras de Gestão Pedagógica e de Ensino da SME de Ponta Grossa/PR. Uma entrevista se deu no ano de 2020, com a Supervisora que estava no cargo naquele ano. Em 2021, a gestão mudou. Consequentemente a Supervisora também. Dessa forma, as entrevistas se deram em anos e gestões diferentes, embora a segunda Supervisora tenha dado uma sequência à entrevista, referente aos aspectos da formação continuada da SME; ela trouxe aspectos diferentes e complementares aos da primeira participante. Para respeitar a identidade das participantes, as Supervisoras foram identificadas como SG1 e SG2.

A entrevista com a SG1 tratou de questões referentes à formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, destacando as formações destinadas aos professores iniciantes. Em 2021 foi realizada a entrevista com a SG2, com intuito de esclarecer algumas questões que apareceram nas respostas dos questionários dos professores, especialmente tratando da formação continuada e as parcerias que a SME possui com outras instituições. Os dados serão discutidos a seguir.

A SG1 destaca as ações da formação continuada da Rede Municipal e indica que os momentos são descritos nos Referenciais Curriculares para os Anos iniciais do Ensino Fundamental (PONTA GROSSA, 2020) conforme vê-se a seguir:

[...]Nós temos também a formação presencial, que ela é realizada com os técnicos da Secretaria, nós temos o momento do Congresso de Educação, relato de prática e experiências, conectando saberes. São vários momentos que você pode ter acesso nesse documento [...]. (SG, grifo nosso)

A SG1 salienta que os principais formadores dos professores são os coordenadores pedagógicos, que, segundo a participante, realizam a formação continuada na escola.

*[...] A Secretaria. Ela acredita que o principal formador do professor em serviço é o Coordenador Pedagógico. Nós investimos muito na formação do Coordenador Pedagógico, porque hoje a nossa rede tem quase quatro mil professores. É uma rede muito grande. Não tem condições específicas, somente dos técnicos que estão aqui na Secretaria, realizar todo esse processo formativo. **O Coordenador Pedagógico [...] é o principal formador!** A função principal dele é formar esse professor! (SG1, grifo nosso)*

Os momentos de formação na escola se dão na “[...] hora atividade. Um terço da carga horária dos professores da rede é para hora atividade, então essa hora atividade é para ser utilizada nos processos formativos [...]” (SG1, grifo nosso). Com a fala da SG1 pode-se entender que a escola é percebida como ambiente formativo. Para Silva (2018, p. 54), a escola “[...] se caracteriza em um ambiente vivo e rico de questões ligadas ao processo de ensino que possibilitará o desenvolvimento profissional do professor de forma mais autônoma, considerando suas vivências e percepções”. Também é importante destacar que a SG1 ressalta que o principal formador dos professores é o Coordenador Pedagógico, pois, segundo ela, os coordenadores têm contato direto com os professores.

Em relação à formação continuada direcionada ao professor iniciante a SG1 destaca:

No momento em que o professor entra na rede, passou no concurso, assumiu sua vaga, nós temos uma sequência formativa específica do professor iniciante. Para ele conhecer todas as diretrizes, as metodologias, as práticas, como a rede municipal é organizada. Pois ele precisa saber enquanto professor dessa rede, quais serão os procedimentos dele nesse sentido. Então nessas reuniões iniciais, ele tem conhecimento sobre os referenciais, a organização escolar, sobre o que é escola parcial, escola integral, sobre o planejamento, aquilo que é direito e aquilo que é dever dele. [...]. (SG, grifo nosso)

Após esse primeiro momento, que o professor possui esses conhecimentos, ele vai se inserindo nessa formação geral. O coordenador pedagógico é que é o grande formador, faz o acompanhamento diferenciado na escola para esse professor, no momento da hora atividade, da observação de aula, atendendo àquilo que o professor apresenta de maior necessidade no decorrer do processo. (SG1, grifo nosso)

Nota-se que há uma preocupação, por parte da SME, com o professor que se encontra em início de carreira. Conforme já mostrado anteriormente, é nesse período que o professor passa por suas primeiras experiências enquanto professor que é responsável por um grupo de alunos (MARCELO GARCÍA, 1999). Esclarecimentos aos professores nessa fase de

iniciação são imprescindíveis, visto que é o momento onde o docente costuma ter dúvidas, angústias e preocupações referentes ao seu desempenho enquanto docente. Na fala da participante, verifica-se que após o primeiro momento de repasse de informações mais burocráticas (conhecer diretrizes, metodologias, como a rede é organizada, etc.), o professor iniciante é inserido na formação geral existente. Entretanto, seu acompanhamento continua na escola por meio do trabalho do Coordenador Pedagógico, por isso o destaque dado pela participante à figura do Coordenador Pedagógico enquanto principal formador do professor iniciante. Destaca-se que, para além de encontros iniciais promovidos pela própria SME, outras possibilidades formativas mais estruturadas ou um Programa específico para acompanhamento aos professores iniciantes não foram destacados pela participante.

Em outro momento da entrevista a participante chama a atenção para as angústias que os Coordenadores Pedagógicos relatam para a Supervisão da SME em relação aos professores iniciantes: “[...] *eles colocam principalmente que muitos professores chegam sem saber dar aula, sem as questões básicas da didática, sem controle de turma, muita insegurança e muitas vezes com deficiência até de conteúdo [...]*” (SG1, grifo nosso). Esses aspectos são frequentemente indicados na literatura como sendo característicos do período da entrada na docência, embora espere-se que a formação inicial dote os professores de uma bagagem sólida “[...]nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 69), evitando ao máximo o que a Supervisora destaca em seu relato.

Esses dados reafirmam a importância de um acompanhamento diferenciado para esse professor iniciante, que chega à escola com tantas particularidades. Hubermam (1989), citado por Silva (2018, p. 73), descreve alguns quesitos que são necessários para que essa fase inicial seja mais tranquila, dentre elas “[...] *lecionar em classes com as quais seja mais tranquilo, não ter excesso de trabalho a ser realizado, conta com o apoio da gestão escolar, ter colegas com os quais possa compartilhar suas dúvidas e que socializem os saberes*”.

Em relação à maneira como a formação continuada é ofertada pela SME, destacam-se os seguintes relatos:

[...] na parte do ensino fundamental nós temos a formação específica para alfabetização. Temos formações específicas em todas as áreas do conhecimento, hoje, incluindo também, educação física, artes e formação humana, que está dentro do nosso currículo [...]. (SG1, grifo nosso)

[...] na formação híbrida, eles podem optar no mínimo por uma formação híbrida. Ela é oferecida também em todas as áreas de conhecimento, ele pode optar no mínimo por uma e no máximo quantas ele tiver condições de fazer, de acompanhar.

Essa formação híbrida tem uma parte presencial e outra parte à distância, onde os professores desenvolvem atividades com os alunos. Os professores precisam também fazer um estudo, também remoto, montar um portfólio sobre isso para apresentar o resultado da formação, no qual ele também recebe a certificação [...]. (SG1, grifo nosso)

[...] nós temos também a estratégia de observação de aula, mas aquela observação de aula formativa, que o coordenador desenvolve com o professor, em que ele auxilia no planejamento, acompanha a aula e faz um feedback formativo com seu professor, refletindo não sobre o procedimento do professor, mas como o aluno reagiu a esse processo de ensino-aprendizagem e que estratégias seriam melhores para atingir a aprendizagem desse aluno [...]. (SG1, grifo nosso)

A SG1 evidencia ações a serem realizadas pela escola juntamente com os professores que vão de encontro ao que é proposto nos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PONTA GROSSA, 2020). Cunha (2015, p. 159) ressalta a importância de ações dessa natureza, pois entende “[...] a importância do estabelecimento de ensino como unidade e estratégia de inovação, reforçando a ideia de dinamizar com os professores os seus locais de trabalho [...]”.

A relevância do ambiente de trabalho - no caso, a escola - como um dos espaços para a formação continuada tem sido demonstrada na literatura (VAILLANT; MARCELO, 2012). Desse contexto emergem situações que necessitam de discussões mais aprofundadas para que, em colaboração, caminhos que levem à superação dos problemas emergidos no dia a dia do professor possam ser traçados.

Camargo e De Paula (2013) apontam que a formação na escola auxilia o professor em seu desenvolvimento. É na escola que acontece o movimento de aprender e ensinar, o que leva o professor a constituir-se como profissional docente. A escola é um ambiente que contempla diferentes histórias, valores e culturas diversas, advindas dos sujeitos que fazem dela parte. Logo, esses aspectos (cultura, valores, vivências, experiências, etc.) fazem com que o ambiente escolar seja rico para contribuir com a formação de cada um que ali atua, por meio de experiências compartilhadas, formações e momentos reflexivos, já que “[...] a escola enquanto espaço formativo, por meio das relações entre os sujeitos, potencializa a construção de diferentes saberes [...]” (CAMARGO; DE PAULA, 2013, p. 7728).

A escola, nessa perspectiva, é compreendida como um espaço no qual os professores vivenciam múltiplas experiências e onde trabalham ou exercem sua atividade profissional. Assim, as discussões e reflexões em processos formativos na escola irão girar em torno de questões que emergem do próprio cotidiano, o que torna-a “[...] um espaço de formação para o conjunto de seus atores. [...] (AMBROSETTI; RIBEIRO, 2005, p. 42)

Além de indicar a valorização da escola como espaço importante para a formação continuada dos professores da rede municipal de ensino, o relato da SG2 deixa explícito que a SME possui uma parceria com a Fundação Lemann (FL) que auxilia, segundo essa participante, a Rede Municipal de Ponta Grossa na formação continuada de seus professores. Além disso, outras parcerias também foram destacadas pela SG2:

A parceria [com a Fundação Lemann] começou em 2015 e segue até agora. Em alguns momentos foi renovada; a primeira vez foi feita a seleção seguindo o edital [...], aí depois apenas se renovando a parceria. (SG2, grifo nosso)

*No início de 2015/2016 nós tínhamos uma formação continuada da Rede, **mais voltada para a equipe gestora e técnica da Secretaria**, foi mais ou menos um ano e meio de formação. Depois a gente foi trabalhando. Aprendemos com eles, tivemos a formação com eles, e a partir de então nós começamos... A própria Secretaria a fazer a formação continuada. (SG2, grifo nosso)*

A Fundação Lemann tinha outros parceiros com eles, que era o FORMAR¹⁰, [...] o programa FORMAR fazia parte da Fundação Lemann. Tinha duas situações, era a formação que era fornecida pelo FORMAR, e tinha o acompanhamento/assessoramento que era com a Fundação Lemann [...]. (SG2, grifo nosso)

*[...] a parceria com o MATHEMA¹¹ faz parte dessa parceria. **A partir da formação que foi feita com os técnicos da Secretaria**, mais 15 escolas que também participaram dessa formação, tanto professores como Coordenadores Pedagógicos. [...] depois que encerrou a formação com o programa, a própria equipe técnica da Secretaria organizou a formação a partir do que eles aprenderam, aí foi feito um projeto nosso de formação de matemática [...](SG2, grifo nosso)*

[...] Cooperjovem, assim como o Sebrae, eles falam mais sobre o cooperativismo. Eles fazem formação continuada com os professores e na sala de aula eles aplicam aquilo que eles aprendem na formação. (SG2, grifo nosso)

Esses dados vão ao encontro da fala da SG1 referente ao Coordenador Pedagógico ser o principal formador do professor, pois as formações ofertadas pela parceria com a Fundação Lemann são direcionadas à equipe gestora (Coordenadores pedagógicos e diretores) das escolas municipais e à equipe técnica da Secretaria (Assessores pedagógicos), ou seja, para que eles repassem o que foi aprendido nas formações, aos professores que fazem parte de sua equipe escolar.

Em relação à formação continuada direcionada especificamente aos iniciantes, a SG2 relatou que “*Tem uma formação direcionada aos professores iniciantes, mas é da própria Secretaria [...]*” (SG2, grifo nosso), esclarecendo que as formações ofertadas aos iniciantes não possuem parceria com a Fundação Lemann. A participante ainda ressalta que “*Em 2019 teve a formação para os iniciantes preparada pela Secretaria. Foi formação presencial*

¹⁰ Sobre o Programa Formar, consultar: <https://fundacaolemann.org.br/projetos/formar>. Acesso em: 26 maio 2021.

¹¹ Sobre o MATHEMA, consultar: <https://mathema.com.br/> Acesso em: 26 maio 2021.

durante o ano todo. Cada bimestre era uma área de conhecimento que fazia a formação com os professores iniciantes [...]”. Assim, segundo essa participante, houve formação continuada especialmente para os professores que iniciaram na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa no ano de 2019.

Um ponto em comum entre as falas das Supervisoras de Gestão Pedagógica e de Ensino da Secretaria Municipal de Ponta Grossa participantes foi referente à escolha dos temas estudados, pois relataram que:

Dentro da formação continuada, nós temos aqui funcionários que são chamados de Assessores Pedagógicos. Que é o Assessoramento Pedagógico. Cada assessor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, ele atende o número de 6 a 8 escolas. Esse Assessor Pedagógico é a linha direta escola e Secretaria. Para estar atendendo tanto o desempenho das escolas, quanto as dificuldades que estão sentindo, quanto as deficiências que estão sendo sentidas. Esses assessores eles têm reuniões semanais aqui também, com o Departamento de Educação, então geralmente a definição das temáticas, daquilo que vai ser trabalhado principalmente em HTPC¹², pela rede inteira. Elas surgem a partir daquilo que se apresentam como necessidade da rede, digamos... Nesse acompanhamento, nesse assessoramento é verificado que os professores, os coordenadores, estão apresentando uma grande dificuldade em trabalhar, por exemplo, produção de texto, então temos essas informações. A partir disso a gente oferece a formação das áreas que estão sendo necessárias dentro da escola. Sempre é um processo dialético, não tem essa coisa de “a Secretaria é iluminada, a Secretaria acha que os professores precisam disso”, não! Sempre a definição vem a partir daquilo que, concretamente a escola está apresentando [...]. (SG1, grifo nosso)

Normalmente a equipe técnica coloca quais os assuntos mais pertinentes a serem trabalhados. (SG2, grifo nosso)

Os relatos das Supervisoras expressam que os Assessores Pedagógicos, por meio de seu assessoramento às escolas, percebem quais dificuldades as escolas estão sentindo e estabelecem os temas a serem trabalhados nos momentos de formação. Entretanto, os professores não foram indicados como tendo sido diretamente consultados para relatar suas dificuldades. Nesse sentido, parece desconsiderar-se que

A melhoria da qualidade de ensino passa **pela participação ativa dos docentes** na elaboração dos programas da escola, na concepção e elaboração dos programas de formação, **na identificação das necessidades**, bem como na gestão de recursos humanos e materiais, reais ou potencialmente existentes, no local de trabalho. (CUNHA, 2015, p. 159, grifo nosso)

As indicações das Supervisoras de Gestão Pedagógica e de Ensino da Secretaria Municipal de Ponta Grossa sobre a Formação continuada promovida pela SME são: as ações de formação continuada estão previstas nos Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental (Segundo a SG2, as propostas contidas nos Referencias já eram seguidas antes mesmo do

¹² Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (PONTA GROSSA, 2020, p. 50).

documento estar totalmente pronto); a formação continuada dos professores é promovida principalmente pelo Coordenador Pedagógico da escola; os professores iniciantes tiveram uma formação ofertada pela própria Secretaria; a Fundação Lemann é uma parceira da SME de Ponta Grossa/PR que oferece suporte para a maior parte das formações para a equipe gestora e técnica da Secretaria para que então disseminem o que foi apreendido na formação, ou seja, a formação promovida pela Fundação Lemann atinge principalmente os Coordenadores Pedagógicos.

É importante destacar que a SME possui parceria com a Fundação Lemann desde o ano de 2016 e que desde então essa parceria não foi interrompida, apenas se renovando ao longo dos anos. Essa parceria não possui fins lucrativos, entretanto,

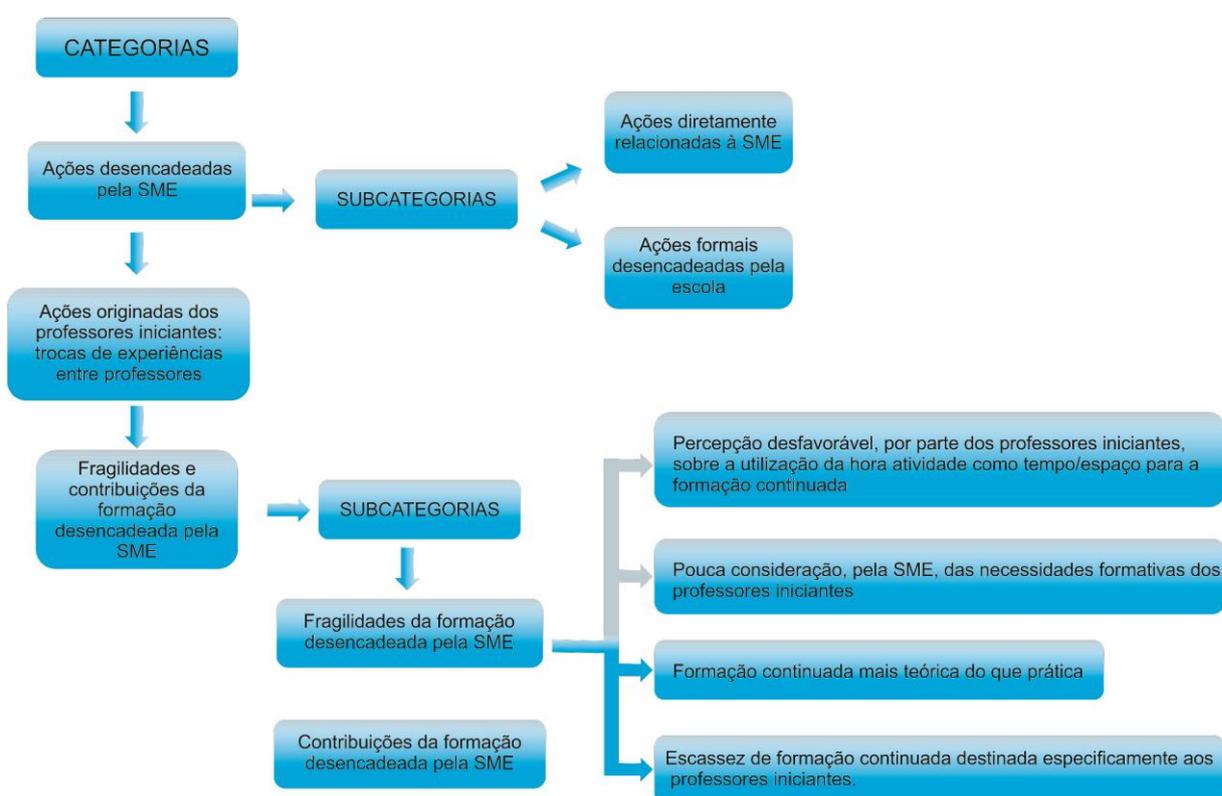
[...] apesar de os Termos de cooperação técnica, em sua configuração legal, **terem como princípio a não transferências de recursos**, os municípios precisam arcar com todas as condições de implementação do programa, como: despesas com o deslocamento dos formadores, cópia de materiais e equipamentos nas localidades do curso, e garantir condições para os encontros presenciais. (SAKATA; LIMA, 2019, p. 537, grifo nosso)

Ou seja, para que a Fundação Lemann realize seu trabalho existem algumas condições a serem atendidas pela SME, e uma delas é o custeio das despesas para a realização das atividades propostas.

6.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS CONCEDIDAS E QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS PROFESSORES INICIANTE ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Partindo do objetivo da pesquisa, que consiste em analisar as contribuições da Formação Continuada de professores desencadeada pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR para os professores iniciantes, e, com base nos questionários respondidos e nas entrevistas concedidas pelos participantes, foram identificadas algumas categorias de análise, de acordo com o que prevê a análise de conteúdo de Bardin (1977). As categorias e subcategorias foram nomeadas, então, em função do conteúdo verificado nas respostas obtidas.

Figura 2: Categorias e subcategorias a partir dos dados de campo.



Fonte: Organizada pela autora.

6.2.1 Ações desencadeadas pela SME

As respostas obtidas nos instrumentos de pesquisa indicaram ações de formação continuada desencadeadas pela SME. A compreensão de como os participantes percebem a formação que é desencadeada pela SME está relacionada às suas práticas, vivências e experiências. As vivências desses sujeitos os permitem compreender as relações existentes no mundo social; assim, cada indivíduo desenvolverá diferentes concepções sobre determinado assunto (THOMPSON, 1981).

Como indicado na Figura 2, duas subcategorias foram verificadas na análise dos dados: ações diretamente relacionadas à SME e ações formais desencadeadas pela escola.

6.2.1.1 Ações diretamente relacionadas à SME

Essas ações, em sua grande maioria, são voltadas a todos os professores da rede, e, segundo verificado, foram poucos os relatos sobre uma formação direcionada especificamente aos professores iniciantes. As ações diretamente relacionadas à SME são aquelas que são proporcionadas por ela aos professores, por meio de cursos, palestras ou parcerias estabelecidas pela Secretaria:

É ofertada pela SME (Secretaria Municipal de Educação) pelas professoras que trabalham na SME. Essa formação é feita em meio período, fora do nosso local de trabalho [...]. (P5/Q, grifo nosso)

As formações são ofertadas pela SME. São ofertados cursos anualmente para os professores de todas as áreas/séries (digo disciplinas). Esses cursos são na área de alfabetização, alfabetização matemática, ciências, formação humana, enfim abrange todas as áreas do conhecimento além de palestras (Congresso de Educação) de diversos temas. (P4/Q, grifo nosso)

Até a gente fez no ano passado um curso oferecido pelo MEC, era o ABC – tempo de aprender. Ótimo curso! Excelente! Dá exemplos práticos de como trabalhar em sala de aula, como o professor está agindo com o aluno, qual o retorno do aluno. Então eu penso que se fossem cursos mais nessa área, com essa abordagem pra nós, seria muito significativo. (P2/E, grifo nosso)

Vejo que a rede disponibiliza formação continuada de acordo com a área de atuação de cada professor [...]. (P6/Q, grifo nosso)

A SME sempre está ofertando cursos, ajudam a nos manter atualizados. Até pela questão da implementação da BNCC, onde houve algumas mudanças na organização dos conteúdos. (P13/Q, grifo nosso)

[...] este ano estou fazendo uma que é pelo Núcleo de Educação do Estado. Não é pelo município. Inclusive muito boa! É uma parceria... O Estado manda para os municípios. É uma capacitação que o Estado oferece para todos os municípios do Paraná. Todos os municípios participam. A que eu estou fazendo é específica para letramento de alunos do primeiro e do segundo ano do ensino fundamental. (P7/E, grifo nosso)

[...] Sebrae ele trabalha a questão do empreendedorismo. É destinado a alguns projetos, por exemplo, no terceiro ano que é o que eu participei, era destinada a venda de produtos recicláveis. [...] O Cooperjovem ele é diferente. É oferecido pela Frísia [...], eles ensinam a questão da cooperação. Você trabalhar a cooperação com o aluno, trabalhar valores da cooperativa... (P10/E, grifo nosso)

São ofertadas durante todo ano. Algumas com curto período de duração e outras que ocorrem durante o ano inteiro. É ofertada pela SME, e parcerias como o MATHEMA.

São ofertados cursos para aperfeiçoamento, palestras, como no Congresso de Educação. Ocorrem de forma presencial, com encontros e também online. (P13/Q, grifo nosso)

A SME sempre está ofertando cursos, ajudam a nos manter atualizados. Até pela questão da implementação da BNCC, onde houve algumas mudanças na

organização dos conteúdos. (P13/Q, grifo nosso)

Já realizei algumas formações, sobre o Ensino Fundamental e Alfabetização em Matemática, promovidas pela SME. (P1/Q, grifo nosso)

As respostas dos participantes evidenciam que a SME de Ponta Grossa/PR oferece aos professores diferentes oportunidades de formação para seu aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional. Assim, os dados revelam que, além das formações promovidas pela SME, os professores também possuem a oportunidade de frequentar cursos ofertados em parceria da Secretaria com outras instituições. De fato, nos Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental (2020), consta previsão desse tipo de parcerias: “**Formação em Parcerias:** para o desenvolvimento de projetos em parceria com o terceiro setor são ofertadas formações com grupos específicos a fim de subsidiar o trabalho docente” (PONTA GROSSA, p. 51, 2020).

O curso citado no relato da participante P2/E, Tempo de Aprender, conforme indicado na página¹³ *online* do Ministério da Educação – MEC, trata-se de um curso que tem como propósito aprimorar a qualidade da alfabetização nas escolas públicas do país. Ele é ofertado na modalidade *online*, favorecendo ao professor a organização dos próprios horários para realizá-lo. Por sua vez, o Cooperjovem, do sistema de Organização das Cooperativas do Brasil (OCB), citado pela participante P10/E, trata-se¹⁴ de um curso com o objetivo de promover a Educação cooperativista, empreendedora, financeira e ambiental. Por fim, o MATHEMA¹⁵, uma parceria com a Fundação Lemann, apresenta estratégias para o ensino de matemática.

No que diz respeito à formação específica para os professores iniciantes, nota-se que existiram poucos momentos destinados a quem se encontrava no início da docência. Ao serem questionados sobre momentos de formação exclusivamente para os iniciantes, alguns relatos se destacaram:

Eu fiz cerca de 3 a 4 encontros [...] direcionado [...] a algumas disciplinas, questão do planejamento, como ele é estruturado e tudo mais. (P10/E, grifo nosso)

No início do ano passado, quando ingressei, haviam cursos voltados para o professor iniciante, no entanto, o mesmo não progrediu. (P2/Q, grifo nosso)

Não sei por que eles pararam com esse curso, se foi falta de informação, falta de passar informações pra nós. (P2/E, grifo nosso)

¹³ Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 28 out. 2021.

¹⁴ Disponível em: <https://www.somoscooperativismo.coop.br/servico/7/cooperjovem#:~:text=O%20Cooperjovem%20C3%A9%20um%20programa,Educa%C3%A7%C3%A3o%20cooperativista&text=Educa%C3%A7%C3%A3o%20financeira%20e,Educa%C3%A7%C3%A3o%20ambiental>. Acesso em: 28 out. 2021

¹⁵ Disponível em: <https://mathema.com.br/#>. Acesso em: 28 out. 2021.

[...] Houve cursos para os professores iniciantes, sobre a alfabetização e a alfabetização matemática. (P13/Q, grifo nosso)

Quando iniciei teve uma formação rápida sobre planejamento e orientações burocráticas (P10/, grifo nosso Q)

Tiveram algumas, mas é mais uma apresentação. (P8/, grifo nosso E)

Os dados mostram que aconteceram alguns encontros mais específicos para os professores iniciantes, o que corrobora as fala das supervisoras quando citam que a SME oferece momentos de formação a esses professores. Entretanto, fica claro nos relatos dos participantes que os encontros não tiveram continuidade. Dessa forma, não se caracterizam como uma formação continuada, na perspectiva de um *continuum* de formação, pois a formação é um processo e não algo que se finaliza (MARCELO GARCÍA, 1999). É importante destacar que esse o apoio ao professor iniciante, por meio de um acompanhamento diferenciado, com o objetivo de minimizar possíveis dificuldades, contribui com seu trabalho, pois

As primeiras aproximações com o contexto escolar são vitais nesse momento. Compreender onde pisará, ou seja, a natureza organizativa da escola, seu funcionamento prático, bem como o lugar e o poder de cada segmento que a compõe são essenciais para que o recém-chegado se sinta minimamente amparado para aí iniciar sua experiência profissional. [...]. (ALMEIDA; PIMENTA, FUSARI, 2019, p. 196).

Almeida, Pimenta e Fusari (2019) ressaltam que um entendimento básico sobre o funcionamento sobre da rede de ensino e da escola, relacionado à proposta de trabalho da Secretaria em que está atuando, bem como o conhecimento de documentos que norteiam a sua proposta pedagógica, as características organizativas e de funcionamento da escola, são elementos importantes para que o professor iniciante sinta-se mais seguro acerca do trabalho que irá realizar em determinada instituição.

Apesar dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental afirmem que são realizados encontros formativos destinados aos professores iniciantes, coordenados pela SME “[...] para aprimorar o conhecimento destes docentes acerca das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e encaminhamentos teórico-metodológicos que embasam o trabalho nessa Rede de Ensino” (PONTA GROSSA, p. 52, 2020), não é o que se verificou. Foram poucos os encontros destinados aos iniciantes e não há indicação de um Programa ou acompanhamento diferenciado para os docentes que se encontram no início da docência, conforme ressalta a literatura como sendo importante nessa fase de iniciação.

A falta de apoio nessa fase pode acarretar a desmotivação do professor em continuar atuando em sala de aula. Dessoti (2017) complementa que a fase de iniciação à docência é decisiva no processo de formação do professor. É nessa fase que o professor precisará de apoio para conseguir aprofundar seus conhecimentos e, assim, sentir-se seguro para passar pela fase de iniciação superando os impasses percebidos.

Evidencia-se, assim, a necessidade de um Programa de Acompanhamento para os professores iniciantes no âmbito da SME, isto é, de um “[...] suporte e acompanhamento aos professores no início da carreira” (ANDRÉ, 2012 p. 115). Esse tipo de acompanhamento é essencial e André (2012) indica que o apoio nesse tipo de Programa, ao professor, irá ajudar a reduzir o peso das responsabilidades que ele carrega. Nesse apoio devem constar ações que atendam a necessidade dos professores iniciantes por meio de assessoramento a esses professores, com ações formativas destinadas prioritariamente aos docentes iniciantes (ANDRÉ, 2012).

6.2.1.2 Ações formais desencadeadas pela escola

A partir dos dados coletados foi possível identificar algumas ações formais que são realizadas na escola. A presente categoria foi construída a partir dos dados que enfatizam as ações realizadas pela escola, em especial, pela equipe de gestão:

[...] escola que estou atualmente sempre faz momentos de reflexão e formação. (P1/Q, grifo nosso)

[...] minha pedagoga... Ela deu os textos pra gente ler e depois a gente discutiu. Quem entrou novo na escola. Fui eu e mais uma professora. Ela deu textos pra gente... A gente leu... Sentamos e discutimos com ela... Se ficou alguma dúvida. Nossa! Foi bem legal! (P1/E, grifo nosso)

Eles acolhem muito em. Buscam suprir suas necessidades. Quando você tem alguma dúvida eles sempre buscam dar exemplos de como trabalhar. (P2/E, grifo nosso)

[...] na escola também acontecem momentos de formação. São geralmente uma vez por trimestre [...] que nós temos essa formação. No ambiente escolar a gente senta [...] a pedagoga dá um tema, a gente senta e estuda. (P4/E, , grifo nosso)

[...] eu fui muito bem atendida, muito bem assessorada, digamos, pela coordenação e pela direção. Pessoas humanas que pensam em você e na sua dificuldade, mas na outra escola eles pensavam que eu já estava há anos na docência e que eu tinha que dar conta [...](P5/E, grifo nosso)

[...] também existem encontros na escola com grupos menores. Na escola o trabalho é organizado pela equipe pedagógica com auxílio de um professor “formador”. (P8/Q, grifo nosso)

A formação continuada que me fez ter mais atenção nesses detalhes, foi dada pela minha diretora, que sempre buscou me auxiliar. (P 13/Q, grifo nosso)

[...] no início quem realmente me ajudou nesse ingresso com o trabalho docente, foi minha diretora. Quem me orientou e auxiliou muito. Além da troca de experiência com outros professores. (P 13/Q, grifo nosso)

As respostas acima transcritas dadas por alguns dos participantes evidenciam momentos no próprio ambiente de trabalho em que se reúnem os professores para um tempo/espço de formação, o que pode ser caracterizado como uma interformação (DEESSE, 1982 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999), ou seja, quando a formação acontece entre professores e a equipe de gestão da escola. Em alguns registros pode-se perceber que a formação auxilia o professor iniciante e que esses momentos são de reflexão, de discussão sobre dúvidas, de auxílio, entre outros aspectos. Marcelo García (1999) destaca que a escola é um ambiente favorável para a aprendizagem dos professores, pois é um contexto próximo a eles. Dessa forma, é importante que esses momentos sejam aproveitados e problematizados, no sentido de oportunizarem a reflexão sobre os problemas ali vivenciados e suas possíveis soluções, visando à melhoria do contexto escolar e do processo ensino-aprendizagem, em específico.

Embora alguns relatos tenham se mostrado positivos em relação a momentos formativos na escola, os depoimentos de alguns dos participantes também destacam que eles ficam restritos ao relato de informações vindas da SME. Esse aspecto pode ser exemplificado por meio dos seguintes relatos:

*As ações que são feitas pela equipe gestora da escola, geralmente são de **caráter mais informativo**. E em alguns momentos, reflexivos. (P10/Q, grifo nosso)*
*Então as HTPC são reuniões que a gente tem na escola com a equipe gestora. São vindas orientações para as escolas e elas **repassam para os professores**. (P10/E, grifo nosso)*

*[...] na sexta-feira, o ensino fundamental não tem aula pela tarde. Normalmente essas formações acabam acontecendo na sexta-feira à tarde [...] isso também depende muito da gestão, mas na escola em que estou acontece na sexta-feira. **Normalmente [...] vem algum informativo da Secretaria**, algum formulário que mudou... Alguma coisa nova que você tem que colocar no preenchimento do parecer do aluno... Seria mais informações para capacitar o professor para preencher esse formulário [...] Quando vem é para nos orientar alguma coisa do preenchimento de algum documento novo da Secretaria. (P7/E, grifo nosso)*

*[...] na escola, pelo que eu me lembre, não teve nenhum. Tinham discussões nas HTPC, que era a parte da direção (diretora e pedagoga) e **vinha algo da Secretária que tinham que discutir com a gente**. (P2/E, grifo nosso)*

A SME envia o que é pra ser trabalhado, não é elas que criam. [...] é a SME que envia pra escola o que é preciso trabalhar com os professores, muitas vezes não suprem as necessidades. (P3/E, grifo nosso)

Nesses registros verifica-se que os professores apontam que os momentos em que se reúnem na escola são para o repasse de informações vindas da SME, de caráter mais

administrativo. Conforme destacado por Figueiredo (2012), momentos para a socialização de questões administrativas são relevantes, mas não podem ser restritos a isso os espaços de formação. É preciso um processo formativo de reflexão, de trabalho coletivo, que desencadeie a melhoria das ações pedagógicas da escola.

Diante dos relatos, verifica-se que o que será tratado e como será o encaminhamento dos encontros que acontecem na escola irá depender também da equipe de gestão da escola, o que requer o acompanhamento da escola de forma mais próxima, pelos profissionais da SME, para sua efetividade. Isso se verifica nos depoimentos do P7, quando destaca que “depende da gestão”, ou, do P5, quando relata que “na outra escola eles pensavam que eu já estava a anos na docência...”, ou, ainda, do P1, quando evidencia relatos sobre a escola em que está atualmente.

Parece haver diferenças entre a forma como as escolas encaminham a formação dos professores. Algumas ficam limitadas a informações que foram designadas pela SME, no sentido de não realizar uma formação propriamente dita, com momentos de discussão, problematização e reflexão para a mudança da prática, por exemplo.

Um melhor acompanhamento das escolas, pela SME, permitiria maior proximidade ao objetivo pretendido por ela de que os Coordenadores Pedagógicos sejam os principais formadores dos professores no ambiente de trabalho.

Um ponto interessante a ser destacado entre as falas dos participantes é a participação de uma das escolas, em que as Coordenadoras Pedagógicas possuem um olhar diferenciado para os professores iniciantes:

[...] propus no meu planejamento o que eu iria realizar. A pedagoga marcou comigo. Nesse dia, tal horário, eu vou à sua sala. Ela sentou atrás, eu ia falando com as crianças. Ela me deixou fazer do jeito que eu achava que era. Depois ela foi pra frente da sala. Nossa! Foi muito legal! Muito legal mesmo! (P1/E, grifo nosso)

[...] Quem entrou novo na escola. [...] Ela deu textos pra gente... A gente leu... Sentamos e discutimos com ela... Se ficou alguma dúvida. Nossa! Foi bem legal! (P1/E, grifo nosso)

O relato indica a preocupação de certas equipes gestoras das escolas para com os professores iniciantes, a partir de um olhar diferenciado para o professor que está iniciando na docência. A prática citada pela participante de que a Coordenadora Pedagógica foi até a sua sala, para observar sua aula, vai ao encontro do que consta nos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde se afirma que “A Observação de aula é uma estratégia na formação continuada em serviço que permite à equipe gestora refletir, juntamente com o professor, sobre a prática docente e buscar novas possibilidades de

intervenções para a melhoria do ensino” (PONTA GROSSA, p. 52, 2020). Esse aspecto é também ressaltado pela literatura, pois o fato de ter outra pessoa observando como o professor está conduzindo seu trabalho pedagógico em sala de aula, contribui para ampliar o olhar do professor para sua própria prática. O ponto de vista da outra pessoa pode favorecer no aperfeiçoamento da prática do professor (IMBERNÓN, 1998).

Assim, os relatos revelam que há diferenças entre o trabalho conduzido pelos Coordenadores Pedagógicos das escolas pesquisadas e que essas diferenças podem ser destacadas em duas situações em que se tem a participação da equipe de gestão: em uma delas, ela realiza momentos formativos com os professores iniciantes na escola; em outra, a equipe de gestão apenas repassa as informações da SME aos professores.

6.2.2 Ações originadas dos professores iniciantes: trocas de experiências entre professores

A presente categoria foi construída especialmente a partir dos relatos que indicam a socialização de experiências entre os professores, sem interferência da coordenação. São trocas entre professores que acontecem durante momentos de hora atividade, ou até mesmo nos corredores da escola, uma conversa informal que parece contribuir com os professores que estão em início de carreira.

Para os professores iniciantes, esses relatos de experiências são importantes para que eles possam somar esses depoimentos e trocas de informações à sua própria prática docente. A partilha de situações vivenciadas é importante para que o professor reflita sobre sua própria prática pedagógica e busque melhorá-la a cada dia, conforme os relatos de alguns participantes:

[...] nos 15 minutos do café, restante do horário do almoço [...] surge uma dúvida. Como a maioria está lá [...] A do primeiro ano se envolve, a do quinto se envolve, então é uma troca de experiências. [...] Às vezes na hora atividade você vê a professora fazendo uma atividade [...] peço pra dar uma olhadinha ou peço que me explique o que está fazendo... (P5/E, grifo nosso)

*[...] essas trocas de experiência geralmente a gente comenta, ou na hora do café, ou na nossa própria hora atividade [...] **Esses momentos a gente colocaria como formação.** Até porque a gente discute determinadas temáticas [...] (P2/E, grifo nosso)*

*[...] o que está me apoiando e contribuindo para minha melhora em sala de aula, é o **apoio de professores com mais experiência** [...] (P7/Q, grifo nosso)*

A experiência faz parte da vida profissional e pessoal dos professores, e, segundo Thompson (1981), a experiência precisa ser valorizada, pois é por meio dela, das ações e

vivências diante do mundo, que surge o conhecimento. Socializar a própria experiência com outros professores pode propiciar a ampliação do conhecimento de todos:

Na escola [...] é um relato de experiência do professor que fez uma atividade com aquela turma e deu certo. Vai contribuir pra você. Claro que, existem informalmente conversas entre os professores, sobre o que ele fez... sobre o que pode dar certo. (P8/, grifo nosso E)

O que aprendi foi meio que por conta, no início do ano passado, com a ajuda de colegas mais experientes [...] (P1/Q, grifo nosso)

Eu ia muito atrás [...] perguntar. Foi tudo informal. Eu ia na sexta feira, que a gente tem hora atividade a tarde inteira, [...] sentava lá... Começava a perguntar. Foi bem bom! (P1/E, grifo nosso)

Pontos Positivos: conversando com os outros professores que participam, surgem ideias novas. (P5/, grifo nosso Q)

Como eu falei. Você entra e fica meio sem saber como fazer. Eu sempre vou perguntar para pessoas que sabem [...] quando eu cheguei à escola tinha outra professora [...] já antiga, com anos de profissão. Ela falou [...] a forma que ela fazia [...]. E essa conversa era durante o planejamento, qualquer momento que a gente se reunia eu perguntava “Como estão seus alunos? O que você vai fazer?” E a gente trocava muita informação. [...] (P9/E, grifo nosso)

É relevante que as vivências sejam compartilhadas, “[...] pois, as experiências precisam ser igualmente vividas, refletidas e confrontadas entre os professores” (BEHRENS; FEDEL, 2020, p. 7). Assim, conversas informais também constituem momentos de formação e autoformação que ocorrem quando cada professor tem a possibilidade de refletir sobre sua prática, de perceber o que pode ser melhorado, o que é possível acrescentar ou mudar, entre outros aspectos. Entretanto, como já ressaltado, a autoformação não é sinônimo de aprendizagem isolada (VAILLANT; MARCELO, 2012), pois está relacionada a trocas de experiências em conjunto, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Acredito que a troca de experiência é enriquecedor para os professores iniciantes. (P13/Q, grifo nosso)

Troca de experiência, ajuda na construção e melhoria da prática docente. Colabora na análise dos problemas enfrentados [...] melhorando a intervenção pedagógica. (P8/Q, grifo nosso)

[...] são espetaculares essas trocas de experiências, geralmente comentamos na hora do café, na hora atividade... Trocamos experiências, por exemplo, eu tenho uma ideia, outra professora tem outra, juntamos e conseguimos planejar. Isso é muito rico para nós que não temos experiências. (P2/E, grifo nosso)

Um ponto positivo é poder conversar, ouvir e interagir com outros professores com mais experiência [...] (P3/Q, grifo nosso)

Os professores com mais tempo de profissão e de experiência na docência parecem oferecer apoio àqueles que estão iniciando nessa atuação. As trocas são momentos ricos, de

múltiplas aprendizagens e esse é um dos pontos a serem considerados na elaboração de um Programa de apoio aos professores iniciantes (HULING-AUSTIN 1986-1990 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999). Nesses Programas, o mentor, ou seja, um professor mais experiente “[...] desempenha um papel muito importante no programa de inserção, pois é a pessoa que ajuda e orienta, tanto no currículo como na gestão da aula, ao professor iniciante” (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 32, tradução nossa).

Os professores iniciantes demonstram estar abertos a ideias novas, a troca de informações e ao apoio dos professores mais experientes, mesmo em conversas pouco formais, contribuindo para o sentimento de acolhimento, fazendo com que a fase de iniciação seja menos impactante.

6.2.3 Fragilidades e contribuições da formação desencadeada pela SME para os professores iniciantes

A presente categoria originou-se dos relatos que demonstraram pontos positivos e pontos frágeis da formação dos professores iniciantes da rede municipal de ensino de Ponta Grossa, permitindo a organização de duas subcategorias de análise: Fragilidades da formação desencadeada pela SME e Contribuições da formação desencadeada pela SME. A primeira diz respeito aos seguintes aspectos: percepção desfavorável, por parte dos professores iniciantes, sobre a utilização da hora atividade como tempo/espaço para a formação continuada; pouca consideração, pela SME, das necessidades formativas dos professores iniciantes; Formação mais teórica do que prática; Escassez de formação continuada destinada especificamente aos professores iniciantes.

6.2.3.1 Fragilidades da formação desencadeada pela SME

6.2.3.1.1 *Percepção desfavorável, por parte dos professores iniciantes, sobre a utilização da hora atividade como tempo/espaço*

Nessa subcategoria encontram-se as percepções pouco positivas dos participantes sobre o uso do tempo/espaço da hora atividade para ações formativas. Alguns relatos são ilustrativos desse aspecto:

Pelo menos os professores iniciantes, que estão se adequando ainda, não deveriam realizar a formação na sua hora atividade. (P7/E, grifo nosso)
[...] precisamos de tempo para planejar uma aula legal, para entreter [os alunos]. Hoje em dia é muito difícil você conseguir ter atenção de seus alunos em sala de aula. Então, a gente precisa desse tempo para planejar. (P7/E, grifo nosso).

*Os encontros são realizados em dias letivos e a **carga horária é descontada da hora atividade**, geralmente o professor fica sem horário para planejamento de sua aula, na semana de formação. (P8/E, grifo nosso)*

*A falta de horário para participar das formações, também é um problema, por exemplo, se eu tiver dois cursos na semana pra fazer, dependendo do horário, eu não consigo, porque não bate com o horário da minha hora atividade. [...] **Quando participamos dos cursos, eles contam como hora atividade**. (P2/E, grifo nosso)*

No entendimento dos professores, utilizar o tempo/espaço da hora atividade para formação docente está prejudicando-os em outros aspectos, pois entendem que fica diminuído seu tempo para a realização do planejamento docente. Além disso, nos depoimentos das professoras P2 e P8 percebe-se certa discordância de que atividades formativas mais específicas sejam descontadas da hora atividade. Entretanto, sabe-se que o espaço/tempo de hora atividade é destinado também para esses momentos de formação. A LDB nº9394/96, em seu artigo 67, inciso V, assegura que o professor necessita de um “[...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. Em consonância com a LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a Lei nº11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), que reorganiza a jornada docente, destaca em seu 2º artigo, parágrafo 4º, que na “composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”.

Segundo Mercês (2018, p. 31), não é mencionada explicitamente na LDB a carga horária a ser destinada a hora atividade, porém

[...] se 2/3 (dois terços) da jornada serão utilizados em interação com os estudantes, logo 1/3 (um terço) será utilizado para outras atividades que não sejam em interação com os educandos; em outras palavras, um terço do tempo de contrato, [...] será sempre destinado a atividades complementares à regência.

De acordo com o que prevê a legislação, estudos na escola ou fora dela, cursos e palestras, por exemplo, são entendidos como atividades complementares à docência, pois essas atividades ocorrem em um tempo destinado para os professores se desenvolverem profissionalmente. Sendo assim, a formação continuada de professores pode ser realizada também nesse momento em que os professores estão em hora atividade; ela não é destinada apenas à realização do planejamento, mas também a momentos formativos mais específicos, o que parece ser motivo de discordância entre os professores iniciantes, que demonstram não possuir esse entendimento:

*Às vezes o curso que a gente faz, que eles ofertam, tem que ser realizado na hora atividade e a **hora atividade usamos para fazer o planejamento**. [...] isso dificulta muito. (P9/E, grifo nosso)*

A formação é para o aprimoramento do professor, entretanto o mesmo perde sua hora atividade conforme esteve ausente para a formação. O que faz com que acumule trabalho e desmotive o professor. (P10/Q, grifo nosso)

A Secretaria oferece a formação, porém, o tempo que você fica na formação, você perde a sua hora atividade, o que acaba desmotivando. (P10/E, grifo nosso)

A percepção desfavorável dos professores em relação à utilização da hora atividade para atividades mais especificamente formativas pode estar relacionada à falta de discussão sobre a importância dos momentos formativos para a aprendizagem e a prática pedagógica do professor, bem como sobre a importância da formação como um *continuum* e da utilização do tempo/espaço da hora atividade como um dos espaços para a realização dessa formação.

Na mesma linha de entendimento, o relato da participante P9/E destaca que para não afetar a hora atividade, os cursos poderiam ser online: *“Eu acho que fazer [...] online, a gente faz quando acha melhor, não é? Não tem que fazer só na hora atividade”*. Esse relato vai ao encontro com o artigo 80 da LDB nº9394/96, já citado nesse trabalho, o qual cita o incentivo ao ensino a distância, inclusive na educação continuada. Essa seria, então, segundo a depoente, uma opção para não utilizar apenas o espaço/tempo da hora atividade dos professores.

Para os iniciantes, o tempo para planejamento parece ser crucial, possivelmente em decorrência da sua pouca experiência no ensino e das demandas que essa pouca experiência traz. Isso já havia sido indicado por Veenam (1984 *apud* IMBERNÓN, 1998) como um problema dos professores iniciantes, isto é, a falta de tempo para preparar as aulas, sua programação diária.

Então, embora sendo o tempo de hora atividade importante para a formação docente, também o é para propiciar a realização de outras atividades relacionadas à docência. Logo, compreende-se que o momento de hora atividade é importante para ambas as atividades, podendo ser melhor equacionado, ao menos em relação aos professores iniciantes: tempo para planejamento e tempo para participação de atividades específicas de formação.

6.2.3.1.2 *Pouca consideração, pela SME, das necessidades formativas dos professores iniciantes*

Os relatos reunidos nessa categoria revelam que, segundo os professores iniciantes participantes, a SME não leva em consideração as necessidades formativas dos docentes em início de carreira. Eles indicam que os professores não são consultados para relatarem suas principais necessidades, pois a SME realiza as formações com temas já estabelecidos.

Segundo os relatos das Supervisoras participantes do estudo, no entanto, os temas escolhidos para as formações são definidos a partir da indicação dos assessores pedagógicos que acompanham as escolas e percebem as dificuldades existentes. Porém, os relatos dos professores indicam uma falha no encaminhamento dessa questão, pois os professores ressaltam que os temas não partem diretamente das suas dificuldades:

*Os temas abordados na formação deveriam **partir da necessidade do professor em sala de aula.** (P14/Q, grifo nosso)*

*Ter cursos mais voltados para as necessidades dos professores, **partir das necessidades dos professores** para depois elaborar a formação. (P2/E, grifo nosso)*

***Deveriam escutar mais os professores,** principalmente nós que estamos começando. (P3/E, grifo nosso)*

Partir das necessidades dos professores iniciantes torna a formação continuada mais significativa e proveitosa. Segundo Imbernón (1998), os adultos aprendem de forma mais proveitosa quando eles próprios planejam seu aprendizado, ou seja, quando partem daquilo que sentem falta e necessidade de aprender. Talvez por esse motivo tenha-se observado as seguintes afirmações: “[...]. **Não é 100%, como eu queria. Mas, eu saio com alguma ideia.** (P5/E, grifo nosso)” e “[...] **por mais que não sejam aqueles [cursos] que a gente queria ou gostaria que fosse.** (P4/E).

Algumas necessidades formativas específicas são apontadas pelos participantes da pesquisa:

Acredito que, umas das principais necessidades é como trabalhar com aluno especial, pois é um assunto pouco abordado. (P12/, grifo nosso Q)

Os temas das formações poderiam ser voltados para: inclusão, dicas de como trabalhar em sala de aula. São vários temas que poderiam ser abordados. (P5/E, grifo nosso)

Atender às especificidades dos professores, às demandas existentes de forma pontual pode ser uma forma de se conseguir maior proveito por parte dos professores, bem como, possivelmente, pode facilitar o entendimento da importância do tempo dedicado para a formação.

Nesse sentido, faz-se importante a consulta diretamente aos professores iniciantes, o que trará o apontamento de dificuldades específicas, de temas de interesse, vindos das demandas do campo da prática profissional.

Segundo Marcelo García (1999), o processo formativo irá acontecer na interação com um contexto e com as pessoas que estão ali para interagir e participar. Por isso, a importância de partir das necessidades vindas dos professores, para que o contexto seja

transformado com mais facilidade e com ações mais significativas, nesse caso, o contexto da sala de aula. Sousa *et al.* (2020) destacam que cada contexto irá necessitar de uma formação, dessa forma a necessidade formativa dos professores irá surgindo conforme as modificações daquele contexto.

6.2.3.1.3 Formação mais teórica do que prática

A importância da prática na formação de professores é um tema que acompanha os professores desde sua formação na graduação. O primeiro contato direto com o desenvolvimento de ações práticas em sala de aula se desenvolve nos estágios supervisionados. Essa proximidade é importante para que o futuro professor consiga perceber, na prática, a realidade de sua atuação. Segundo Imbernón (2010), é importante o contato com a prática real, para que os professores não se limitem apenas a situações simuladas.

A formação continuada não é diferente, os professores procuram exemplos práticos que possam utilizar em sala de aula, atendendo suas necessidades. Principalmente os professores iniciantes, que não possuem muita experiência. Os dados revelam que os professores iniciantes expressam essa necessidade, isto é, de uma formação mais prática e menos teórica:

Por vezes, falta objetividade, coisas mais práticas, que os auxiliem no dia a dia. (P13/Q, grifo nosso)

Nas formações, deveria haver mais prática e menos fala. Eles falam muito, fogem do assunto, passando músicas e etc. Sei que é necessário, mas tem horas que você quer outra coisa, por exemplo, atividades concretas. (P5/E, grifo nosso)

Muita coisa teórica, necessita de mais exemplos de atividades práticas. (P3/E, grifo nosso)

[...]uma formação mais prática, por exemplo, pensar juntos, montar um planejamento juntos... (P10/E, grifo nosso)

A formação ser mais constante, abranger toda a estrutura da rede e como poderia ser trabalhado. (P1/Q, grifo nosso).

Os relatos revelam a importância que tem o campo da prática a aprendizagem da prática pedagógica pelos professores iniciantes, por isso, em outros momentos, indicou-se a valorização das trocas entre os docentes.

Os momentos formativos mais teóricos do que práticos parecem distanciar-se das necessidades ou demandas existentes:

Porque tem coisa, que na teoria é tudo muito lindo, mas você não consegue colocar em prática. Porque são várias realidades. Igual a escola que eu estou, é de uma

comunidade muito carente. Então, assim, muito difícil você conseguir colocar em prática, fazer certas coisas [...]. (P7/E, grifo nosso)

Segundo Marcelo García (2009, p. 57, tradução nossa) “Experiências focadas na prática, nas necessidades dos alunos, na participação em projetos de inovação, no contato [...] com outros professores iniciantes, etc. eles podem ajudar os professores a compreender a complexidade do ato de ensinar”. Logo, esses aspectos precisam ser levados em consideração na formação destinada aos professores iniciantes.

Nos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é destacado, nos momentos formativos previstos, um momento nomeado Conectando Boas Práticas, que:

[...] tem por objetivo divulgar práticas exitosas de professores, coordenadoras (es) e diretoras (es) escolares. O projeto acontece tanto em cada unidade escolar podendo também haver a conexão entre escolas para o compartilhamento das práticas [...]”. (PONTA GROSSA, 2020, p. 51)

Esse momento, tal como apontado nos Referenciais, é uma possibilidade interessante para a aprendizagem docente, em especial dos docentes iniciantes, pois pode servir como uma estratégia formativa valiosa para esses professores, na medida em que permite a discussão, a reflexão, a comparação entre os pares de práticas pedagógicas docentes exitosas.

“[...] depende muito da formação que eles estão dando. Essa formação de troca de saberes foi muito interessante a palestra [...] Super interessante! Então assim você vê a riqueza que tem uma formação e daí você vai a outras formações você vê que não acrescentou muito. (P10/E, grifo nosso)

Os relatos indicam que discutir sobre atividades, possibilidades de planejamento e vivências faz com que o aprendizado do professor seja proveitoso e alcançado com maior êxito.

6.2.3.1.4 *Escassez de formação continuada destinada especificamente aos professores iniciantes*

A escassez de formação destinada especifica aos professores iniciantes é um aspecto em destaque na literatura, aspecto preocupante especialmente quando sabe-se que os professores em início de carreira enfrentam diversas dificuldades, como, por exemplo, domínio do conteúdo, a adequação à proposta da escola, a relação professor-aluno (LIMA, 2004 *apud* ROMANOWSKI; MARTINS, 2010), entre outras. Essas dificuldades podem ser

amenizadas com o acompanhamento específico aos professores iniciantes, dando-lhes suporte, apoio, esclarecendo suas dúvidas e facilitando suas reflexões.

Os desafios que os docentes iniciantes enfrentam, geralmente estão associados à falta de apoio, de políticas e programas direcionados à fase inicial da carreira, pois como já citado, é uma fase que necessita de um olhar mais cuidadoso por parte da escola e sistemas de ensino. Um acompanhamento diferenciado contribui para que o professor faça a articulação da formação inicial com as primeiras práticas na docência, minimizando o choque da realidade.

Entretanto, os participantes da pesquisa relataram que sentem falta de formações específicas para o grupo de professores iniciantes, que atendam às suas demandas:

A formação é destinada a todos os professores da escola, entretanto, pouco se tem voltado aos professores iniciantes. (P15/Q, grifo nosso)

A formação precisa ser para todos os docentes iniciantes [...] (P7/Q, grifo nosso)

Uma sugestão seria proporcionar uma formação específica para os professores iniciantes, melhorando ainda mais a formação desses profissionais. (P8/Q, grifo nosso)

Faltam cursos que discutam a temática “professor iniciante” com exemplos de práticas, pois as turmas nas quais atuamos, muitas vezes não conseguimos adaptar práticas vistas na graduação pela falta de experiência. (P2/Q, grifo nosso)

Os poucos momentos formativos existentes e a inexistência de um programa específico, destinado aos professores iniciantes, é um ponto importante a ser destacado como uma fragilidade da formação docente no âmbito da formação continuada desses professores. Por isso, é importante “[...] quebrar este círculo, que não é nada virtuoso, precisamos que o período de inserção seja um período de investigação, crescimento, inovação e reflexão. (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 56, tradução nossa).

Para que os professores iniciantes desenvolvam um bom trabalho, para que reflitam sobre a prática que realizam e consigam ultrapassar as dificuldades encontradas nessa fase de iniciação, todos esses elementos precisam ser considerados. Uma formação específica aos iniciantes irá contribuir, conseqüentemente, para o aprendizado dos alunos em sala de aula, pois o professor conseguirá enfrentar seus impasses e ter um êxito maior.

Se queremos garantir o direito dos nossos alunos à aprendizagem e se queremos que as nossas escolas continuem a ser espaços onde se constrói o conhecimento das novas gerações, devemos prestar mais atenção à forma como os novos professores se inserem na cultura escolar. (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 55, tradução nossa)

O processo de formação das novas gerações pela escola e o próprio trabalho da escola tem como um dos aspectos centrais a formação dos professores iniciantes, o que requer

que a equipe de gestão e, nesse caso também, a SME estejam empenhadas e compromissadas com a formação desses professores.

6.2.3.2 Contribuições da formação desencadeada pela SME

Os relatos organizados nessa categoria expressam as contribuições, evidenciadas pelos participantes da pesquisa, da formação desencadeada pela SME aos professores iniciantes. Embora os participantes demonstrem pontos frágeis da formação, como já citado anteriormente, ainda ressaltam pontos que contribuem em sua formação:

Cada vez que você vai num curso, é uma coisa diferente que você aprende. A formação não está parada, independente se foi significativo para você ou não. Aquele conhecimento daquele momento você tem. Se você vai usar ou não em sala de aula, fica a seu critério. Mas o conhecimento eles estão oportunizando. Mesmo que as vezes não seja 100%. (P4/E, grifo nosso)

Muitas vezes as formações onde há troca de práticas pedagógicas que possuem um significativo acréscimo para a formação docente. (P10/Q, grifo nosso)

Enquanto iniciante, as formações foram boas. As que tive oportunidade de participar, eu aprendi muita coisa, muita troca de informação. (P4/E, grifo nosso)

Eu creio que você sai com um aprendizado, não digo 100%, mas alguma coisa você tira de proveito. (P5/E, grifo nosso)

Eu era professora de Arte, então os cursos eram de Arte. Me ajudou bastante. (P3/E, grifo nosso)

Os cursos que fiz em parceria do SEBRAE e o COOPERJOVEM, me ajudaram bastante. Achei que foi super válido (P10/E, grifo nosso)

Teve uma formação que participei que foi uma troca coletiva de experiências entre os professores. [...] Essas trocas acrescentam na própria aprendizagem do professor. (P10/E, grifo nosso)

Essa formação de troca de saberes foi muito interessante. Você vê assim a riqueza que tem uma formação. (P10/E, grifo nosso)

A Secretaria tem oportunizado os cursos, [...]. Pelo menos não estamos parados, estamos em constante formação. (P4/E, grifo nosso)

Os participantes da pesquisa ressaltam que, na maioria das vezes, há um aprendizado do professor, pois mesmo que a formação não seja destinada especificamente aos professores iniciantes, como citado pela P4/E, alguns aspectos são contributivos. Os professores iniciantes demonstram abertura para novas aprendizagens, marcada pela vontade de aprender. Eles entendem que toda formação favorece sua aprendizagem, ainda que pudesse ocorrer de forma mais satisfatória.

Nos primeiros anos, os professores se deparam com uma diversidade de experiências de aprendizagem, na medida em que têm que assumir um novo papel institucional, um novo contexto profissional, o que implica um processo de (re)análise de suas crenças e de suas práticas. (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 88, tradução nossa)

Vale destacar o impacto que parecem ter ocasionado as trocas entre docentes, ou, “a troca coletiva de experiência entre professores” em alguns momentos da formação, conforme indicado pela participante P10. Essas trocas podem ter colaborado para que os professores assumissem o novo papel como docentes.

Contribuições mais específicas são relacionadas ao favorecimento/conhecimento de práticas relacionadas a metodologias de ensino, ou, ao “como abordar determinados temas” (P2), tendo sido as atividades formativas, inclusive, realizadas *online*, conforme destacado nos relatos dos participantes:

Acredito que auxilia nas práticas em sala de aula, o olhar para com o aluno. Refletir sobre a situação atual e como ser agente transformador. (P1/Q, grifo nosso)

As formações, de forma geral, colaboram para a melhoria da nossa prática, pois há algumas formações que trazem práticas concretas de como abordar determinados temas. Mostrando-nos metodologias para este trabalho. (P2/Q, grifo nosso)

[..] Todos os cursos agregam alguma coisa, que você consegue colocar em prática P2/E, grifo nosso)

A formação continuada vem ao encontro para orientar o professor em sua prática pedagógica. (P14/Q, grifo nosso)

Pontos Positivos: curso online, bem elaborado, aborda questões pontuais da sala de aula, vídeos demonstrativos. (P9/Q, grifo nosso)

Os momentos formativos em que os professores iniciantes participam e em que são trabalhados temas relacionados à prática em sala de aula, à metodologia de ensino, contribuem concretamente com esses professores. Como bem indicado por Imbernón (1998), com base em Veenam (1984), o domínio dos diferentes métodos de ensino é uma das dificuldades dos iniciantes.; Esses aspectos parecem estar diretamente relacionados à sua rotina de trabalho, portanto, trabalhar tais temas na formação torna-se mais proveitoso para os professores iniciantes. Segundo Marcelo García (1999, p. 144), o desenvolvimento profissional “[...] é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência”.

Ao participarem das formações desencadeadas pela SME, os professores indicam que conseguem perceber novas maneiras de ensinar, novas metodologias e ideias para agregar à sua própria prática pedagógica, auxiliando seu aprendizado e favorecendo o aprendizados de

seus alunos. As novas ideias ou a visualização de novas possibilidades, na formação, são ressaltadas nos relatos dos participantes:

Pra mim foi útil porque parece que dá uma luz! Muitas ideias... “Ah, legal isso, dá pra fazer! Nossa! Legal isso, também não tinha pensado...” (P9/E, grifo nosso)

Claro que, eu saio com ideias, que me ajudam. [...]. (P5/E, grifo nosso)

A formação é produtiva, pois ela te dá ideias, ajuda a pensar que há possibilidades maiores para determinado conteúdo. (P10/E, grifo nosso)

Os relatos dos participantes evidenciam que, quando conseguem perceber as novas maneiras de trabalhar um conteúdo, quando conseguem perceber novas ideias para auxiliar em sua prática, passam a modificar as experiências que já possuíam. Thompson (1981) ressalta a experiência modificada, ou seja, a experiência que propõe novas questões e oportuniza exercícios intelectuais mais elaborados, contribuindo para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor.

Sobre as contribuições da formação, P8/E ressalta: “*Acredito que contribuiu sim, pois na formação, além de apresentar os trabalhos de outros professores, outras regiões, também as experiências dos próprios professores que estão na escola um maior tempo.*” Além das trocas, a formação promove a apresentação de trabalhos pelos professores e as experiências de professores que se encontram a mais tempo nas escolas são valorizadas. Assim, refletir sobre sua prática em comparação com as experiências de outros professores demonstra contribuir para a formação dos docentes iniciantes.

Os momentos formativos ofertados aos participantes contribuem para práticas de alfabetização e para a aprendizagem de jogos matemáticos. Formações em áreas específicas, nesse caso, língua portuguesa e matemática:

Tive uma formação muito boa [...] era sobre alfabetização e letramento. Foi com o pessoal da Secretaria. Nessa formação eles explicavam maneiras de ensinar [...] ajudou muito! Eu estava me encontrando naquele momento na alfabetização. Foi bem gratificante. (P7/E, grifo nosso)

[...] o curso do qual realizei sobre práticas da alfabetização foi muito útil. Ele demonstra na prática o processo de alfabetizar um aluno, o passo a passo e a importância de cada etapa no seu aprendizado. (P9/Q, grifo nosso)

[...] do MATHEMA, que é de matemática, nossa! Ela foi muito boa. [...] foi muito, muito bom, porque a gente aprendeu jogos, a gente aprendeu coisas para o cotidiano da criança... (P1/E, grifo nosso)

Essas contribuições ressaltam a importância da prática na formação docente, pois no momentos em que ela foi vivenciada na formação foi contributiva com os professores

iniciantes. Professores precisam ser considerados como produtores de conhecimentos (MARTINS, 1996), pois produzem seus conhecimentos por meio da experiência; por isso, a teoria é a expressão das práticas vivenciadas pelos sujeitos.

Vale ressaltar que quando os participantes destacam que os momentos de formação em que se trabalham questões mais práticas contribuem de uma maneira mais significativa com seu aprendizado, mesmo de forma implícita, entende-se que eles não estão descartando a teoria, pois a teoria e a prática estão em um movimento contínuo de reciprocidade, como já citado.

Os relatos a seguir explicitam as contribuições dos momentos formativos que se aproximam mais das práticas da sala de aula e como eles contribuem com a prática do professor iniciante:

Eu participei de um curso da disciplina de formação humana, achei um curso muito bom, porque ele trazia a parte de conhecer outras culturas, bem interessante mesmo! Eles traziam exemplos concretos de como você pode fazer com as crianças. (P2/E, grifo nosso)

A formação ajuda a melhorar o modo que o professor trabalha em sala de aula. Além da parte teórica, exemplos práticos são discutidos nos encontros. (P8/, grifo nosso Q)

O curso oferecido pelo MEC – ABC/tempo de aprender, foi o melhor curso que eu fiz, mesmo sendo online. O tanto que ele agrega na nossa formação é incrível. Era um curso bem prático, você via como o professor aplicava com os alunos. (P2/, grifo nosso E)

Trabalhar com situações concretas, com exemplos, na formação docente, demonstra tornar mais significativa a formação para os professores iniciantes. Teoria e prática, juntas, fazem com que os professores consigam estabelecer relações com seu contexto de trabalho e com suas práticas.

Diante do que foi verificado, as contribuições da formação aos professores iniciantes estão relacionadas ao favorecimento de conhecimento de práticas relacionadas a metodologias de ensino, podendo ser as atividades formativas, inclusive, realizadas *online*; a promoção da interação/socialização de práticas entre professores, ademais com os professores mais experientes, foi também destacada; além disso, situações o mais próximas possível das situações de ensino também contribuem para a aprendizagem do professor iniciante e promove a minimização de suas dúvidas.

É perceptível que a fase de iniciação possui suas particularidades e a “[...]” forma como o período de inserção é abordado é de suma importância no processo de se tornar um professor [...]. (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 55, tradução nossa). Sendo assim, é

importante destacar que, por mais que existam pontos positivos que contribuam para a formação dos docentes iniciantes, também existem pontos frágeis, como já citado, que precisam ser considerados se o que se pretende é a melhoria da prática profissional desses professores e sua permanência na docência.

Segundo Marcelo García (2009, p. 55, tradução nossa),

[...] uma ideia pode ficar clara: não podemos mais ignorar que existe uma fase claramente diferenciada no processo de se tornar um bom professor, que tem características e necessidades próprias e que funciona como um elo (fraco até agora) entre a formação inicial de professores e o desenvolvimento profissional futuro.

A fase de iniciação possui a característica de contribuir com o desenvolvimento profissional e pessoal do docente iniciante, trazendo, inclusive, benefícios futuros. Por fim, fica claro que essa fase necessita de um programa específico, com um acompanhamento diferenciado que atenda às necessidades dos professores iniciantes, amenizando os aspectos que acompanham essa fase, ou seja, inseguranças, medos, o choque de realidade, entre outros fatores que estão presentes na fase inicial da docência. Há que se valorizar a descoberta, ressaltando-se, então, seus aspectos positivos, como forma de propiciar a aprendizagem do professor, seu interesse e gosto pela docência.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou analisar as contribuições da formação continuada de professores desencadeada pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR aos professores iniciantes. Diante de tal objetivo, verificou-se a necessidade de fazer questionamentos sobre essa formação aos professores iniciantes e também a duas Supervisoras de Gestão Pedagógica e Ensino sobre a formação desencadeada pela SME.

Para nortear tais questionamentos, a fim de responder ao objetivo da pesquisa, elencaram-se alguns objetivos específicos, sendo eles: identificar as iniciativas voltadas à formação continuada de professores desencadeada pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR para professores iniciantes e verificar quais elementos da formação continuada de professores desencadeada pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR favorecem a prática pedagógica do professor iniciante.

A análise dos relatos coletados permitiu a percepção de três categorias que emergiram das entrevistas realizadas e que se relacionam com os objetivos da pesquisa. Os principais resultados obtidos foram que: existem ações que são desencadeadas pela SME, como as formações em parcerias com outras instituições; cursos e palestras, por meio do Congresso de Educação; entre outros momentos. Existem também ações formais realizadas pela escola, momentos esses que se limitam a repasses de informações vindas da Secretaria. Entretanto, há alguns relatos que revelam que esses momentos vividos na escola propiciam aos professores a reflexão sobre sua prática pedagógica, contribuindo com sua formação, fato que irá depender da coordenação pedagógica da escola, isto é, quando essa coordenação possui o olhar mais cuidadoso para com os professores iniciantes.

Identificou-se também que os momentos de formações desencadeados pela SME são destinados, em sua maioria, a todos os professores da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR, sejam iniciantes ou mais experientes. Não são formações destinadas especificamente aos docentes que se encontram no início da docência. Por outro lado, os participantes relataram que aconteceram alguns encontros destinados aos professores iniciantes, iniciativa formativa que teve continuidade.

Constatou-se, ainda, que a troca de experiência entre professores foi um ponto que se destacou na pesquisa e que essas interações dos professores iniciantes com os demais professores da escola auxiliam em suas práticas. Nesses momentos de interação, os professores facilitam o exercício de sua prática pedagógica, pois diante das dificuldades encontradas no início da docência, buscam suporte em outros professores. A experiência faz

parte da vida profissional e pessoal dos professores e Thompson (1981) destaca que a experiência precisa ser valorizada, pois é diante das experiências e das práticas que se constitui o conhecimento.

A partir da análise dos relatos foi possível identificar fragilidades das formações desencadeadas pela SME que podem estar relacionadas ao fato dessas formações não serem em sua maioria direcionadas aos professores iniciantes, não atendendo assim suas necessidades do momento. Logo, verificou-se que um fato pode estar desencadeando outro, isto é, o fato de as formações desencadeadas pela SME não serem majoritariamente destinadas especificamente aos professores iniciantes conduz esses professores a não estarem totalmente satisfeitos diante de tal formação, apontando suas fragilidades, pois as ações realizadas nessas formações não atendem os aspectos necessários para suprir as necessidades que a fase de iniciação demanda.

Ainda assim, os participantes destacam as contribuições das formações ofertadas. Os professores iniciantes estão abertos a novos conhecimentos, buscando se desenvolver profissionalmente. Por mais que tenham sido citados pontos frágeis, há alguns momentos que são contributivos. Dentre as contribuições destacadas pelos participantes, as principais são em relação às metodologias de ensino, ao favorecimento da aprendizagem do professor, a exemplos práticos que são propiciados, e à minimização das dúvidas.

Percebe-se que a formação continuada da SME possui um potencial para contribuir ainda mais com o desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes, de forma que as melhorias repercutam positivamente no processo de ensino-aprendizagem. Salienta-se que os momentos de formação são uma necessidade do professor iniciante para enfrentar os dilemas presentes nos primeiros anos de docência. Dessa forma, concluímos que se a formação fosse destinada especificamente a esses docentes seus resultados poderiam ser ainda mais relevantes. As entrevistas revelam justamente que os participantes gostariam que as formações fossem voltadas às necessidades que eles apresentam, contribuindo para a minimização do impacto do desafio de aprender a ensinar.

Ao final desta pesquisa foi possível identificar um ponto relevante a ser destacado, isto é, a ausência de um programa/política de acompanhamento aos professores iniciantes. Ressalta-se a importância de se constituir um programa de inserção profissional, que atenda às necessidades dos docentes iniciantes. Como já muito bem mencionado neste trabalho a formação inicial é o primeiro momento do processo de desenvolvimento profissional, necessitando de continuidade do processo formativo, especialmente dos iniciantes na docência. Os poucos encontros que a Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR

proporcionou aos professores iniciantes e que não tiveram continuidade, se distanciaram de programas de inserção profissional

Por fim, destaca-se que as discussões sobre a formação continuada destinada aos professores iniciantes não se esgotam nesta pesquisa. Reconhece-se, assim, a necessidade de mais estudos sobre a formação continuada dos professores iniciantes e sua repercussão no trabalho desses professores e em seu desenvolvimento profissional. Para isso, vale ressaltar alguns questionamentos: como a secretaria poderia pensar em estratégias de formação para os iniciantes? Como a universidade se organiza a relação da formação inicial e continuada?

REFERÊNCIAS

- AIMI, D.R. da S. **Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: Narrativas de experiências no contexto da escola pública.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.
- ALMEIDA, M. I. de.; PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez. 2019
- AMBROSETTI, N. B.; RIBEIRO, M. T. de M. A escola como espaço de trabalho e formação dos professores. **Formação Continuada de Professores**, São Paulo, p.39-48, 2005. Trabalho apresentado no VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – 2005, São Paulo.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- ANDRÉ, M. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a04.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2020.
- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.
- ANFOPE, et al. **Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).** Disponível em: < <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/11/MANIFESTO-15-entidades-nacionais-repudio-a-BNC-FC.pdf>>. Acesso em: 26 maio. 2021.
- ANTIQUEIRA, L. S. de; MACHADO, C. C. O aprender com e sobre a linguagem escrita no espaço de formação acadêmico-profissional do PIBID matemática: sentidos construídos pelos professores em formação. In: VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DE MATEMÁTICA, 2017, Rio Grande do Sul. **Congresso [...]** Rio Grande do Sul: ULBRA, 2017. Disponível em: < <http://repositorio.furg.br/handle/1/8452>>. Acesso em: 16 ago. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 1977.
- BEHRENS, M. A.; FEDEL, T. R. B. Os contributos da reflexão e da experiência vivenciada na formação continuada de professores. **Revista Eletrônica de Educação**, Curitiba (PR) v. 14, p. 1-13, jan./dez. 2020.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, L .L .R; CUNHA, C. C. A; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/ago. 2011

LIMA BRASIL, I. C. R. **Formação profissional e atuação de professores iniciantes na docência: um estudo exploratório**. 2015. Tese de doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Brasília. Brasília-DF, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394**. 1996. Brasília: MEC. Disponível em:<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de Julho de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. **Resolução no. 1, de 2 de Julho de 2019**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2019. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução no. 1, de 27 de Outubro de 2020**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 out. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 8 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução no. 1, de 9 de Agosto de 2017**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 ago. 2017. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução no. 2, de 122 de Dezembro de 2017**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 dez. 2017. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução no. 2, de 1º. de Julho de 2015.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 jul. 2015. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução no. 2, de 20 de Dezembro de 2019.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 out. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 8 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução no. 3, de 3 de Outubro de 2018.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 out. 2018. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 30 nov. 2020

CAMARGO, M.;DE PAULA, D. H. L. A escola enquanto espaço de formação e o papel do professor formativo: vozes e vida para uma experiência. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 2013, Curitiba. **Congresso [...]** Curitiba: Pontifícia Católica do Paraná, 2013. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8989_5360.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2021.

CAPES. **10 perguntas e respostas para facilitar a rotina acadêmica.** Brasília, 2018. Boletim eletrônico. Disponível em:<https://www.fct.unesp.br/Home/Biblioteca/portaldeperiodicoscapes/boletim-eletronico-portal-de-periodicos-da-capes-1_pages_deleted.output.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

CARDOSO, V. D. **Programa de acompanhamento docente no início da carreira: influências na prática pedagógica na percepção de professores de educação física.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, 2016.

CARMO, L. B do. **Atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante/ingressante.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília DF, 2017.

CUNHA, A. C. **Ser professor:** bases de uma sistematização teórica. Chapecó: Argos, 2015.

DESSOTTI, E. **A constituição profissional do professor em início de carreira: Percepções dos egressos dos cursos de licenciatura da UFSCAR – Sorocaba.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2017.

FRANÇA, M. S. dos S. **O desenvolvimento profissional dos professores Iniciais egressos do curso de licenciatura em Pedagogia**: um estudo de caso. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2016.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GIORDAN, M. Z.; HOBOLD, M. S.; GABARDO, C. V. L. Formação inicial e continuada: implicações para o exercício profissional de professores iniciantes. **Revista COCAR**, Belém, v. 12, n. 23, p. 557-579, jan./jun. 2018.

GIORDAN, M.Z.; HOBOLD, M. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental: indicação das necessidades formativas. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 27, p. 308-326, maio/ago. 2017.

GLASENAPP, D. **Professores iniciantes**: acompanhamento e ações de apoio no ensino fundamental. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2015.

HOBOLD, M. S; GIORDAN, M. Z. Necessidades formativas dos professores iniciantes: temáticas prioritárias para a formação continuada. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 7, n. 12, p. 55-72, jan./jun. 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. 1. ed. Barcelona: Grão, 1998.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. Caderno estatístico município de Ponta Grossa. Curitiba: IPARDES, 2021. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=84000&btOk=ok>. Acesso em: 25 fev. 2021.

JONSSON, P. V. M. **Prática pedagógica do professor iniciante na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

CONSTANTIN JUNIOR, J. **Professores iniciantes do estado de São Paulo**: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP. 2017. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Araraquara, 2017.

LEONE, N. M. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Pauli, Presidente Prudente, 2011.

MAGALHÃES, L. K. C. de; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015.

MARCELO GARCÍA, C. **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro, 2009.

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

MARCELO, C.. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de ciências da educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea S. A. de Ediciones, 2009.

MARTINS, P. L. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papyrus, 1996. p. 77-104.

MASSETTO, D. **Formação de professores iniciantes: o Programa de Mentoria online da UFSCar em foco**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MERCÊS, S. F. de A. **A hora-atividade como espaço para a formação continuada de professores no âmbito das escolas estaduais da regional Ouro Preto do Oeste**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora. 2018.

NASCIMENTO, M. das G. C. de A.; REIS, R. F. Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 49-64, jan./mar. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0049.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2020.

NASCIMENTO, M. das G. C.; FLORES, M. J. B. P.; SILVA, Y. R. de O. C. Políticas de inserção profissional rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: uma proposta em movimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 558-577, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v100n256/2176-6681-rbeped-100-256-558.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2020.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A BNC-**Formação e a formação continuada de professores**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan./abr. 2021.

OLIVEIRA, O. S. de. Formação continuada de professores: implicações políticas dos programas executados no âmbito de um sistema municipal de ensino. In: OLIVEIRA, O. S. de.; PRYJMA, M. F. (org.). **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. p. 279-295.

PAPI, S. de O. G. Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, v. 25, n. 1, p. 199-218, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v25n1/v25n1a11.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

PAPI, S. de O. G., MARTINS, P. L. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.39-56, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

PESSOA, T. C. S. **A inserção do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a construção de sua identidade profissional**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente – SP, 2019.

PONTA GROSSA, Prefeitura Municipal de. **Educação realiza recepção para 240 novos professores da rede**. 15 fev. 2019. Disponível em: <https://pontagrossa.pr.gov.br/node/42633https://pontagrossa.pr.gov.br/node/42633>>. Acesso em: 25 out. 2019.

PONTA GROSSA. **Edital de abertura do concurso público nº 002/2018**. Ponta Grossa. Secretaria Municipal de Administração e Recursos Humanos, 28 mar.2018. Disponível em:<https://www.pontagrossa.pr.gov.br/files/concursos/edital_de_abertura_para_site2.pdf>. Acesso em: 20 fev.2020.

PONTA GROSSA. Lei nº 4291 de 10 de agosto de 1989. **Dispõe sobre a Estrutura Administrativa da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa**, 1989. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/ponta-grossa/lei-ordinaria/1989/429/4291/lei-ordinaria-n-4291-1989-dispoe-sobre-a-estrutura-administrativa-da-prefeitura-municipal-de-ponta-grossa>>. Acesso em: 14 mar. 2021

PONTA GROSSA. Lei nº 742 de 29 de dezembro de 1954. **Cria o Departamento Municipal de Educação**, 1954. Disponível em:<<https://leismunicipais.com.br/a1/pr/p/ponta-grossa/lei-ordinaria/1954/74/742/lei-ordinaria-n-742-1954-cria-departamento-municipal-de-educacao?r=c>>. Acesso em: 14 mar. 2021.

PONTA GROSSA. **Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ponta Grossa, 2020**. Disponível em: <https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/Referenciais-curriculares-para-os-anos-iniciais-do-Ensino-Fundamental-1.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2020.

REALI, A. M. de M. R; TANCREDI, R. M. S. P; MIZUKAMI, M. da G. N. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 479-506, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0940140.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2020.

ROMANOWSKI, J. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, v. 6, p. 1-17, 2013.

ROMANOWSKI, J. P.; MIRA, M. M. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática. **Formação Docente Belo Horizonte**, v. 7, n. 13, p. 85-98, ago./dez. 2015.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A.; MARTINS, P. L. O. Saberes docentes e os determinantes da prática social. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 16, p. 11-23, set./dez., 2005.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira Educação Física Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012.

SAKATA, K. L.; LIMA, M. F. O Programa para a Aprendizagem da Fundação Lemann em duas redes municipais de ensino do Paraná. **Práxis Educativa**, v. 14, n. 2, p. 527-544, maio/ago. 2019.

SANTOS, E. O. dos. Políticas de formação continuada para os professores da educação básica. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2, 2011, São Paulo. **Anais [...]**, São Paulo, 2011, p.1-12.

SILVA, C. P. P. da S. **Formação continuada de professores iniciantes no município de Rio Branco/Acre**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

SILVA, M. S. L da. **Práticas formativas em mato grosso sob o olhar de professores iniciantes**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2014.

SOUSA, *et al.* Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: conceitos, concepções e revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos (SP) v. 14, p. 1-20, jan./dez. 2020.

STEFANELLO, F. A. C. **O trabalho do coordenador pedagógico com os professores iniciantes do ensino fundamental da rede municipal de educação de Ponta Grossa/PR**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

TELES, N. C. G. **Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da educação básica que participam de um programa de inserção profissional**. 2019. Tese. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES INICIANTE

QUESTIONÁRIO

Prezado professor, agradeço pela sua colaboração e disponibilidade em participar deste estudo. Solicito que responda as questões abaixo da forma mais completa possível, para que se possa compreender os aspectos necessários à pesquisa. Caso necessite de mais espaço para as respostas, poderá utilizar o verso da folha numerando a questão.

I – IDENTIFICAÇÃO

1 - Qual a sua faixa etária de idade?

- () Até 24 anos
- () De 25 a 29 anos
- () De 30 a 34 anos
- () De 35 a 39 anos
- () 40 anos ou mais

2 - Qual a sua formação?

- () Magistério
- () Pedagogia
- () Outro curso de graduação: _____

3 – Em qual etapa atua?

- () Educação Infantil
- () Ensino Fundamental

4 – Há quanto tempo atua na profissão docente?

- () Até um ano
- () De um a dois anos
- () De dois a três anos

II – FORMAÇÃO CONTINUADA

1 – Em relação ao tempo em que você atua na Rede Municipal de ensino de Ponta Grossa, como você vê ou percebe a formação continuada ofertada pela SME?

2 – Como/por quem é ofertada a formação continuada existente? Quais ações são realizadas?

3 – A formação continuada oferecida pela SME supre as necessidades do professor que se encontra no início da docência?

- () Sim
 - () Não
- Por que?

4 – Com que frequência é ofertada a formação continuada pela SME?

5 – As ações de formação continuada são específicas para professores que se encontram no início da docência, os chamados professores iniciantes?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta:

6 – Quais são as suas principais necessidades, no âmbito da prática pedagógica, enquanto professor iniciante?

7 – Qual a contribuição da formação continuada existente, para a supressão dessas necessidades?

8 – Tendo em vista suas necessidades como professor iniciante, há sugestões de como poderia se efetivar a formação continuada no âmbito da SME?

9 – Se você tivesse que apontar pontos positivos e negativos da formação continuada da qual participa, enquanto professor iniciante, quais seriam?

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
OS PROFESSORES**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG
n.º _____, estou sendo convidado (a) a participar de um estudo denominado “Contribuições da Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Ponta Grossa aos Professores iniciantes.”, cujo objetivo é analisar as contribuições da formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa aos professores iniciantes. A pesquisa poderá contribuir para a valorização da formação continuada existente, e favorecer momentos de reflexão sobre a temática, visando ressaltar aspectos que contribuam para a formação do professor iniciante. Tenho conhecimento de que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância.

Caso aceite participar desta pesquisa eu responderei a um questionário que consta de questões abertas (semiestruturadas) e fechadas, podendo também conceder uma entrevista, caso isso seja necessário. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial e identificador, será mantido em sigilo.

A utilização final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade. Estou ciente também de que não sofrerei nenhuma forma de constrangimento ao participar do estudo, pois está garantido o sigilo da pesquisa, tanto em relação a mim quanto à minha escola.

Assinatura do sujeito pesquisado

Assinatura da pesquisadora

Estou ciente de que posso me recusar a participar da pesquisa, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano. Receberei uma cópia deste Termo, assinada pela pesquisadora.

A pesquisadora desse projeto é a professora Aline Aparecida de Castro, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Ensino Aprendizagem pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), sob orientação da professora Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi. Estou ciente de que poderei manter contato com a pesquisadora a qualquer tempo pelo telefone: (42) 99951-8265, ou, ainda, pelo e-mail: aline_castro_pg@hotmail.com.

Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo. Além disso, tenho conhecimento de que o projeto de pesquisa foi analisado pela Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Para outros esclarecimentos que se façam necessários poderei manter contato com essa Comissão, cuja Secretaria está localizada na UEPG, Avenida Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas, Bloco M, sala 100, telefone (42) 3220-3108, em Ponta Grossa/PR.

Li, portanto, este termo, fui orientado (a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente, em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico pela minha participação.

Assinatura do sujeito pesquisado

Assinatura da pesquisadora

Ponta Grossa, _____ de _____ de _____

**APÊNDICE C – TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS
SUPERVISORAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG
n.º _____, estou sendo convidado (a) a participar de um estudo denominado “_Contribuições da Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Ponta Grossa aos Professores iniciantes”, cujo objetivo é analisar as contribuições da formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa aos professores iniciantes. A pesquisa poderá contribuir para a valorização da formação continuada existente, e favorecer momentos de reflexão sobre a temática, visando ressaltar aspectos que contribuam para a formação do professor iniciante. Tenho conhecimento de que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância.

Caso aceite participar desta pesquisa eu concederei uma entrevista, enquanto participante da equipe de gestão da Secretaria Municipal de Educação. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial e identificador, será mantido em sigilo.

A utilização final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade. Estou ciente também de que não sofrerei nenhuma forma de constrangimento ao participar do estudo, pois está garantido o sigilo da pesquisa.

Assinatura do sujeito pesquisado

Assinatura da pesquisadora

Estou ciente de que posso me recusar a participar da pesquisa, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano. Receberei uma cópia deste Termo, assinada pela pesquisadora.

A pesquisadora desse projeto é a professora Aline Aparecida de Castro, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Ensino Aprendizagem pela

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). A pesquisa é desenvolvida sob orientação da professora Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi. Estou ciente de que poderei manter contato com a pesquisadora a qualquer tempo pelo telefone: (42) 99951-8265, ou, ainda, pelo e-mail: aline_castro_pg@hotmail.com.

Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo. Além disso, tenho conhecimento de que o projeto de pesquisa foi analisado pela Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Para outros esclarecimentos que se façam necessários poderei manter contato com essa Comissão, cuja Secretaria está localizada na UEPG, Avenida Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas, Bloco M, sala 100, telefone (42) 3220-3108, em Ponta Grossa/PR.

Li, portanto, este termo, fui orientado (a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente, em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico pela minha participação.

Assinatura do sujeito pesquisado

Assinatura da pesquisadora

Ponta Grossa, _____ de _____ de _____

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Contribuições da Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Ponta Grossa aos Professores iniciantes. **Pesquisador:** ALINE APARECIDA DE CASTRO **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 29693320.6.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.478.524

Apresentação do Projeto:

Solicitação de Emenda a Projeto Aprovado com a justificativa Devido a pandemia foi necessário realizar a alteração referente as entrevistas, para que haja possibilidade de serem realizadas de forma online (WhatsApp, Google Meet, ou outra ferramenta da preferência dos participantes), a partir de possibilidades a serem combinadas com os próprios participantes

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as contribuições da formação continuada aos professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa.

Objetivo Secundário:

Identificar iniciativas voltadas à formação de professores iniciantes da Secretaria Municipal de Educação. Compreender aspectos da formação continuada que favorecem a prática pedagógica do professor iniciante.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Desconforto, constrangimento, vergonha...

Benefícios:

Contribuir para seu desenvolvimento profissional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto de pesquisa tem como objeto a Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Ponta Grossa e suas contribuições aos professores iniciantes. O problema de pesquisa que norteia a investigação é: Quais as contribuições da formação continuada de professores da Secretária Municipal de Educação para os professores iniciantes? O objetivo geral proposto é analisar as contribuições da formação continuada aos professores iniciantes. Os objetivos específicos são: identificar iniciativas voltadas à formação de professores iniciantes da Secretária Municipal de Educação e compreender aspectos da formação continuada que favorecem a prática pedagógica do professor iniciante. Trata-se de uma pesquisa qualitativa a ser desenvolvida a partir do eixo epistemológico da teoria como expressão da prática. Será realizada entrevista com a supervisora de Gestão Pedagógica e de Ensino da Secretaria; também serão aplicados questionários e realizadas entrevistas com os professores iniciantes que aceitarem participar da pesquisa. A análise dos dados se dará a partir da análise de conteúdo fundamentada em Bardin (1977).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto de pesquisa por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A emenda ao Projeto foi aprovado sem restrições. O projeto se encontra dentro dos princípios éticos e metodológicos, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e 510/2016. Com a justificativa de que devido a pandemia foi necessário realizar a alteração referente as entrevistas, para que haja possibilidade de serem realizadas de forma online (WhatsApp, Google Meet, ou outra ferramenta da preferência

Página 02 de

Continuação do Parecer: 4.478.524

dos participantes), a partir de possibilidades a serem combinadas com os próprios participantes.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1681987_E1.pdf	16/12/2020 14:57:08		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	04/03/2020 11:30:07	ALINE APARECIDA DE CASTRO	Aceito

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	04/03/2020 10:45:43	ALINE APARECIDA DE CASTRO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	04/03/2020 10:39:11	ALINE APARECIDA DE CASTRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 21 de Dezembro de 2020

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

ANEXO B – APROVAÇÃO DA SME



Secretaria Municipal de Educação

Ao (À)

SME/CGP

Autorizado.

02 de setembro de 2020



Documento assinado eletronicamente por ESMERIA DE LOURDES SAVELLI, Secretária Municipal de Educação, em 02/09/2020, às 16:02, horário oficial de Brasília, conforme o Decreto Municipal nº 14.369 de 03/05/2018.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <http://sei.pontagrossa.pr.gov.br/validar> informando o código verificador **0777741** e o código CRC **0E78576B**.

Link de acesso externo: [SEI52867/2020](#)