

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

NATÁLIA MARQUES GONÇALVES

**INICIAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO A PARTIR DA
PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA BRASILEIRA (2015-2019)**

UBERLÂNDIA

2022

NATÁLIA MARQUES GONÇALVES

**INICIAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO A PARTIR DA
PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA BRASILEIRA (2015-2019)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vlademir Marim.

UBERLÂNDIA

2022

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

G635 Gonçalves, Natália Marques, 1991-
2022 INICIAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: [recurso eletrônico]
: UM ESTUDO A PARTIR DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA
BRASILEIRA (2015-2019) / Natália Marques Gonçalves. -
2022.

Orientador: Vlademir Marim.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Ensino de Ciências e
Matemática.

Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.132>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Ciência - Estudo ensino. I. Marim, Vlademir ,1965-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Ensino de Ciências e Matemática. III.
Título.

CDU: 50:37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1A, Sala 207 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3230-9419 - www.ppgcm.ufu.br - secretaria@ppgcm.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ensino de Ciências e Matemática			
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico Profissional PPGCM			
Data:	31 de janeiro de 2022	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:
Matrícula do Discente:	11912ECM017			
Nome do Discente:	Natália Marques Gonçalves			
Título do Trabalho:	INICIAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: um estudo a partir da produção acadêmico-científica brasileira (2015-2019)			
Área de concentração:	Ensino de Ciências e Matemática			
Linha de pesquisa:	Formação de Professores em Ciências e Matemática			
Projeto de Pesquisa de vinculação:				

Reuniu-se por meio da Plataforma Google Meet, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, assim composta: Professores Doutores: Renata Carmo de Oliveira (INBIO/UFU); José Carlos de Melo (CCS/UFMA); Vlademir Marim - orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Vlademir Marim, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu a Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.

Documento assinado eletronicamente por **Vlademir Marim, Professor(a) do Magistério Superior,**

https://www.sei.ufu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=3744646&infra_siste... 1/2



em 31/01/2022, às 16:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Carlos de Melo, Usuário Externo**, em 31/01/2022, às 17:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Renata Carmo de Oliveira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 31/01/2022, às 17:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3332285** e o código CRC **SFE71959**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, por ter me sustentado até aqui e por mostrar seu amor todos os dias. À Nossa Senhora, por me envolver em seu manto, me guiar, sempre me proteger e principalmente por não me deixar desistir.

Ao professor Dr. Vlademir Marim, por todos os momentos que vivenciamos juntos, por ter acreditado na minha pesquisa, na minha capacidade, até mesmo quando eu duvidava que tivesse. Por cada orientação, que foram momentos de muito aprendizado, pela paciência, carinho e respeito. Admiro seu trabalho, sua postura e o seu discernimento.

Ao meu esposo, Douglas, que sempre esteve ao meu lado, oferecendo todo o suporte necessário para que eu conseguisse concluir meu mestrado, sem você eu não teria chegado até aqui. Gratidão por sua vida e pela história que estamos construindo juntos!!!

Aos meus pais, Cida e Divino, que sempre me incentivaram a estudar e nunca mediram esforços para que eu conquistasse tudo que almejo. À minha irmã, Naiara, por acreditar em mim e sempre lutar minhas batalhas. Amo vocês!

Nesta vida, não caminhamos sozinhos! Agradeço aos meus colegas do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia, por todas as experiências compartilhadas, sufocos, alegrias e risadas, vocês estão eternizados na minha história. Em especial, ao meu amigo Vitor Martins do Carmo, que está comigo desde a graduação, obrigada por todo suporte e auxílio, admiro você! Agradeço também aos professores do programa, em especial ao Leandro e à Cristiane, que me mostraram como ser uma professora melhor.

Ao grupo de fortes e corajosas, liderado pela Lara Faria, do qual faço parte com muito orgulho: vocês me deram o suporte emocional para evoluir cada dia mais. Assim sendo, essa vitória também é nossa!

Aos professores iniciantes, que de alguma forma conseguem superar todos os desafios impostos pela realidade escolar, e mesmo sem apoio, auxílio, permanecem na carreira docente, sintam-se abraçados!

RESUMO

A indução docente é uma estratégia formativa utilizada como elo entre a formação inicial e a continuada, a qual permite que a equipe gestora possa recepcionar e acompanhar os professores iniciantes durante os primeiros anos do ciclo de desenvolvimento profissional docente. Diante desse cenário, esta pesquisa tem por objetivo apontar e analisar as principais contribuições das produções acadêmico-científica brasileiras para a compreensão da realidade da inserção profissional dos professores da Educação Básica, presentes nas dissertações de mestrado e teses de doutorado de programas de pós graduação em ensino e educação publicadas e defendidas no período de 2015 a 2019, validadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) de Programas de Pós-graduação com conceito 4, 5, 6 ou 7, visando à inserção de programas de iniciação à docência que possam auxiliar o ingresso dos professores iniciantes na carreira docente, a metodologia adotada nesta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, utilizando como ferramenta o Estado da Arte, que permitiu investigar, catalogar e compreender o atual cenário de inserção profissional docente da educação básica. A análise das produções acadêmicas foi à luz dos seguintes eixos norteadores: (1) Composição do cenário de pesquisa; (2) Princípios norteadores da formação docente. O produto educacional elaborado nesta dissertação surgiu por meio de iniciativas, de leituras, discussões, estudos e reflexões em torno da formação de professores e da estratégia formativa da Indução Docente. O desenvolvimento do produto educacional se deu em dois momentos: (1) projeto formativo intitulado Indução Docente: uma estratégia formativa para professores iniciantes, objetivando a formação de gestores para a implementação na instituição escolar na qual ele é gestor; (2) formulário investigativo com os gestores, o qual foi dividido em duas etapas: (a) identificação e perfil dos gestores; (b) leitura e reflexão do projeto formativo, bem como as contribuições para o possível desenvolvimento na instituição escolar na qual eles atuam como gestores. A investigação desenvolvida nesta dissertação permite-nos concluir que há a necessidade de formação específica para os gestores, de modo que eles desenvolvam habilidades e competências para o trabalho pedagógico e administrativo pertinentes à sua função, a importância do trabalho entre os pares para o desenvolvimento mútuo do corpo docente e da instituição escolar, a necessidade de implementar políticas públicas de incentivo à docência, nos primeiros anos de desenvolvimento profissional, como a indução docente.

Palavras-chave: Formação inicial. Inserção profissional. Indução docente. Professor iniciante.

ABSTRACT

Teacher induction is a training strategy used as a link between initial and continuing education, which allows a management team to welcome and accompany beginning teachers during the first years of the teacher professional development cycle. Given this scenario, this research aims to point out and analyze the main contributions of Brazilian academic-scientific productions for understanding the reality of the professional insertion of Basic Education teachers, present in master's dissertations and doctoral theses in graduate programs teaching and education published and defended in the period from 2015 to 2019, validated by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes) of Postgraduate Programs with concept 4, 5, 6 or 7, Ciao the insertion of initiation programs to teaching that can assist in the entry of beginning teachers into the teaching career, the methodology adopted in this research is based on the assumptions of qualitative research, using the State of the Art as a tool, which investigates, catalogs and understands the current scenario of professional insertion in education. basic. The analysis of academic productions was based on the following guiding principles: (1) Composition of the research scenario; (2) Guiding principles of teacher education. The educational product elaborated in this dissertation emerged through initiatives, readings, discussions, studies and reflections on teacher education and the training strategy of Teacher Induction. The development of the educational product took place in two stages: (1) a training project entitled Teaching Induction: a training strategy for beginning teachers, aiming to train managers for implementation in the school institution in which they are manager; (2) investigative form with managers, which was divided into two stages: (a) identification and profile of managers; (b) reading and reflection on the training project, as well as contributions to the possible development in the school institution in which they act as managers. The investigation developed in this dissertation allows us to conclude that there is a need for specific training for managers, so that they develop skills and competences for pedagogical and administrative work relevant to their function, the importance of work among peers for mutual development from the teaching staff and the school institution, the need to implement public policies to encourage teaching, in the first years of professional development, such as teaching induction.

Keywords: Initial formation. Professional insertion. Teacher induction. Beginner teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema de distribuição de carga horária e currículo da Resolução 02/2015 do CP/CNE	39
Figura 2 - Organização dos cursos de formação docente segundo a Resolução do CP/CNE nº. 02/2019	42
Figura 3 - Seleção de Trabalhos Banco de Dados da Capes	62
Figura 4 - Projeto de Indução Docente	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual dos professores com formação superior na área em que atuam	26
Gráfico 2 - Quantidade de trabalhos em que os autores foram mencionados	83
Gráfico 3 - Interesse dos entrevistados pelo cargo de gestão	98
Gráfico 4 - Desafios encontrados pelos gestores ao iniciar a carreira docente	99
Gráfico 5 - Instituições que informam ao gestor quanto à experiência do professor contratado	
	101
Gráfico 6 - Recepção aos professores iniciantes	102
Gráfico 7 - Profissionais que realizam a recepção dos professores iniciantes	103
Gráfico 8 - Percepção dos gestores sobre os conhecimentos dos professores iniciantes	104
Gráfico 9 - Avaliação dos gestores quanto à importância dos conteúdos	105
Gráfico 10 - Percepção dos gestores quanto ao nível da formação inicial dos professores iniciantes	106
Gráfico 11 - Adequação do PID nas instituições	109
Gráfico 12 - Avaliação dos gestores, referente ao quadro de funcionários	110
Gráfico 13 - Tutores do PID	111
Gráfico 14 - Avaliação dos gestores quanto ao PID	111
Gráfico 15 - Necessidades dos professores iniciantes supridas pelo PID	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Metas para a formação de professores	25
Quadro 2 - Competências gerais da formação inicial docente	41
Quadro 3 - Competências específicas da formação inicial docente	42
Quadro 4 - Competências da BNC- firmação continuada	46
Quadro 5 - Procedimentos para coleta dos textos	61
Quadro 6 - Nomenclatura dos trabalhos selecionados	77
Quadro 7 - Formação acadêmica e atuação profissional atual dos pesquisadores	78
Quadro 8 - Distribuição dos referenciais teóricos	81
Quadro 9 - Distribuição dos autores nos trabalhos analisados por grupo de análise	82
Quadro 10 - Características das obras dos autores	84
Quadro 11 - Princípios da formação docente	85
Quadro 12 - Identificação e perfil dos gestores	93
Quadro 13 - Projeto de Indução Docente	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade inicial de trabalhos selecionados	61
Tabela 2 - Instituição de origem dos trabalhos selecionados para a amostra	62
Tabela 3 - Distribuição das informações sociodemográficas dos gestores participantes	97
Tabela 4 - Distribuição do perfil dos gestores em relação ao cargo de gestão escolar	99
Tabela 5 - Perfil da instituição de ensino quanto ao corpo docente	101
Tabela 6 - Ações ofertadas para a formação continuada para docentes	106
Tabela 7 - Importância do Programa de Indução Docente	108
Tabela 8 - Avaliação dos gestores quanto ao PIB	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
Censupeg	Centro Sul Brasileiro de Pesquisa Extensão e Pós-Graduação
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
Coned	Congresso Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CPEIP	<i>Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas</i>
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Eseba	Escola de Educação Básica da UFU
Faespi	Faculdade de Ensino Superior do Piauí
Gepec	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada
Geped	Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores
GEPFAPe	Grupo de Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores
GO	Goiás
GPOM	Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Docente e Prática Educativa
GRUBAKH	Grupo de Estudos Bakthinianos
Ideb	Índice de Desenvolvimento Humano

IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Institutos Federais
INAFOCAM	<i>Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio</i>
Inep	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Leped	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NIPEEPP	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional
ORCID	<i>Open Researcher and Contributor ID</i>
Paies	Processo Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior
Papin	Programa de Apoio aos Professores Iniciantes da Rede Municipal de Poços de Caldas
Parfor	Programa Nacional de Formação de Professores em Educação Básica
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
Pibic	Programa de Bolsas de Iniciação Científica
PID	Projeto de Indução Docente
Pibid	Programa de Bolsas de Iniciação à Docência
PL	Projeto de Lei
PME	Plano Municipal de Educação
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SEDF	Secretaria de Ensino do Distrito Federal
SEE/SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Uespi	Universidade Estadual do Piauí

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
Unesc	Universidade do Extremo Sul Catarinense
Unesp-	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Araraquara	
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNINASSAU	Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em História da Faculdade Maurício de Nassau
UNISSAU	Faculdade Maurício de Nassau
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA	17
INTRODUÇÃO	22
1 FORMAÇÃO DOCENTE: PRINCÍPIOS E MEIOS NA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL.....	29
1.1 Formação de professores para a Educação Básica	29
1.2 Instituições formadoras para a docência	33
1.3 Leis e normatizações para a formação inicial no Brasil	34
1.4 Qualificação docente em serviço	45
1.5 A indução na profissão docente	51
2 ESTADO DA ARTE: CONCEPÇÕES, DESENVOLVIMENTO E PRODUÇÕES ACADÊMICAS	57
2.1 Conhecendo o Estado da Arte	57
2.2 Ponderações sobre o Estado da Arte	59
2.3 Procedimentos metodológicos	60
2.4 Produções acadêmicas	63
2.4.1 Adriana Rezende Vargas.....	63
2.4.2 Bruna Thereza Cristina Paz de Barros Zurlo	65
2.4.3 Carlos Alberto Lima de Oliveira Pádua	67
2.4.4 Fernanda Lahtermaher Oliveira	68
2.4.5 José Carlos Constantin Junior	70
2.4.6 Leonardo Bezerra Do Carmo	71
2.4.7 Rodrigo Fideles Fernandes Mohn	72
2.4.8 Vanessa França Simas.....	74
2.4.9 Viviani Dias Cardoso	75
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	77
3.1 Composição do cenário de pesquisa	77
3.1.1 Perfil dos pesquisadores	78
3.1.2 Referências teóricos apontados nas pesquisas	80
3.2 Princípios norteadores para a formação docente.....	85
4 PRODUTO EDUCACIONAL: CONHECENDO E COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS	90
4.1 Apresentação do Produto Educacional	90

4.2	Questionário investigativo com os gestores	92
4.3	Perfil dos gestores e trajetória profissional	96
4.4	Instituição de ensino do qual atua	100
4.5	Percepção sobre a formação docente.....	104
4.6	Percepção sobre o Programa de Indução Docente.....	107
4.7	Avaliação da proposta para o Programa de Indução Docente	112
5	RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES	115
	REFERÊNCIAS	120

TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA

Desde pequena, sempre demonstrei intensão em me tornar professora de matemática. Minha brincadeira preferida sempre foi de “escolinha”. Adorava enfileirar as bonecas e passar horas ensinando-as. Minha avó paterna era assistente de serviços gerais de uma escola, e sempre que surgia uma oportunidade, lá estava eu brincando de dar aulas para alunos imaginários. Ao entrar em uma sala de aula pela primeira vez, me veio a lembrança dessa época e a certeza de estar no caminho certo.

Minha mãe sempre esteve presente na minha vida escolar, ela é a grande responsável por eu chegar até aqui. Desde pequena, sempre ajudou a mim e à minha irmã nas tarefas escolares. Quantas lições não foram passadas a limpo, só para termos um caderno caprichado. Fazíamos cartazes, estudávamos juntas, e quando eu tinha dificuldade, ela inventava uma maneira de me ajudar. Lembro-me até hoje de quando fizemos uma paródia e ficamos até altas horas para que eu aprendesse as capitais do Brasil. Ela sempre foi membro ativo nos conselhos e ajudava muito a escola na qual estudávamos. Meu pai não foi tão presente em nossa vida escolar. Porém, sempre deixou clara a importância dos estudos. Ambos não terminaram seus estudos básicos, mas nos proporcionaram condições, e hoje, tanto eu quanto minha irmã somos graduadas pela Universidade Federal de Uberlândia.

Minha educação básica foi realizada integralmente em uma escola pública da cidade de Uberlândia – MG. Cursei de 1^a a 5^a série na Escola Municipal Professora Benedita de Ulhôa Rocha, uma excelente escola em que tive contato com docentes que me marcaram e conseguiram plantar a semente da docência em mim, como as professoras Fátima, Vera e a Glaucione. Sempre me encantei com suas aulas e seu posicionamento dentro e fora de sala.

Seguindo minha trajetória escolar, ingressei na Escola Estadual da Cidade Industrial, na qual cursei do sexto ano do Ensino Fundamental até o primeiro ano do Ensino Médio. Nessa instituição, pude conviver com duas professoras que são até hoje minha verdadeira inspiração: Maria José e Janaína. Ambas lecionavam matemática. Suas aulas eram as melhores. Não havia nada de inovador, nenhuma metodologia moderna. Era apenas quadro, giz e o livro didático, mas tinham muito amor e carinho para com todos.

Em 2007, nos mudamos de bairro e, com isso, os últimos dois anos do Ensino Médio foram realizados na Escola Estadual Guiomar de Freitas Costa, conhecida como polivalente. Na época em que estava cursando no Ensino Médio, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) possuía um programa de vestibular seriado, conhecido como Processo Alternativo de

Ingresso ao Ensino Superior (Paises). Por esse, programa consegui ingressar no curso de licenciatura em Matemática da UFU, no ano de 2009.

Ao ingressar no curso superior, algumas dificuldades foram surgindo e o ritmo era outro. Nesse momento, descobri que meus estudos não foram tão bons quanto imaginava. Logo no primeiro semestre, sofri algumas reprovações que me desestimularam um pouco. Porém, continuei no curso.

Em 2011, tive meu primeiro contato com as pesquisas acadêmicas. Ingressei no Projeto de Bolsas de Graduação na Escola de Educação Básica da UFU (Eseba). Esse projeto tinha como objetivo buscar alunos de graduação que pudessem auxiliar os professores da Eseba no trabalho com alunos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Éramos dois bolsistas, orientados pelo professor Antomar. Nessa época, esse bolsista, que era meu amigo, se tornou meu esposo.

Meu trabalho consistia em acompanhar as aulas do professor e elaborar atividades voltadas para o aluno acompanhado por mim. Ele tinha 17 anos e estava no 9º ano do Ensino Fundamental, mas sua idade mental era de uma criança de sete anos. Após várias reuniões com o professor orientador e a psicopedagoga da escola, desenvolvemos atividades que facilitassem a inserção desse aluno no mercado de trabalho, por exemplo, reconhecer as cédulas de dinheiros e algumas operações, tais como voltar troco etc.

Esse projeto foi enriquecedor, pois além de todo o trabalho desenvolvido, pude acompanhar, durante o ano letivo, as aulas do professor Antomar, e fiquei encantada com a forma de ensinar, muito diferente das que tive contato no meu ensino básico.

Em 2012, continuei no programa, porém sob a orientação da professora Maísa. Estive sob sua orientação até o ano de 2015. Esse período foi muito significativo em minha vida. Ela me proporcionou espaços por meio dos quais pude amadurecer e reafirmar minha vontade de ser professora, participamos de muitos congressos, feiras e debates sobre educação especial em educação matemática. Então, descobri novas metodologias e me encantei pela Investigação Matemática.

A professora Maísa me mostrou um novo jeito de ensinar matemática, uma nova postura em sala de aula, a planejar aulas e buscar novas estratégias de ensino para aprender a ouvir os alunos, a realizar planejamentos com cuidado, carinho e atenção, podendo facilitar o ensinar a todas as pessoas, independentemente da idade, classe social. Trabalhamos juntas no 4º ano do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No primeiro semestre de 2016, concluí o curso de graduação, optando por não trabalhar no segundo semestre, pois, paralelamente ao curso de matemática, devido a algumas

dificuldades financeiras, eu e minha família começamos a trabalhar com a confeitoria. Atualmente, me divido nas duas carreiras.

No início de 2017, participei do processo de designação para professores, foi difícil, pois não tinha experiência docente. Estava muito ansiosa para conseguir um emprego e, como sempre ouvimos falar que faltam professores de matemática, eu estava confiante que seria fácil conseguir uma vaga. Porém, a realidade é árdua, principalmente quando não se tem experiência alguma.

O processo de designação do estado de Minas Gerais é realizado da seguinte maneira: no ano anterior, geralmente no último trimestre do ano, são abertas as inscrições para quem deseja concorrer às vagas disponíveis. Ao término desse período, divulga-se a lista dos classificados, que leva em consideração a experiência em sala de aula e a idade dos inscritos. Eu tinha 26 anos e nenhuma experiência, quando divulgaram a listagem, eu estava no 366º lugar da classificação geral, ou seja, 365 pessoas pegariam aulas na minha frente. Diante disso, pensei que não iria conseguir e que teria que desistir da minha carreira docente.

A superintendência de ensino, geralmente em fevereiro, seleciona uma semana para acontecer o processo de designação. Todos os diretores se reúnem e ofertam as vagas disponíveis. No dia referente à área de matemática, eu estava presente com toda a documentação exigida e com muita esperança. A distribuição de aulas é um processo simples, porém demorado, segue a classificação geral de professores e é realizada a conferência de documentos que comprovem os dados preenchidos no momento da inscrição. Caso falte alguma informação ou documento, o professor é desclassificado. Esse processo começa às oito horas da manhã e nesse dia já havia passado do meio-dia e as vagas tinham terminado e eu não consegui. Senti-me frustrada, desanimada e pensei que não iria conseguir. Depois desse dia, se surgisse mais alguma vaga, a designação era realizada na própria escola, e essa era minha única esperança.

A Escola Estadual Professor Paulo Freire postou no site da designação que estava com um cargo vago com 15 aulas. É uma escola periférica, localizada em um bairro que é comandado pelo tráfico. Como estava difícil conseguir aulas, resolvi participar da designação. Chegando à escola, para minha surpresa, vejo que ela está dentro do Presídio Jacy de Assis, ou seja, é uma escola para alunos privados de liberdade. Fiquei com muito medo, mas continuei, e no processo de designação outros dois colegas participaram. Porém, suas documentações estavam com problemas. Então, consegui a vaga.

No meu primeiro dia de aula, estava muito ansiosa, por ser a primeira vez que estaria à frente de uma classe e por toda a pressão de trabalhar no sistema prisional, mas assim que entrei

na sala de aula, me lembrei de todos os professores que já me deram aula, os professores com os quais trabalhei na Eseba, e consegui continuar. Permaneci nessa escola até agosto de 2018.

No início de 2018, paralelamente ao sistema prisional, participei do processo seletivo da Prefeitura de Uberlândia e comecei a lecionar na Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha, no ensino regular, onde trabalhei até agosto de 2019. Essa escola atende a uma comunidade carente e alunos com diversos problemas familiares. Tive que adequar o meu trabalho para entendê-los e ajudá-los da melhor forma possível e aprendi muito no período em que estive nessa escola.

Em julho de 2019, participei de outro processo seletivo da prefeitura e comecei a trabalhar na Escola Municipal Doutor Joel Cupertino, com alunos da EJA. Houve uma oportunidade de voltar ao sistema prisional e aceitei o convite, pois me sinto muito bem acolhida nessa escola.

Nestes anos iniciais da minha carreira docente, sempre questionei muito sobre minhas metodologias, posicionamentos, habilidades e competências que havia desenvolvido na formação inicial, e pensava se este fato acontecia somente comigo ou com outros professores, me parecia que eu precisava da validação de alguém para continuar exercendo a profissão.

No segundo semestre do ano de 2019, reencontro meu amigo da graduação Vítor, e começamos a conversar sobre nossas carreiras e ele me conta sobre o processo seletivo do mestrado profissional que estava em andamento. A princípio não me interessou, mas com o passar do tempo, só sabia pensar nesta oportunidade, eis que, faltando uma semana para encerrar as inscrições, resolvo participar do processo seletivo, só havia uma questão, em qual área deveria me inscrever, foi então, que pensei em todos os meus questionamentos e realizei uma pesquisa sobre a inserção de professores na carreira docente. Para a minha surpresa, percebi que era uma área de pesquisa, que constava com diversas pesquisas e me encantei com tudo que descobri, e escrevi o projeto voltado para a área de formação de professores em específico o início da carreira docente.

Ao ingressar novamente na Universidade, me retorna lembranças da graduação e como gostaria de fazer diferente desta vez, aproveitar ao máximo professores, colegas, congressos, encontros e com o objetivo principal de me tornar uma professora melhor.

Ao iniciar a pesquisa que gerou esta dissertação ao lado do Dr. Vlademir Marim, me deparo com a estratégia formativa da Indução Docente, e me sinto acolhida por ela, e penso como seria o início da minha carreira docente e dos meus colegas, se no Brasil fosse implementado este tipo de política pública, portanto dedico meus estudos a difundir esta

estratégia pelo país, a fim de conseguir auxiliar os professores iniciantes a se desenvolverem e permanecerem na carreira docente.

INTRODUÇÃO

Políticas públicas educacionais são decisões governamentais tomadas visando melhorias na educação. Elas regulamentam e orientam o sistema de ensino, instituindo a educação escolar. Tais ações podem ser: construção de prédios, contratação de profissionais, formação docente, financiamento estudantil, carreira docente, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, livros didáticos, avaliações etc. (OLIVEIRA, 2010).

Para compreendermos as políticas públicas educacionais, partiremos de um breve percurso histórico levantando as principais leis e suas contribuições para o desenvolvimento da educação no Brasil e as implicações que resultam no cenário atual da educação. Tais políticas são fundamentadas pela legislação brasileira, segundo a Constituição Federal (CF) de 1934, na alínea do artigo 150, que estabelece como competência da União o desenvolvimento do “plano nacional de educação, comprehensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País”. No artigo 152, fica definido como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) o Conselho Nacional de Educação (CNE).

O PNE é um documento que apresenta diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a aplicação das políticas públicas na educação, com a finalidade de garantir a universalização do ensino, a erradicação do analfabetismo, a melhoria na qualidade de ensino, a formação para o trabalho, a aplicação de recursos públicos, entre outros. Por isso, foi dividido em duas esferas; a primeira refere-se aos Planos Estaduais de Educação (PEE) e a segunda aos Planos Municipais de Educação (PME).

A Constituição de 1946 (BRASIL, 1946) determinou, em seu 5º artigo, que a União incumbir-se-ia das diretrizes e bases da educação nacional. Com isso, em 1948, foi entregue à Câmara Federal um anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que tramitou durante 13 anos, sendo promulgada, em 20 de dezembro de 1961, a primeira LDB, sob a Lei nº. 4024/1961. Em suma, essa lei destinava-se a organizar o sistema educacional, estabelecendo a educação pré-primária – destinada aos menores de sete anos de idade – ensino primário para os maiores de sete anos de idade e com duração mínima de quatro anos; em seguida, o ensino médio, ministrado em dois ciclos: o ginásial e o colegial; logo após, então, o ensino superior, com foco na pesquisa e formação de nível universitário. Estabelecia como formação necessária ao profissional da educação para atuar no ensino primário a conclusão de um dos ciclos: ginásial ou colegial.

Em decorrência dessa lei, em 1962, foi criado o Conselho Federal de Educação, que substituiu os Conselhos Nacional e Estadual de Educação. No mesmo ano, surgiu o primeiro PNE, que não estava formatado como um projeto de lei, mas sim como um conjunto de regras que visava algumas aplicações financeiras “[...] era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos” (BRASIL, 2000, p. 6).

Em 1964, ocorreram algumas modificações no PNE, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras para a elaboração de planos estaduais. Vieira, Ramalho e Vieira (2017) ressaltam que essas alterações foram um retrocesso, pois a segmentação de um plano nacional em outros regionais permitiu a redução da responsabilidade e dos deveres financeiros do governo federal. Tal descaso foi confirmado com a constituição de 1967, na qual ressalta-se a falta de obrigatoriedade legal de investimentos na educação pública.

“A Constituição de 24 de janeiro de 1967, baixada pelo regime militar, eliminou a vinculação orçamentária constante das Constituições de 1934 e de 1946, que obrigava a União, os estados e os municípios a destinarem um percentual mínimo de recursos para a educação” (SAVIANI, 2008a, p. 298).

Em 1971, sob a Lei nº. 5692/1971, foi publicada uma nova versão da LDB, a qual se distingue da anterior, pois visa à profissionalização do ensino secundário, na busca pela unificação dos ensinos primários e médio, também menciona as distintas formações necessárias para atuação no ensino de 1^a a 4^a série, bem como o ensino de 1º e 2º grau e o ensino superior.

Com a publicação da CF (BRASIL, 1988), vários direitos sociais foram reconhecidos e trouxeram ganhos para a educação brasileira. Um dos pontos positivos é a exigência de um plano educacional plurianual, estabelecido pelo artigo 214, visando assegurar “a continuidade das políticas educacionais independentemente do governo, caracterizando-o mais como plano de Estado do que como plano governamental, o que é uma das vantagens de sua aprovação como lei” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 159).

Em 1996, é implementada uma nova LDB, que vigora até os dias atuais, sob a Lei nº. 9394, de 20 de dezembro 1996, consoante com o disposto na CF (BRASIL, 1988) sobre educação, destinando dois artigos relativos ao PNE. No inciso 1, Art. 9º, “A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”; já no artigo 87, em seu 1º parágrafo, fica estabelecido o prazo de um ano após a publicação dessa Lei para a apresentação do novo PNE ao congresso nacional. No que diz respeito à formação de professores, essa nova LDB estabeleceu a formação docente em nível superior para atuação na educação básica.

Em 10 de fevereiro de 1998, fora do prazo estabelecido, foi protocolado um documento construído coletivamente durante os dois Congressos Nacionais de Educação (Coned I e II), realizados nos anos de 1996 e 1997. Tal iniciativa “forçou o governo a desengavetar” a sua proposta de PNE, apresentada ao Congresso Nacional dois dias depois (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 99).

Após três anos de trâmite, o segundo PNE foi aprovado pela Lei nº. 10.172, de 10 de janeiro 2001. É um plano decenal, que objetiva a redução do analfabetismo e o aumento da educação profissional. Para tanto, se fez necessário “estabelecer parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional” (BRASIL, 2001, s. p.).

Na avaliação de Saviani (2008b, p. 275), o texto do PNE (BRASIL, 2001) peca pelo exagero de metas, “o que caracteriza um alto índice de dispersão e perda do senso de distinção entre o que é principal e o que é acessório”.

Em 2010, aconteceu a Conferência Nacional de Educação (Conae), que constitui em amplo movimento envolvendo a classe política e diversos setores da sociedade civil vinculados à educação. Foi um processo de debate democrático, no qual se discutiu os rumos da educação brasileira. Como resultado dessa conferência, foi elaborado um documento final, que contém análises, diretrizes, metas, ações e estratégias para a implantação de um Sistema Nacional de Educação e para a elaboração do próximo PNE. Porém, “o desafio, agora, é que as deliberações ali contidas pautem o novo PNE (BRASIL, 2011-2021)” (MILITÃO; MILITÃO; PERBONI, 2011, p. 8100).

No final do ano de 2010, foi apresentada ao Congresso Nacional a proposta do PNE/2011, sob a Lei nº. 8.035/2010 (BRASIL, 2010), de modo que não foram contempladas todas as propostas estabelecidas no documento final do Conae.

O Projeto de Lei (PL n. 8.035) apresentado pelo Governo Federal ao Congresso Nacional em dezembro de 2010, ora em tramitação na Câmara Federal, em Comissão Especial constituída para esse fim, não refletiu o conjunto das decisões da Conae. Os avanços contidos no documento final da Conae, resultado dos debates e disputas internas ocorridos no espaço democrático de discussão que esta possibilitou, não foram, em sua maioria, contemplados no PL n. 8.035/2010. Além disso, o referido projeto apresenta outros problemas que precisam ser identificados e resolvidos para que possamos aprovar no Congresso Nacional um PNE que atenda aos anseios da sociedade brasileira. Dentre esses problemas, merece ser destacada a necessidade de maior organicidade entre as metas e as estratégias propostas, em sintonia com o documento final da Conae. (OLIVEIRA *et al.*, 2011, p. 484)

O documento teve sua versão final aprovada pela Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, cobrindo a década de 2014-2024. Entretanto, se diferencia dos demais por não apresentar uma infinidade de propostas. Foram sancionadas 20 metas, juntamente com as diretrizes necessárias para sua efetivação,

o novo PNE assentar-se apenas em vinte decisões – distintamente do primeiro plano, que veio a ser constituído por 295 –, no cômputo geral continuam a vigorar os desafios relativos à universalização do conjunto de etapas e modalidades da educação básica, articuladamente à melhoria da sua qualidade; à ampliação, igualmente, da oferta com qualidade do ensino superior, incluindo-se o segmento de pós-graduação; passando pela qualificação e valorização dos profissionais da educação e culminando tanto no asseguramento de condições para a efetivação da gestão democrática quanto na ampliação do investimento público em educação, agora para os almejados 10% do PIB. (SOUZA; SOUSA, 2012, p. 160)

Dentre as metas estabelecidas, duas, em específico, abordam a formação inicial e a continuada dos profissionais de educação, as quais estão descritas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Metas para a formação de professores

Meta	Objetivo
Meta 15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Meta 16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

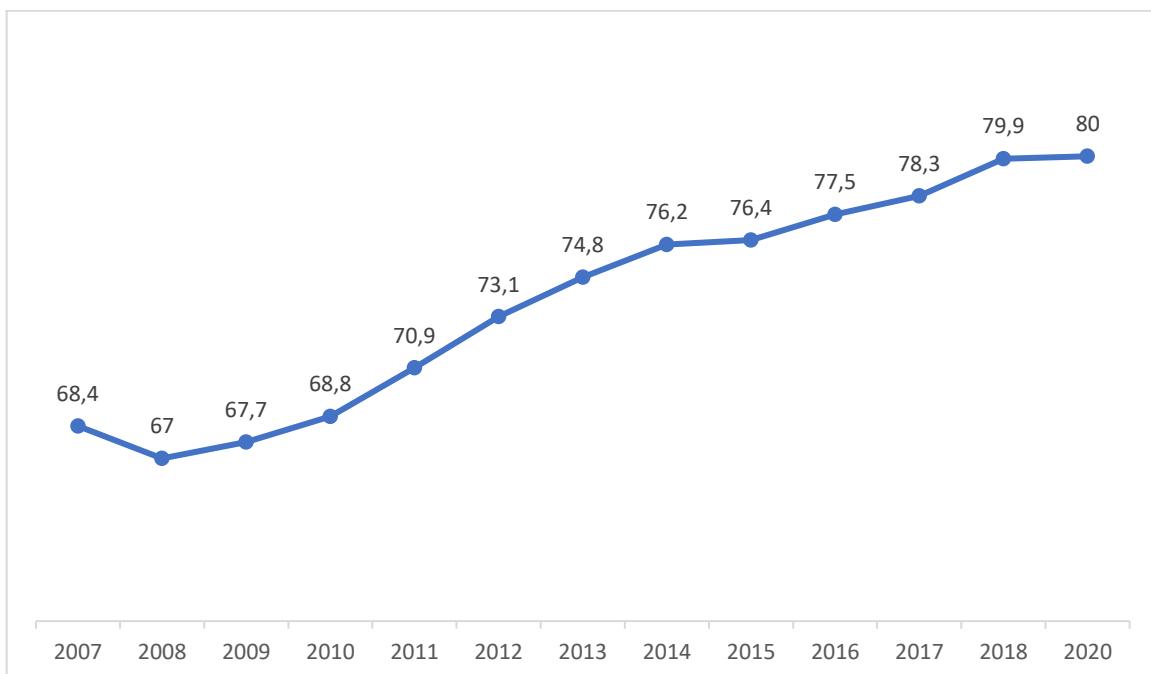
Fonte: PNE (BRASIL, 2014).

Essas metas estão relacionadas à formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na educação. A Meta 15 engloba as esferas federal, municipal e estadual para um trabalho em conjunto, de forma a elaborar uma política nacional de formação dos professores que atenda aos critérios estabelecidos pela LDB (BRASIL, 1996). Contudo, a Meta 16 discorre sobre a necessidade da formação continuada para esses profissionais.

Sobre a implementação de uma política nacional de formação de professores estipulada pela Meta 15, ela foi estabelecida a partir do ano de 2017. Em relação à formação superior dos profissionais de educação na área em que atuam, o percentual de professores com formação

superior vem crescendo ao longo dos anos. O último censo indica que, em 2018, esse número aproximava-se de 80%, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Percentual dos professores com formação superior na área em que atuam



Fonte: INEP (2022).

Em relação à Meta 16, o censo apurou o número de professores que atuam na educação básica e que possuem pós-graduação, no ano de 2018, era de 46,2%, ou seja, a meta está próxima de sua conclusão. Percebe-se que as referidas metas estão relacionadas com a formação inicial e a pós-graduação dos professores. Entretanto, não há menção no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e nos demais documentos oficiais apresentados sobre políticas de indução docente, ou ações que auxiliem a inserção dos professores na educação básica nos primeiros anos de atuação no Brasil, somente ações isoladas realizadas em algumas cidades, por exemplo, o Programa de Apoio aos Professores Iniciantes da Rede Municipal de Poços de Caldas (Papin).

Diante do exposto, questiona-se sobre a inserção e o acolhimento desses novos profissionais. Portanto, embasa-se esta pesquisa no seguinte questionamento: quais as contribuições dos autores de dissertações e teses, no período de 2015–2019, para a compreensão da iniciação profissional dos professores da Educação Básica?

Em resposta a essa indagação, tem-se como objetivo apontar e analisar as principais contribuições das produções acadêmico-científica brasileiras, para a compreensão da realidade

da inserção profissional dos professores da Educação Básica, presentes nas dissertações de mestrado e teses de doutorado de programas de pós-graduação em ensino e educação publicadas e defendidas no período de 2015 a 2019, validadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de programas de pós-graduação com conceito 4, 5, 6 ou 7, visando a inserção de programas de iniciação à docência que possam auxiliar o ingresso dos professores iniciantes na carreira docente.

Para atingir o objetivo geral, destacam-se os seguintes objetivos específicos: (a) localizar, selecionar e organizar os trabalhos publicados no banco de dados da Capes no período de 2015 a 2019, que possam contribuir para a compreensão da realidade da inserção do professor iniciante; (b) identificar e destacar as necessidades profissionais para o professor da educação básica no início de sua carreira profissional; (c) conhecer os princípios e meios da qualificação profissional do docente; (d) investigar os êxitos e as diversidades encontradas no início da carreira profissional docente na Educação Básica; (e) conhecer a trajetória profissional e acadêmica, bem como as propostas formativas da amostra selecionada nessa pesquisa; (f) elaborar um projeto formativo, destinado aos professores e gestores escolares, como orientação para a implementação de um projeto de indução com base nas reflexões e discussões promovidas em relação à formação docente; (g) conhecer alguns gestores escolares e as propostas desenvolvidas em suas instituições, para promover a indução na carreira profissional e formar o gestor para a inserção de projetos de indução docente em suas instituições.

Para realizar esta pesquisa, utilizou-se a metodologia do Estado da Arte, que se constitui em uma pesquisa no banco de dados da Capes, a fim de realizar um levantamento bibliográfico de produções científicas na área de formação de professores relacionadas à temática de inserção profissional docente. O levantamento bibliográfico realizado nos últimos cinco anos (2015-2019) nos permitiu identificar o campo de pesquisa e aprofundar os estudos relacionados a essa temática, para compreender o que relatam as pesquisas científicas sobre programas de acolhimentos para professores iniciantes.

Como produto desta dissertação, desenvolvemos um projeto formativo que busca apresentar o Projeto de Indução Docente, bem como as instruções necessárias para sua implementação, visto que esse programa é uma estratégia formativa utilizada em países Ibero Americanos para auxiliar os docentes em início de carreira a se desenvolverem na profissão docente.

Para melhor apresentar os resultados obtidos, a dissertação está dividida em cinco capítulos. O primeiro traz a fundamentação teórica, relacionada à temática da formação de professores, os princípios, meios na qualificação profissional. A reflexão foi realizada a partir

de autores de referência nessa área, também na legislação vigente. São abordadas a formação inicial e continuada, bem como alguns programas de indução docente considerados como um possível caminho para a inserção de professores iniciantes.

O Capítulo 2 apresenta a metodologia Estado da Arte, seus principais teóricos e o procedimento metodológico utilizado para coletar as dissertações e teses do banco de dados da Capes, no período de 2015 a 2019. Em seguida, estão apresentados os trabalhos que compõem a amostra e um breve resumo sobre a vida acadêmica de seus autores, bem como características importantes do trabalho desenvolvido.

A análise dos dados coletados compõe o Capítulo 3, sendo que estes foram analisados segundo dois eixos: (1) composição do cenário de pesquisa; (2) princípios norteadores para a formação docente.

O Capítulo 4 apresenta os saberes necessários à indução docente e as possíveis contribuições para os projetos de indução docente. Por fim, no Capítulo 5 apresentamos uma resenha apresentando as principais conclusões sobre o estudo desenvolvido e alguns apontamentos para posteriores pesquisas.

1 FORMAÇÃO DOCENTE: PRINCÍPIOS E MEIOS NA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

A formação de professores é um campo de pesquisa muito amplo e de grande importância para a profissão docente. O objetivo deste capítulo foi elaborar uma síntese sobre essa temática, com foco nos princípios, fases, objetivos e meios para o desenvolvimento da profissão. Tais dados subsidiaram a análise das contribuições dos trabalhos de dissertações e teses, no período de 2015–2019, a fim de conhecer como se dá o processo de inserção dos professores iniciantes da Educação Básica.

Esta fundamentação está respaldada pelos estudos e reflexões dos trabalhos de teóricos como Ferry (1991), Garcia (1999), Schulman (2005), Tardif (2002), Lopes e Pontuschka (2015), Weber (2005), Brzezinsky (2008), Imbernón (2009, 2011), Perrenoud (2000), Dourado (2015) e Marim e Manso (2018).

Dessa forma, estruturou-se essa síntese em cinco momentos: (1) formação de professores para a Educação Básica, no qual se destacam os princípios da formação docente e seus objetivos; (2) instituições formadoras para a docência, em que se identificam os locais nos quais ocorre a formação docente no Brasil; (3) leis e normatizações para a formação inicial no Brasil: investiga-se quais os documentos, leis e resoluções que regulamentam a formação inicial; (4) qualificação docente em serviço: busca-se compreender como se dá o processo da formação continuada; (5) a indução da profissão docente: destaca-se as principais características da indução docente e possíveis contribuições para a inserção de professores iniciantes.

1.1 Formação de professores para a Educação Básica

Entende-se a formação docente como um processo de profissionalização contínuo, necessário e que possibilita aos futuros docentes aprofundarem seu conhecimento técnico, teórico e pedagógico sobre a área de atuação. É o espaço no qual poderão desenvolver habilidades e competências que irão contribuir com a qualidade do ensino e com o desenvolvimento dos estudantes.

No decorrer da formação docente, os professores poderão vivenciar experiências que contribuirão com sua prática. Logo, ela precisa apoiar-se na realidade escolar, que está em constante transformação. Além disso, com o passar do tempo, exige-se mais dos professores,

que precisam encontrar apoio e amparo em estudos e experiências compartilhadas para conseguirem encarar os desafios.

Embora seja considerada como um processo de formação profissional, Ferry (1991) destaca que a formação docente pode ser dividida em três partes: dupla formação, formação profissional e capacitação docente. A dupla formação é caracterizada como a formação acadêmica, responsável pelos conhecimentos científicos, literários, atrelada à formação pedagógica, responsável pela docência; também inclui alguns aspectos escolares, como: coordenação, gestão e orientação. Entretanto, o autor salienta que algumas instituições formadoras acabam dando mais ênfase à formação acadêmica durante o desenvolvimento desse processo.

Em relação à formação profissional, ela prepara o indivíduo profissionalmente para atuar no mercado de trabalho. A terceira parte é responsável por capacitar o docente para ser formador de outros indivíduos, até mesmo outros docentes.

A formação de professores, segundo Tardif (1990), tem início antes do ingresso no curso de formação docente. Durante o período em que vivencia a universidade, essa formação é cristalizada e somente será validada e aperfeiçoada ao ingressar na carreira e iniciar o desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, Garcia (1999) considera que a formação docente possui quatro níveis: (1) pré-treino: são as experiências adquiridas enquanto alunos e que podem influenciar o futuro docente; (2) formação inicial: é a preparação formal, realizada em uma instituição formadora, na qual o futuro docente irá desenvolver os conhecimentos pedagógicos, acadêmicos e vivenciar as práticas pedagógicas; (3) iniciação: são os primeiros anos da docência, nos quais os mesmos são levados a aprender com a prática; (4) formação permanente: são ações promovidas por instituições ou diretamente dos docentes que permitam o seu desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento do ensino de seus conhecimentos.

A formação docente tem um vasto campo de atuação. Por isso, é necessário estabelecer alguns princípios que irão norteá-la. Garcia (1999) pontua sete princípios básicos na formação docente: continuidade, inovação, desenvolvimento organizacional, integração entre formação acadêmica e pedagógica, integração entre teoria e prática, isomorfismo e individualidade.

O primeiro princípio é o da *Continuidade*. É preciso reconhecer que o processo de formação docente não finaliza na formação inicial, precisa ser contínuo, para que o desenvolvimento profissional docente ocorra. O segundo princípio é a *Inovação*, que parte da necessidade de integralizar a formação docente com os processos de mudança, inovação e

desenvolvimento curricular, ou seja, é importante que o planejamento da formação docente contemple o currículo escolar, a fim de proporcionar a melhoria na qualidade da educação.

O terceiro princípio é o *Desenvolvimento Organizacional*, que estabelece a necessidade de repensar os caminhos da formação docente, de forma a contemplar a organização escolar, embora pareça que esse campo não pertença à formação docente. Garcia (1999) ressalta que professores que compreendem a maneira que o ambiente escolar é gerido são passíveis de grandes transformações.

O quarto princípio é da *Integração entre a formação acadêmica e a formação pedagógica*. Um dos desafios da formação docente consiste em articular os conhecimentos teóricos com as estratégias pedagógicas. Em complemento a essa teoria, tem-se o trabalho de Schulman (2005), que afirma que esse princípio é a relação entre o Conhecimento do Conteúdo a ser ensinado e o Conteúdo Pedagógico geral responsável por desenvolver estratégias mais amplas de administrar e gerir a organização da aula.

O quinto princípio também discorre sobre a *Integração entre teoria e a prática*. Aprender a ensinar é um processo a ser desenvolvido, levando em consideração a prática, interligada com os conhecimentos. A favor desse princípio, Tardif (2002) menciona que a aprendizagem do trabalho passa por um período que pode ser longo ou não, cujo objetivo é fornecer aos seus participantes conhecimentos teóricos e técnicos que lhes preparem para exercer o ofício. Todavia, essa formação teórica precisa ser complementada com a prática, visto que “o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização das suas tarefas” (TARDIF, 2002, p. 57).

O sexto princípio é do *Isomorfismo*, caracterizado pela formação do professor no seu próprio ambiente de atuação. Encarrega-se da necessidade de proporcionar ao docente em formação os conhecimentos didáticos do conteúdo, juntamente com os pedagógicos, bem como desenvolvê-los (GARCIA, 1999). É preciso integralizar o conhecimento do currículo, que segundo Lopes e Pontuschka (2015), é constituído pelas ferramentas para o ofício docente e o conhecimento pedagógico do conteúdo, que pode ser considerado como a junção do domínio de conteúdo com as ações pedagógicas do docente.

O último princípio é da *Individualidade*, que consiste em considerar o futuro professor ou o grupo de professores como ser único com características próprias, necessidades, interesses e anseios. Portanto, é na formação docente que os professores buscarão respostas aos seus questionamentos e expectativas, que possam ser pessoais ou profissionais. A formação docente precisa ser repensada frequentemente para corresponder à demanda dos futuros professores.

A ideia de adaptar a formação conforme as necessidades dos professores é conhecida como a formação clínica dos docentes. Está baseada nas necessidades e interesses dos indivíduos, sem ignorar o campo de atuação dos mesmos, é a integração das expectativas, carências e interesses dos futuros docentes com o ambiente profissional (GARCIA, 1999).

O autor destaca que compete à formação de professores preparar os docentes para observarem sua prática de maneira crítica e reflexiva, e que estes não se tornem apenas consumidores de conhecimento, mas que saibam examinar o campo de atuação e promover o desenvolvimento de novos conteúdos e práticas de forma a atender a realidade escolar na qual estão inseridos.

Esses princípios serão desenvolvidos durante a formação inicial, que pode ser caracterizada como o processo de formação superior docente e o espaço no qual se inicia o desenvolvimento profissional. Durante essa fase, o docente poderá desenvolver a formação científica, pedagógica, cultural e vivenciar momentos de integração entre teoria e prática, contribuindo para sua inserção profissional. É importante destacar alguns aspectos sobre a formação inicial, de que forma pode-se defini-la, bem como sua função e finalidade.

Brzezinsky (2008) define a formação inicial como a formação preparatória para o trabalho, realizada em instituições específicas. Por meio dela, é possível ingressar na profissão e desenvolver um conjunto de conhecimentos que orientarão seu trabalho pedagógico. Espera-se que, ao final dessa etapa, o profissional tenha desenvolvido conhecimentos e experiências que contribuirão com sua prática.

O objetivo da formação inicial, segundo Imbernón (2011), é oferecer aos professores o conhecimento científico, cultural, contextual e os psicopedagógicos, para que estes exerçam a profissão com aporte teórico necessário e com responsabilidade social que a carreira docente exige.

No decorrer desse processo, é indispensável preparar o docente para analisar sua prática, desenvolver sua capacidade de observação e análise. Para tanto, é necessário disponibilizar aos professores, durante a formação inicial, condições adequadas para seu desenvolvimento profissional. Destaca-se a necessidade do comprometimento do docente com a sua formação, visto que esse processo demanda tempo e não pode ser realizado de qualquer maneira (PERRENOUD, 2000).

A finalidade da formação inicial é a preparação do docente para atuar na Educação Básica. Para Garcia (1999), é indispensável desenvolver habilidades, competências, destrezas e atitudes, relacionados aos conhecimentos científicos, pedagógicos e pesicopedagógicos que

possibilitem aos professores adaptarem todo o conhecimento e experiências adquiridas durante a formação inicial, para atenderem às demandas impostas pela realidade escolar.

Diante do exposto, percebe-se que a formação inicial é uma fase de extrema importância no desenvolvimento profissional docente. Nesse ambiente, os docentes poderão desenvolver os princípios básicos da formação docente, bem como habilidades e competências que serão de extrema importância para o ingresso e o desenvolvimento na carreira docente. No entanto, é necessário conhecer quais as instituições responsáveis pela formação docente no Brasil, suas principais características, objetivos e a sua finalidade.

1.2 Instituições formadoras para a docência

A formação docente no Brasil é realizada obrigatoriamente nas Instituições de Ensino Superior (IES), que podem ser de responsabilidade pública ou privada de ensino. Na rede pública, considerada nesse trabalho, ela pode ocorrer nas esferas federal, estadual ou municipal. As instituições que podem oferecer a formação de professores para a educação básica são: (1) Faculdades; (2) Institutos Federais (IF); e Centros Federais de Educação e Tecnologia; (3) Universidades; (4) Centros Universitários; (5) Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); (6) Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) (BRASIL, 2020).

As faculdades são a base de toda estrutura das IES. Seu campo de atuação, geralmente, é restrito a uma área de conhecimento e necessita de autorização do Ministério da Educação (MEC) para criar qualquer curso. Em paralelo, tem-se os Institutos e Centros Universitários, que usualmente costumam ser maiores que as faculdades e menores que as Universidades. Constituem-se com a junção de várias faculdades e possuem as mesmas características que as universidades, bem como autonomia para criarem cursos e ofertam a pós-graduação.

A união de diversas faculdades compõe a Universidade. As atividades desenvolvidas nesse espaço têm por finalidade o ensino, a pesquisa e a extensão. São os órgãos com maior autonomia dentro do MEC. As Universidades possuem grandes responsabilidades. Weber (2005) pontua quatro objetivos fundamentais a elas: (1) produção do conhecimento e do saber nas diferentes áreas de conhecimento; (2) formação profissional; (3) disseminação do conhecimento e saber realizados nesse espaço; (4) criação, dinâmica e sedimentação da cultura.

Os IF, CEFET e a UTFPR são especializados na educação profissional e tecnológica nas diferentes áreas do conhecimento. Além dos cursos superiores e da pós-graduação, eles ofertam cursos técnicos. Toda sua estrutura curricular está embasada na combinação dos conhecimentos teórico-acadêmicos e na prática profissional, assim como as universidades

possuem autonomia para incluírem novos cursos em sua grade curricular. É importante ressaltar que, após a homologação da Lei nº. 11.892/2008 (BRASIL, 2008), grande parte dos CEFET foi convertida em IF, restando somente dois: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), que não trabalha com a formação de professores, e o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), que possui o curso de licenciatura em física. A UFTPR é proveniente do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) e possui em sua grade curricular cursos de formação de professores.

A expansão dos IF, CEFET, centros universitários e faculdades pelo país, oportunizou o acesso à formação docente de qualidade para a população brasileira, a fim de suprir a falta de professores com formação específica na área que atuam (BRASIL, 2020). Considera-se que ampliar as IES, bem como a oferta de cursos de formação docente pelo país, pode contribuir para a melhoria do cenário da formação de professores no Brasil.

1.3 Leis e normatizações para a formação inicial no Brasil

As discussões sobre os rumos da educação brasileira começaram a ganhar espaço na sociedade após a instalação da República no Brasil, que ocorreu entre os anos de 1889 a 1930. À medida que o país se desenvolvia no cenário político, social e econômico, a educação foi tornando-se essencial para o seu desenvolvimento. Diversas reformas educacionais foram propostas, visando o desenvolvimento em todo os seus níveis e modalidades (MARIM, 2011).

Tais medidas foram propostas e contribuíram “para amadurecimento da percepção coletiva da educação como um problema nacional” (MARIM, 2011, p. 88). A publicação da LDB/96 (BRASIL, 1996), que reuniu os anseios coletivos por uma educação de qualidade e de fácil acesso à população, bem como a valorização dos profissionais da educação, foi um marco significativo na história do desenvolvimento educacional do Brasil

Essa lei passou a utilizar a expressão “profissionais da educação” para nomear os profissionais que trabalham na instituição escolar. Segundo Weber (2003), essa nomenclatura revela que a profissão docente não se limita ao ensino dos conteúdos e suas tecnologias, mas atribui à docência o papel social no desenvolvimento do ser, valorizando as interações do ambiente escolar com seu entorno, a dinâmica escolar, a avaliação e gestão.

Freitas (1992, p. 8) entende que a nomenclatura profissional da educação se refere aos profissionais que são “preparados para desempenharem determinadas relações no interior da escola ou fora dela, onde o trato com o trabalho pedagógico ocupa posição de destaque, constituindo mesmo o núcleo central de sua formação”. Portanto, a formação inicial precisa

ampliar seu escopo, capacitar o docente para assimilar os trabalhos realizados dentro e fora de sala de aula.

Entre outros aspectos, a LDB (BRASIL, 1996) estabeleceu, em seu artigo 62, a formação necessária aos docentes para atuação na educação básica. Esta ocorreria em nível superior, por meio dos cursos de licenciatura plena, realizados nas instituições de Ensino Superior, conforme previsto pelo artigo 63. A partir da publicação dessa lei, houve um aumento na busca por cursos de formação superior e, em consequência, inúmeras IES foram surgindo para atender à demanda de professores que almejavam a formação superior. A partir desse momento, “iniciou uma série de medidas que tem como escopo ampliar e concomitantemente qualificar os processos formativos de profissionais ligados à educação” (D’AGUA; PAZIANI, 2017, p. 8).

Portanto, a formação de professores no Brasil passou a ser pauta para a criação de novas políticas públicas, visto que “a formação de professores é um ponto fundamental no escopo das ações que um governo promove em busca das mudanças e/ou melhorias na educação escolar” (FERNANDES; BARBOSA, 2017, p. 15).

Além das políticas públicas de formação inicial e continuada, existem outras ações que foram desenvolvidas a fim de incentivar a formação docente. Um exemplo é o Programa de Formação Inicial e Continuada Presencial e a Distância de Professores para a Educação Básica (Parfor), desenvolvido para suprir a necessidade de formar os docentes que já atuavam sem a formação devida.

O Parfor apresentou-se no cenário nacional como uma possibilidade formativa que conglomerava as Instituições de Ensino Superior que já atuavam na formação inicial e professores da educação básica, buscando qualificar e valorizar a formação continuada daqueles profissionais que se encontravam na Educação Básica do país em consonância com as discussões realizadas na formação inicial. A vinculação entre teoria e prática, a integração entre as escolas públicas e as instituições formadoras/universidades possibilitaram conexões importantes para se repensar currículos e possibilidades formativas mais reais e significativas à prática docente. (D’AGUA; PAZIANI, 2017, p. 8)

Também há políticas públicas que incentivam a prática docente dentro dos cursos de formação inicial. Um exemplo é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), publicado no ano de 2007 pela Capes e o programa inserido na LDB em 2013.. O programa tem por finalidade valorizar a docência e apoiar os futuros professores, oportunizando experiências que possam enriquecer as ações acadêmicas voltadas à formação inicial, inserindo

os graduandos no cotidiano escolar, promovendo a integração da educação básica com a educação superior.

Com esse programa, os licenciandos podem adquirir experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares, por meio das quais busquem solucionar os problemas apresentados pela comunidade escolar. Também é um espaço em que a escola se torna membro integrante da formação docente, pois seu corpo docente está interagindo com os futuros professores, constituindo um momento muito importante para o desenvolvimento profissional.

Segundo o MEC (BRASIL, 2020), o Pibid tem contribuído para a diminuição da evasão e o aumento da procura por cursos de licenciaturas, e estabeleceu um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica. Além disso, este ministério constata indicação de melhoria do Índice de Desenvolvimento Humano (Iddeb) nas escolas que sediam o programa.

Outro exemplo de programa que incentiva a formação docente dentro da formação inicial é a Residência Pedagógica, que é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, implementada no ano de 2012. O primeiro edital publicado em 2018 pelo MEC, tem como objetivo aperfeiçoar a formação prática dentro dos cursos de licenciatura. Promove a imersão do graduando na escola de educação básica a partir da segunda metade do curso. As atividades desenvolvidas dentro desse programa são: regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua instituição formadora.

A Residência Pedagógica tem como premissa básica o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de Educação Básica (BRASIL, 2020).

Esses programas fortalecem o disposto na LDB (BRASIL, 1996) sobre a formação docente, que além de “atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” (Parágrafo único, Art. 62), tem como fundamento a sólida formação, que irá propiciar fundamentos científicos e sociais para o exercício da função, a associação entre teoria e prática e o aproveitamento da formação e de experiências anteriores.

Outro disposto estabelecido pelo 9º artigo da LDB (BRASIL, 1996) é a elaboração de um Plano Nacional que estabelecesse diretrizes e metas para a educação em um período de dez anos. O PNE cumpre a função de articular os esforços nacionais em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, tendo como objetivo universalizar a oferta da etapa da

educação básica obrigatória, elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior, ampliar o acesso ao ensino técnico e superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação (BRASIL, 2020).

A última publicação do PNE ocorreu no ano de 2014. Por ser um documento decenal, estará em vigor até o ano de 2024 (BRASIL, 2014). Contempla 10 diretrizes e 20 metas a serem atingidas até seu último ano de vigência. Em relação à formação de professores, o plano possui duas metas: (1) Meta 15: criação de uma política nacional de formação de professores que garantisse a formação de todos os professores de educação básica na área em que atuam; (2) Meta 16: formação de, no mínimo, 50% dos professores que atuam na educação básica em nível de pós-graduação e assegurar a formação continuada considerando necessidades e demandas do sistema de ensino.

A formação de professores em nível superior é contemplada pela LDB (BRASIL, 1996) e pelo PNE (BRASIL, 2014). Entretanto, as ações desenvolvidas até o presente momento não foram suficientes para atingir a Meta nº. 15, pois, segundo o observatório do PNE, a taxa de professores com formação superior na área em que atuam encontra-se em 85% (BRASIL, 2020). Entretanto, se a taxa de formação de professores continuar crescendo, espera-se que ao término da vigência desse PNE a meta seja concluída.

Com o objetivo de auxiliar no cumprimento das metas estabelecidas pelo PNE (BRASIL, 2014) sobre a formação de professores, o CNE, juntamente com seu CP, elaborou uma resolução que foi aprovada em 24 de junho de 2015, conhecida como a Resolução CP/CNE nº. 02/2015. Essa resolução contempla as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica.

Anterior a essa resolução, em 2002, houve uma reforma nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, em que o CNE, juntamente com o CP, publicou a Resolução CNE/CP nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002, cujo principal objetivo foi alterar a carga horária estabelecida pela LDB (BRASIL, 1996) para os cursos de formação inicial:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

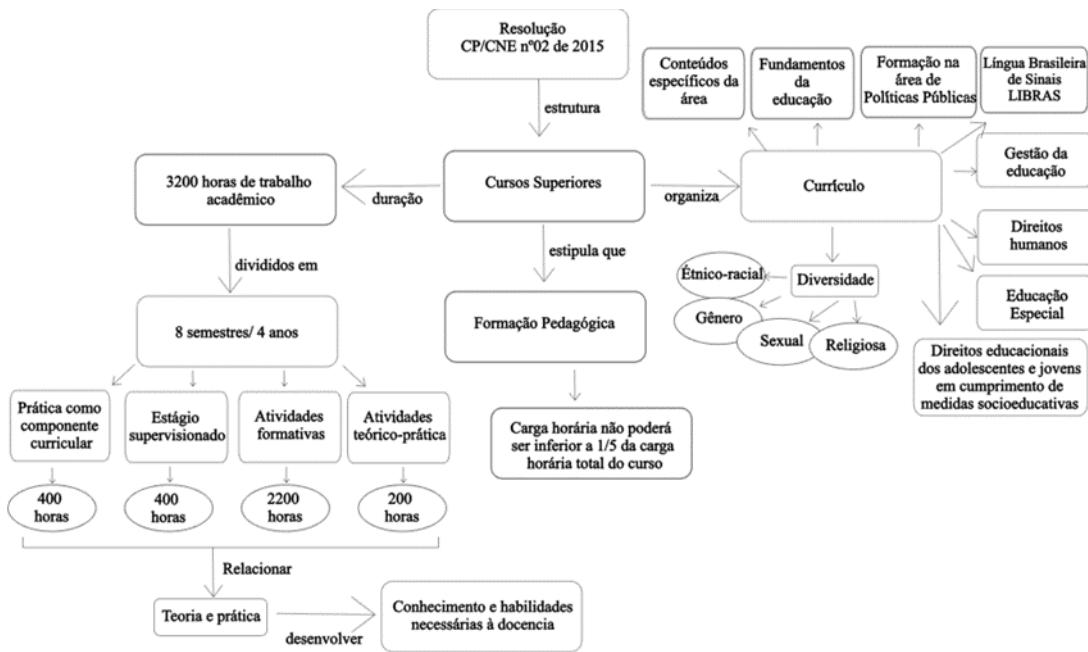
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002, s. p.)

Essa resolução ficou vigente até o ano de 2015, quando foi revogada com a publicação da Resolução CP/CNE nº. 02/2015, que reconfigura a formação inicial e continuada dos professores. Nesse sentido, passam a ser consideradas como bases comuns para a formação inicial os seguintes princípios: (1) sólida formação teórica e interdisciplinar; (2) unidade entre teoria e prática; (3) trabalho coletivo e interdisciplinar; (4) compromisso social e valorização do profissional da educação; (5) gestão democrática; (6) avaliação e regulação dos cursos de formação.

Dourado (2015) destaca a importância de organizar as políticas de formação docente e promover a articulação entre as instituições de ensino superior e as de Educação Básica. Nesse âmbito, a Resolução CP/CNE n. 02/2015 aponta alguns aspectos contemplados pela formação inicial: (1) a sólida formação teórica e interdisciplinar dos professores; (2) inserir os estudantes das licenciaturas nas instituições de Educação Básica da rede pública de ensino para a promoção da práxis docente; (3) inserir o contexto educacional da região; (4) promover atividades de socialização e avaliações dos impactos; (5) aperfeiçoar e ampliar o uso da linguagem, bem como a capacidade de comunicação, seja ela oral ou escrita, e também a inclusão da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras); (6) abordar questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

A Resolução CP/CNE nº. 02/2015 evidencia a formação inicial aliada à prática, por isso, ela mantém a carga horária de prática pedagógica estabelecida pela Resolução CNE/CP nº. 2/2002 de 400 horas. No esquema da figura 1, pode-se visualizar a distribuição de carga horária da Resolução 02/2015 do CP/CNE, e do currículo da formação inicial docente.

Figura 1 - Esquema de distribuição de carga horária e currículo da Resolução 02/2015 do CP/CNE



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao observar o esquema elaborado nesta pesquisa e representado pela figura 1, percebe-se que a referida resolução estruturou os cursos superiores de formação inicial docente para que tenham duração de 3200 horas, que podem ser divididas em oito semestres ou quatro anos. Durante esse período, os cursos precisam organizar-se para que atendam a carga horária de 400 horas de prática como componente curricular; 400 horas de estágios supervisionados, que são um componente obrigatório nos cursos de formação inicial; 2200 horas de atividades formativas, contemplando os incisos I e II do 12º artigo, que articulam sobre a formação geral, das áreas específicas, interdisciplinares e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias e das diversas realidades educacionais, também sobre o aprofundamento da formação pedagógica, em sintonia com os sistemas de ensino.

Ao percorrer toda a carga horária, é indispensável que os cursos garantam aos seus participantes vivências que oportunizem relacionar a teoria e a prática, de modo a desenvolver os conhecimentos e as habilidades necessárias à docência. Salienta-se a importância da formação pedagógica e que a carga horária desta não poderá ser inferior a um quinto do curso.

Em relação ao currículo, fica estabelecido que este conteúdos específicos da área de atuação, seus fundamentos e metodologias, bem como a base da educação. Ressalta-se que o currículo precisa abordar as políticas públicas educacionais, gestão escolar, seus princípios e fundamentos, é preciso incluir também o estudo sobre os direitos humanos e as

diversidades, sejam elas étnico racial, de gênero, sexual, religiosa. A educação especial é um tópico a ser abordado pelas instituições, bem como o estudo de Libras e os direitos educacionais de adolescentes e jovens que estão em cumprimento de medidas socioeducativas.

Após a data da publicação da Resolução CP/CNE nº. 02/2015, os cursos de formação de professores tiveram o prazo de dois anos para se adequarem às novas normativas, prazo esse que foi dilatado por mais um ano, em 2017.

Em continuidade às reformas educacionais, em 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2020), planejada pelos órgãos governamentais desde a publicação do PNE (BRASIL, 2014), na qual se encontram também fundamentos legais para o seu desenvolvimento na LDB, em seu art. 26 (BRASIL, 1996).

Com a aprovação da BNCC, toda a educação básica é modificada e os estados e municípios alinharam seus currículos a esse documento. A principal mudança estabelecida pela base é a caracterização das aprendizagens essenciais, como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de mobilizá-los, articulá-los e integrá-los, expressando-se em competências (BRASIL, 2017).

Com a implementação da BNCC, o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula precisou de adaptações, de forma a atender os objetivos estabelecidos. Dando continuidade às reformas da educação, com base nas orientações da BNCC e com o objetivo de adequar e alinhar a formação docente, no dia 20 de dezembro de 2019, foi publicada a Resolução CP/CNE nº. 02/2019, que revogou a anterior, de 2015, instituindo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Ao promulgar a BNC-Formação, estipula-se também as habilidades e competências a serem desenvolvidas com os futuros docentes, explicitando, assim, os objetivos do curso de formação de professores. No quadro 2, pode-se acompanhar as competências gerais da formação inicial.

Quadro 2 - Competências gerais da formação inicial docente

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES
1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens –verbal, corporal, visual, sonora e digital –para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocritica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: Resolução CP/CNE nº. 02/2019, p. 13.

Além das competências gerais, a BNC-Formação estabelece as competências específicas que irão complementar as competências gerais, que estão fundamentadas em três dimensões: (1) conhecimento profissional; (2) prática profissional; (3) engajamento profissional. No quadro 3, pode-se verificar as habilidades competentes a cada uma dessas competências específicas.

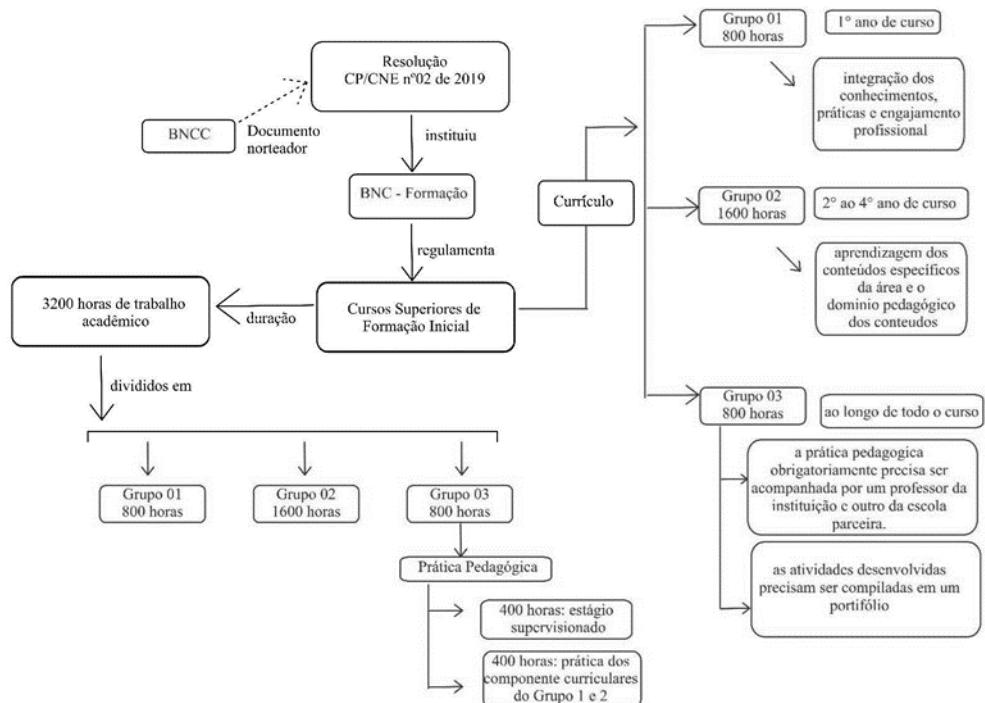
Quadro 3 - Competências específicas da formação inicial docente

Competências específicas		
1. Conhecimento profissional	2. Prática profissional	3. Engajamento profissional
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

Fonte: Resolução CP/CNE nº. 02/2019, p. 13-14.

A organização dos cursos de licenciatura também foi modificada em relação à Resolução de 2015. No esquema representado pela figura 2, visualiza-se a nova organização dos cursos de formação docente.

Figura 2 - Organização dos cursos de formação docente segundo a Resolução do CP/CNE nº. 02/2019



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na figura 2, percebe-se, em comparação com a CP/CNE nº. 2/2015, que a resolução CP/CNE nº. 2/2019 mantém a carga horária; porém, a redistribui em três grupos. O currículo dos cursos de formação levará em consideração esses três grupos, de modo que cada um deles expõe suas especificidades e objetivos.

O grupo 01 é responsável por 800 horas, dedicadas à aprendizagem dos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, também por fundamentar a educação e suas articulações com os sistemas de ensino, as escolas e as práticas educacionais. Esse ciclo inicia-se no 1º ano do curso.

Cabe a esse grupo o estudo do currículo e seus marcos legais, a didática e seus fundamentos, metodologias e práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos voltadas para o desenvolvimento docente, gestão escolar, marcos legais sobre a educação especial, conhecer e utilizar os indicadores e as informações sobre as avaliações disponibilizadas pelo MEC, desenvolvimento acadêmico e profissional do licenciando, conhecimento da cultura escolar, compreensão dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos da prática docente. Ainda, cabe a concepção da escola como instituição e seu papel na sociedade bem como o papel do professor perante a sociedade, o estudo de teóricos que expliquem os processos de desenvolvimento e aprendizagem e como ocorre esse processo, o entendimento do sistema educacional brasileiro e a compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes (BRASIL, 2019).

O Grupo 02, por sua vez, possui como carga horária 1600 horas dedicadas à aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos do conhecimento segundo a BNCC, também para o domínio pedagógico destes. Esse aprofundamento ocorrerá a partir do 2º ao 4º ano de curso.

O Grupo 03 tem como carga horária 800 horas, que serão divididas em estágio supervisionado, no qual o licenciando poderá vivenciar a realidade escolar e a outra parte ficará responsável pelas práticas oportunizadas pelas aprendizagens dos componentes curriculares dos Grupos 01 e 02. O artigo 15 da CP/CNE nº. 2/2019 garante que a prática seja articulada a partir do 1º ano de curso. É obrigatório que ela seja supervisionada por um docente do curso e por um professor da instituição de educação básica que esteja em parceria com a instituição formadora.

É necessário realizar o registro das práticas que evidenciem as aprendizagens dos futuros professores e que constem o planejamento, a avaliação e o conhecimento do conteúdo. Por prática, entende-se o planejamento das sequências didáticas que serão desenvolvidas em

sala de aula durante os estágios, a regência, a avaliação da aprendizagem dos estudantes e as devolutivas do professor parceiro.

Em consonância com as aprendizagens descritas na BNCC, a BNC-Formação, em seu sétimo artigo, estabelece a organização curricular dos cursos de formação de professores, seguindo os princípios norteadores: (1) garantir a equidade educacional; (2) reconhecer que a formação de professores é complexa e que a prática precisa ir além dos estágios supervisionados; (3) respeitar o direito do licenciando de aprender e o compromisso com a sua aprendizagem; (4) reconhecer o direito dos ingressantes aprenderem, oportunizar espaços para que os mesmos se desenvolvam de forma a conseguir um bom desempenho no curso e no exercício da profissão; (5) atribuir à escola e à profissão docente o seu valor social, durante as experiências de formação dos professores; (6) fortalecer a importância do protagonismo e da autonomia dos futuros docentes no seu desenvolvimento profissional; (7) integrar teoria e prática no que tange aos conhecimentos pedagógicos e didáticos quanto nos conhecimentos específicos da área; (8) enaltecer a prática por meio de estágios supervisionados que busquem evidenciar o planejamento, regência e avaliação das aulas; (9) Reconhecer e respeitar a importância das instituições de Educação Básica como parceiras da formação docente; (10) engajar a equipe docente do curso no planejamento e acompanhamento das atividades provenientes do estágio; (11) estabelecer parcerias com escolas, redes ou sistemas de ensino locais para que possam contribuir no planejamento e execução de atividades formadoras; (12) usufruir das práticas realizadas dentro das áreas de conhecimento, de modo a efetivar o compromisso com tecnologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, entre outros; (13) avaliar os cursos de formação de professores, considerando a BNC-Formação e por meio de pesquisas científicas que possam demonstrar as melhorias na qualidade da educação; (14) Valorizar a história da cultura e das artes nacionais, e as contribuições das etnias que constituem a nação brasileira (BRASIL, 2019).

Após a homologação dessa resolução, as instituições superiores precisam adequar os cursos oferecidos no período de dois anos. Portanto, atualmente, se vivencia a implementação dessa resolução nos centros de formação de professores.

Realizando um breve comparativo entre as duas resoluções, tem-se que a Resolução CP/CNE nº. 2/2015 foi desenvolvida pela Comissão Bicameral de Formação Inicial e Continuada de Professores do Conselho Nacional de Educação e contou com a colaboração de diversos profissionais da educação que participaram das consultas públicas realizadas antes da publicação dessa resolução. Ela representa “um consenso educacional sobre uma concepção

formativa da docência dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, é defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação” (BORGES, 2020, p. 1).

No entanto, durante o período de implementação e adaptação dessa resolução, esta foi substituída pela Resolução CP/CNE nº. 2/2019, que tem por finalidade alinhar a formação de professores com o currículo desenvolvido na educação básica, numa perspectiva de assegurar o pleno desenvolvimento das habilidades e competências. Esse movimento gerou um desconforto na comunidade acadêmica, que se manifestou de maneira contrária a essa resolução. Segundo Borges (2020), as novas orientações não levaram em consideração as políticas instituídas anteriormente.

Mesmo com o movimento contrário à Resolução CP/CNE nº. 2/2019, ela foi publicada. Ressalta-se a importância em desenvolver o currículo para os cursos de formação de professores de forma que eles levem em consideração não somente os conhecimentos teóricos, mas sim os saberes docentes desenvolvidos durante o exercício da docência. Arroyo (2011) salienta a importância de valorizar e incorporar os conhecimentos e os saberes da docência nos currículos, bem como afirma que a busca por inserir esses saberes nos currículos pode ser um caminho político para a valorização da profissão docente.

1.4 Qualificação docente em serviço

Após compreender os objetivos, a finalidade e a legislação que regulamenta a formação inicial docente, buscou-se entender as concepções sobre a formação continuada, termo este que deriva da evolução e da ideia de continuidade dos estudos sobre a formação permanente.

A garantia da formação continuada é assegurada pelo parágrafo único do artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996), podendo acontecer no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. Entretanto, Castro e Amorim (2015) ressaltam a necessidade de orientações mais específicas para os locais que desenvolvem a formação continuada, de forma que elas possam cumprir sua função.

O PNE (BRASIL, 2014) destina uma de suas 20 metas à formação continuada, tendo por finalidade formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica e garantir aos profissionais da educação formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

O artigo 6 da Resolução CP/CNE nº. 2/2019 explicita como um dos princípios básicos para a política de formação de professores da educação básica a articulação entre a formação

inicial e a continuada, e que essa formação deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (BRASIL, 2019).

No dia 27 de outubro de 2020, foi publicada a resolução CNE/CP nº01 instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Tem por objetivo desenvolver o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional. No quadro 4 podemos verificar os principais fundamentos da BNC-formação continuada.

Quadro 4 - Competências da BNC- formação continuada

MENSÕES	CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL		ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
		PRÁTICA PROFISSIONAL - PEDAGÓGICA	PRÁTICA PROFISSIONAL - INSTITUCIONAL	
SÍNTESE	Aquisição de conhecimentos específicos de sua área, do ambiente institucional e sociocultural e de autoconhecimento	Prática profissional referente aos aspectos didáticos e pedagógicos	Prática profissional referente a cultura organizacional das instituições de ensino e do contexto sociocultural em que está inserido	Comprometimento com a profissão docente assumindo o pleno exercício de suas atribuições e responsabilidades
Área do Conhecimento e de Conteúdo Curricular				
COMPETÊNCIAS 1	1.1 Dominar os conteúdos das disciplinas ou áreas de conhecimento em que atua e conhecer sobre a sua lógica curricular	2a.1 Planejar e desenvolver sequências didáticas, recursos e ambientes pedagógicos, de forma a garantir aprendizagem efetiva de todos os alunos	2b.1 Planejar e otimizar a infraestrutura institucional, o currículo e os recursos de ensino-aprendizagem disponíveis	3.1 Fortalecer e promover-se com uma cultura de altas expectativas acadêmicas, de sucesso e de eficácia escolar para todos os alunos
Área Didática-Pedagógica				
COMPETÊNCIAS 2	1.2 Conhecer como planejar o ensino, sabendo como selecionar estratégias, definir objetivos e aplicar avaliações	2a.2 Planejar o ensino, elaborando estratégias, objetivos e avaliações, de forma a garantir a aprendizagem efetiva dos alunos	2b.2 Incentivar a colaboração profissional e interpessoal com o objetivo de materializar objetivamente o direito à educação de todos os alunos	3.2 Demonstrar altas expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos procurando sempre se aprimorar por meio da investigação e do compartilhamento

Continua...

Continuação

Área de Ensino e Aprendizagem para todos os Alunos				
COMPETÊNCIAS 3	1.3 Conhecer sobre os alunos, suas características e como elas afetam o aprendizado, valendo-se de evidências científicas	2a.3 Viabilizar estratégias de ensino que considerem as características do desenvolvimento e da idade dos alunos e assim, contribuam para uma aprendizagem eficaz	2b.3 Apoiar a avaliação e a alocação de alunos em instituições educacionais, turmas e equipes, dimensionando as necessidades e interagindo com as redes locais de proteção social	3.3 Interagir com alunos, suas famílias e comunidades, como base para construir laços de pertencimento, engajamento acadêmico e colaboração mútua
Área sobre o Ambiente Institucional e o Contexto Sociocultural				
COMPETÊNCIAS 4	1.4 Conhecer o ambiente institucional e sociocultural do contexto de atuação profissional	2a.4 Utilizar ferramentas pedagógicas que facilitem uma adequada mediação entre os conteúdos, os alunos e as particularidades culturais e sociais dos respectivos contextos de aprendizagem	2b.4 Contribuir para o desenvolvimento da administração geral do ensino, tendo como base as necessidades dos alunos e do contexto institucional, e considerando a legislação e a política regional	3.4 Atuar profissionalmente no seu ambiente institucional, observando e respeitando normas e costumes vigentes em cada contexto e comprometendo-se com as políticas educacionais
Área sobre o Desenvolvimento e Responsabilidades Profissionais				
COMPETÊNCIAS 5	1.5 Autoconhecer-se para estruturar o desenvolvimento pessoal e profissional	2a.5 Instituir prática de autoavaliação, à luz da aprendizagem de seus alunos, a fim de conscientizar-se de suas próprias necessidades de desenvolvimento profissional	2b.5 Planejar seu desenvolvimento pessoal e sua formação continuada, servindo-se dos sistemas de apoio ao trabalho docente	3.5 Investir no aprendizado constante, atento à sua saúde física e mental, e disposto a ampliar sua cultura geral e seus conhecimentos específicos

Fonte: Resolução CNE/CP nº. 01/2020.

Em seu 10º artigo, a resolução em questão salienta a necessidade dos Institutos de Educação Superior (IES) organizarem centros específicos para a formação continuada de professores, articulando profissionais pertinentes as IES e professores experientes da educação básica, objetivando contextualizar a formação ofertada.

Outra característica dessa resolução, pertinente à pesquisa desenvolvida nessa dissertação, é a valorização do trabalho entre os pares e a concretização da formação continuada alicerçada nas necessidades da instituição escolar e dos docentes

Art. 11. As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores.

Art. 12. A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.

Art. 13. A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB.

Art. 14. A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2020, s. p.)

A formação continuada no Brasil, durante a década de 1960, era associada às ideias de reciclagem e capacitação. A reciclagem era responsável pela atualização científica dos docentes na área de atuação, enquanto a capacitação relacionava-se mais com metodologias e recursos aplicados à educação. Esse tipo de formação era justificado pelo crescimento acelerado de pesquisas e técnicas desenvolvidas, aliada à precarização da formação docente, que consolidava um problema na educação brasileira, de modo que os gestores escolares consideravam que os professores não eram capazes de resolver sozinhos. Por isso, surgiu a necessidade de cursos que pudessem reciclar e capacitar (CASTRO; AMORIM, 2015).

Os referidos autores salientam que para ultrapassar as barreiras da reciclagem e capacitação é necessário desenvolver um cenário no qual a formação continuada não considere o profissional apenas em sua plenitude, mas que o compreenda como agente principal no processo de sua formação.

Na década de 1970, a educação continuada era concebida sob a ideia de aperfeiçoamento, atualização, capacitação, educação permanente e educação continuada. Era realizada por meio de cursos de curta duração, palestras ou seminários, semelhantes aos cursos de formação inicial e se apoiavam na transmissão de conhecimentos aos professores. Por mais que a perspectiva dada aos cursos de formação daquela década fosse crítica, estes não passavam de cursos de transmissão do conhecimento. Na década de 1980, o foco passa a ser na organização pedagógica e nos currículos escolares; porém, sob os efeitos das teorias reprodutivas de décadas anteriores (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010).

Segundo as autoras, nesse período a formação continuada passou a ser considerada como um dos elementos que compunham a carreira docente, ressalta-se também que a promoção dos docentes era realizada conforme a quantidade de cursos de formação continuada que ele participasse, sem considerar os anos de atuação.

Seguindo essa linha de raciocínio, em 1990, surge uma nova tendência, na qual o foco encontra-se nos professores e suas práticas. Logo, a formação continuada passa a considerar as práticas e experiências realizadas dentro do espaço escolar. Nesse sentido, a formação precisa ser reconfigurada de forma que oportunize espaços para incentivar a socialização entre os docentes, promovendo reflexões que possam colaborar com as dificuldades encontradas no dia a dia dos profissionais (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010).

Imbernón (2009) levanta uma discussão pertinente sobre os modelos de formação continuada baseada em cursos, seminários e palestras, onde há uma figura central, que determina quais são os conteúdos e a metodologia a ser estudada, sem levar em consideração a realidade e o contexto escolar aos quais os docentes estão inseridos. Esse tipo de formação objetiva o treinamento, que “na mente de muitos formadores e professores, ‘treinamento’ é sinônimo de formação permanente e configura o modelo que leva os professores a adquirir conhecimentos ou habilidades por meio da instrução individual ou grupal por um especialista” (IMBERNÓN, 2009, p. 50).

Com esse modelo de formação, espera-se padronizar os professores e, por consequência, modificar a maneira de ensinar, e como resultado desse processo, garantir a melhoria na qualidade do ensino. Entretanto, esse tipo de solução generalizada não atende às realidades escolares.

Imbernón (2009) ressalta a diversificação de um ambiente escolar para o outro. Inclusive, dentro da mesma comunidade escolar podemos encontrar diferentes tipos de professores, com formações diversificadas, alunos com realidades sociais completamente distintas. Portanto, a diversificação das práticas educativas é evidente, o que torna a formação continuada baseada em treinamento obsoleta.

Para Garcia (1999), a formação continuada dos docentes em serviço são as ações desenvolvidas que tenham caráter formativo, que possam gerar o desenvolvimento pessoal e/ou profissional. A mesma pode acontecer de forma individual ou coletiva. O autor ressalta que esse tipo de formação se difere do conceito de reciclagem, que está associada ao aperfeiçoamento ou treinamento do professor quando seu conhecimento teórico está obsoleto.

Considera-se como desenvolvimento profissional a ideia apresentada por Nóvoa (1992, p. 2), pois é “um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia”.

Para Romanowski e Martins (2010), a formação continuada no Brasil constitui um dos elementos do desenvolvimento profissional docente, pois ela complementa a formação inicial e possibilita o acesso aos níveis da carreira docente.

A formação continuada, segundo Imbernón (2009), precisa acontecer sob um olhar colaborativo e que entenda a diversidade dos professores e as diferentes maneiras de pensar e agir, de forma que possa contribuir com o trabalho realizado em sala de aula. Ressalta-se a importância da participação dos professores no momento do planejamento, execução e avaliação dos resultados, considerando também suas opiniões durante o processo.

Portanto, a formação continuada dos docentes precisar estar amparada nas situações vivenciadas pelos professores e suas necessidades (TARDIF, 1990). Para que isso aconteça, a formação pode acontecer no espaço escolar ou não. O importante é que estejam envolvidos nesse processo os gestores, supervisores, especialistas, professores, de forma que possa acontecer um trabalho colaborativo.

Marim (2011) menciona que essa integração parte da ideia de construção dos saberes e que a mesma não ocorre isoladamente. Ressalta a importância de se formar parcerias com todos os profissionais, principalmente aqueles que estejam em níveis diferentes de formação e da carreira docente. Portanto, é necessário que os professores promovam ações que contribuam diretamente com sua formação, pois

são sujeitos individuais, capazes de autoaprendizagem, e por isso podem planificar, dirigir e selecionar atividades da sua própria formação. Nesse sentido, o profissional estará formando sua imagem pessoal e a sua visão como profissional, que é tão importante para a sua realização como educador. (MARIM, 2011, p. 97)

Defendemos uma formação continuada apoiada nas experiências e vivências desenvolvidas dentro da realidade escolar, na qual o docente é o responsável pela sua formação, protagonista de suas ações e é capaz de desenvolver projetos, incentivar e promover a reflexão sobre a própria prática com os demais docentes, a fim de promover a mudança na sua comunidade escolar.

Para efetivar essa formação contínua dentro do ambiente escolar, Imbernón (2009) menciona a importância de modificar a cultura e a estrutura escolar, de forma a contemplar a participação de todos os profissionais. Destaca-se que o objetivo não está no produto, mas sim na construção de todo o processo. Com isso, espera-se criar um ambiente que oportunize o diálogo, a socialização e a responsabilidade coletiva dos profissionais envolvidos, tornando a participação dos docentes efetiva nos planejamentos, desenvolvimento, avaliação e planejamento de estratégias e intervenções.

Ressaltamos também a preocupação em inserir os professores iniciantes no desenvolvimento da formação continuada, de forma que este momento possa contribuir para a

inserção destes profissionais na comunidade escolar e auxiliá-los no desenvolvimento da carreira docente.

A partir das reflexões apresentadas, pode-se vislumbrar uma formação continuada que possa contribuir com o desenvolvimento profissional docente, auxiliar no processo de inserção dos professores ingressantes e atender às necessidades apresentadas pela realidade escolar, além de transformar o ambiente escolar em um espaço colaborativo, onde os professores possam socializar suas práticas, experiências e vivências, objetivando a melhoria na qualidade de ensino.

1.5 A indução na profissão docente

Na última década, alguns países Ibero-Americanos como Chile, Peru e República Dominicana tem implementado políticas públicas de inserção para professores iniciantes, essa estratégia formativa vem sendo utilizada para auxiliar a transição dos egressos das licenciaturas na profissão docente (MARCELO *et al.*, 2016).

O termo utilizado para denominar esse período é a Indução Docente, caracterizada como um período, onde os professores em início de carreira¹ irão vivenciar momentos de adaptações e compartilharem experiências enriquecedoras, além de conhecer e viver o cotidiano escolar que por diversas vezes pode ser bem distante da realidade para o professor iniciante (MARCELO *et al.*, 2016).

A indução docente é um processo no qual os professores ingressantes irão vivenciar sobre o ofício da docência. Caracteriza-se como um período importante para o desenvolvimento de suas carreiras, da sua identidade profissional, para a aquisição de conhecimentos e competências profissionais (VAILLANT; MARCELO, 2015).

Ressalta-se que a indução docente e a formação continuada são estratégias formativas completamente diferentes, onde a indução docente “possui um caráter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo” (MARCELO *et al.*, 2016, p. 306). Podemos considerar a indução como o primeiro passo para o desenvolvimento profissional docente, de forma que possa despertar nos professores iniciantes, a vontade e a

¹ Consideramos como professores iniciantes aqueles que estão do 1º ao 3º ano da carreira docente, o que é definido por Huberman (1989) como o período de Exploração, no qual o professor inicia sua vida profissional, por meio de tentativas e erros e busca ser aceito pela comunidade escolar, os professores que se encontram nesse período são denominados como Professores Iniciantes (CARDOSO, 2016).

necessidade em buscar uma formação continuada de forma a continuar evoluindo e desenvolvendo a sua carreira docente.

Um dos grandes objetivos dos professores iniciantes está diretamente relacionado a ensinar seus alunos e aprender como ensiná-los, entretanto, por mais que a formação inicial a qual participaram, tenha desenvolvido habilidades e competências para atuar como docente, certas experiências só podem ser adquiridas na prática, tornando os primeiros anos da carreira docente desafiadores (MARCELO *et al.*, 2016). Além dessas atribuições os professores iniciantes possuem a mesma responsabilidade que os professores experientes, e em paralelo a esses acontecimentos eles precisam:

construir conhecimento sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar; desenhar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que os permita sobreviver como professor primário ou secundário; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. (MARCELO *et al.*, 2016, p. 306)

Nesse sentido, ao tentar conciliar todos esses sentimentos e experiências, alguns obstáculos podem surgir, diversas pesquisas sobre professores iniciantes abordam as dificuldades encontradas no início da carreira docente. Segundo Marcelo e Vaillant (2017) os principais obstáculos estão relacionados com indisciplina e a falta de motivação dos alunos, a organização da rotina de trabalho, a relação com os alunos e pais. Os problemas relatados podem acontecer com qualquer docente, não necessariamente os iniciantes; porém, a falta de experiência, confiança e o despreparo podem afetá-los de forma negativa. Nesse sentido Toscano (2012) afirma que:

Quando um docente inicia a carreira, fazendo a transição de aluno estagiário para professor principiante, o facto de estar sozinho na sua sala de aula com a sua turma, implica tomar decisões, enfrentar alguma insegurança e desafios que obrigam a crescer enquanto pessoa e profissional. (TOSCANO, 2012, p. 43)

Alguns trabalhos, como o de Silva (1997) e Flores (2010), destacam que o primeiro ano da carreira docente é o mais desafiador, pois a cada tomada de decisão, juntamente com as experiências vivenciadas, se caracterizam mais como um teste de sobrevivência do que com o próprio desenvolvimento profissional. Durante esse período, a falta de despreparo e segurança dos professores iniciantes que, diversas vezes são justificadas pela dicotomia entre teoria e a

prática, faz com que os docentes busquem experiências adquiridas enquanto alunos para resolverem as dificuldades do dia a dia.

Diante desse cenário, os programas de indução docente surgem como uma estratégia formativa a ser utilizada pela instituição escolar, para auxiliar os professores iniciantes, oferecendo um ambiente propício ao seu desenvolvimento profissional.

A indução requer um aprendizado por parte do docente, um completo desenvolvimento profissional que se inicia no primeiro dia e, que está em sua sala de aula com seus estudantes. Não se trata unicamente de uma estratégia para tratar de compensar problemas, deficiências, necessidades, lacunas do novo professor, mas sim uma estratégia formativa necessária, vital e com características particulares que a faz única e específica. (MARCELO *et al.*, 2016, p. 307)

Marcelo e Vaillant (2017) destacam a pesquisa realizada por Smith e Ingersoll (2003), que concluíram que os programas de indução que são bem planejados e estruturados conseguem construir um ambiente ao qual os docentes sintam-se bem ao realizar o seu trabalho, se tornem mais eficazes ao longo do tempo e, por consequência, diminua os índices de desistência por parte dos professores iniciantes.

As principais abordagem dos programas de indução docente segundo esses autores são: (1) Metas claramente articuladas; (2) Recursos financeiros; (3) Apoio da direção escolar; (4) Mentores eficientes; (5) Redução da carga horária para mentores e professores iniciantes; (6) Reuniões regulares e sistematizadoras para mentores e professores iniciantes; (7) Momentos onde os professores iniciantes poderão observar os professores experientes; (8) Interação entre professores iniciantes e experientes; (9) Workshops para professores iniciantes; (10) Participação de cursos sobre a área de atuação; e (11) Programa com duração de um a dois anos.

Dentre as características elencadas destacamos a figura do mentor que é uma singularidade dos programas de indução docente. Marcelo e Vaillant (2017) consideram o mentor como um profissional experiente que necessita de formação específica para atuar no auxílio dos professores iniciantes, “junto com o acompanhamento, o mentor realiza a ação de orientação, apoio, servindo de modelo e de tutor à outra pessoa recém-graduada” (MARCELO *et al.*, 2016, p. 307).

Na América Latina alguns países desenvolvem programas de indução como políticas públicas educacionais, um exemplo é o Chile. O programa de indução realizado nesse país, é caracterizado como um programa de apoio aos professores iniciantes que é realizado pelo *Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas* (CPEIP). Seu

programa consiste em uma mentoria realizada em um período de dez meses, com carga horária semanal de quatro a seis horas. Durante esse processo, os professores refletem sobre a prática pedagógica e seus desafios, questões referentes ao ensino e aprendizagem, sobre a comunidade escolar, também planejam ações a serem desenvolvidas em sala de aula, bem como os resultados obtidos. Os professores ingressantes e os mentores são financiados pelo Ministério da Educação (CHILE, 2020).

Outro exemplo é a República Dominicana, seu programa de indução resultou da iniciativa do *Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio* (INAFOCAM), como um dos componentes estabelecidos pelo *Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana* (2014-2030). Seu principal objetivo é facilitar o processo de indução dos professores iniciantes à docência (REPÚBLICA DOMINICANA, 2014).

Esse programa é dividido em duas partes. A primeira são atividades desenvolvidas dentro da escola; a partir das necessidades escolares, são elaboradas ações que posteriormente são analisadas pelos mentores e professores iniciantes. A segunda parte são as atividades de formação realizadas fora da escola. Consiste na participação de seminários e a organização de ciclos de aprendizagem, que são os espaços não formais onde os professores podem compartilhar experiências docentes. Outra característica desse programa é o Portal de Recursos Digitais para o Ensino, no qual são disponibilizados aos professores iniciantes materiais e recursos de formação virtual (MARCELO *et al.*, 2016).

Durante a participação nesse programa, os professores mentores, iniciantes, direção escolar, realizam uma avaliação do programa de indução, por meio de questionários, entrevistas, grupos de pesquisas a fim de garantir a eficácia e as melhorias necessárias para o desenvolvimento deste.

Por último destacamos o programa de indução desenvolvido no Peru, onde as políticas de indução docente ganharam forma por meio da *Ley de Reforma Magisterial* de 2012. O objetivo desse programa é desenvolver a autonomia docente e as demais competência para o exercício da função. Direcionado para professores ingressante com no máximo 2 anos de carreira, com duração de seis meses, sendo que os mentores recebem formação específica para atuar no programa.

A organização do programa de indução do Peru se dá de três etapas: (1) Diagnóstico: onde o mentor conhece e aborda a situação do professor iniciante; (2) Execução: O mentor fará, no mínimo, cinco visita a sala de aula do professor iniciante; e (3) Encerramento: será realizada uma última visita, onde revisarão todo processo e se há a necessidade de desenvolver mais alguma ação. O Peru institui a figura do Orientador Pedagógico que é responsável por

acompanhar os mentores, bem como disponibilizar recursos necessários às ações desenvolvidas e o planejamento de formação destes.

No Peru existe um guia que tem por objetivo nortear o trabalho docente no país, intitulado como o Marco do Bom Desempenho Docente, esse documento está estruturado sobre três componentes formativos: (1) Componente pedagógico: envolve o estudo do currículo, metodologias, educação inclusiva e reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem; (2) Componente da Cultura escolar: está interligado a todas as relações que acontecem no espaço escolar; e (3) Componente de Identidade e Valores: onde os professores iniciantes irão abordar temas relacionados a função social do professor.

Portanto o programa de indução desenvolvido nesse país acompanha o processo de inserção dos professores iniciantes e aborda as orientações disponibilizadas nesse guia, além de contar com uma plataforma virtual que facilita a interação entre mentores e professores iniciantes, disponibilizando orientações, questionários, relatórios a fim de proporcionar um trabalho colaborativo entre os envolvidos.

Ao destacar os programas de indução realizados Chile, República Dominicana e Peru, podemos observar que a indução docente pode auxiliar os professores iniciantes no desenvolvimento da carreira docente.

Existe un consenso común en relación a los beneficios que la inducción de calidad aporta a los docentes, las escuelas y en general al sistema educativo. Sin embargo, constatamos que la sostenibilidad de esta política requiere de estructuras formativas fuertes y descentralizadas que hagan posible ofrecer formación a un muy elevado número de docentes que se insertan cada año en las escuelas, así como capacitar y poner a disposición del sistema un elevado número de mentores con la formación adecuada. (MARCELO; VAILLANT, 2017, p. 1246)

Portanto, consideramos os programas de indução como uma estratégia formativa, que as instituições escolares podem utilizar para acolher e inserir professores iniciantes. Acredita-se que tornar esse tipo de iniciativa como política pública obrigatória no Brasil poderia diminuir a evasão de professores iniciantes e que os benefícios desses programas poderiam ser refletidos na qualidade de ensino oferecida pelo país.

Após as reflexões apresentadas neste capítulo sobre os princípios, meios, concepções e a legislação que embasa a formação docente no Brasil, bem como as implicações e as necessidades da formação continuada e os programas de indução docente, seguiremos o estudo na perspectiva de conhecer a metodologia do Estado da Arte e o desenvolvimento do processo

para a coleta das dissertações e teses do banco de dados da Capes no período de 2015 a 2019. Por fim, será feita uma breve apresentação dos trabalhos que irão compor a amostra.

2 ESTADO DA ARTE: CONCEPÇÕES, DESENVOLVIMENTO E PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia Estado da Arte, descrevem-se, também, as etapas de investigação, as principais técnicas, procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados disponíveis no banco de dados da CAPES.

Essa discussão será dividida em quatro momentos: (1) conhecendo o Estado da Arte; (2) ponderações sobre o Estado da arte; (3) procedimentos metodológicos; e (4) produções acadêmicas.

2.1 Conhecendo o Estado da Arte

As primeiras publicações sobre essa metodologia surgiram no Brasil, na década de 80. As pioneiras foram Magda Becker Soares e Francisca Maciel, em 1989, com o trabalho intitulado “Alfabetização no Brasil - o estado do conhecimento”, e Rosaly Hermengarda Lima Zaia Brandão, Anna Maria Bianchini Baeta e Any Dutra Coelho da Rocha, em 1986, com a publicação do livro “Evasão e repetência no Brasil: à escola em questão”.

Durante a década de 90 houve uma expansão de publicações utilizando o Estado da Arte, podendo ser citadas as seguintes: “Educação Matemática: uma visão do Estado da Arte” (D’AMBRÓSIO, 1993), “Rumos da pesquisa brasileira em Educação Matemática: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação” (FIORENTINI, 1994), “Pesquisa em Leitura: um estudo dos resumos e dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, 1980 a 1995” (FERREIRA, 1999), “Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental” (MEGID NETO, 1999), entre outras.

Contudo, espera-se descobrir o que essa metodologia pode oferecer aos seus pesquisadores. Brandão, Baeta e Rocha (1986) caracterizaram o Estado da Arte como um método para avaliar a situação da produção de conhecimento de determinada área, a qual se deseja pesquisar. Soares e Maciel (2000) complementam essa definição, pois afirmam que esse tipo de investigação, de caráter bibliográfico, possui como objetivo inventariar e estruturar as produções da área de conhecimento pesquisada, pois conduzem “à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas” (SOARES; MACIEL, 2000, p. 10).

Segundo Haddad (2000), o fato de essa metodologia possibilitar o reconhecimento do campo de pesquisa, conquista diversos autores que, por vezes, a utilizam de forma introdutória

para delimitar e/ou apontar novos rumos para a investigação; ou seja, permite identificar os tópicos abordados, bem como a estratégia utilizada e analisar as lacunas existentes e os campos a serem explorados, apontando novas perspectivas e consolidando uma área de conhecimento

Entretanto, essa forma de investigação pode ser usada como foco principal de trabalho, o que gera ganhos significativos para a construção do campo teórico, “pois além de identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, buscam apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa e as experiências inovadoras como alternativas para solução de problemas” (PALANCH; FREITAS, 2015, p. 785).

Em consonância a essas abordagens, Messina (1998) salienta sobre a possibilidade de realizar um mapeamento dentro de uma área de conhecimento, ou seja, “*Un estado del arte es un mapa que nos permite continuar caminando*” (MESSINA, 1998, p. 145). Contudo, essas pesquisas também podem ser:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 2)

Em suma, pode-se concluir que o Estado da Arte é uma metodologia que permite aos pesquisadores conhecer o campo de pesquisa, estruturá-lo de forma a identificar os pontos a serem trabalhados e na sistematização, investigação e aprofundamento da área de conhecimento.

O trabalho de Soares e Maciel (2000), mencionado anteriormente, gerou um grupo de pesquisa intitulado como “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” que produziu um acervo de mais de dois mil títulos, que estão na biblioteca do Centro de Pesquisa e Memória Professora Alaíde Lisboa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Outro grupo de pesquisa relevante é o “Estado da Arte em Avaliação”, coordenado pela pesquisadora Lígia Silva Leite, que, em 2018, publicou um livro sistematizando todo o trabalho realizado desde 2014.

Apresentadas algumas potencialidades dessa metodologia, é indispensável compreender os passos para o desenvolvimento dessa investigação. A seguir, é apresentado o

desenvolvimento metodológico utilizado nessa pesquisa, bem como as preocupações a serem observadas a fim de minimizar os erros que podem ser cometidos e sanar os possíveis questionamentos.

2.2 Ponderações sobre o Estado da Arte

A partir das definições elencadas e das contribuições que o Estado da Arte pode trazer às pesquisas, demonstra-se necessário esclarecer os passos a serem seguidos durante o desenvolvimento do trabalho, pois “essa falta de definição quanto à ‘forma de fazer’ causa apreensão e certa desconfiança no meio científico sobre esse tipo de pesquisa” (RIBEIRO; CASTRO, 2016, p. 6).

Faz-se necessário estabelecer alguns critérios para identificar os textos que serão selecionados para compor a amostra da pesquisa. Romanowski e Ens (2006) estabeleceu em seu trabalho um roteiro a ser seguido durante essas pesquisas: (a) definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; (b) localização dos bancos de pesquisas; (c) estabelecimento de critérios para a seleção do material; (d) levantamento de teses e dissertações catalogadas; (e) coleta do material de pesquisa; (f) leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar; (g) organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses; e (h) análise e elaboração das conclusões preliminares.

É importante ressaltar que esse processo não visa organizar um resumo do que já foi produzido, mas sim direcionar o trabalho em busca de novos caminhos, apontar possíveis lacunas existentes, bem como constituir uma ferramenta importante para a evolução da ciência.

Entretanto, alguns obstáculos se interpõem durante esse trajeto, tais com a falta de clareza dos resumos e catálogos de faculdades, institutos, universidades e associações de pesquisa, conforme é apontado por Palanch (2015). No mesmo sentido, Ferreira (2002) menciona a necessidade de uma leitura criteriosa dos resumos no momento de seleção e categorização do material.

Outro ponto a ser observado em pesquisas do Estado da Arte é a disponibilidade de tempo para realizar a busca e a leitura completa das dissertações e teses selecionados. Contudo, esses obstáculos podem ser contornados. Entende-se que para que isso ocorra seja necessário um rigor maior durante as leituras e categorizações, cautela na definição dos descritores e na coleta de dados.

O avanço das tecnologias possibilitou às Universidades, aos Institutos e Centros de pesquisas disponibilizarem suas produções utilizando as plataformas visuais, o que consideravelmente facilitou o trabalho dos pesquisadores

Essa sistematização de dados acaba por possibilitar que o pesquisador atue de forma mais abrangente, o que significa poder ampliar consideravelmente o universo a ser pesquisado, incluindo aí o período, a quantidade de publicações etc. Muitos desses bancos de dados já permitem ao pesquisador fazer buscas por palavra-chave, assunto, autor ou por publicação. Dessa forma, a necessidade de grandes deslocamentos geográficos é suprimida para dar lugar ao contato quase imediato com os trabalhos oriundos de diversas regiões, com seus diferentes matizes e olhares sobre um determinado tema e, ao mesmo tempo, agilizar o processo de análise de um número considerável deles. (PALANCH, 2015, p. 789)

Marim (2011) evidencia a contribuição do avanço tecnológico em pesquisas desse tipo, como se pode observar no seguinte trecho:

Atualmente, as tecnologias, dando destaque à informática, tem contribuído muito para este tipo de pesquisa. Antigamente o pesquisador não tinha acesso imediato às pesquisas publicadas, precisava recorrer às bibliotecas para pesquisar. No Brasil, isso se tornava muito difícil, pois o pesquisador não teria tempo suficiente para percorrer as principais bibliotecas espalhadas em todo país. (MARIM, 2011, p. 153)

Portanto, a disponibilização das dissertações e teses, artigos e periódicos em bibliotecas virtuais facilitou o trabalho dos pesquisadores e tornou acessível estudos que antes, nas buscas realizadas fisicamente, poderiam ficar esquecidos.

2.3 Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa é caracterizada como qualitativa, definida de caráter bibliográfico e de análise documental, o Estado da Arte. Destaca-se como desafio discutir as produções acadêmicas na área da educação, com o objetivo de responder quais as contribuições dos autores de dissertações e teses, no período de 2015–2019, para compreensão da iniciação profissional de professores da Educação Básica.

Desse modo, busca-se nas dissertações de mestrado acadêmico, mestrado profissional e nas teses de doutorado, pesquisas que abordam as experiências de acolhimentos dos professores da educação básica em início de carreira. No quadro 5 apresentamos os passos e procedimentos para a seleção dos textos que irão compor a amostra.

Quadro 5 - Procedimentos para coleta dos textos

Passos	Descrição
1º seleção dos textos por palavras-chave	(1) Inserção carreira docente; (2) Início carreira docente; (3) Início carreira docente, professor de matemática; (4) Carreira docente, matemática; (5) Inserção profissional docente; e (6) Professor iniciante.
2º leitura do título dos trabalhos	Selecionar pesquisas que estejam relacionadas a temática de iniciação docente, excluir trabalhos duplicados.
3º Identificação da origem dos trabalhos	Selecionar pesquisas que pertençam a cursos avaliados com nota 5, 6 e 7 da Capes
4ª Leitura dos resumos	Refinar seleção
5º Leitura completa dos textos	Refinar seleção/ amostra selecionada

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Essas foram as palavras-chave que orientaram a pesquisa virtual no banco de dados da Capes: (1) Inserção carreira docente; (2) Início carreira docente; (3) Início carreira docente, professor de matemática; (4) Carreira docente, matemática; (5) Inserção profissional docente; e (6) Professor iniciante. Selecionou-se pesquisas que foram publicadas durante o período de 2015 a 2019, organizamos os dados coletados na tabela 1.

Tabela 1 - Quantidade inicial de trabalhos selecionados

Frases criadas – Palavras-Chave	Número de Trabalhos Encontrados
Inserção Carreira docente	3274
Início Carreira docente	8624
Início carreira docente, professor de matemática	9859
Carreira Docente, matemática	5792
Inserção profissional docente	3018
Professor iniciante	5599
Total:	36.166

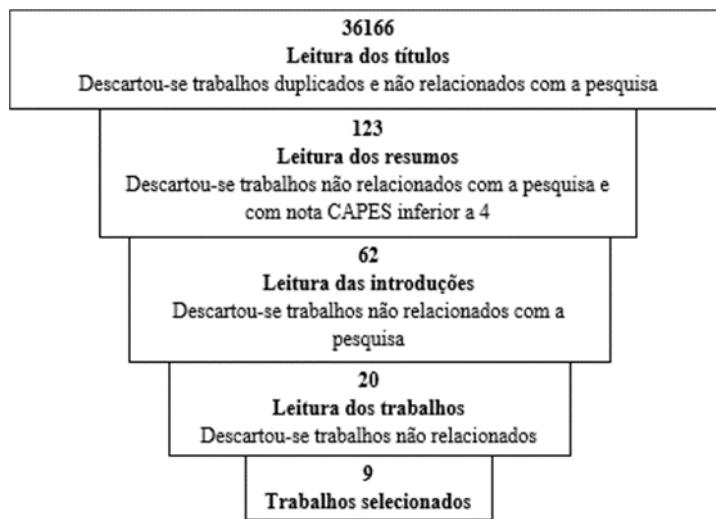
Fonte: Banco de Dados da Capes (2021).

Formada a amostra inicial, com 36166 títulos, selecionou-se, pela leitura dos títulos, apenas as pesquisas relacionadas com a temática de inserção profissional e foram descartadas aquelas que pertenciam a universidades com nota inferior a 5 na avaliação da Capes e os trabalhos duplicados, devido à proximidade dos termos de busca. Desse modo, resultou-se em 125 trabalhos, sobre os quais iniciamos a leitura dos resumos.

Porém, deparou-se com resumos desestruturados e mal formulados, nos quais não era possível identificar se a pesquisa contribuiria efetivamente com o presente estudo. Logo,

decidiu-se ler também a introdução de 62 dessas pesquisas, das quais 20 foram selecionadas para a leitura na íntegra. Por fim, escolheu-se apenas nove pesquisas dentro das delimitações impostas, que permitiram montar uma amostra composta por sete dissertações de mestrado acadêmico e duas teses de doutorado. Na figura 3 elaborou-se um esquema para exemplificar esse processo de seleção da amostra para posterior análise.

Figura 3 - Seleção de Trabalhos Banco de Dados da Capes



Fonte: Adaptado Banco de Dados da Capes (2020).

Na tabela 2, a seguir, distribuiu-se a origem de cada texto selecionado para a amostra, a fim de compreender o contexto no qual estão inseridos nas universidades do país.

Tabela 2 - Instituição de origem dos trabalhos selecionados para a amostra

Universidades	Dissertações Mestrado Profissionalizantes	Dissertações Mestrado Acadêmicos	Tese de Doutorado	Total
PUCPR	.	1	-	1
UNESC	.	1	-	1
UNESP – ARAR	.	1	-	1
UnB	.	2	1	3
FUFPI	.	1	-	1
URJ	.	1	-	1
UNICAMP	.	-	1	1
TOTAL	.	7	2	9

Fonte: Banco de Dados da Capes (2021).

Durante a etapa de seleção dos trabalhos, não foram encontradas dificuldades para realizar a leitura na íntegra dos mesmos, pois todos estavam disponíveis em bibliotecas virtuais

ou bancos de teses das próprias Universidades. Em seguida será apresentada uma breve síntese dessas pesquisas.

2.4 Produções acadêmicas

Nesse momento, apresenta-se os nove trabalhos que compõem a amostra, sendo que eles estão organizados em ordem alfabética de autores. Destacamos a formação acadêmica dos autores e a atuação profissional. Em seguida, apresentamos os objetivos, questões motivadoras, metodologia, amostras e alguns resultados obtidos.

2.4.1 Adriana Rezende Vargas

Adriana Rezende Vargas é mestre em Educação (2016), pela Universidade de Brasília (UnB), especialista em Gestão Escolar pela Universidade de Brasília (2011) e Psicopedagogia (2008), graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (1997).

Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com experiências nas áreas de Educação Básica, Ensino Especial e Psicologia da Educação, Educação Integral, com ênfase em Gestão Escolar. É membro atuante, desde 2014, do projeto de pesquisa sobre professores em início de carreira e do Grupo de Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores (GEPFAPe).

Defendeu sua dissertação de mestrado, intitulada *Gestão escolar no processo de inserção de professores iniciantes no trabalho docente*, em 2016. A autora abordou a concepção sobre as influências da equipe gestora do Distrito Federal (DF) na inserção do professor iniciante. A pesquisa foi desenvolvida sobre o seguinte questionamento: Como é a atuação da gestão escolar das escolas públicas de ensino do DF no processo de inserção do professor iniciante no trabalho docente?

O trabalho da autora teve como objetivo geral compreender a atuação da gestão escolar na Secretaria de Educação do Distrito Federal junto ao professor iniciante, investigando o processo de inserção no trabalho docente, considerando o desenvolvimento da atividade pedagógica e o início da carreira profissional. Como objetivos específicos: (1) examinar a prescrição legal para a gestão escolar em relação ao trabalho docente; (2) entender como o gestor escolar percebe a sua atuação junto ao professor iniciante em relação ao seu trabalho docente; e (3) explicitar como ocorre a atuação da gestão escolar no processo de inserção do professor iniciante na Secretaria de Ensino do Distrito Federal (SEDF).

Utilizou uma aproximação ao materialismo histórico-dialético e adotou a análise de conteúdo para realizar a investigação na totalidade do contexto escolar e sua realidade histórica, concreta e dialética. Essa discussão foi realizada à luz das fases do ciclo de vida profissional docente de Huberman (2000), Cavaco (1995) e Tardif (2002). Sobre as influências que o trabalho do Gestor tem sobre o professor iniciante, foram pautadas na obra de Lombardi e Minto (2012), Paro (2011, 2012, 2015), Faria Filho e Vidal (2000), Sander (2007), Libâneo (2001), Pereira (2011), André (2012), Romanowski e Soczek (2014), Roldão (2007), Lima (2006) e Vaillant e Garcia (2012), que fundamentaram a discussão sobre gestão escolar e a sua importância no trabalho docente como um todo.

Para solucionar esse questionamento, Vargas realizou uma amostragem, selecionando cinco escolas de regiões distintas que receberam um número maior de professores iniciantes no período da investigação. Foram distribuídos questionários para 70 professores e cinco gestores. Porém, a amostra constituiu-se de 11 professores iniciantes, dos quais somente cinco concederam entrevistas. Todos os gestores selecionados participaram da investigação.

Nesta pesquisa, a autora conclui que a maioria dos professores iniciantes é alocada em escolas periféricas, as quais geralmente não possuem boas condições de trabalho; ou seja, essas instituições sobrecarregam seus gestores com outros problemas, tais como indisciplina e rotatividade profissional, fazendo com que estes passem a responsabilidade de receber esses novos profissionais para o supervisor ou até mesmo professores mais experientes.

As dificuldades elencadas por esses professores iniciantes reafirmam as destacadas pelo referencial teórico, que são: (a) domínio de turma; (b) seleção dos conteúdos; (c) relação adequada entre teoria e prática; (d) disciplina dos alunos; e (e) desenvolver apropriadamente o conhecimento didático metodológico dos processos de ensino aprendizagem.

A pesquisa relata uma única ação desenvolvida pela Secretaria de Educação para recepcionar estes professores, a qual consiste em disponibilizar um curso de formação à distância de 60 horas, realizado por meio de uma plataforma digital, sendo o ingresso opcional e não um pré-requisito para a atividade docente. Porém, o número de vagas ofertado é inferior à demanda e não é divulgado em toda a rede de ensino.

A autora complementa que falta instrução ou suporte para o processo de inserção desses professores iniciantes, pois não há normativa que possa sistematizar ou coordenar de forma institucional nesse período inicial. Portanto, o contato entre gestores e professores constitui assunto administrativos e de caráter funcional.

Identifica a fase de inserção docente como vulnerável e necessitando de atenção. Sugere o desenvolvimento de políticas públicas por parte da Secretaria de Educação e o

aprofundamento de estudos visando investigar e desenvolver ações que possam auxiliar o processo de inserção do professor iniciante, evitando tratamentos desiguais e minimizando as dificuldades encontradas.

2.4.2 Bruna Thereza Cristina Paz de Barros Zurlo

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2015), graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2011), Cursando Psicopedagogia Clínica e Institucional no Centro Universitário Internacional (2018). Recebeu o prêmio de melhor desempenho acadêmico – Prêmio Marcelino Champagnat, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Durante a graduação foi bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) da PUC-PR, em 2009 e 2010, e do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da PUC-PR, em 2011, publicando artigos na Linha de Pesquisa Teoria e prática na Formação de Professores.

Sua dissertação de mestrado, defendida em 2015, intitulada *Fatores que influenciam os professores iniciantes a permanecerem na carreira docente*, pela PUC-PR, aborda aspectos que induzem diretamente os professores iniciantes e as motivações que os levam a continuar na carreira docente.

Essa pesquisa foi norteada pelo seguinte questionamento: Que fatores influenciam os professores iniciantes (regentes da educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental) atuantes em instituição particular, estarem motivados a permanecerem na carreira docente? A fim de buscar soluções para esse questionamento, o objetivo geral estabelecido consiste em sistematizar os fatores que levam os professores iniciantes, atuantes em instituição particular, a permanecerem na carreira docente, tendo em vista compreender seu desenvolvimento profissional.

Para tanto, foram elencados os seguintes objetivos específicos: (1) verificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes, identificando fontes de aquisição de conhecimentos mobilizados por eles durante a prática pedagógica (didática prática); (2) verificar como se expressa a autonomia do professor iniciante no contexto da organização do trabalho pedagógico da escola e suas condições objetivas de trabalho; (3) investigar as relações empreendidas no cotidiano escolar (a saber relação entre: professor/pais/alunos, e, professor/seus pares/gestão e coordenação pedagógica); (4) investigar as motivações subjetivas de cada sujeito da pesquisa com relação a sua profissão; e (5) apontar

indicadores que possam auxiliar no aperfeiçoamento dos programas de formação continuada para professores iniciantes.

Essa discussão foi fundamentada na abordagem qualitativa de pesquisa de Ludke e André (1986) e Chizzotti (2001), tendo como eixo epistemológico da relação entre teoria e prática Martins (1989, 2003, 2004, 2012) e Santos (1992, 2005). A argumentação sobre professores iniciantes em relação à formação, desenvolvimento e identidade profissional foi à luz dos teóricos Huberman (2007), Imbernón (1998, 2011), García (1999, 2009), García e Vaillant (2009) e, Nóvoa (1992, 2007).

A instituição escolhida para ser o campo de pesquisa foi um colégio da rede privada da cidade de Curitiba que trabalha com Educação Infantil, com aproximadamente 2800 estudantes. Consta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) um plano de formação permanente para os profissionais da educação, ou seja, possui estrutura, tempo e espaço específico para a formação do professor.

Após utilizar um questionário aberto, com o objetivo de colher maiores informações sobre os participantes, foram selecionadas seis professoras iniciantes que se declaravam motivadas a permanecer na carreira docente. Em seguida, a autora criou um grupo focal, a fim de trabalhar com a reflexão por meio da fala.

Em seu estudo, a autora concluiu que a relação entre teoria e prática é um grande desafio encontrado pelas professoras. Porém, elas elencaram que a formação inicial contribuiu para desenvolver estratégias para enfrentar esse problema, pois já haviam presenciados momentos assim durante os estágios supervisionados. Outra dificuldade pontuada foi a falta de preparo para o trabalho com alunos de inclusão, tanto para os professores bem com a equipe gestora.

Também foram investigadas as iniciativas que as professoras buscavam para solucionar as dificuldades encontradas, principalmente no que tange à prática. Essa busca por solucionar os problemas poderia ser individual ou coletiva. O trabalho aponta que as profissionais procuravam subsídios em leituras, pesquisas e cursos de pós-graduação enquanto trabalhavam sozinhas. Dentro do grupo, a ajuda vinha pela discussão da prática com professores mais experientes, ou seja, a troca de saberes demonstrou ser uma fonte importante na busca de conhecimento e alternativas para enfrentar as dificuldades encontradas.

Esse estudo aponta que os professores iniciantes buscam soluções para seus problemas conforme eles aparecem, ou seja, parte da aprendizagem da função de docente acontece na prática.

Outro aspecto abordado são as relações que acontecem no ambiente escolar: (1) professor/pais/aluno; e (2) professor/seus pares/gestão e coordenação escolar. As professoras

iniciantes destacaram que encontram nos profissionais mais experientes suporte na aprendizagem da docência, desenvolvendo, assim, características que as façam pertencentes ao grupo, e que se sentem respaldadas pela gestão e coordenação escolar.

A pesquisa sugere que novos estudos sejam desenvolvidos com o intuito de captar e sistematizar os saberes que esses professores produzem no seu cotidiano pedagógico ao enfrentar as dificuldades encontradas.

2.4.3 Carlos Alberto Lima de Oliveira Pádua

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), a partir de março de 2019, Mestre em Educação pela UFPI (2017), graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia: Administração e Supervisão Educacional pela Universidade Estadual do Piauí (Uespi), em 2006. Aluno bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic), em 2006; especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Ensino Superior do Piauí (Faespi), em 2009; especialista em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em 2010.

Professor concursado pela Prefeitura Municipal de Teresina desde 2012, tutor à distância do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia modalidade de Educação a Distância (EAD) da Universidade Aberta do Brasil (UAB). no ano de 2010. Professor Formador do curso de Licenciatura Plena em Letras/Inglês pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor/Uespi) em 2014; supervisor de área de Pedagogia pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (P/UFPI), nos anos de 2015 e 2016.

Também atua como pesquisador do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEPP) da UFPI, professor dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em História da Faculdade Maurício de Nassau (UNINASSAU), no ano de 2018. Preceptor do Programa Residência Pedagógica pela UFPI, nos anos de 2018 e 2019. Professor do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior do Piauí (Faespi).

Sua dissertação de mestrado foi defendida no ano de 2017, pela UFPI, com o título: *Profissão docente: um estudo sobre o professor iniciante e a aprendizagem da cultura escolar*, norteada pelo seguinte questionamento: Como ocorre a aprendizagem da cultura escolar no início da profissão docente? Tendo como objetivo compreender como o professor iniciante se adapta a cultura escolar, estabeleceu os seguintes objetivos específicos: (1) descrever a cultura escolar; (2) caracterizar o início da profissão docente no contexto da cultura escolar; e (3)

identificar os aspectos que facilitam e/ou dificultam a aprendizagem da cultura escolar no início da carreira docente.

O referido trabalho baseia-se em um estudo qualitativo, com abordagem etnometodológica e do tipo estudo de caso. Os dados foram coletados por meio da observação, questionários, entrevistas e diário de campo. Realizou-se a pesquisa em uma escola pública da rede estadual do município de Teresina, no estado do Piauí, contando com um professor iniciante, a coordenadora pedagógica e a diretora escolar. Para a análise dos dados, foram utilizadas a ideia de categorias defendida por Bardin (1977), a Hermenêutica-Dialética de Minayo (1998), entre outros.

A investigação fundamentou-se no referencial sobre a profissão docente e o professor iniciante nos trabalhos dos autores como Gonçalves (2000), Huberman (2000), França e Carvalho (2007) e Tardif (2008), sobre a cultura escolar a discussão foi a luz dos teóricos Viñao Frago (1995), Julia (2001), Silva (2006) e Faria Filho (2007).

A pesquisa concluiu que o professor iniciante aprende a cultura escolar no solilóquio, ou seja, uma aprendizagem adquirida por meio da vivência. As dificuldades surgem durante a jornada de trabalho; entretanto, o professor iniciante consegue desenvolver uma versatilidade em administrar as situações durante o processo de ensino e aprendizagem. As dificuldades de cunho institucional também influenciam o trabalho desse professor iniciante, mas visto a organização e a inteligência social.

O trabalho em questão contribui com um conhecimento relevante sobre o contexto escolar no qual o professor iniciante está inserido e demonstra que o professor continua motivado a permanecer na carreira

2.4.4 Fernanda Lahtermaher Oliveira

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) desde 2018, mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2018), pedagoga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2016),

Realizou intercâmbio cultural, com foco em educação não formal, em Israel, no ano de 2009. Em 2014, foi contemplada com uma bolsa para estudar por seis meses na Universidade do Porto em Portugal. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped), vinculado ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Leped).

Defendeu sua dissertação de mestrado pela UFRJ (2018), intitulada *A inserção profissional de um egresso do Pibid: o caso de uma professora de Matemática*, que teve com propósito solucionar o seguinte questionamento: a passagem pelo Pibid é capaz de favorecer o início da carreira? A pesquisa tem como objetivo geral compreender como se processa a inserção docente de uma professora iniciante de matemática que participou do Pibid enquanto estava na graduação. Portanto, objetiva-se observar os aspectos que podem facilitar ou dificultar a inserção profissional e analisar as experiências vivenciadas no Pibid, correlacionando com seu processo de inserção profissional e analisando os saberes docentes mobilizados. Estabeleceu como objetivos específicos: (1) observar os aspectos facilitadores e dificultadores da inserção profissional; (2) analisar as experiências vivenciadas pela professora no contexto do Pibid, relacionando com o seu processo de inserção; (3) analisar os saberes docentes mobilizados com mais recorrência pela professora.

A metodologia utilizada foi um estudo de caso etnográfico, com base em Beker (1997), Fonseca (1999) e Weber (2007), de modo que as expectativas, experiências e a formação do sujeito em questão fossem compreendidas por meio de entrevistas, observações e registros no diário de bordo entre outubro/2016 a junho/2017.

Foram analisados aspectos referentes à inserção profissional docente e aos saberes docentes, embasados na teoria de Garcia (1999, 2009, 2010, 2012), Cochran e Smith (1999), Fiorentini (1994, 1998, 2013, 2016), Tardif (2002) e Shulman (1986, 1987). A análise dos dados considerou a inserção docente, observando aspectos referentes à cultura escolar, à relação com os pares e com os alunos e à complexidade envolvendo a matemática, focalizou-se na dinâmica em sala de aula, a concepção de ensino, e as fontes de saberes.

O estudo demonstra que a equipe gestora realiza um pequeno acolhimento ao professor iniciante. Porém, destaca que não existe um programa específico para aqueles que estão iniciando sua trajetória docente. O Pibid contribuiu para amenizar o choque de realidade, favorecendo um reconhecimento do contexto profissional, auxiliando a professora iniciante a ter mais segurança em sala de aula e o conhecimento de várias estratégias de ensino. Entretanto, em virtude das diversas dificuldades encontradas no dia a dia, poucas vezes a professora recorria ao que aprendeu durante a permanência no programa.

A pesquisa indica também que o debate sobre a inserção profissional docente está centrado na universidade e distante da escola, evidenciando a necessidade de colaboração entre esses espaços, a favor da formação, inserção e desenvolvimento profissional do professor.

2.4.5 José Carlos Constantin Junior

Doutorando em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Araraquara desde 2017. É Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Araraquara (2017). Possui especialização em Teorias Linguísticas e Ensino pela Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Araraquara (2009), Licenciatura em Letras pela Faculdades Integradas Fafibe (2005) e graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (2013).

Em 2018 passou a ocupar o cargo Diretor de Escola Efetivo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). É integrante do Grupo de Pesquisa - Educação Infantil: aprendizagem e desenvolvimento profissional em contextos integrados – Unesp/Araraquara.

Defendeu sua dissertação de mestrado em 2017, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Araraquara (Unesp – ARAR), com o seguinte título: *Professores iniciantes do estado de São Paulo: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP* que tem com intuito responder os seguintes questionamentos: Quais são as contribuições do Curso de Formação Específica para o docente iniciante da SEE/SP quando confrontado com o que se dizem as pesquisas (teses e dissertações) da área, nas últimas décadas? O Curso de Formação Específica atende as necessidades dos professores iniciantes no e do Estado de São Paulo?

Em sua pesquisa não foram encontrados os detalhamentos sobre o objetivo a ser alcançado. Porém, pode-se perceber que a ideia central é confrontar o curso de formação específica para ingresso na SEE/SP com as pesquisas sobre professores iniciantes e verificar se este atende às especificidades apontadas pelos estudos selecionados.

A fundamentação teórica sobre a formação continuada utilizou como referência Garcia (1999), Mizukami *et al.* (2002), Candau (1996) e Giovanni (2003). Em seguida, para estudar os saberes docentes, a discussão foi amparada no trabalho de Tardif (2012). Huberman (1995) foi a inspiração para a discussão sobre os ciclos de vida profissional dos professores, e a importância da valorização dos primeiros anos de trabalho docente foi respaldada por Garcia (1999). Para finalizar o estudo, foram apresentadas algumas sugestões de programas de apoio aos professores iniciantes por André (2012).

A metodologia utilizada foi uma pesquisa documental, que evidenciou o Estado da Arte sobre a temática do professor iniciante no estado de São Paulo e, em seguida, uma pesquisa bibliográfica que buscou compreender qual é a proposta de formação da SEE/SP. O estudo concluiu que o curso ofertado não é suficiente para atender às necessidades dos professores

iniciantes. Porém, enaltece ser um programa que favorece a inserção docente. Pontua também sobre a formação continuada, que não deve ser dissociada da carreira docente e que a mesma deve ser distinta, ou seja, a cada nível de carreira deve-se ter uma formação continuada adequada.

Finaliza que o ingresso na carreira docente é muito importante e deve ser levado em consideração o contexto escolar. Assevera que atualmente as políticas de inserção desses profissionais consiste na tentativa de fazer com o que o profissional se adapte a esse contexto. Evidencia a necessidade de políticas de inserção docente, respeitando as características pessoais e particulares desses profissionais.

2.4.6 Leonardo Bezerra Do Carmo

Mestre em Educação pela Universidade Nacional de Brasília (UnB). Possui graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior do Brasil (2007), com habilitação em Orientação Educacional e Supervisão Pedagógica. Especialista em Educação e Gestão Ambiental.

Atualmente, é professor na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Alfabetizador na Educação de Jovens e Adultos, atuação nos Anos Iniciais, ensino de Geografia para Anos Finais, Médio e Pré-vestibular em Brasília. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Formação e Atuação do Professor/Pedagogo (GEPFAPe) pela UnB. Tem experiência na área de Educação, Formação Continuada, Processo de ensino-aprendizagem, Desempenho Escolar, Mediação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Defendeu sua dissertação de mestrado pela UnB, em 2017, com o seguinte título *A atuação do coordenador pedagógico com os professos iniciante/ingressante*, desenvolvida a fim de responder o seguinte questionamento: Quais as possibilidades de contribuições das ações estabelecidas entre o coordenador pedagógico e o professor iniciante/ingressante no contexto do trabalho docente?

Esse trabalho tem como objetivo compreender as possibilidades de contribuição das ações estabelecidas entre o coordenador pedagógico e o professor iniciante na carreira docente SEDF. Os objetivos específicos consistem em identificar os elementos normativos e os perfis da função do coordenador pedagógico no Brasil e Distrito Federal; revelar as perspectivas sob as quais o coordenador pedagógico comprehende a sua atuação junto ao professor iniciante; apontar as perspectivas do professor iniciante sobre a atuação do coordenador pedagógico em seu processo de inserção na carreira; e analisar a atuação do coordenador pedagógico frente ao trabalho de professores iniciantes na carreira da SEDF, no contexto do trabalho docente.

A princípio, realizou-se uma pesquisa do tipo Estado da Arte entre os anos de 2003 e 2016 para conhecer outras pesquisas que trabalhavam a temática sobre o coordenador e o professor iniciante. Em seguida, como instrumento de coleta de dados realizou-se uma entrevista, que permitiu aproximar com a realidade vivenciada pelos sujeitos. A dissertação foi desenvolvida no Distrito Federal, utilizando-se de um questionário com questões abertas e fechadas que contemplou professores ingressantes e iniciantes na carreira, nomeados pelos editais de 2010 e 2013, e permitiu traçar um perfil a partir da visão social, acadêmica e profissional.

Em sua pesquisa, o autor busca esclarecer a distinção entre professor iniciante e ingressante embasados nos estudos de Lima (2004, 2006), Mariano (2006), André (2012), Corsi (2006), Romanowski e Martins (2013) e Huberman (2000). Em relação ao coordenador pedagógico, a discussão foi respaldada pelos autores Alves (2007), Saviani (2002), Pires (2014), Paiva e Paixão (2003) e Lima (2016).

O autor conclui que a influência do coordenador pedagógico no trabalho do professor iniciante pode ser dividida em quatro categorias: (1) exercício da função do coordenador pedagógico; (2) as necessidades e demandas relacionadas ao cotidiano escolar; (3) a recepção ao professor iniciante; e (4) relações na inserção à docência.

A equipe gestora foi destacada como agente principal na recepção dos professores iniciantes, sendo que essa uma das ações isoladas, norteada por condições momentâneas peculiares a cada unidade escolar, tornando o processo de inserção um puro diálogo informal.

O autor sugere a criação de um processo de inserção de professores iniciantes constante, obrigatório e pautado no trabalho docente, também a possibilidade de um processo de mentores por pares ou de um programa de acompanhamento efetivo por coordenadores pedagógicos.

2.4.7 Rodrigo Fideles Fernandes Mohn

Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (2018), possui mestrado em Educação e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2012), especialização em Formação de Professores Alfabetização pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2002), graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2002) e graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1999).

Foi supervisor do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) nos anos de 2013 e 2014, no estado de Goiás. É Professor Adjunto I de Estágio Supervisionado no curso de

Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Defendeu sua tese de doutorado em 2018, com o trabalho intitulado *Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia*. Essa pesquisa busca analisar dificuldades e descobertas do trabalho dos professores inseridos na carreira docente em escolas públicas do município de Goiânia no estado de Goiás (GO). Portanto, questionou-se: Quais são as dificuldades e as descobertas que marcam o trabalho docente dos professores iniciantes e dos professores ingressantes nas instituições de Educação Básica na rede pública municipal de Goiânia, no estado de Goiás?

Com intuito de responder a esse questionamento, foram delimitadas três perguntas norteadoras para esse estudo: (1) Quais as marcas singulares do trabalho docente dos professores iniciantes e dos professores ingressantes?; (2) Quais os elementos constitutivos da inserção na carreira do trabalho docente de professores iniciantes e ingressantes na rede municipal de ensino público da cidade de Goiânia, no estado de Goiás?; e (3) Há diferença entre o professor iniciante e o professor ingressante, no que se refere aos elementos constitutivos das dificuldades e descobertas no município de Goiânia no estado de Goiás?

Portanto, o objetivo geral é identificar e analisar as dificuldades e as descobertas do trabalho docente dos professores iniciantes e dos professores ingressantes nas instituições públicas municipais de educação na busca das marcas singulares na atividade docente. Os objetivos específicos consistem em perceber as marcas singulares do trabalho docente dos professores iniciantes e dos professores ingressantes; identificar os elementos constitutivos da inserção na carreira do trabalho docente de professores iniciantes na rede municipal de ensino público de Goiânia, no estado de Goiás; e analisar se há diferença entre o professor iniciante e o professor ingressante, no que se refere aos elementos constitutivos das dificuldades e descobertas, tomando especificamente as experiências no município de Goiânia.

A metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa refere-se da articulação entre a abordagem qualitativa e quantitativa, utilizando o Estado da Arte, o levantamento qualitativo e a aplicação de questionários. O trabalho desenvolveu-se no município de Goiânia e contou com a participação de 284 professores. Os dados coletados foram analisados por meio de tabelas de contingência e de alguns gráficos que descrevem as variáveis, também utilizaram testes de associação e comparação para confrontar a distinção entre professores iniciantes e ingressantes.

A fundamentação teórica sobre o conceito de trabalho e a noção de trabalho docente foi feita à luz dos teóricos Marx (1985, 2002, 2004), Antunes (1995), Lukács (1978), Costa (1995), Enguita (1991), Hypolito (2003), Wenzel (1994), Nóvoa (1993), Rodrigues (2002) e Saviani

(2005). A discussão sobre as definições e os modelos de carreira docente, buscando compreender se há distinção entre o ciclo da carreira docente e o desenvolvimento profissional docente foram realizadas em paralelo com a obra de Huberman (1992), Weber (1999), Gonçalves (2000), Campbell, Thompson e Barret (2010), Abrantes e Ponte (1982), Marcelo Garcia (1999) e Aguiar e Orzella (2006).

Em sua pesquisa, o autor conclui que há diferenças entre o professor iniciante e o professor ingressante. Declara que a recepção ao professor iniciante é de grande importância, visto que ela pode trazer melhor clareza sobre a realidade escolar, dificuldades e anseios dos gestores. A grande dificuldade encontrada está em relacionar teoria e prática, esses anseios giram em torno de falta de recursos para executar o trabalho. Afirma que a estratégia encontrada pelos professores para enfrentar as dificuldades é a pesquisa, pois buscam diferentes alternativas que contribuem para amenizar suas angústias e ansiedades. Sugere também a existência de políticas públicas com táticas para o desenvolvimento profissional docente.

2.4.8 Vanessa França Simas

Doutora em Educação (2018) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Doutora em Ciências da Educação (2018) pela *Universidad de Granada* (Espanha), sob regime de cotutela. Em 2010 concluiu a graduação em Pedagogia pela Unicamp.

Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada (Gepec), vinculado à Faculdade de Educação da Unicamp, bem como do Grupo de Estudos Bakhtinianos (GRUBAKH), vinculado ao Gepec. Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas. Atuou como professora dos primeiros anos do ensino fundamental durante os anos de 2010 a 2016. Participou da produção de material didático organizado pelo Instituto Abaporu de Educação e Cultura. Tem se aprofundado na área de prática de ensino, formação de professores, professores iniciantes, cotidiano escolar, narrativas reflexivas e pesquisa narrativa e filosofia da linguagem.

Desenvolveu sua tese de doutorado em 2018, pela Universidade Estadual de Campinas, com a pesquisa intitulada *A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros: caminhos partilhados na invenção de ser professora*, que tem como intuito investigar como ocorreu o processo de ser tornar professora iniciante, relacionando as interferências dos outros e o processo de escrita sobre as práticas vivenciadas. Direcionou o trabalho pelos seguintes questionamentos: (1) Como eu, a professora iniciante, me torno professora?; (2) Como aprendo

a ser professora no início da docência?; (3) Como o outro me constitui?; (4) E a escrita?; e (5) Como este ato me constitui?

Com o objetivo de compreender como ocorre o processo pelo qual o profissional recém-formado constitui-se professor, realizou uma reflexão paralela ao que foi vivenciado pela autora. Trata-se de uma pesquisa narrativa. O período abordado pela pesquisa é de outubro de 2010 a dezembro de 2012, que coincidiram com os anos iniciais da carreira docente da autora.

As narrativas reflexivas eram partilhadas com um grupo de interlocutoras que contribuía com a reflexão sobre a prática docente, podendo vivenciar, assim, diferentes posições como: professora, professora-pesquisadora e pesquisadora. No que tange ao professor iniciante, bem como os primeiros anos de sua carreira docente, a discussão foi amparada sobre os autores Huberman (2007), Tardif (2010), Eddy (1971), Garcia (1997, 1998, 2009), Bakthin (2010) e Sobral (2009). Em relação ao professor pesquisador, foram utilizadas as obras dos autores Stenhouse (1987), Samaras e Freese (2009) e Graig (2009).

A tese apresentada constrói compreensões a respeito de como a autora constituiu-se professora e demonstra a importância de analisar a própria prática, a fim de reconhecer estratégias para amenizar as dificuldades encontradas no início da carreira docente.

2.4.9 Viviani Dias Cardoso

Mestra em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), na linha de pesquisa Formação e Gestão em Processos Educativos (2016). Especialista na área de Educação Física Escolar com ênfase em Jogos Cooperativos e Psicomotricidade, pelo Centro Sul Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação (Censupeg) em 2012, Licenciada (2010) e bacharelada (2012) em Educação Física pela Unesc.

Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Docente e Prática Educativa (GPOM) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em sua dissertação de mestrado, intitulada como *Programa de acompanhamento docente no início da carreira: influências na prática pedagógica na percepção de professores de educação física*, buscou responder a seguinte questão: Quais são as influências na prática pedagógica de professores de educação física participantes de um programa de acompanhamento docente no início de carreira?

Seu objetivo consiste em compreender as influências sobre a prática pedagógica na percepção dos professores de educação física participantes de um programa de acompanhamento docente ao início da carreira. Tem como objetivos específicos: (1) identificar

quais as motivações que levam os professores a participarem desse programa de acompanhamento; (2) analisar quais os saberes docentes foram mobilizados no início da carreira; (3) identificar a compreensão sobre formação dos professores participantes; (4) identificar as dificuldades encontradas no início de carreira; e (5) identificar se os professores envolvidos percebem mudanças na sua prática ao participarem desse programa de acompanhamento.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturada, realizada com cinco professores iniciantes participantes do programa. O trabalho da autora é alicerçado nos pilares da discussão sobre o início da carreira docente nos estudos de Huberman (1995), Garcia (1999), Tardif e Lessard (2005).

O estudo demonstra que as aprendizagens adquiridas com o programa de acompanhamento resultaram mudanças na prática. Os professores buscaram a socialização em pares para enfrentar as dificuldades encontradas, além de compreenderem que é uma ferramenta importante para a aprendizagem e para constituir a identidade docente.

A reflexão crítica desenvolvida por meio do programa de acompanhamento possibilitou aos professores mais consciência sobre o conteúdo a ser socializado, estabelecendo relação com a prática. Mudanças na metodologia, na estratégia de ensino e na forma de compreender o mundo do trabalho docente também foram notadas. Devido aos fatores positivos apresentados, a pesquisa aponta a necessidade e a importância do programa de acompanhamento para professores iniciantes.

No próximo capítulo, será realizada a análise das pesquisas selecionadas, para que isso ocorra serão delimitados eixos norteadores de forma a conduzir essa análise, e que ela seja realizada de forma a contribuir com a realidade da inserção profissional docente.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para atingir o objetivo de apontar e analisar as principais contribuições das produções acadêmico-científica brasileiras, de modo a compreender a realidade da inserção profissional dos professores da Educação Básica, realizada com as dissertações de mestrado e as teses de doutorado publicadas e defendidas no período de 2015 a 2019, destina-se esse capítulo a apresentar algumas conjecturas e possíveis encaminhamentos para o estudo realizado nessa dissertação.

Para analisar as nove produções acadêmicas e as possíveis contribuições para esse estudo, foram desenvolvidos três eixos norteadores: (1) Composição do cenário de pesquisa; e (2) Princípios norteadores da formação docente. A construção destes eixos de análise de se deu após a leitura minuciosa dos nove trabalhos selecionados, juntamente com o estudo realizado sobre a formação docente. De modo a padronizar a análise dos trabalhos selecionados, organizamos as pesquisas em ordem alfabética de autor e atribuímos nomenclatura a esses trabalhos, o qual apresentamos no quadro 6.

Quadro 6 - Nomenclatura dos trabalhos selecionados

Nomenclatura	Autor
T01	Adriana Rezende Vargas
T02	Bruna Thereza Cristina Paz de Barros Zurlo
T03	Carlos Alberto Lima de Oliveira Pádua
T04	Fernanda Lahtermaher Oliveira
T05	José Carlos Constatin Júnior
T06	Leonardo Bezerra do Carmo
T07	Rodrigo Fidelis Fernandes Mohn
T08	Vanessa França Simas
T09	Viviani Dias Cardoso

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

3.1 Composição do cenário de pesquisa

Organizou-se esse primeiro eixo de análise à luz de duas categorias: (1) perfil dos pesquisadores; e (2) referenciais teóricos apontados nas pesquisas, sobre as temáticas de formação de professores, desenvolvimento profissional e a inserção de professores iniciantes na educação básica apresentadas nos trabalhos selecionados nesta pesquisa.

3.1.1 Perfil dos pesquisadores

Para realizar o levantamento do perfil dos pesquisadores, foram organizados os dados referentes à formação acadêmica. Essas informações foram selecionadas dos currículos *Lattes* disponibilizados pelos autores na plataforma da Capes, sendo que os resultados podem ser observados no quadro 7, organizado por ordem alfabética.

Quadro 7 - Formação acadêmica e atuação profissional atual dos pesquisadores

Trabalhos	Ano / Graduação	Ano / Especialização	Ano/ Mestrado	Ano/ Doutorado	Atuação Profissional Atual
T01	1997 Graduação em Pedagogia pela UnB.	2008 Especialização em Psicopedagogia pela FACETEN 2011 Especialização em Gestão Escolar pela UnB	2016 Mestrado em Educação pela UnB	Não consta	Professora de magistério da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, SEEDF
T02	2011 Graduação em Pedagogia pela PUC/PR 2018 Cursando Psicopedagogia Clínica e Institucional no Centro Universitário Internacional	Não consta	2015 Mestrado em Educação pela PUC/PR	Não consta	Não consta
T03	2006 Graduação em pedagogia: Administração e Supervisão Educacional pela Uespi	2009 Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faespi 2010 Especialização em Tecnologias em Educação pela PUC/RIO	2017 Mestrado em Educação pela UFPI	2019 Doutorado em andamento em Educação pela UFPI	Pedagogo concursado da Prefeitura Municipal de Teresina

Continua...

Continuação

Trabalhos	Ano / Graduação	Ano / Especialização	Ano/ Mestrado	Ano/ Doutorado	Atuação Profissional Atual
T04	2016 Graduação em pedagogia pela UFRJ	Não consta	2018 Mestrado em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFRJ	2018 Doutorado em andamento em Educação pela UFRJ	Professora no Colégio de Aplicação UFRJ
T05	2005 Graduação em Licenciatura em Letras. Fabibe 2013 Graduação em Pedagogia. Uniube	2009 Especialização em Teorias Linguísticas e Ensino pela Unesp 2017 Especialização em andamento em Informática Instrumental Aplicada a Educação pela UTFPR	2017 Mestrado em Educação Escolar pela Unesp	2017 Doutorado em andamento em Educação Escolar pela Unesp	Diretor escolar na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
T06	2007 Graduação em Pedagogia pela CESB	2012 Especialização em Gestão e Educação Ambiental pela FACULDADE APOGEU 2015 Especialização em Coordenação Pedagógica pela UnB	2017 Mestrado em Educação. pela UnB	Não consta	Professor na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
T07	1999 Graduação em Filosofia pela PUC GOIÁS 2002 Graduação em Pedagogia PUC GOIÁS	2002 Especialização em Formação de Professores Alfabetização pela PUC GOIÁS	2012 Mestrado em Educação e Sociedade pela PUC GOIÁS (2012)	2018 Doutorado em Educação pela UnB	Professor Adjunto I da PUC GOIÁS
T08	2010 Graduação em Pedagogia pela Unicamp	Não consta	Não consta	2018 Doutorado em Educação pela Unicamp 2018 <i>Doctorado en Ciencias de la Educación</i> pela Universidad de Granada	Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas

Continua...

Continuação

Trabalhos	Ano / Graduação	Ano / Especialização	Ano/ Mestrado	Ano/ Doutorado	Atuação Profissional Atual
T09	2010 Graduação em Educação Física pela Unesc (licenciatura) 2012 Graduação em Educação Física pela Unesc (bacharelado)	2013 Especialização em Educação Física Escolar pela Fafipa	2016 Mestrado em Educação pela Unesc	Não consta	Professora da Escola Superior de Criciúma

Fonte: Plataforma Lattes (2021).

Ao analisar o quadro 7, ponderamos que 89% dos autores possuem formação em Pedagogia; dentre eles, 50% possuem uma segunda graduação. No total, 66% dos pesquisadores cursaram pelo menos uma especialização nível *latu sensu*. Um dos pesquisadores não tem a titulação de mestrado, apenas doutorado, pois ao iniciar sua pesquisa, ela estava vinculada ao programa de mestrado, devido a qualidade do trabalho desenvolvido, a banca qualificadora do mestrado decidiu que o trabalho estava no nível de doutorado e foi permitido a pesquisadora prosseguir para o doutorado.

Nessa amostra, 33% dos pesquisadores estão no processo de doutoramento e 22% já concluído. Referente à atuação profissional, 66% dos pesquisadores atuam na educação básica, 1 no ensino superior, 1 atua como diretor escolar e 1 pesquisadora não está trabalhando na área da educação.

É evidente que o grupo de pesquisadores selecionados busca participar de programas de pós-graduação que contribuam para o seu desenvolvimento profissional, além de se envolver em pesquisas que auxiliem a comunidade escolar e a inserção profissional docente.

3.1.2 Referências teóricos apontados nas pesquisas

Analizando os referenciais teóricos utilizados nos trabalhos que compõem a amostra desta dissertação, objetivando organizá-los e estruturá-los optou-se por particionar tais teóricos em três grupos: (1) formação docente; (2) profissionalização docente; e (3) iniciação docente, tais informações foram organizadas no quadro 8.

Quadro 8 - Distribuição dos referenciais teóricos

Trabalhos	Referenciais teóricos		
	Formação Docente	Profissionalização Docente	Inserção Docente
T01	Romanowski e Soczer (2014); Pinto (2014); Roldão (2007)	Não consta	André (2012); Cavaco (1995); Cruz, Lima e Corsi (2006); Batista Neto (2012); Huberman (2000); Lima e Corsi (2006); Veenman (1988)
T02	Garcia (1999); Garcia e Vaillant (2009); Nóvoa (1992, 2007)	Garcia e Vaillant (2009); Guskey (2000); Imbernón (2011); Nóvoa (1992); Papi (2010)	Huberman (2007); Imbernón (1998); Sharon e Feiman (1983)
T03	França-Carvalho (2007); Pimenta (1999); Saviani (1996); Shulman (1986, 2014); Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Faria <i>et al.</i> (2014); Imbernón (2016); Huberman (2000); Marcelo (2009); Penin (2009)	Field (1979); Fuller (1969); Guarnieri (2005); Gonçalves (2000); Huberman (2000); Tardif (2008); Watts (1980)
T04	Fiorentini e Oliveira (2013); Gatti (2008); Gatti e Nunes (2009); Gatti e Barreto (2009); Moreira e Ferreira (2013)	Não consta	Garcia (2011); Huberman (1989); Nóvoa (2006); Tardif (2002); Veenman (1984)
T05	Candau (1996); Collares e Moyses (1995); Garcia (1999); Giovanni (2003); Mizukami (2002); Rodriguez Diéguez (1980); Tardif (2012); Torres (1998)	Não consta	André (2012); Garcia (1999); Huberman (1995); Veenman (1988)
T06	Não consta	Huberman (2000)	Garcia (1999, 2009); Papi (2011); Tardif (2008, 2010); Vaillant e Garcia (2012)
T07	Não consta	Abrantes e Pontes (1982); Aguiar e Ozella (2006); Berliner (2000); Bredeson (2002); Campbell, Thompson e Barret (2010); Clarke e Hollinsworth (2002); Darlin-Hammoud (2009); Dreyfus (1986); Elliot (1993); Fiorentini (2008); Fullan (1990); Garcia (1999); Gonçalves (2000); Grossman (1990); Guskey e Sparks (2002); Huberman (1992); Leithwood (1992); OCDE (2005); Sparks e Louks-Horsley (1990); Stemberg e Horvath (1995)	Curado e Fernandes (2015); Freiman-Nemser (1993, 2001); Garcia (1998, 1999); Guarnieri (2005); Huberman (1992); Lima (2004); Pacheco e Flores (1999); Tancred, Reali e Mizukami (2005, 2006, 2008); Tardif (2000, 2002); Villani (2002); Wong (2003, 2005); Zebalza (1994)
T08	Garcia (1999)	Bakhtin (2010)	Eddy (1971); Huberman (2007); Marcelo (1997, 1998, 2009); Tardif (2010)
T09	Freire (1987, 1996); Garcia (1999); Gariglio (2013); Gauthier (1998); Tardif (2002, 2005); Tardif e Lessard (2005)	Apple (1995); Contreras (2002); Costa (1995); Huberman (1989); Hypólito (1997); Krent (1986); Nóvoa (1999); Wittizorecki (2001)	André (2012); Giroux (1997); Garcia (1999); Huberman (1995); McLaren (1997); Pena <i>et al.</i> (2014); Romanowski e Martins (2008); Romanski (2012); Zeichner (2008)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Verificando o quadro 8, percebe-se que os trabalhos selecionados utilizaram diversos teóricos, de acordo com seu grupo de análise. Para mostrar a relevância dos autores em cada um desses grupos, contabilizamos a frequência no qual o autor foi referenciado, conforme

podemos observar no quadro 9. Aqueles autores que foram referenciados em um único trabalho foram agrupados na linha denominada “outros”.

Quadro 9 - Distribuição dos autores nos trabalhos analisados por grupo de análise

Eixo de análise	Relação de teóricos	Quantidade de pesquisas que utilizaram a obra dos teóricos
Formação de professores	Garcia (1999)	5
	Tardif (1991, 2002, 2005, 2012)	5
	Gatti (2008, 2009)	3
	Outros (19)	1
Profissionalização Docente	Huberman (1989, 1992, 2000)	4
	Garcia (1999)	2
	Imbernón (2011, 2016)	2
	Nóvoa (1992, 1999)	2
	Outros (31)	1
Inserção docente	Huberman (1989, 1992, 1995, 2000, 2007)	8
	Garcia (1998, 1999, 2009, 2011)	6
	Tardif (2000, 2002, 2008, 2010)	5
	André (2012)	3
	Veeman (1984, 1988)	3
	Outros (30)	1

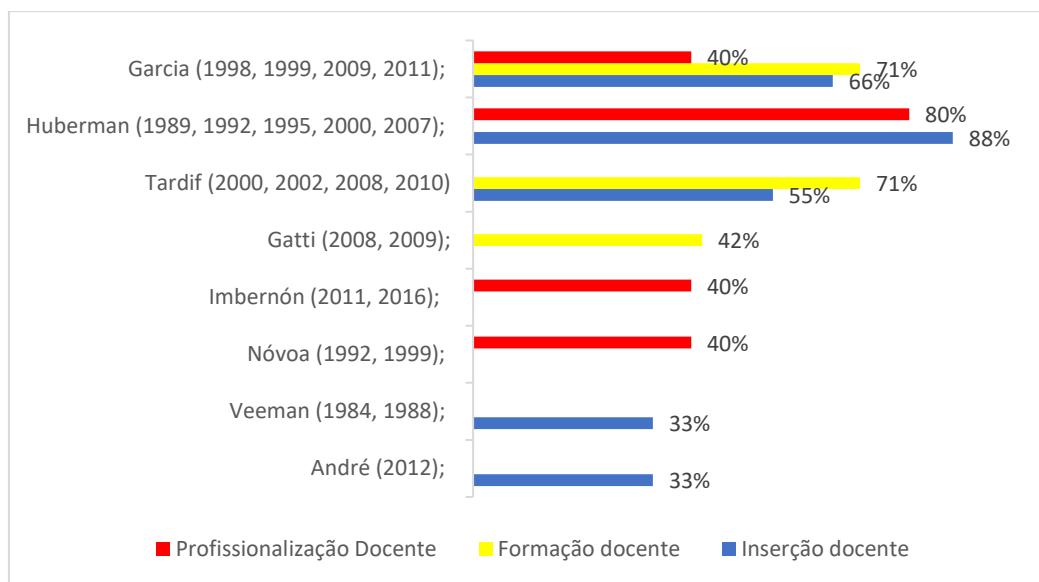
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O grupo de análise da Formação Docente é composto por sete trabalhos, nos quais os autores que mais se destacaram foram Garcia e Tardif, que contribuíram em 71% dos trabalhos analisados, em seguida a autora Gatti com uma representatividade de 42%.

Referente ao grupo da Profissionalização Docente que consta com 5 trabalhos, destaca-se Huberman que contribui com 80% destas pesquisas, seguidos por Garcia, Imbernón e Nóvoa com 40% cada.

Dos nove trabalhos selecionados no grupo da Inserção Docente, evidenciou-se os autores Huberman com 88% dos trabalhos, Garcia com 66%, Tardif com 55% e Veeman e André com 33% cada. A fim de realizar um comparativo dos teóricos mais utilizados nas pesquisas, elaboramos o gráfico 2, o qual permite a visualização da atuação dos teóricos segundo os três grupos de análise.

Gráfico 2 - Quantidade de trabalhos em que os autores foram mencionados



Fonte: Pesquisas selecionadas (2021).

Considerando o quadro 9 e o gráfico 2 podemos verificar que os autores que mais contribuíram com os trabalhos selecionados foram Garcia, Huberman e Tardif. A obra de Garcia contempla os três grupos analisados, enquanto Huberman aborda aspectos da profissionalização e inserção docente e Tardif está relacionado aos grupos de formação e inserção docente.

O quadro 10 contém um breve resumo das características das obras dos autores que mais contribuíram com os trabalhos selecionados, sua construção tem por objetivo, sistematizar um referencial teórico consistente em relação a temática de formação, profissionalização e inserção docente.

Quadro 10 - Características das obras dos autores

Autores	Características das obras dos autores
Carlos Marcelo Garcia	Aborda a formação docente como um todo, perpassando por todos sujeitos envolvidos, caracterizando as fases da formação inicial, continuada, a inserção docente e o desenvolvimento profissional dos professores. O autor faz uma reflexão sobre a evolução da formação docente e as influências que o uso de tecnologias trouxe para essa temática.
Michael Huberman	O autor aborda o ciclo de vida profissional dos professores, considerando aspectos e fases da carreira docente: (1) a entrada na carreira; (2) a fase de estabilização; (3) a fase de diversificação; (4) a fase de distância afetiva ou serenidade; e (5) o momento de desinvestimento.
Maurice Tardif	As publicações mais relevantes do autor se encaixam nas seguintes temáticas: (1) saberes docentes, (2) formação profissional e (3) trabalho docente. Dentro da linha de pesquisa sobre saberes docentes, o autor enfatiza a prática docente, formação, identidade, profissionalização e políticas educacionais, tornando-se assim um referencial importante para trabalhos com a temática de formação docente como este.
Bernardete Angelina Gatti	Discute a formação de professores para a educação básica no Brasil a partir dos anos 2000, cotejando dados e ações políticas postas em curso durante a década atual. Propõe-se a examinar dados relativos à formação de professores e seus formadores, à docência, às políticas docentes e a se deter nas mudanças ocorridas no período, investigando possíveis inovações na legislação, em orientações, propostas de cursos e propostas de formação em serviço. Com abrangência nacional, reporta-se também a dados internacionais que permitem situar de modo mais amplo as questões discutidas.
Francisco Imbernón	Seu trabalho consiste em aperfeiçoar os programas de formação continuada para professores, de modo que eles estejam apoiados no trabalho coletivo, na realidade escolar de tal maneira que ele possa se tornar colaborativo, contribuindo para o desenvolvimento da instituição escolar, assim como todos os profissionais, de forma a contribuir com a qualidade do ensino oferecido.
Marli Eliza Dalmozo Afonso de André	Desenvolve estudos e pesquisas nas áreas de formação de professores e de metodologia da pesquisa em educação, investigando como os egressos de programas de iniciação à docência estão iniciando a carreira docente, foram objetos da investigação os programas: Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), de âmbito federal, o Bolsa Alfabetização, do governo estadual de São Paulo e o Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo, em convênio com a secretaria municipal de Guarulhos, SP. E desenvolve projetos de pesquisas sobre o processo de indução de professores iniciantes na escola básica, que tem por objetivo desenvolver um programa interinstitucional de pesquisas com foco no processo de indução.
Simon Veeman	Aborda questões como o choque da realidade e mudanças de comportamentos e atitudes dos professores, apontando oito problemas mais recorrentes na iniciação da carreira docente: (1) disciplina em sala de aula; (2) motivação dos alunos; (3) diferenças individuais dos alunos; (4) avaliação do trabalho dos alunos; (5) relações com os pais; (6) organização do trabalho da classe; (7) materiais e suprimentos de ensino insuficientes e / ou inadequados; e (8) lidar com os problemas dos alunos individualmente

Fonte: Currículo Lattes, ORCID e os trabalhos citados pelos pesquisadores (2021).

O quadro 10 nos permite concretizar um referencial teórico sólido para a temática de formação de professores, abrangendo a: formação inicial, em serviço, desenvolvimento profissional, e iniciação docente. Nota-se que os referenciais teóricos utilizados possuem distintas linhas de pesquisas, porém todos convergem para a formação de professores.

3.2 Princípios norteadores para a formação docente

Ao analisar os trabalhos selecionados, buscou-se entender as contribuições da formação docente para a inserção dos professores iniciantes, identificando e relacionando os princípios norteadores e as reflexões que fundamentaram esta pesquisa.

Entende-se por princípios norteadores, as ideias, objetivos, justificativas e motivações que fundamentam o desenvolvimento do trabalho, ou seja, são as características que personificam cada dissertação e tese analisadas.

Considerando os dados coletados, com base nos princípios norteadores para a Formação Docente, optou-se por analisar os trabalhos à luz de duas categorias: (1) princípios da formação inicial; e (2) características da formação continuada. Revisitando as reflexões realizadas nesta dissertação sobre a formação inicial, identificamos sete princípios da formação docente, desenvolvidos por Garcia (1999). Os trabalhos que compõem a amostra apresentam esses princípios, também. Para realizar a análise, subdividiu-se os sete princípios em dois grupos, que estão apresentados no quadro 11.

Quadro 11 - Princípios da formação docente

Eixo de análise	Princípios
Formação Inicial	1. Desenvolvimento organizacional 2. Integração da formação acadêmica-pedagógica 3. Integração entre teoria-prática 4. Isomorfismo 5. Individualidade
Formação Continuada	6. Continuidade 7. Inovação

Fonte: Garcia (1999).

O princípio de desenvolvimento organizacional ressalta a necessidade de incorporar na formação docente aspectos relacionados à gestão e à organização escolar. Os trabalhos T01 e T06 possuem como objetivo comum analisar a influência da equipe gestora no processo de iniciação profissional, focando no papel do gestor e do supervisor escolar, respectivamente. Os autores reafirmam a insuficiência dos cursos de formação perante a gestão e a organização das instituições escolares, e caracterizam a recepção dos professores iniciante como escopo da equipe gestora da instituição, entretanto, enfrentam problemas, devido à falta de normatização, formação e referências para desenvolverem tais funções.

Os princípios de Integração e de Isomorfismo abordam os saberes docentes desenvolvidos na formação inicial para o exercício da função docente. O trabalho de Schulman

(2005) descreve os saberes como Conhecimento do conteúdo trabalhado nas instituições escolares, Conhecimento pedagógico que se constitui das estratégias utilizadas para ensinar os conteúdos e Conhecimento curricular do conteúdo. Tardif (2002) destaca a necessidade de articular as teorias desenvolvidas nos cursos de formação inicial com a prática, de modo a efetivar os saberes necessários para exercer a docência.

O princípio do isomorfismo está relacionado à formação docente do professor no próprio lugar de atuação. Caracteriza-se como a união dos três conhecimentos estabelecidos por Schulman (2005), para garantir o desenvolvimento dos futuros professores. Segundo Lopes e Pontuschka (2015), é necessário integralizar o conhecimento do conteúdo com o conhecimento pedagógico, de modo a desenvolver ferramentas para a atuação aos professores. Seguindo essa linha de desenvolvimento, temos os trabalhos T02, T05, T07, T08 e T09, que de modo geral, abordam os saberes que os professores iniciantes utilizam ao ingressarem na carreira docente.

No T02, a autora complementa os princípios 2 e 3, apresentando o termo “educação comprometida”, o qual define como alternativa para ultrapassar as barreiras do ensino onde os conteúdos são mais valorizados, conduzindo a relação professor e aluno na troca mútua. Destacam-se, também, os professores que possuem êxito na profissão, pois buscam romper o ensino por meio da transmissão e da assimilação, e preocupam-se com o conhecimento pedagógico do conteúdo, tomando como foco de seu trabalho a prática voltada para a construção do conhecimento.

No T05, percebe-se a influência de Tardif (2002) nas reflexões apontadas pelo autor na construção dos saberes docentes. Em complemento aos princípios levantados, é mencionada a necessidade de ir além da assimilação entre teoria e prática, equilibrando os saberes advindos da formação inicial e as experiências vivenciadas nos espaços escolares e no convívio pessoal.

Dessa forma, destaca-se que os saberes utilizados pelos professores iniciantes não são provenientes apenas dos cursos de formação, mas de uma construção a partir de todas as experiências vivenciadas por estes profissionais, o que se torna uma aprendizagem diária. Os conteúdos mencionados por Schulman (2005), desenvolvidos na formação inicial, se tornam ferramentas que orientam os professores a realizarem o seu trabalho e contribuem para o seu desenvolvimento profissional.

No T07, aborda-se a capacidade do professor iniciante em gerir os saberes desenvolvidos durante a formação inicial, para superar os desafios encontrados, bem como as estratégias utilizadas. Nota-se a preocupação do autor, baseado na análise desenvolvida, em relação à acomodação dos professores iniciantes perante a realidade atual.

No T08, o autor aborda o princípio do isomorfismo, relacionando as influências das experiências oportunizadas pela formação inicial, seja por meio dos estágios ou de programas de incentivo à docência, como o Pibid e a Residência Pedagógica, para superar a dicotomia entre a teoria e a prática. Alinha-se aos trabalhos de Tardif (2002) e Schulman (2005) e busca complementá-los, analisando situações partilhadas pela autora ao iniciar a carreira docente.

No T09, a abordagem referente ao princípio de integração foi realizada à luz das dificuldades que os professores iniciantes encontram ao relacionarem a formação pedagógica com acadêmica, e a teoria com a prática. O período de iniciação docente pode ser descrito como um teste de sobrevivência, conforme o trabalho de Silva (1997) e Flores (2010). Logo, percebe-se que estes saberes desenvolvidos em espaços de formação e de convívio social influenciam diretamente na iniciação de novos profissionais da educação.

Sobre o princípio de Individualidade, refletimos sobre a importância de analisar os professores segundo suas características individuais e suas necessidades, de forma que a formação docente possa suprir as demandas da atualidade. Segundo Garcia (1999), esse princípio conecta as expectativas, carências e interesses dos futuros docentes com o ambiente profissional.

Nesse sentido, temos o T03, o qual relaciona os princípios de integração com o desenvolvimento da identidade profissional, em busca de suprir as necessidades das instituições escolares. O autor somatiza todas essas habilidades desenvolvidas na formação inicial como constituinte da função social do professor, e atribui a responsabilidade de modificar a realidade às iniciativas dos professores no exercício da função.

A continuidade da formação docente foi outro aspecto abordado nesta dissertação, visto que a formação inicial é o despertar para o desenvolvimento profissional dos professores. Diante disto, temos que a formação docente em serviço se caracteriza, segundo Imbernón (2009), pela troca de experiência entre os pares, tornando-a colaborativa. Segundo Garcia (1999), são ações de caráter formativo, que podem ser realizadas com o grupo de professores ou de forma individual. De acordo com Romanowski e Martins (2010), é uma etapa do desenvolvimento profissional dos docentes. Independentemente de quais sejam as ações desenvolvidas, Tardif (1990) considera que elas precisam apoiar-se nas necessidades apresentadas pelos professores e a instituição escolar, tornando-se necessário o envolvimento de todos os membros da instituição.

Alinhados a formação continuada, têm-se os princípios da continuidade e inovação. Abordam essa temática os trabalhos T02, T03, T04 e T05, sendo que T02 e T05, investigaram instituições escolares que desenvolveram ações formativas que corroboram com o trabalho de

Imbernón (2009). Apresentaram, também, a preocupação em recepcionar os professores iniciantes, de modo a inseri-los na cultura escolar, ressaltando a importância do desenvolvimento do grupo de professores, de modo a atender às demandas apresentadas por eles. Tais ações motivaram o grupo de professores iniciantes envolvidos a permanecerem na carreira docente.

Os T03 e T04 conectam o princípio de continuidade com a aprendizagem da cultura escolar no processo de iniciação docente. Relembrando as considerações de Tardif (1990) e Imbernón (2009), os autores concluem que a troca com os pares caracteriza-se como uma ferramenta a ser utilizada para incentivar os professores iniciantes a desenvolverem-se na carreira docente.

Os programas de indução docente possuem características que os enquadram nos princípios de continuidade e inovação, visto que eles podem ser considerados o elo entre a formação inicial e a continuada, e, segundo Marcelo *et al.* (2016), é um período de extrema importância para o desenvolvimento, para a construção da identidade profissional e para a construção de conhecimentos e competências profissionais.

Marcelo e Vaillant (2017) ressaltam que os programas de indução docente colaboram para a construção de um ambiente colaborativo, favorecendo o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes e experientes, diminuindo, assim, os casos de evasão. Os tutores representam a principal característica dos programas de indução docente, responsáveis, juntamente com a equipe gestora da instituição, pelo desenvolvimento e planejamento de ações que auxiliem os professores iniciantes em suas necessidades (MACERLO *et al.*, 2016). Por sua vez, os trabalhos T04, T05, T07 e T09 examinaram ações formativas desenvolvidas no Brasil, as quais objetivaram auxiliar a inserção docente de professores iniciantes.

A pesquisa desenvolvida no T05 analisou uma proposta de formação continuada para professores iniciantes do estado de São Paulo. O autor encontrou características nos documentos que nortearam esta iniciativa semelhantes aos programas de indução docente. Ao realizar a análise desta ação, o autor encontrou divergências entre os documentos e a prática desenvolvida. Marcelo *et al.* (2016) pontua a necessidade de planejar ações como essa, de modo, a não caracterizar como um complemento da formação inicial, o que difere dos objetivos da indução docente.

O princípio de continuidade pode ser analisado no T07, a ação formativa analisada pelo autor reforçou a importância do planejamento no desenvolvimento de estratégias de formação continuada, para auxiliar a inserção de professores iniciantes defendidas por Marcelo *et al.* (2016). O programa analisado pelo autor demonstrou características semelhantes aos cursos de

reciclagem e capacitação mencionados por Castro e Amorim (2015). Esses cursos eram desenvolvidos no Brasil nos anos de 1960. A proposta analisada confronta a formação continuada defendida por Imbernón (2009) e reforça a necessidade de ações isoladas por parte dos professores para conseguirem desenvolver-se na carreira docente.

Por último, temos T09, que apresenta indícios dos princípios de continuidade e inovação. O autor analisa o programa desenvolvido com professores de educação física. Diferente de T05 e T07, o programa está de acordo com a formação continuada colaborativa, com troca de experiências entre os pares, oportunizando a construção de saberes, questões já discutidas nos princípios de integração e isomorfismo.

Ao analisar os trabalhos selecionados, percebe-se que todos construíram uma discussão consistente em relação à formação docente e a inserção de professores iniciantes na carreira docente. Um ponto em comum nos trabalhos foram os princípios da formação docente apontados por Garcia (1999), e a importância da construção da formação continuada apoiada na realidade dos professores e da instituição escolar.

Nota-se que existe a preocupação em organizar ações voltadas para os professores iniciantes, entretanto, elas não conseguem visualizar o desenvolvimento do professor iniciantes como foco central da ação, tornando-se um complemento da formação inicial.

4 PRODUTO EDUCACIONAL: CONHECENDO E COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS

Conforme as exigências do MEC aos discentes do mestrado profissional, para obtenção do título, além da dissertação, é necessário desenvolver um produto educacional, aplicável em uma situação real, podendo este ser um jogo, sequência didática, unidade didática, aplicativo, conjunto de videoaulas, entre diversas outras possibilidades.

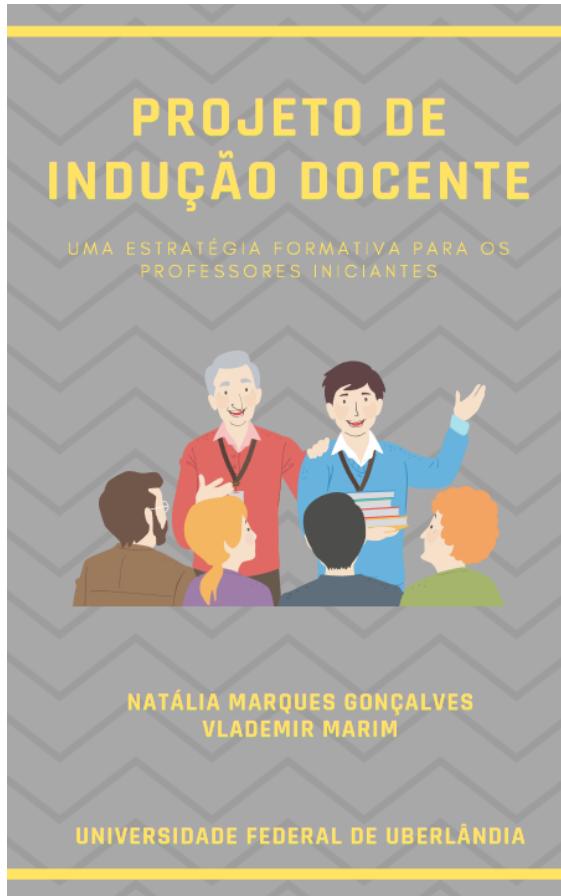
O produto educacional elaborado nesta dissertação surgiu por meio de iniciativas, de leituras, discussões, estudos e reflexões em torno da formação de professores e da estratégia formativa da Indução Docente. O desenvolvimento do produto educacional se deu em dois momentos: (1) projeto formativo intitulado *Indução Docente: uma estratégia formativa para professores iniciantes*, objetivando a formação de gestores para a implementação na instituição escolar na qual ele é gestor; (2) formulário investigativo com os gestores, o qual foi dividido em duas etapas: (a) identificação e perfil dos gestores, e (b) leitura e reflexão do projeto formativo, bem como as contribuições para o possível desenvolvimento na instituição escolar na qual eles atuam como gestores.

Portanto, este capítulo está estruturado de forma a apresentar o projeto formativo sobre a indução docente, verificar os saberes, experiências, expectativas e contribuições compartilhadas pelos gestores.

4.1 Apresentação do Produto Educacional

O projeto formativo desenvolvido contempla reflexões sobre a formação e a indução docente. Com o intuito de aproximar o projeto desenvolvido com a realidade escolar, optamos por utilizar uma linguagem não formal, dialogando com os gestores. Na figura 4, podemos visualizar a capa do produto elaborado.

Figura 4 - Projeto de Indução Docente



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na primeira seção do produto, foram abordadas as fases da formação docente que, segundo Garcia (1999), são os saberes desenvolvidos e as diferenças entre o conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral e o conhecimento do contexto. Em seguida, explanamos as contribuições da formação docente na inserção profissional, voltando o olhar para a prática reflexiva dos professores iniciantes.

A formação continuada foi abordada segundo os estudos de Romanowski e Martins (2010), Garcia (1999) e Imbernón (2009), em que elencamos cinco características da qualificação docente em serviço. A partir desse momento, direcionamos a temática do produto para a inserção dos professores iniciantes. Para tal finalidade, apresentamos a estratégia formativa da Indução Docente aos gestores, elencando seus objetivos e suas características.

Por fim, apresentamos nessa proposta o Projeto de Indução Docente (PID), destacando os princípios da indução docente, objetivos, público-alvo, duração, metodologia, equipe de profissionais envolvidos, bem como a função e o processo seletivo para cada um dos membros.

Em seguida, apresentamos uma sugestão de cronograma para o desenvolvimento do PID nas instituições escolares.

Uma das características mais relevantes do PID são as tutorias realizadas entre professores experientes e iniciantes. Devido à sua importância, ressalta-se no projeto formativo as vantagens e os eixos de tutorias: (1) ambientação; (2) prática pedagógica; (3) desenvolvimento profissional.

Para desenvolver o PID, embasamos nossos estudos na formação continuada colaborativa defendida por Imbernón (2009), discutida nesta dissertação. Para que o PID possa contemplar as necessidades da instituição escolar na qual ele está sendo desenvolvido, a última seção do guia formativo é destinada à avaliação do projeto. Na próxima seção, apresentamos as ações realizadas para a aplicação do produto educacional, bem como os resultados obtidos.

4.2 Questionário investigativo com os gestores

Devido à proximidade da Universidade Federal de Uberlândia com a Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba e a Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba, foi possível apresentar o PID aos responsáveis por essas instâncias e conseguir autorização para enviar o produto desenvolvido aos gestores das instituições escolares, bem como investigar as percepções, contribuições e possíveis adaptações para a implementação do PID nesse município.

Foram realizadas reuniões com os responsáveis por essas instâncias, via *Google Meet*, separadamente. Reuniu-se com a Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba, que atende os municípios de Ituiutaba, Santa Vitória, Capinópolis, Gurinhatã e Ipiaçú, no dia 28/05/2021. O intuito era conversar apenas com a coordenadora responsável pela superintendência, porém ela convocou todos os gestores das instituições escolares e compareceu um total de 62 pessoas. Ao apresentarmos o produto proposto aos participantes, os gestores escolares demonstraram interesse e pontuaram as dificuldades que encontram ao recepcionar um professor iniciante e sugeriram algumas contribuições para a adequação do PID à sua instituição, nesse primeiro momento.

O encontro com a Secretaria Municipal de Ensino de Ituiutaba se deu no dia 31/05/2021, apresentamos o PID e recebemos comentários positivos referentes à diversidade utilizada no guia formativo e a iniciativa em auxiliar gestores na inserção profissional. Em ambas as esferas, fomos bem recepcionados e conseguimos o apoio e o aceite para desenvolver essa proposta com os gestores das instituições escolares desse município.

O projeto formativo desenvolvido tem como objetivo realizar a formação dos gestores e docentes da instituição escolar, que queiram implementar o PID. Portanto, fez-se necessário mensurar e analisar as reflexões, percepções e críticas dos gestores que participaram da pesquisa.

O formulário investigativo foi desenvolvido utilizando a ferramenta *Formulários Google*, que possibilitou o contato com os gestores, sendo que esse recurso foi utilizado, devido ao isolamento social imposto pela pandemia do COVID-19. Esse formulário proposto é composto por duas etapas: (a) identificação e perfil dos gestores e (b) leitura e reflexão do guia formativo, com as contribuições dos gestores para possível implementação. O formulário foi seccionado em dois momentos, pois permitirá avaliar o conhecimento dos gestores sobre estratégias de inserção docente, antes de analisar a proposta do PID.

O formulário de identificação e perfil dos gestores é composto por três seções: (1) perfil dos gestores – com cinco perguntas; (2) trajetória profissional – com onze perguntas; (3) instituição escolar – com nove perguntas que estão detalhadas no quadro 12.

Quadro 12 - Identificação e perfil dos gestores

Seções	Questões
1.Perfil sociodemográfico dos gestores	1.1 Nome (opcional) 1.2 Sexo 1.3 Idade 1.4 Instituição escolar na qual é gestor(a) a. Cidade onde a instituição escolar está lotada
2.Trajetória profissional	2.1 Em qual área de conhecimento você atuava antes de ser gestor(a) escolar? 2.2 Ao iniciar sua carreira docente, qual foi o maior desafio encontrado? 2.3 Você possui alguma pós-graduação/especialização na área de gestão escolar? 2.4 Se a resposta no item 2.2 foi afirmativa, descreva qual foi a pós-graduação/especialização cursada. 2.5 Por quantos anos você atuou como professor? 2.6 Durante a sua atuação como professor, a gestão escolar era um cargo de seu interesse? 2.7 Descreva em algumas palavras como surgiu a gestão escolar na sua carreira profissional!!! 2.8 Descreva com algumas palavras o que representa a gestão escolar para você!!! 2.9 Como você chegou ao cargo de gestão escolar? 2.10 Assinale o tempo de atuação na gestão escolar, que você possui!!! 2.10 Para o desenvolvimento do cargo de gestor, você se considera:

Continua...

Continuação

Seções	Questões
3. Instituição escolar	3.1 O quadro de professores efetivos da sua instituição é: 3.2 Com que frequência a sua instituição escolar admite professores iniciantes? 3.3 No momento em que a Secretaria Municipal de Educação ou a Superintendência Regional de Ensino designa um novo professor para sua instituição, você é informado se ele possui alguma experiência na profissão docente? 3.4 Em sua instituição, existe alguma recepção ou protocolo a ser seguido após a chegada de um novo professor independente da sua experiência profissional? 3.5 Em caso afirmativo no item 3.4, descreva qual a ação desenvolvida. 3.6 Qual seria o profissional responsável por recepcionar os professores iniciantes (professores com experiência inferior a 2 anos) em sua instituição? 3.7 Baseado em suas experiências, você acredita que uma recepção eficaz aos professores iniciantes pode influenciar no desenvolvimento da sua carreira docente? 3.8 Caso queira, deixe algum comentário, crítica, dúvida ou sugestão!!!

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Após o desenvolvimento desse instrumento de coleta de dados, o *link* foi disponibilizado para as responsáveis da Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba e a Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba, que encaminharam para os gestores das instituições escolares pertinentes a essas esferas.

Após a devolutiva do formulário devidamente preenchido, foi disponibilizado aos gestores o projeto formativo para leitura e reflexão dos gestores e também o segundo formulário, intitulado como Projeto de Indução Docente, composto por quatro seções: (1) Identificação do gestor – com duas questões; (2) Formação Docente – com seis questões; (3) Programa de Indução Docente – com oito perguntas; (4) Avaliação da proposta para o Programa de Indução Docente – com três questões; que estão descritos no quadro 13.

Quadro 13 - Projeto de Indução Docente

Seções	Questões
1. Identificação do gestor	1.1 Nome (opcional) 1.2 Escola na qual é gestor(a)

Continua...

Continuação

Seções	Questões
2. Formação Docente	<p>2.1 Durante a formação inicial docente, são desenvolvidos conhecimentos científicos, pedagógicos e psicopedagógicos para o exercício da função. Como você avalia o desenvolvimento desses conhecimentos na atuação dos professores iniciantes que trabalham ou já trabalharam na instituição a qual você dirige?</p> <p>2.2 Considerando os conhecimentos do conteúdo pedagógico, curricular e metodológico desenvolvidos na formação inicial, classifique-os em ordem de prioridade, segundo as necessidades da instituição escolar a qual você dirige!</p> <p>2.3 Como você classifica o nível da formação inicial para o exercício da função dos professores iniciantes que atuam/atuaram na escola na qual você é gestor(a)?</p> <p>2.4 Com que frequência acontecem as ações de formação continuada na escola na qual você é gestor(a)?</p> <p>2.5 Descreva as ações de formação continuada para os professores, proporcionadas pela escola na qual você é gestor(a)!</p> <p>2.6 Qual departamento mais estimula o desenvolvimento de ações que vislumbrem a formação continuada dos professores?</p>
3. Programa de indução docente	<p>3.1 Antes de realizar a leitura do guia do Programa de Indução Docente, você já teve contato com estratégias formativas como essa?</p> <p>3.2 Você considera necessária a implementação de projetos de indução docente na instituição na qual você é gestor(a)?</p> <p>3.3 Ponderando as características apresentadas dos Programas de Indução Docente desenvolvidos em países Ibero-Americanos, você considera que elas são pertinentes para a sua realidade?</p> <p>3.4 Considerando o quadro de funcionários e professores da instituição a qual você é gestor(a), a implementação do Programa de Indução Docente seria avaliada:</p> <p>3.5 Dentre os projetos de formação continuada desenvolvidos na instituição na qual você é gestor, quais favorecem os professores no período da indução docente?</p> <p>3.6 Como é realizado o trabalho em pares na instituição na qual você é gestor(a)?</p> <p>3.7 O tutor é uma das referências para o desenvolvimento do Programa de Indução Docente. Analisando o quadro de professores efetivos na instituição na qual você é gestor(a), é possível identificar futuros tutores?</p> <p>3.8 Considerando a realidade da instituição escolar na qual você é gestor(a) e os três eixos estabelecidos para o desenvolvimento do Programa de Indução Docente (ambiente, prática pedagógica e desenvolvimento profissional), de qual forma esses eixos poderão auxiliar a inserção dos professores iniciantes na carreira docente?</p>
4. Avaliação da proposta para o Programa de Indução Docente	<p>4.1 Considerando suas experiências como professor(a) e gestor(a), o Programa de Indução Docente contempla as necessidades dos professores iniciantes que ingressam na carreira docente?</p> <p>4.2 Em uma escala de 1 a 5, na qual 1 é péssimo e 5 é ótimo, avalie a proposta apresentada para constituir o Programa de Indução Docente (PID).</p> <p>4.3 Caso seja necessário, relate comentários, críticas e/ou sugestões!!!</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Após o período disponibilizado aos gestores para responder os formulários, obtivemos um total de 35 respostas no primeiro e 34 respostas no segundo. Descartamos uma das respostas referente ao primeiro formulário, pois o gestor respondeu apenas a primeira parte. Na seção a seguir, apresentamos o compilado dos dados coletados, bem como a análise e considerações pertinentes ao desenvolvimento desta pesquisa.

Os dados foram organizados e apresentaremos os resultados no próximo tópico. Foi realizada uma análise qualitativa das informações coletadas, de forma a contribuir com a elaboração e concretização do produto educacional proposto nesta dissertação.

4.3 Perfil dos gestores e trajetória profissional

Nesta seção, objetiva-se estabelecer o perfil sociodemográfico dos gestores escolares que participaram da investigação, bem como a trajetória profissional, os desafios encontrados enquanto atuavam como professores e os interesses referentes à área da gestão escolar, sendo que tais dados podem ser visualizados na tabela 3.

Tabela 3 - Distribuição das informações sociodemográficas dos gestores participantes

		N	%
Sexo	Masculino	9	26,5%
	Feminino	25	73,5%
Faixa Etária	Menos que 30 anos	2	5,9%
	De 30 a 39 anos	4	11,8%
	De 40 a 49 anos	13	38,2%
	De 50 a 59 anos	11	32,4%
	A partir de 60 anos	4	11,8%
Instituição de atuação	Educação Infantil	5	14,7%
	Escola Municipal	11	32,4%
	Escola Estadual	17	50,0%
	Não identificado	1	2,9%
Município de atuação	Ituiutaba	26	76,5%
	Santa Vitória	4	11,8%
	Capinópolis	1	2,9%
	Gurinhatã	1	2,9%
	Ipiaçu	1	2,9%
	Uberlândia	1	2,9%
Área de formação	Linguagens	15	44,1%
	Matemática	9	26,5%
	Ciências Humanas	8	23,5%
	Ciências da Natureza	2	5,9%
Especialização / Pós-Graduação em gestão escolar	Sim	22	64,7%
	Não	12	35,3%
Tempo de atuação como professor	Abaixo de 2 anos	1	2,9%
	De 2 a 5 anos	3	8,8%
	De 6 a 10 anos	8	23,5%
	De 11 a 15 anos	7	20,6%
	De 16 a 20 anos	5	14,7%
	Acima de 20 anos	10	29,4%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

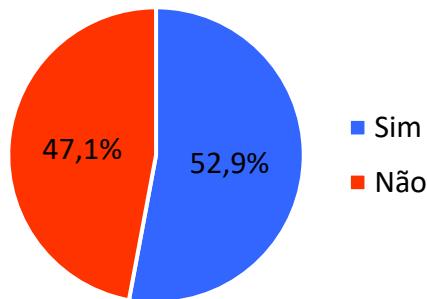
Conforme observa-se na tabela 3, dentre todos os gestores entrevistados, há uma dominância do sexo feminino, o que compreende um total de 73,5% dos entrevistados. Além disso, observa-se que cerca de 70% dos gestores estão na faixa etária de 40 a 59 anos. Em relação ao município de atuação, 76,5% dos gestores entrevistados atuam no município de Ituiutaba, o que já era esperado, devido à delimitação do campo de pesquisa.

A maioria dos gestores atuava na área de Linguagens, o que representa 44,1% dos entrevistados. Os demais gestores atuavam nas áreas de Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, representando 26,5%, 23,5% e 5,9%, respectivamente.

Em relação ao tempo de atuação como professor, aproximadamente 12% dos entrevistados possuem menos de 5 anos de atuação como docentes. Tal número mostra que a maioria dos entrevistados possuem, no mínimo, 5 anos de experiência como professores. Além disso, podemos observar que 64,7% dos gestores possuem algum tipo de Pós-Graduação e/ou Especialização direcionada à gestão escolar.

Nesse estudo, também foi observado o interesse dos entrevistados pelo cargo de gestão, enquanto eles ainda atuavam como docentes em suas áreas. No gráfico 3, temos a distribuição do interesse dos entrevistados quanto ao cargo de gestão.

Gráfico 3 - Interesse dos entrevistados pelo cargo de gestão



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme podemos observar no gráfico 3, praticamente a metade dos entrevistados tinha interesse pelo cargo de gestão enquanto atuava na docência. Isso nos permite visualizar que, dentro do espaço amostral analisado, não existem evidências de que tal interesse seja intrínseco à maioria dos atuais gestores.

Contudo, enquanto os entrevistados atuavam como docentes, eles tiveram diversos desafios em sua trilha profissional. Os principais desafios estão distribuídos entre a insuficiência de recursos e espaço físico, falta de valorização da docência, a própria inexperiência e a falta de disciplina e desmotivação dos alunos, o que totaliza 87,8% das respostas. Observa-se essa distribuição por meio do gráfico 4.

Gráfico 4 - Desafios encontrados pelos gestores ao iniciar a carreira docente



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Já em relação ao cargo de gestão escolar, a tabela 4 apresenta o perfil dos entrevistados relacionado à atuação desses profissionais.

Tabela 4 - Distribuição do perfil dos gestores em relação ao cargo de gestão escolar

		N	%
Tempo de atuação na gestão escolar	Abaixo de 2 anos	9	26,5%
	De 2 a 5 anos	6	17,6%
	De 6 a 10 anos	8	23,5%
	De 11 a 15 anos	7	20,6%
	De 16 a 20 anos	3	8,8%
Como chegou ao cargo de gestão escolar	Acima de 20 anos	1	2,9%
	Eleição	16	47,1%
	Indicação da Secretaria Municipal de Educação	14	41,2%
Qualificação para o cargo de gestor	Outros	4	11,8%
	Qualificado integralmente	12	35,3%
	Qualificado parcialmente	22	64,7%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

É possível observar, na tabela 4, que mais de 50% dos entrevistados possuem até 10 anos de exercício no cargo de gestão escolar. Outro detalhe importante é em relação a como os entrevistados alcançaram tal posição, sendo que 88,3% conseguiram o cargo por eleição ou indicação da Secretaria Municipal de Educação, os demais não especificaram como conquistaram o cargo de gestão. Esse resultado era esperado, visto que no município de Ituiutaba os gestores são indicações da Secretaria Municipal de Educação, enquanto no estado,

eles precisam de uma certificação, a qual é obtida por meio de uma prova. Depois dessa etapa, eles podem pleitear o cargo de gestão com uma eleição interna na instituição escolar, convocando toda a comunidade escolar.

Dos gestores entrevistados, 64,7% (22 gestores) não se sentem qualificados integralmente para o exercício da função, correlacionando esse dado com a tabela 3, referente aos cursos de pós-graduação, nota-se que 63,6% (14 gestores) dos entrevistados realizaram algum tipo de especialização na área da gestão escolar.

Relacionado ao perfil dos gestores entrevistados, podemos concluir que o grupo é formado por professores experientes e que possuem um tempo considerável de atuação na carreira docente. São profissionais predominantemente da área de linguagens e que buscarão complementar a formação inicial desenvolvida. Ao analisarmos os dados fornecidos pelos entrevistados, chama-nos a atenção a discrepância entre os profissionais que cursaram uma pós-graduação e aqueles que se consideram preparados para o exercício da função, demonstrando as possíveis fragilidades da formação docente desenvolvida por eles.

Se faz necessário que os órgãos públicos desenvolvam um curso preparatório para os professores que irão atuar como gestores, pois além das responsabilidades pedagógicas que esse cargo exige, temos a administração de órgãos públicos, que são as instituições escolares. Os gestores precisam desenvolver habilidades e competências, para enfrentarem os desafios que esse cargo possa oferecer.

4.4 Instituição de ensino do qual atua

Nesta seção, apresenta-se os resultados referentes ao perfil da instituição de ensino na qual os gestores atuam, características do corpo docente e as estratégias adotadas pelos gestores ao recepcionarem e acompanharem o desenvolvimento dos professores iniciantes. A tabela 5 nos permite visualizar a distribuição do quadro de professores efetivos das instituições e a frequência de contratação de professores em início de carreira.

Tabela 5 - Perfil da instituição de ensino quanto ao corpo docente

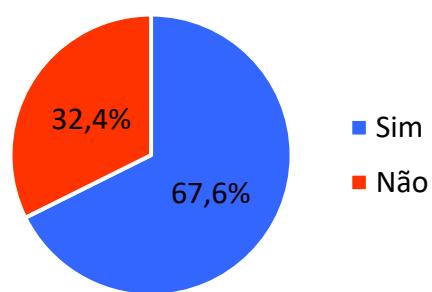
		N	%
Quadro de professores efetivos	Abaixo de 25%	6	17,6%
	De 25% a 50%	4	11,8%
	De 51% a 75%	16	47,1%
Frequência de admissão de professores iniciantes	Acima 75%	8	23,5%
	Raramente	4	11,8%
	Às vezes	9	26,5%
	Muitas vezes	14	41,2%
	Sempre	7	20,6%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Observa-se, na tabela 5, que aproximadamente 70,6% (de 51% a 75%/ acima de 75%) das instituições de ensino possuem maioria dos professores efetivos. Contudo, é interessante observar que cerca de 29,4% (Abaixo de 25%/ de 25% a 50%) dessas instituições apresentam menos da metade de seu quadro de docentes com professores efetivos, o que é um número considerável de instituições.

Em relação à frequência de admissão de professores iniciantes, observamos que 61,8% (muitas vezes/sempre) das vezes essas instituições realizam admissão desses professores com uma alta frequência. Além disso, 67,6% das instituições que fizeram parte do estudo recebem algum tipo de informação da Secretaria Municipal de Educação ou da Superintendência Regional de Ensino, quanto à experiência do novo professor contratado. Observa-se melhor tal distribuição, por meio do gráfico 5.

Gráfico 5 - Instituições que informam ao gestor quanto à experiência do professor contratado



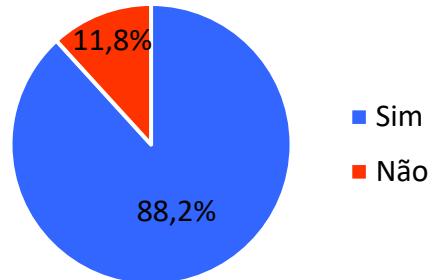
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Apesar de a maioria das instituições receber informações sobre os contratados, ainda há um número considerável (32,4%) das instituições, que não recebe nenhum tipo de informações.

Essa ausência de informação por parte da Secretaria Municipal de Educação ou da Superintendência Regional de Ensino pode prejudicar a instituição de ensino quanto à recepção e alocação desse professor.

O gráfico 6 apresenta a distribuição das instituições que possuem algum tipo de recepção ou protocolo a ser seguido após a chegada de um novo professor, independente da sua experiência profissional.

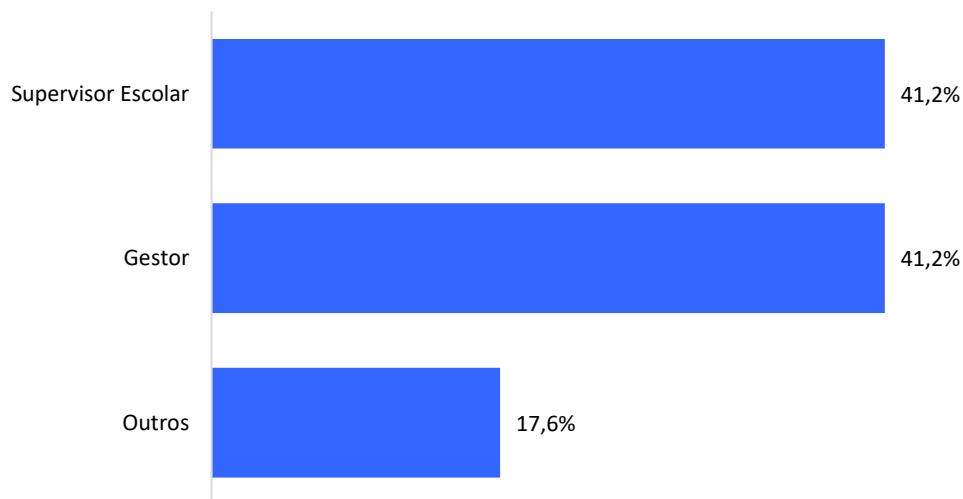
Gráfico 6 - Recepção aos professores iniciantes



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Observa-se, no gráfico 6, que uma maioria considerável das instituições, equivalente a 88,2%, executa algum tipo de recepção ou protocolo quando um novo professor é contratado. Em geral, essas recepções são realizadas pelos próprios gestores ou supervisores escolar, conforme verifica-se no gráfico 7.

Gráfico 7 - Profissionais que realizam a recepção dos professores iniciantes



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Verifica-se, no gráfico 7, que é bem dividida entre as instituições a atuação do gestor e do supervisor quanto à recepção desses novos profissionais, sendo que ambos representam 82,4% dos profissionais responsáveis por esse momento. Nas demais instituições, os gestores não informaram quais profissionais são responsáveis por recepcionarem e acompanharem os professores iniciantes.

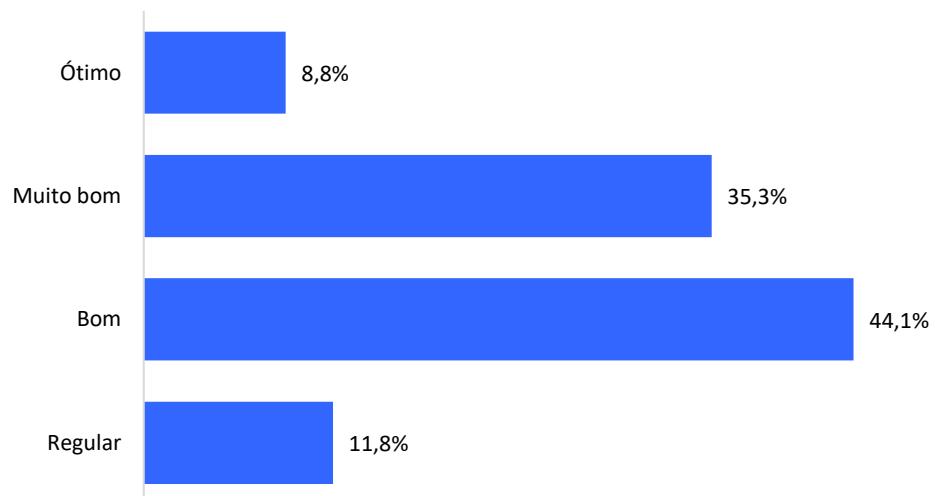
Os gestores foram questionados sobre quais ações são desenvolvidas para recepcionar e acompanhar o desenvolvimento dos professores iniciantes. O grupo investigado entende por recepção dos professores iniciantes a apresentação do regimento escolar, da equipe de profissionais e orientações gerais pertinentes à instituição. Nenhum dos investigados apresentou indícios de desenvolver estratégias formativas para auxiliar os professores iniciantes ou na organização de um plano de carreira docente.

Ressaltamos que é de responsabilidade dos gestores e supervisores escolares o desenvolvimento de todos os profissionais, incluindo os professores iniciantes. A maneira como serão desenvolvidos e se demais profissionais serão envolvidos no planejamento e execução das ações, fica a cargo da equipe gestora, visto que não temos legislação regulamentadora. Entretanto, não podemos retirar essa função dos gestores e supervisores escolares.

4.5 Percepção sobre a formação docente

Como parte do estudo, foi levantada a percepção dos gestores quanto aos conhecimentos científicos, pedagógicos e psicopedagógicos dos docentes iniciantes. Tais conhecimentos são desenvolvidos na formação inicial dos docentes, no gráfico 8 indagamos a percepção dos gestores relacionada ao desenvolvimento desses três conhecimentos como um todo.

Gráfico 8 - Percepção dos gestores sobre os conhecimentos dos professores iniciantes

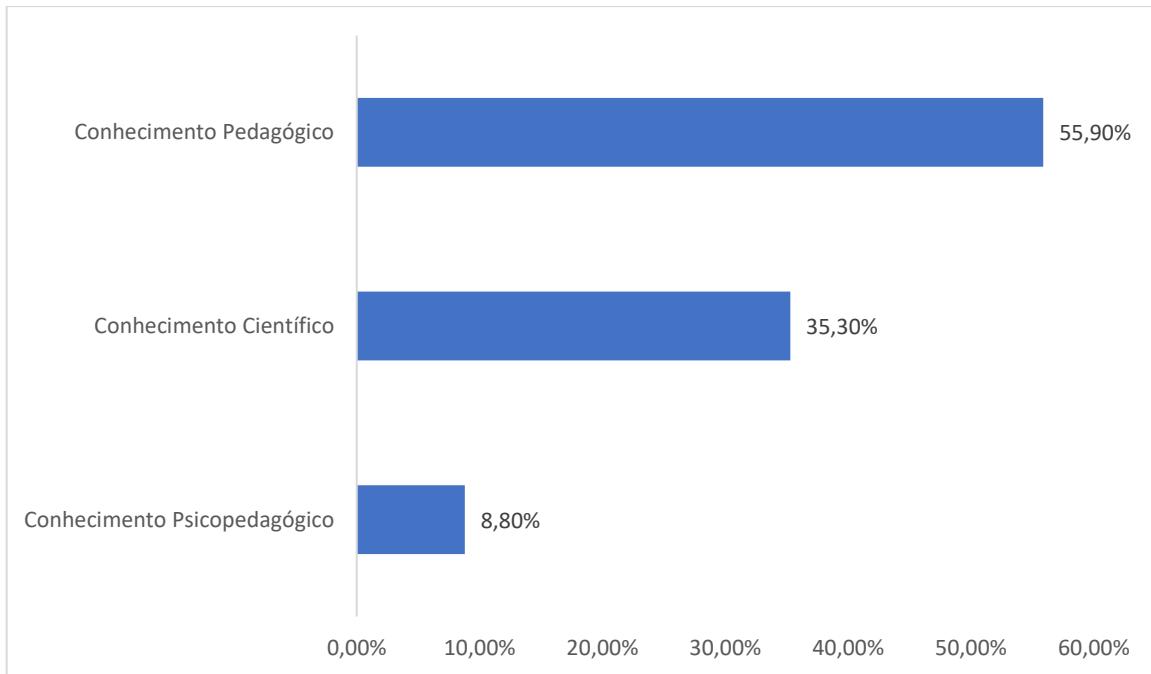


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Observa-se que, de acordo com o gráfico 8, 88,2% (bom/ muito bom/ ótimo) dos gestores entrevistados avaliaram bem os três conhecimentos que são desenvolvidos durante a formação inicial dos professores iniciantes que já atuaram na instituição de ensino a qual dirigem.

Ainda em relação aos conhecimentos desenvolvidos na formação docente, questionamos os gestores quanto ao grau de importância desses conhecimentos na atuação dos docentes iniciantes. O conhecimento pedagógico se destacou como um dos mais importantes, de acordo com os gestores entrevistados. O gráfico 9 apresenta a percepção dos gestores em relação à importância dos conhecimentos em foco.

Gráfico 9 - Avaliação dos gestores quanto à importância dos conteúdos

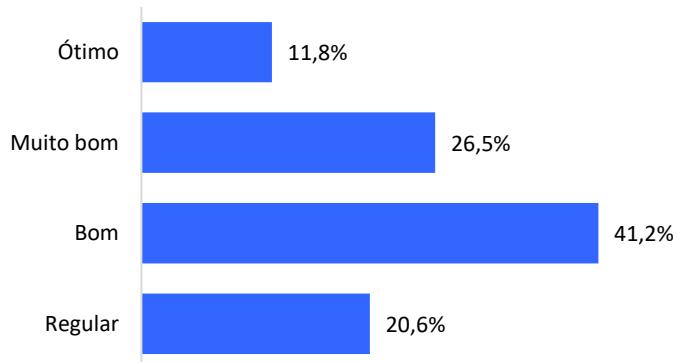


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nota-se que os gestores colocam o conhecimento pedagógico em primeiro lugar, seguido pelo conhecimento científico e por último o conhecimento psicopedagógico, demonstrando que, para esse grupo de gestores investigado, é importante que os professores construam habilidades durante a formação inicial que contribuam com o desenvolvimento do conhecimento pedagógico.

Os gestores também avaliaram o nível da formação inicial dos docentes iniciantes que atuam ou atuaram na instituição de ensino a qual dirige. O gráfico 10 apresenta a percepção dos entrevistados em relação à formação inicial.

Gráfico 10 - Percepção dos gestores quanto ao nível da formação inicial dos professores iniciantes



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como podemos observar no gráfico 10, cerca de 37% (ótimo/ muito bom) dos gestores entrevistados acreditam que o nível da formação inicial dos docentes em início de carreira que atuam ou já atuaram em suas instituições é satisfatório, 41,2% o classificam como bom e 20,6% como regular. Esse resultado nos chama a atenção, pois uma parcela considerável de gestores não considera a formação desenvolvida pelos professores como algo acima da média, o que nos faz refletir novamente sobre a finalidade da formação inicial. Acreditamos também que ao aproximar a formação inicial da realidade escolar, esse índice poderia se alterar.

A tabela 6 descreve as questões relacionadas às ações de formação continuada para docentes.

Tabela 6 - Ações ofertadas para a formação continuada para docentes

		N	%
Oferta da formação continuada	Sempre	5	14,7%
	Muitas vezes	19	55,9%
	Às vezes	10	29,4%
Origem do incentivo	Secretaria Municipal de Educação ou Superintendência Regional de Ensino	27	79,4%
	Gestor da instituição escolar	13	38,2%
	Equipe pedagógica da instituição escolar	10	29,4%
	Ações isoladas dos próprios docentes	4	11,8%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Observando a tabela 6, verifica-se que a maioria das instituições apresenta uma boa frequência de ações relacionadas à formação continuada. Contudo, cerca de 30% das instituições apresentam uma frequência de ações moderada – instituições que responderam “às vezes” para a questão.

Outra informação importante é em relação aos departamentos que estimulam tais ações de formação continuada, sendo que grande parte dessas ações é estimulada pela Secretaria Municipal de Educação ou Superintendência Regional de Ensino. Também existe uma participação interessante por parte de alguns gestores e equipe pedagógica.

Dentro das ações que são desenvolvidas com o foco na formação continuada, já foram oferecidos cursos sobre legislações, além de diversos cursos online, de modo que o docente pode escolher quais melhor contribuem para a sua formação profissional. Entretanto, não encontramos indícios de ações direcionadas aos professores iniciantes.

A tabela 6 confirma as reflexões que apresentamos relativas à formação continuada, sendo que fica claro que a maioria das ações desenvolvidas parte dos órgãos que regulamentam a educação, ao invés de surgir da necessidade da instituição escolar.

Ressaltamos que há a necessidade de conscientizar os professores, iniciantes ou não, sobre a importância de participarem das ações oportunizadas pelos órgãos públicos e pelos próprios gestores. Entendemos que nem sempre as iniciativas oferecidas correspondem às expectativas dos professores ou atendem às suas necessidades. Além disso, falta incentivo financeiro dos órgãos públicos, pois devido à desvalorização dos profissionais da educação, eles desejam que essas ações sejam desenvolvidas durante o seu horário de trabalho, pois muitos precisam trabalhar em várias instituições para conseguir uma remuneração justa, enquanto os gestores não conseguem liberar os professores dentro do seu horário, pois não encontram profissionais para substitui-los. Diante desse cenário, percebemos a importância e a necessidade de reformular a estrutura, a remuneração e a função dos professores.

4.6 Percepção sobre o Programa de Indução Docente

Nesta seção, analisa-se as respostas obtidas pelo instrumento de coleta de dados focado nas características e a importância que os gestores entrevistados empregam na implementação do Programa de Indução Docente (PID) nas instituições em que atuam.

Cerca de 60% dos gestores entrevistados afirmam conhecer estratégias formativas como o Programa de Indução Docente. Além disso, mais de 80% dos gestores consideram

significativamente necessária a implementação de projetos voltados à indução docente nas instituições nas quais atuam. A tabela 7 apresenta os números obtidos pela pesquisa realizada.

Tabela 7 - Importância do Programa de Indução Docente

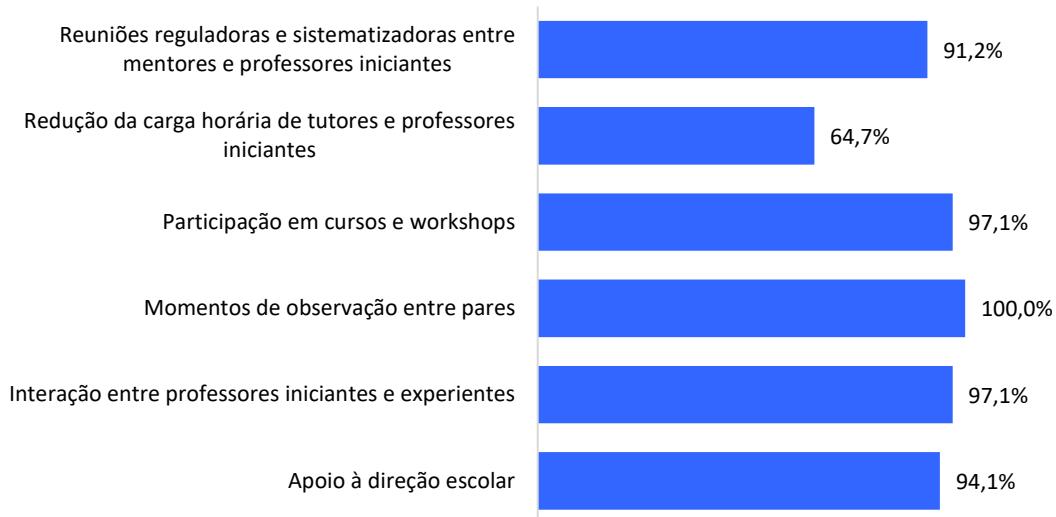
		N	%
Teve contato com estratégias formativas, como o Programa de Indução Docente	Sim	20	58,8%
	Não	14	41,2%
Considera necessária a implementação de projetos de indução docente	Parcialmente necessário	5	14,7%
	Necessário	12	35,3%
	Muito necessário	9	26,5%
	Totalmente necessário	8	23,5%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Analizando a tabela 7, fica evidente que são de conhecimento da maioria do grupo de gestores entrevistados estratégias formativas como a Indução Docente. No entanto, ao revisitarmos as considerações realizadas no gráfico 7, percebemos que as recepções desenvolvidas por eles não estão relacionadas aos princípios da Indução Docente, o que nos leva a questionar se, de fato, os gestores conhecem tal estratégia ou se encontram dificuldades em colocá-la em prática.

Levando em consideração as características apresentadas dos Programas de Indução Docente, foram apresentadas aos entrevistados algumas afirmações as quais eles deveriam responder se eram pertinentes à sua realidade ou não. O gráfico 11 apresenta porcentagem de adequação à instituição escolar dos gestores entrevistados.

Gráfico 11 - Adequação do PID nas instituições



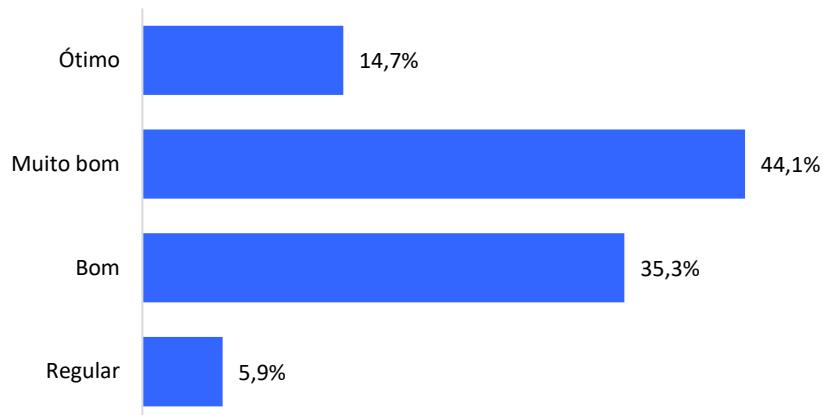
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Observa-se, no gráfico 11, que cinco das seis afirmações apresentaram um índice de aceitação superior a 90%, com exceção da afirmação “redução de carga horária de tutores e professores iniciantes”, que teve apenas 64,7% de concordância em relação à realidade dos gestores entrevistados.

O gráfico 11 reafirma os apontamentos que fizemos, referentes à falta de incentivo aos professores para participarem de ações desenvolvidas de formação continuada, pois sabemos das dificuldades que gestores e professores enfrentam para conseguirem redução ou reestruturação de carga horária para se dedicarem aos cursos de pós-graduação e demais ações que foquem no seu desenvolvimento profissional.

Pensando também em como a implementação do PID seria avaliada pelo quadro de funcionários e professores, os gestores foram questionados quanto à sua percepção nessa questão. O gráfico 12 apresenta a distribuição de tal percepção.

Gráfico 12 - Avaliação dos gestores, referente ao quadro de funcionários



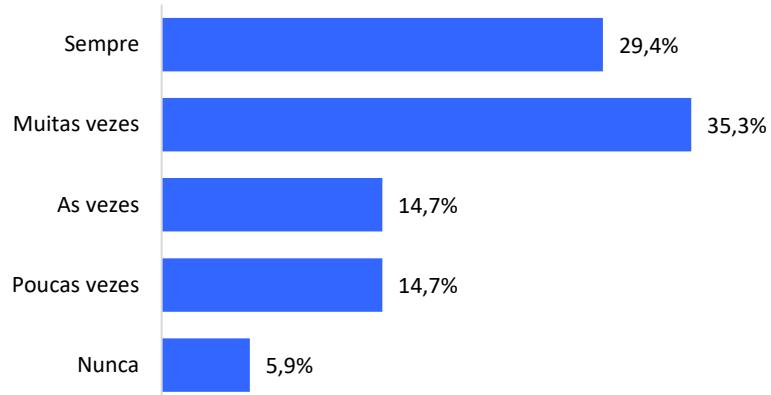
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Verifica-se, no gráfico 12, que apenas 41,2% dos gestores entrevistados acreditam que a avaliação do quadro de funcionários e professores quanto ao Programa de Indução seria mediana (bom/ regular). Em contrapartida, 58,8% dos gestores acreditam que a implementação do Programa de Indução Docente seria bem avaliada (ótimo/ muito bom) pelos professores e quadro de funcionários de sua instituição.

Esse resultado nos permite concluir que os gestores conseguem visualizar os benefícios do PID e consideram que os professores da sua instituição também conseguiram notar a importância de participarem de um projeto como esse. Isso demonstra que, mesmo com todas as dificuldades, os gestores conseguem incentivar o trabalho entre os pares.

De acordo com o Programa de Indução Docente, o tutor é uma das referências se tratando do desenvolvimento do programa. Contudo, analisando o quadro de professores efetivos, 35,3% dos gestores entrevistados demonstram certa dificuldade em identificar esse profissional com um perfil de tutor. Esses 35,3% contemplam 5,9% como *nunca*, e 14,7% como *poucas vezes* e *às vezes* – ambos. O gráfico 13 apresenta essa distribuição.

Gráfico 13 - Tutores do PID

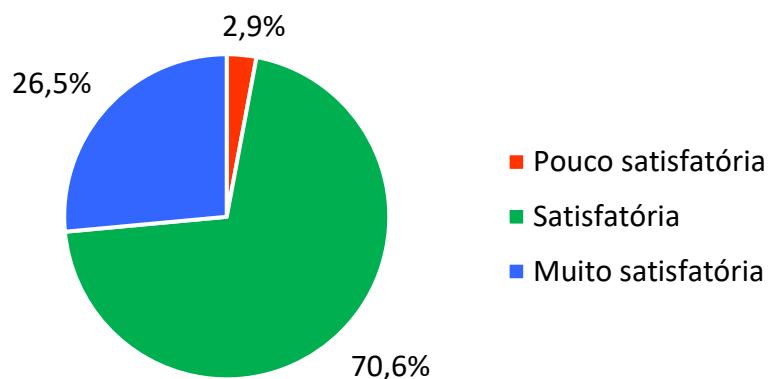


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No gráfico 12, conseguimos perceber indícios de que os professores das instituições escolares se relacionam bem entre si. Entretanto, o gráfico 13 nos mostra que aproximadamente um terço dos gestores não consegue encontrar professores com características para atuarem como tutores. Esse resultado nos permite avaliar que os professores das instituições precisam desenvolver as habilidades que vão além da sala de aula, exercitando o lado formativo da profissão.

Pensando no quanto o programa pode auxiliar a inserção dos professores iniciantes na carreira docente, os gestores entrevistados se posicionaram, o que pode ser visualizado no gráfico 14.

Gráfico 14 - Avaliação dos gestores quanto ao PID



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

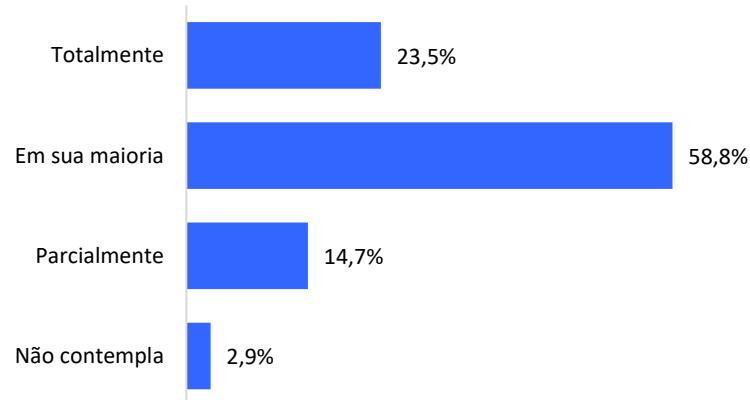
Como podemos observar no gráfico 14, apenas 2,9% dos entrevistados acreditam que o Programa de Indução Docente e seus eixos não teriam um efeito satisfatório quanto à inserção dos professores iniciantes na carreira docente. Nota-se que a maioria dos gestores afirma conhecer estratégias formativas e acreditam que as ações propostas pelo PID possam auxiliar na recepção dos professores iniciantes.

Um dos objetivos ao construir o produto educacional era socializar com os gestores o conhecimento e as estratégias formativas de recepção dos professores iniciantes. Os resultados apresentados pelo gráfico 14 nos levam a acreditar que os gestores conseguiram visualizar as vantagens do PID e compreender que essa estratégia pode contribuir positivamente com as necessidades dos professores iniciantes.

4.7 Avaliação da proposta para o Programa de Indução Docente

Nesta seção do instrumento de coleta de dados, captura-se a percepção dos gestores entrevistados em relação à complementariedade que o programa pode proporcionar ao professor em início de carreira. O gráfico 15 apresenta a distribuição da percepção dos gestores em relação a esse assunto.

Gráfico 15 - Necessidades dos professores iniciantes supridas pelo PID



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como podemos observar no gráfico 15, mais de 80% acreditam que o Programa de Indução Docente complementa de maneira eficaz as necessidades dos professores iniciantes. Relacionando os resultados obtidos no gráfico 14, podemos reafirmar as contribuições positivas

do PID para a inserção docente e também que o projeto formativo proposto conseguiu mostrar aos gestores as melhorias que podem acontecer nas suas instituições.

Também foram apresentadas aos gestores, para que eles avaliassem, algumas propostas as quais contribuem para a construção do Programa de Indução Docente. Para cada uma dessas propostas, o entrevistado selecionou um valor em uma escala de 1 a 5, em que 1 é péssimo e 5 é ótimo. A distribuição dessa avaliação é apresentada na tabela abaixo.

Tabela 8 - Avaliação dos gestores quanto ao PIB

	Notas				
	1	2	3	4	5
Desenvolvimento em um ambiente colaborativo de trabalho	0 (0,0%)	3 (8,8%)	4 (11,8%)	11 (32,4%)	16 (47,1%)
Detalhamento das funções da equipe PID	0 (0,0%)	3 (8,8%)	6 (17,6%)	14 (41,2%)	11 (32,4%)
Duração do PID	1 (2,9%)	3 (8,8%)	3 (8,8%)	18 (52,9%)	9 (26,5%)
Estrutura e organização do PID	0 (0,0%)	3 (8,8%)	7 (20,6%)	13 (38,2%)	11 (32,4%)
Guia do PID	0 (0,0%)	2 (5,9%)	8 (23,5%)	12 (35,3%)	12 (35,3%)
Observação e reflexão das aulas entre os professores	0 (0,0%)	4 (11,8%)	4 (11,8%)	13 (38,2%)	13 (38,2%)
Parceria entre os funcionários e professores da instituição escolar	0 (0,0%)	3 (8,8%)	8 (23,5%)	11 (32,4%)	12 (35,3%)
Proposta de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores iniciantes	0 (0,0%)	3 (8,8%)	7 (20,6%)	11 (32,4%)	13 (38,2%)
Propostas metodológicas do PID	0 (0,0%)	3 (8,8%)	4 (11,8%)	14 (41,2%)	13 (38,2%)
Trabalho entre os pares por meio das tutorias	0 (0,0%)	5 (14,7%)	4 (11,8%)	12 (35,3%)	13 (38,2%)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Em geral, o PID foi bem avaliado pelos gestores, apenas a duração do PID que recebeu uma avaliação negativa – mesmo que o percentual seja pequeno- e isso demonstra que o PID foi desenvolvido para atender às necessidades dos professores iniciantes e para contribuir com a evolução de toda a instituição escolar. Acreditamos que o projeto formativo possibilitou aos gestores conhecerem novas estratégias que possam auxiliá-los no planejamento e execução de ações de caráter formativo, objetivando o desenvolvimento profissional do quadro de professores das instituições dirigidas por eles.

A investigação apresentada neste capítulo 4 nos aproximou de alguns desafios enfrentados pelos gestores ao recepcionarem os professores iniciantes. Esperamos que essa proposta possa contribuir diretamente com as necessidades desses profissionais e que auxiliem no seu desenvolvimento profissional.

5 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa foi desenvolvida perante o seguinte objetivo central: apontar e analisar as principais contribuições das produções acadêmico-científicas brasileiras para a compreensão da realidade da inserção profissional dos professores da Educação Básica, presentes nas dissertações de mestrado e teses de doutorado de programas de pós-graduação em ensino e educação, publicadas e defendidas no período de 2015 a 2019. Os resultados desta dissertação estão embasados na análise realizada conforme os seguintes eixos: (1) composição do cenário de pesquisa, (2) princípios norteadores para a formação docente.

Ao construir esse cenário de investigação, fica evidente que as pesquisas de mestrado e doutorado vêm se aprofundando na temática da inserção dos professores iniciantes, e que o grupo de pesquisadores investigado é, em sua maioria, atuante na Educação Básica, mas também no ensino superior. Isso nos mostra que existe um movimento buscando auxiliar professores iniciantes no ingresso na carreira docente, fato percebido devido ao quantitativo de pesquisas encontradas ao desenvolver a metodologia do Estado da Arte.

Analizando os referenciais teóricos apontados nas pesquisas para discutir a formação docente, com foco na inserção dos professores iniciantes, e as reflexões apresentadas no capítulo 1 deste trabalho, concluímos que, no Brasil, existem centros de pesquisas e legislação regulamentadora relacionados à formação inicial e continuada dos professores. Entretanto, mesmo que a indução docente esteja dentro do grupo de formação continuada, não existem centros específicos e legislação regulamentadora para a investigação e desenvolvimento dessa ação formativa.

O compilado de referenciais apontados nesta pesquisa confirma o fato supracitado, pois ao elaborar o quadro 10, temos que, dos sete teóricos mencionados, cinco são internacionais e dois nacionais. Destacamos o trabalho de Marli André, que organizou um grupo de pesquisa, no qual conseguimos identificar características que se assemelham à indução docente. Infelizmente, essa pesquisadora veio a falecer no ano de 2021, o que significa uma grande perda para o mundo acadêmico e para a área de formação de professores, entretanto acreditamos que o grupo de pesquisa dará continuidade ao seu trabalho, visto a tamanha importância.

Essa discrepância entre pesquisadores nacionais e internacionais corrobora com o fato de a indução docente ser pouco difundida no Brasil. Os trabalhos de Marcelo Garcia, Michael Huberman e Francisco Imbernon, desde a década de 1980, já trazem princípios que fundamentam e estruturam a indução docente, mesmo sem utilizar essa nomenclatura.

Conforme as reflexões apresentadas sobre os desafios que a formação docente enfrenta, podemos visualizar que as ações desenvolvidas até o momento ainda não foram suficientes, visto que uma das metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) contempla a necessidade de garantir para todos os professores, que estejam na Educação Básica, a formação inicial na área em que atuam.

Tais reflexões nos permitem vislumbrar a deficiência das políticas públicas de educação, no desenvolver da pesquisa, nos foi possibilitado aprofundar os estudos sobre a formação de professores. Ao realizar essas investigações, percebemos o tamanho da evolução ao longo do tempo, mas as ações planejadas e desenvolvidas ainda não são suficientes para suprir as necessidades da educação brasileira, o que pode ser facilmente visualizado nas avaliações sistêmicas realizadas no mundo todo.

No que tange à temática da formação de professores, entendemos que a falta de políticas públicas, que proporcionem formação adequada e que supram a demanda do país, se caracteriza como um desafio a ser vencido no Brasil.

A formação inicial é responsável por desenvolver nos professores diversas habilidades e competências para o exercício da função, por isso aprofundamos nossos estudos em seus princípios norteadores. Essa reflexão nos permitiu avaliar os conceitos, objetivos e ideais que fundamentam a formação inicial de professores.

O princípio de desenvolvimento organizacional nos mostra a necessidade de incluir, na formação inicial, o desenvolvimento de habilidades para o exercício da função do gestor, pois os estudos apresentados aqui demonstram a importância da formação para uma atuação de qualidade do gestor, sendo que evidenciamos que esse trabalho vai além das questões pedagógicas e inclui a administração de um órgão público.

Percebemos que os professores, podem se tornar gestores por meio de indicações das secretarias municipais e superintendências regionais de ensino. Assim, acreditamos que é necessário regulamentar tais ações e que sejam desenvolvidas políticas públicas que preparem esse professor/ futuro gestor para o cargo que ele irá ocupar, e que essas indicações não sejam realizadas por favoritismo ou porque o professor esteja cansado da rotina de sala de aula. É necessário levar em consideração as habilidades, conhecimentos, autonomia, destrezas, características, liderança e o perfil desses profissionais.

Os princípios de integração entre a formação acadêmica e pedagógica e entre teoria e prática nos proporcionaram entender, estudar e analisar os conhecimentos, bem como os saberes desenvolvidos durante a formação inicial. Este estudo nos permitiu visualizar algumas fragilidades da formação inicial: percebemos que, mesmo que a legislação revigore a

importância do desenvolvimento do professor sob os pilares pedagógico, científico e psicopedagógico, os cursos de formação inicial, podem ainda estar focados no desenvolvimento do conteúdo específico e isso contribui significativamente com a principal dificuldade encontrada pelos professores iniciantes, que é relacionar a teoria com a prática em sala de aula.

Algumas políticas públicas de incentivo à docência, como os programas Pibid, Parfor e Residência Pedagógica, se caracterizam como ações que podem amenizar algumas fragilidades da formação inicial. Entretanto, esses programas não atendem a todos os licenciandos e enfrentam desafios constates de corte de verbas e falta de apoio governamental.

Diante do exposto, percebemos que há diversos pontos a serem melhorados, mas conseguimos notar a preocupação do governo com a formação docente, mas não encontramos indícios de ações voltadas para o ingresso do professor na carreira docente. As iniciativas existentes são ações isoladas dos próprios professores iniciantes ou de algumas instituições de ensino superior.

Outra característica dessas políticas públicas de incentivo à docência é contribuir com o princípio do isomorfismo, oportunizando mais tempo e experiência para os licenciandos conhecerem, familiarizarem e se identificarem com o campo de atuação. Esse princípio nos reafirma a necessidade de aproximar a formação inicial da realidade escolar. É necessário entender que a formação inicial tem como objetivo principal preparar o docente para atuar na educação básica, e para que isso aconteça, é importante repensar, reorganizar e estruturar os cursos de formação docente, de modo que eles preparem os professores para atenderem às demandas das instituições escolares.

A individualidade dos professores foi outro princípio que abordamos, ele nos permitiu visualizar que a formação inicial e as políticas públicas de formação de professores precisam considerar as necessidades e as particularidades de cada profissional, com intuito de desenvolvê-lo na carreira docente. Esse princípio fortalece a estratégia formativa da indução docente, visto que as ações propostas por essa estratégia demonstram o carinho, cuidado e atenção para com o professor recém-chegado, a fim de auxiliá-lo em seu desenvolvimento, com o olhar para as suas dificuldades e necessidades.

A continuidade e a inovação foram os últimos princípios os quais estudamos, eles nos permitiram reafirmar a importância e influência dos pares no desenvolvimento profissional, bem como a necessidade de planejar ações que garantam o desenvolvimento contínuo dos professores e que estejam apoiadas nas necessidades das instituições escolares.

Relacionando esses princípios com a legislação estudada nesta dissertação, notamos que existe o olhar dos órgãos governamentais para a formação continuada dos professores, focado

mais na necessidade da continuidade da formação inicial e na importância do seu desenvolvimento. Todavia, percebemos que é de modo muito amplo e que não institui uma política pública que garanta o seu desenvolvimento, ficando a cargo dos gestores ou dos próprios professores o desenvolvimento e a participação.

A indução docente se caracteriza como a estratégia a ser utilizada como elo entre a formação inicial e a continuada, e para que ela aconteça, é necessário que toda a instituição escolar esteja engajada com desenvolvimento profissional mútuo. Nossos estudos demostram os benefícios para a recepção e o acompanhamento dos professores ingressantes nos primeiros anos da carreira docente. Mas, para que isso aconteça, é necessário fortalecer o trabalho entre os pares, que a equipe gestora entenda o compromisso educacional que sua função exige e que, principalmente, os professores iniciantes encontrem na instituição escolar, na qual trabalham, apoio e incentivo para se desenvolverem e permanecerem na carreira docente.

Julgamos importante que mais pesquisas sejam desenvolvidas abordando a Indução Docente, a fim de disseminar essa estratégia pelo país, até que os governantes tomem conhecimento e possam inclui-la na política nacional de formação de professores.

Todos os estudos realizados nesta dissertação nos levaram à construção do produto educacional, cujo foco central é fornecer formação aos gestores, professores e demais profissionais que buscam conhecer, implementar e divulgar a Indução Docente. A busca pelo mestrado profissional se deu por meio de muitos questionamentos, dúvidas e incertezas que eu, como professora iniciante possuía.

A elaboração do produto educacional contribuiu diretamente com a minha formação profissional. Tive a oportunidade de conhecer diversos gestores e entender alguns dos seus dilemas, inquietudes e conformismos, a organização de uma instituição escolar, os desafios que todos os professores enfrentam diariamente. Além disso, pude apresentar e discutir com esses gestores uma estratégia que possa auxiliá-los na recepção e no acompanhamento dos professores iniciantes.

Os formulários que possibilitaram a coleta dos dados dos gestores nos permitiram visualizar que os eles dizem conhecer estratégias para recepcionar e acompanhar os professores iniciantes, entretanto, como não é uma normativa ou exigência governamental, eles não as colocam em prática, se justificando pela alta demanda de trabalho, falta de orientação. Por outro lado, isso nos leva a considerar que eles não conhecem essas estratégias e entendem que o contato com o professor iniciante se limita a apresentar o espaço físico da escola, o corpo docente e informações burocráticas pertinentes à instituição.

Diante desse cenário, ressaltamos a necessidade de uma política pública que incentive uma formação específica para o gestor, que ao assumir esse cargo, ele possa compreender as responsabilidades perante o quadro de funcionários, que ele é o responsável por desenvolvê-los e buscar soluções sempre que necessário para suprir a demanda de sua instituição.

Por fim, ressaltamos, novamente, a necessidade de implementar políticas públicas que auxiliem gestores e instituições escolares a recepcionarem e acompanharem os professores iniciantes. Acreditamos que a investigação desenvolvida nesta dissertação possa auxiliar novas pesquisas e a área de formação docente.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Curriculum: Território em disputa.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BORGES, M. C. As políticas atuais de formação de professores. **Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 15, n. 13, p. 1-10, 2020. Disponível em: <http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/539>. Acesso em: 28 set. 2020.
- BRANDÃO, R. H. L. Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão.** 2. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicacompile.htm. Acesso em: 27 dez. 2021.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Brasília, DF: Presidência da República, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 27 dez. 2021.
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Brasília, DF: Presidência da República, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 27 dez. 2021.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa de Residência Pedagógica. **Site do Ministério da Educação**, Brasília, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 19 ago. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 12 jul. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 27 dez. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC: Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação (Conae). Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação (Documento Referência). 1. ed. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015. Define 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil:** seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil:** seção 1, Brasília, DF, n. 28, p. 115-119, 21 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil:** seção 1, Brasília, DF, p. 9, 4 mar. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional da Educação. Perguntas Frequentes. PNE Em Movimento, Brasília, 2020. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/20-perguntas-frequentes>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Qual é a diferença entre faculdades, centros universitários e universidades? **Site do Ministério da Educação,** Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/127-perguntas-frequentes>

911936531/educacao-superior-399764090/116-qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-universidades. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº. 13.005/2014. **PNE Em Movimento**, Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 28 set. 2020.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade [online]**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400010>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jun. 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) - Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/4002>. Acesso em: 11 maio 2020.

CARMO, L. B. **A atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante/ingressante**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31521/1/2017_LeonardoBezerradoCarmo.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. A. A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos CEDES [online]**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146800>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000100037&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 ago. 2020.

CHILE. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. **Sistema nacional de inducción para docentes principiantes**. Santiago de Chile: CPEIP, 2020. Disponível em: www.ceipeip.cl. Acesso em: 20 set. 2020.

CONSTATIN JUNIOR, J. C. **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 de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150086>. Acesso em: 4 maio 2020.

D'ÁGUA, S. V. N. L; PAZIANI, R. R. Formação de Professores e Políticas Públicas na Contemporaneidade: Desafios e Perspectivas (Inter) Nacionais. **Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)**, [s. l.], n. 6, dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/9335/9563>. Acesso em: 20 maio 2020.

D'AMBROSIO, U. Educação matemática: uma visão do estado da arte. **Pro-positões**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 7-17, 1993. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1754/10-artigos-ambrosiou.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade [online]**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, jun. 2015. DOI:

<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

73302015000200299&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 jun. 2020.

FERNANDES, N. A. M.; BARBOSA, M. V. Políticas públicas para formação de professores e seus impactos na educação básica. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, p. 15-20, jun. 2017.

DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i98.3394>. Disponível em:

<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3181>. Acesso em: 27 dez. 2021.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 dez. 2021.

FERREIRA, N. S. A. **Pesquisa em leitura**: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252655>. Acesso em: 24 jul. 2019.

FERRY, G. **El trayecto de la formación**: Los enseñantes entre la teoría y la práctica. 1. ed. Barcelona: Paidós, 1991. Disponível em: <https://yessicr.files.wordpress.com/2013/03/g-ferry.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020

FIORENTINI, D. **Rumos da pesquisa brasileira em educação matemática**: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação. 1994. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253750>. Acesso em: 11 maio 2020.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, 2010. Disponível em:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074>. Acesso em: 28 set. 2020.

FREITAS, L. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em aberto**, Brasília, v. 12, n. 54, 1992. Disponível em:
<http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1842/1813>. Acesso em: 28 set. 2020.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. 1. ed. Portugal: Porto, 1999. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para uma_Mudanca_Educativa. Acesso em: 28 set. 2020.

- HADDAD, S. **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil:** A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2000. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/handle/11465/1779>. Acesso em: 28 set. 2020.
- HUBERMAN, M. **La vie des Enseignantes.** 1. ed. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1989.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LOPES, C.; PONTUSCHKA, N. O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática profissional de professores de geografia. **GEOUSP Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 76-92, abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2015.79809>. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/79809>. Acesso em: 28 set. 2020.
- MARCELO, C. *et al.* La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, v. 71, n. 2, p. 145-168, 2016. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie71221>. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/21>. Acesso em: 28 set. 2020.
- MARCELO, C.; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144322>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401224&script=sci_abstract&tlang=es. Acesso em: 28 set. 2020.
- MARIM, V. **Formação continuada do professor que ensina matemática nas séries iniciais do ensino fundamental:** um estudo a partir da produção acadêmico-científica brasileira (2003-2007). 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9551>. Acesso em: 28 set. 2020.
- MARIM, V.; MANSO, J. **A formação inicial do professor de educação básica no Brasil e na Espanha.** 1. ed. Salamanca: Fahrenhouse, 2018. Disponível em: <https://www.fahrenhouse.com/omp/index.php/fh/catalog/book/26>. Acesso em: 28 set. 2020.
- MEGID NETO, J. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental.** 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252565>. Acesso em: 11 maio 2020.

MESSINA, G. Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, v. 19, p. 145-207, abr. 1999. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie1901057>. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1057>. Acesso em: 28 set. 2020.

MILITÃO, S. C. N; MILITÃO, A. N.; PERBONI, F. Do PNE/2001 ao Novo PNE (2011-2020): O Financiamento da Educação em Análise. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUC-PR, 2011. p. 8090-8102. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5866_3462.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

MOHN, R. F. F. **Professores iniciantes e ingressantes:** dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32682>. Acesso em: 28 set. 2020.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 28 set. 2020.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Metas do PNE. Formação de professores. OPNE, Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.observatoriopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/dossie-localidades>. Acesso em: 10 jun. 2019.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Orgs.). **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. 1. ed. Goiás: Editora PUC, 2010. p. 93-99. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.

OLIVEIRA, D. A. et al. Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 483-492, ago. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200011>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 nov. 2019.

OLIVEIRA, F. L. **A inserção profissional de um egresso do PIBID**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%A3o/fernanda_lahtermaher.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

PÁDUA, C. A. O. **Profissão docente:** um estudo sobre o professor iniciante e a aprendizagem da cultura escolar. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação Prof. Mariano da Silva Neto, Teresina, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/4002>. Acesso em: 11 maio 2020.

PALANCH, W. B. L. **Currículos de Matemática:** uma contribuição para o mapeamento de produções e identificação de novas demandas de pesquisa. 2015. Relatório de Exame de

Qualificação (Doutorado em Educação Matemática) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

PALANCH, W. B. L.; FREITAS, A. V. Estado da Arte como método de trabalho científico na área de Educação Matemática: possibilidades e limitações. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 8, n. 18, p. 784-802, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/867>. Acesso em: 28 set. 2020.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

REPÚBLICA DOMINICANA. Pacto Nacional Para La Reforma Educativa En La República Dominicana (2014-2030). Santo Domingo: Palácio Nacional Santo Domingo, 2014. Disponível em: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_republica_dominicana_0349.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

RIBEIRO, D. L. G. S.; CASTRO, R. C. A. M. Estado da Arte, o que é isso afinal? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Conedu, 2016. p. 1-9. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA4_ID9733_15082016120453.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 28 set. 2020.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v10i30.2416>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114449004>. Acesso em: 28 set. 2020.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, dez. 2008a. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 maio 2020.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, año 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 27 maio 2020.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a função docente**. 1. ed. Lisboa: Porto, 1997. p. 51-80.

SIMAS, V. F. **A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros:** caminhos partilhados na invenção de ser professora. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Universidad de Granada (Espanha), Campinas, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331679>. Acesso em: 11 maio 2020.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. **Alfabetização no Brasil:** o estado do conhecimento. 1. ed. Brasília: Inep/MEC-Reduc, 1989.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. **Alfabetização no Brasil:** o estado do conhecimento. 5. ed. Brasília: Inep/MEC-Reduc, 2000.

SOUZA, D. B.; SOUSA, G. J. A. Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação no Brasil: balanço quali-quantitativo sobre a literatura acadêmica (1996-2010). **Agenda Social**, Campos dos Goytacases, v. 6, p. 50-70, 2012. Disponível em: <http://revistaagendasocial.com.br/index.php/agendasocial/article/view/32>. Acesso em: 28 set. 2020.

TARDIF, M. **Formação dos professores e contextos sociais:** perspectivas internacionais. 1. ed. Porto: Rês, 1990.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOSCANO, P. C. M. **Acompanhamento do professor principiante em sala de aula:** Estudo de Caso. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação: Especialidade de Supervisão Pedagógica) - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/62687582.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **El A, B, C y D de la formación docente.** 1. ed. Madrid: Narcea, 2015.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade [online]**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 97-108, set. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

VARGAS, A. R. **Gestão escolar no processo de inserção de professores iniciantes no trabalho docente.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20093>. Acesso em: 11 maio 2020.

VIEIRA, J. J.; RAMALHO, C. C.; VIEIRA, A. L. C. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 64-80, jan. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n1.2017.9746>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9746/6592>. Acesso em: 12 nov. 2019.

WEBER, S. Políticas do Ensino Superior: Perspectivas para a próxima década. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 5, n. 1, p. 15-18, 2005.

Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1094>. Acesso em: 28 set. 2020.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade [online]**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400003>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 jun. 2020.

ZURLO, B. T. C. P. B. **Fatores que influenciam os professores iniciantes a permanecerem na carreira docente**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3182. Acesso em: 11 maio 2020.

Apêndices**Apêndice 1 – Projeto formativo**

PROJETO DE INDUÇÃO DOCENTE:

ESTRATÉGIA FORMATIVA PARA OS PROFESSORES INICIANTES



NATÁLIA MARQUES GONÇALVES
VLADEMIR MARIM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Universidade Federal de Uberlândia

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - CAPES

Universidade Federal de Uberlândia
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica
CEP 38408-100 - Uberlândia - MG

Reitor:

Valder Steffen Júnio

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Carlos Henrique Martins da Silva

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e
Matemática:

José Gonçalves Teixeira Júnior

Realização:

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática



Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

G635 Gonçalves, Natália Marques, 1991-
2022 PROJETO DE INDUÇÃO DOCENTE: [recurso eletrônico] :
estratégia formativa para os professores iniciantes /
Natália Marques Gonçalves. - 2022.

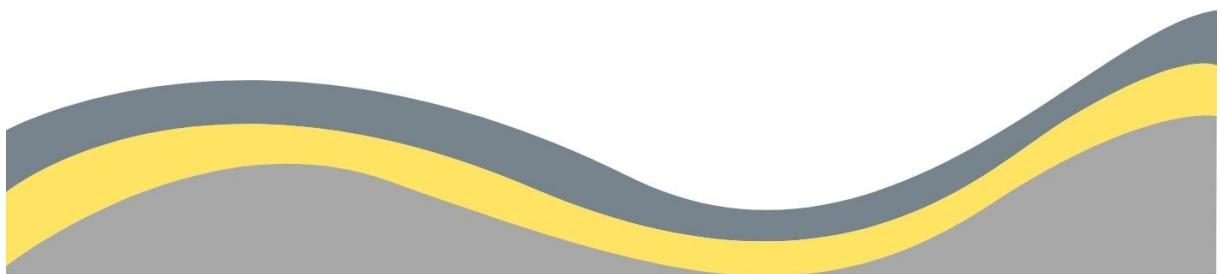
Orientador: Vlademir Marim.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Ensino de Ciências e
Matemática.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.133>
Inclui bibliografia.

1. Ciência - Estudo ensino. I. Marim, Vlademir, 1965-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Ensino de Ciências e Matemática. III.
Título.

CDU: 50:37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



Prezado(a) Gestor(a)

A recepção dos professores iniciantes é um momento de grande importância para a comunidade escolar e muito significativo para esses novos profissionais docentes.

Sabemos que ainda que o docente iniciante tenha desenvolvido, em sua formação de base, conhecimentos teóricos, pedagógicos, psicopedagógicos e tenha vivências adquiridas nos estágios supervisionados, práticas pedagógicas e/ou pela participação em programas de incentivo à docência durante a graduação, é necessário apoiá-lo e impulsioná-lo para que permaneça na carreira docente.

Apoiados em programas de indução docente realizados em países Ibero-americanos, preparamos esse guia para auxiliar gestores, tutores e professores que objetivam implementar esta estratégia formativa para a inserção dos professores iniciantes na comunidade escolar, bem como ajudá-los a desenvolver a autonomia e a identidade docente, visto que os anos iniciais da carreira docente são desafiadores.

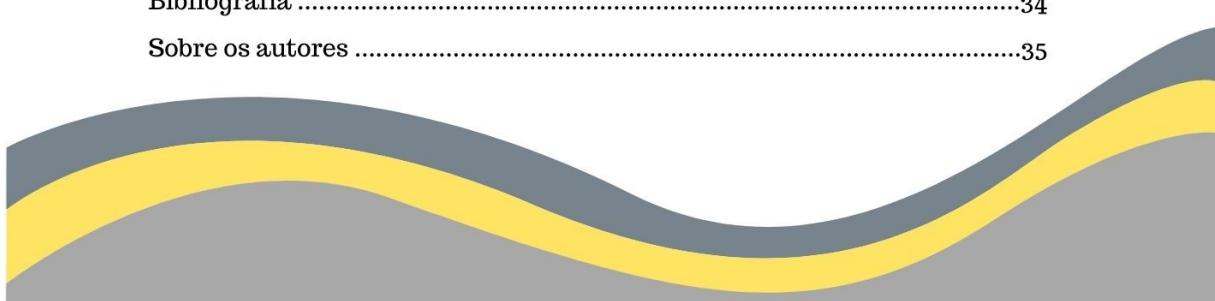
Desejamos a você um excelente estudo, e que este guia possa te ajudar a conhecer e implementar o Programa de Indução Docente e auxiliar no que for necessário para colocá-lo em prática.

Boa Leitura!



Sumário

A formação docente	5
Saberes desenvolvidos na formação inicial.....	6
Contribuições da formação inicial na inserção docente.....	7
Qualificação docente na formação continuada.....	8
Inserção dos professores iniciantes no âmbito escolar.....	9
Indução Docente	10
Características dos programas de indução docente	11
Programa de Indução Docente - PID	12
Projeto de implementação do Programa de Indução Docente.....	13
Equipe PID.....	15
Funções dos integrantes da equipe PID.....	16
Profissionais de apoio da equipe PID.....	19
Cronograma de atividades do PID.....	20
Seleção da equipe gestora do PID.....	22
Seleção dos professores iniciantes	23
Seleção dos tutores.....	24
Tutorias e suas vantagens.....	25
O que desenvolver nas tutorias	26
Eixos de tutoria: Ambiente.....	27
Eixos de tutoria: Prática Pedagógica.....	28
A importância da observação	29
O que abordar na prática pedagógica.....	30
Eixos de tutoria: Desenvolvimento Profissional.....	31
Como avaliar os benefícios do PID na sua instituição?.....	32
Avaliação do PID	33
Bibliografia	34
Sobre os autores	35



A formação docente

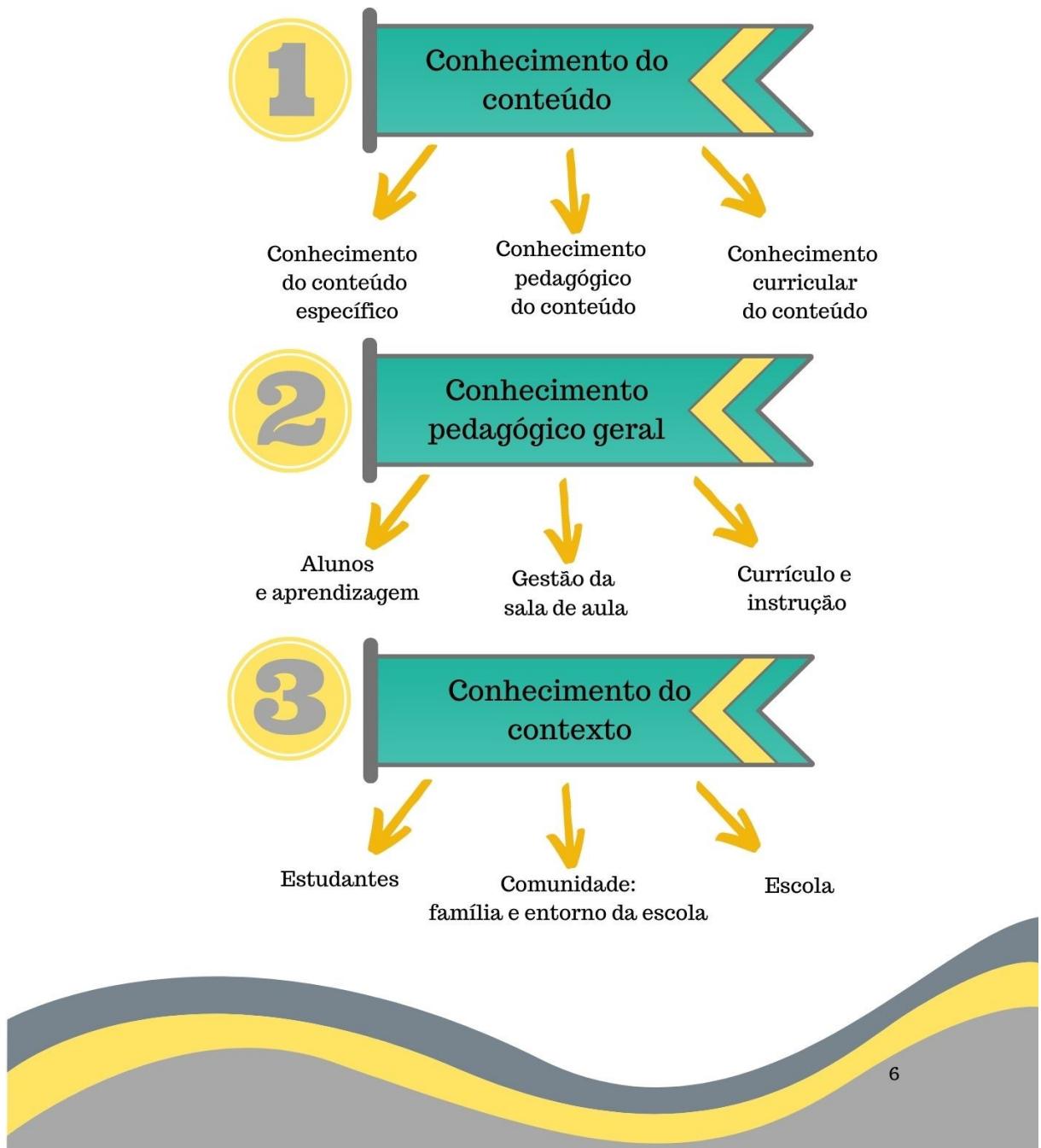
A formação docente é um processo de profissionalização contínuo, que possibilita aos futuros docentes aprofundar conhecimentos científico, pedagógico e psicopedagógicos em suas práticas cotidianas.

Durante a formação inicial, os futuros professores poderão desenvolver habilidades e competências que irão contribuir com o aumento da qualidade no processo de ensino e aprendizagem.



Saberes desenvolvidos na formação inicial

Na formação inicial os graduandos desenvolvem conhecimentos que poderão auxiliá-los no trabalho que será realizado no ambiente escolar, como:



Contribuições da formação inicial na inserção docente

Por meio da formação inicial, é possível ingressar na profissão docente e produzir um conjunto de conhecimentos que orientarão seu trabalho pedagógico. Ao final desta etapa, espera-se que os egressos dos cursos de licenciatura tenham desenvolvido saberes e competências que contribuam com a prática.

Outro aspecto relevante a ser desenvolvido durante os cursos de formação inicial é a habilidade de observar e analisar a sua própria prática.



Compete à formação docente preparar os graduandos para analisar suas práticas de maneira crítica e reflexiva, de modo que saibam compreender o campo de atuação e promover o desenvolvimento de novos conhecimentos, além de realizar práticas que estejam vinculadas com a realidade escolar em que estão inseridos (GARCIA, 1999).

Qualificação docente na formação continuada

Dentre os processos de formação dos profissionais docentes, a formação continuada é outra fase importante para o desenvolvimento profissional dos professores. Segundo Romanowski e Martins (2010), ela complementa a formação inicial e possibilita a promoção na carreira docente. As características da formação continuada podem ser analisadas nos trabalhos de Garcia (1999) e Imbernón (2009) expostas no esquema a seguir:

Características da formação continuada

- 1 A formação continuada dos docentes em serviço é as ações desenvolvidas que tenham caráter formativo e que possam gerar o desenvolvimento pessoal e/ou profissional.
- 2 Precisa acontecer sob um olhar colaborativo e que entenda a diversidade dos professores e as diferentes maneiras de pensar e agir, de forma que possa contribuir com o trabalho realizado em sala de aula.
- 3 É importante envolver, nesse processo, os gestores, supervisores, especialistas e professores, para que possa acontecer um trabalho colaborativo.
- 4 Ressalta a importância de se formar parcerias com todos os profissionais, principalmente com aqueles que estejam em níveis diferentes de formação e também da carreira docente.
- 5 Apoia-se nas experiências e vivências desenvolvidas pelo docente dentro da realidade escolar, tornando-se responsável pela sua formação, protagonista de suas ações e capaz de desenvolver projetos, incentivar e promover a reflexão sobre a própria prática com os demais docentes, a fim de gerar a mudança na sua comunidade escolar.

Inserção dos professores iniciantes no âmbito escolar

Ao analisarmos as características da formação continuada, percebemos que ela contribui para a formação de um espaço colaborativo de trabalho.



FRIENDS SHOP FIRST!

Você Sabia?

A indução docente é uma estratégia formativa utilizada em alguns países Ibero Americanos, como Chile, Peru, República Dominicana e Espanha, para auxiliar a transição dos egressos da licenciatura para a profissão docente.



Indução Docente



A indução docente é um processo no qual o professor ingressante irá vivenciar sobre o ofício da docência.



Caracteriza-se como um período importante para o desenvolvimento de sua carreira, da sua identidade profissional, para o desenvolvimento de conhecimentos e competências profissionais.



Características dos programas de indução docente

Os programas de indução docente possibilitam a construção de um ambiente no qual os professores se sintam bem ao realizar o seu trabalho, se tornem mais eficazes ao longo do tempo e, por consequência, diminuam os índices de desistência da carreira docente.

Quais as características dos programas de indução docente?



*Apresentando o
Programa de
Indução Docente
PID*



Projeto de Implementação do Programa de Indução Docente

Apresentaremos nossa proposta para implementar o Programa de Indução Docente (PID), detalhando todas as fases, objetivos, profissionais envolvidos, bem como suas funções e os instrumentais necessários para desenvolver o projeto em sua instituição escolar.

Para construir essa proposta, utilizamos como referência os programas de indução docente realizados em alguns países Ibero-Americanos: Chile, Peru e República Dominicana, tomando por base os documentos oficiais desses países. Além desses, nos inspiramos no Projeto Observar e Aprender realizado em Lisboa, que tem por objetivo a socialização das boas práticas em sala de aula.



Princípios da indução docente

O programa de Indução docente possui os seguintes princípios:

- Apoio aos professores ingressantes.
- Promoção da interação entre professor iniciante - professor experiente, professor iniciante - equipe gestora.
- Autoformação.
- Prática reflexiva.
- Promoção do diálogo.



Objetivos

- Contribuir para o desenvolvimento de habilidades necessárias para o exercício da docência.
- Auxiliar nas atribuições desenvolvidas pelos professores fora de sala de aula.
- Acelerar o processo de desenvolvimento profissional.
- Estimular a autoconfiança e a tomada de decisões.

13



Público - Alvo: Professores iniciantes, efetivos ou não, que não possuam experiência ou que a mesma seja inferior a dois anos.



Duração: 2 anos

Gestores

Os professores que, por ventura, durante o desenvolvimento do PID, mudarem de escola deverão dar continuidade ao programa na nova instituição.

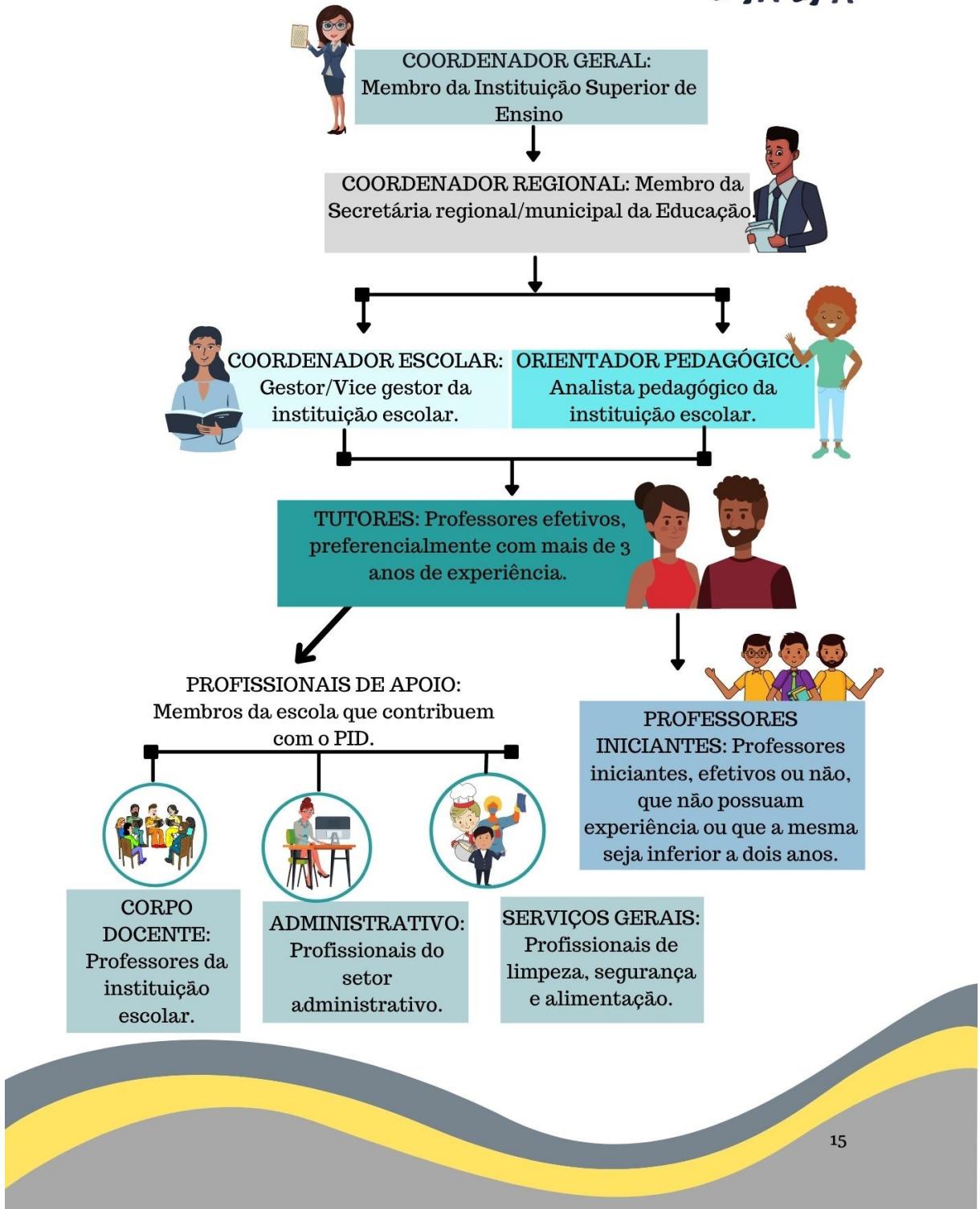


Metodologia:

- Tutorias (serão realizadas durante os horários de módulos/planejamento dos profissionais envolvidos).
- Reuniões de planejamento semanais.
- Leitura e reflexão de artigos científicos.
- Participação em eventos acadêmicos científicos para socializar experiências e progressos desenvolvidos no PID.
- Momentos de diálogos e reflexão.
- Plenária entre os profissionais da escola e da rede de ensino.



Equipe PID



Funções dos integrantes da equipe PID

Durante o desenvolvimento do PID, é necessário que todos os profissionais da instituição escolar, juntamente com os coordenadores geral e regional, compreendam sua função no programa e que colaborem para seu desenvolvimento.

COORDENADOR GERAL



Funções:

- Organizador e articulador do PID.
- Acompanhar, analisar e avaliar o PID.
- Assessorar o Coordenador Regional e Escolar.
- Redigir o relatório final do PID.
- Organizar a reunião trimestral com Coordenador Regional e Escolar para acompanhar o PID.
- Orientar a formação dos tutores.
- Organizar seminários para a socialização dos resultados do PID.

COORDENADOR REGIONAL



Funções:

- Coordenar a implementação do PID nas instituições escolares.
- Realizar reuniões mensais.
- Acompanhar os gestores escolares.
- Acompanhar e analisar, junto com os demais profissionais envolvidos, a avaliação do PID nas instituições escolares.
- Apontar ao Coordenador Geral sobre o desenvolvimento do PID.



COORDENADOR ESCOLAR

Funções:

- Coordenar o PID na instituição escolar.
- Divulgar o PID na instituição escolar.
- Liderar a equipe de envolvidos na instituição escolar.
- Estabelecer os pontos principais a serem contemplados pelo PID.
- Planejar, juntamente com os profissionais envolvidos no PID, ações e momentos de reflexão com a comunidade escolar.
- Realizar reuniões mensais com a equipe.
- Avaliar os profissionais envolvidos no programa de indução.
- Socializar ao Coordenador Regional o relatório mensal do PID.



ORIENTADOR PEDAGÓGICO

Funções:

- Coordenar os tutores na instituição escolar.
- Supervisionar o trabalho desenvolvido pelos tutores.
- Planejar, juntamente com a equipe PID, as atividades a serem desenvolvidas.
- Auxiliar os mentores durante o desenvolvimento do PID.
- Realizar reuniões quinzenais.
- Avaliar o desenvolvimento do PID.





TUTORES

Funções:

- Planejar as tutorias de acordo com a realidade escolar e com o propósito de inserir o novo docente na comunidade escolar.
- Realizar tutorias semanais de forma a auxiliar os professores iniciantes a entenderem o contexto escolar no qual estão inseridos.
- Auxiliar no processo de adaptação dos professores iniciantes com o ambiente e a comunidade escolar.
- Oportunizar espaços de reflexão que possibilitem ao novo docente analisar de maneira crítica sua prática.
- Desenvolver juntamente com o professor iniciante uma estratégia para auxiliar nos desafios encontrados em sala de aula, de forma a contribuir com o processo de ensino e aprendizado.
- Trabalhar juntamente com a equipe gestora na elaboração de ações/estratégias que auxiliem o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes.
- Promover espaço de observação das aulas dos professores iniciantes e demais profissionais com o intuito de contribuir com a profissionalização do corpo docente.
- Buscar estratégias e recursos metodológicos para auxiliar os professores iniciantes.
- Promover a participação em cursos, eventos e congressos que oportunizem aos professores iniciantes dialogarem sobre sua prática e desenvolverem novas habilidades.
- Desenvolver oficinas para contribuir com a formação dos professores iniciantes.
- Refletir ações vivenciadas no espaço observar e aprender.

Profissionais de apoio da equipe PID

CORPO DOCENTE



Funções:

- Assessorar os membros da equipe PID sempre que for solicitado.
- Sugerir temáticas para o desenvolvimento do PID.
- Auxiliar tutores sempre que for solicitado.
- Observar e ser observado de forma a contribuir com o processo de desenvolvimento profissional.

SETOR ADMINISTRATIVO

Funções:

- Auxiliar tutores e professores iniciantes a compreender questões administrativas e a gestão de pessoas dentro da instituição escolar.



SETOR DE SERVIÇOS

Funções:

- Auxiliar tutores e professores iniciantes a compreender como é a gestão dos setores de limpeza, segurança e alimentação da instituição escolar.



Cronograma de atividades do PID



1º Ano

- Implementação do PID nas instituições escolares
 - Seleção da equipe PID.
 - Reunião entre coordenador escolar e orientador pedagógico para planejar a apresentação do PID para a instituição escolar.
 - Apresentação do PID para a instituição escolar.
 - Seleção dos professores iniciantes.
 - Seleção dos tutores.
- Ambienteção
 - Compreender como é a gestão da instituição escolar.
 - Promover a aproximação de tutores e professores iniciantes.
- Planejamento de ações entre membros da equipe PID
 - Elaborar o Plano de Trabalho a ser desenvolvido pelo coordenador geral, orientador pedagógico e tutores.
 - Disponibilizar as orientações gerais.
 - Realizar a capacitação dos tutores.
 - Promover reuniões de trabalho e avaliação.
- Práticas pedagógicas
 - Analisar e promover ações que contribuam para o desenvolvimento conhecimento científico e pedagógico.
 - Analisar e refletir sobre os desafios encontrados.
 - Planejar ações metodológicas para auxiliar os professores iniciantes.



2º Ano

Observar e Aprender

- Observar as aulas de professores experientes e professores iniciantes.
- Socializar as observações realizadas.
- Desenvolver oficinas pedagógicas.
- Planejar e desenvolver ações a partir das análises das observações.
- Propiciar reunião entre tutores, coordenador geral e orientador pedagógico para acompanhamento do PID e alinhamento de ações.
- Ajustar as ações quando necessário.

Socialização das aprendizagens

- Reunir os professores envolvidos para socialização dos progressos do PID.
- Divulgar, em congressos e eventos científicos, os êxitos e dificuldades enfrentados no desenvolvimento do PID.
- Reunir com coordenador geral, regional, coordenadores escolares, orientadores pedagógicos e tutores para socialização dos avanços, sugestões para próximas edições do PID.

Avaliação

- Elaborar relatórios de todos os membros da equipe PID, identificando ações realizadas, bem como resultados obtidos.
- Reunir tutores, professores iniciantes, coordenador escolar e orientador pedagógico para a finalização do PID.

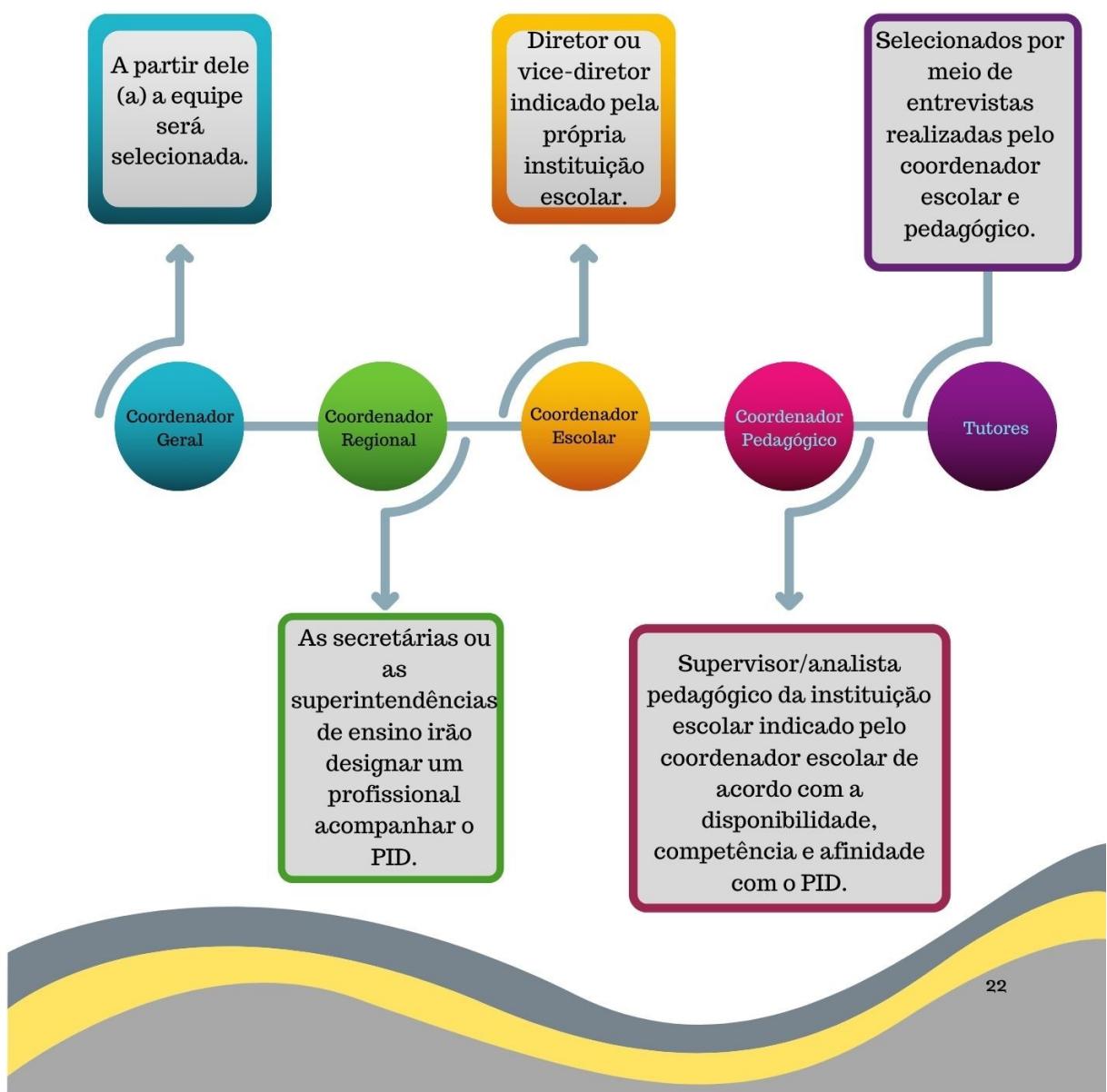


Durante o desenvolvimento do programa, os membros da equipe PID podem solicitar reuniões ou encontros com os demais participantes conforme as demandas que forem surgindo.

Seleção da equipe gestora do PID

Apresentadas as funções de cada membro da equipe PID, o esquema a seguir representa o processo de seleção de cada participante.

Destaca-se que a escolha desses membros levará em consideração o perfil destes profissionais: se são membros engajados com projetos, que possuem domínio da fala; se são éticos e dispostos a ajudar os demais colegas.



Seleção dos professores iniciantes



Ao receber um professor iniciante em sua instituição escolar com experiência inferior a 2 anos, o gestor comunica ao coordenador regional para a possibilidade de implementação do PID em sua instituição. Caso esse profissional seja contratado com o PID em desenvolvimento, o coordenador escolar poderá optar por inserir esse profissional ou aguardar o próximo semestre.

O PID não é um programa obrigatório, porém a participação precisa ser estimulada. Para que isso ocorra, é necessário envolver o máximo de profissionais da instituição escolar para dar suporte aos professores iniciantes.

Para incentivar a participação dos professores iniciantes, será realizada uma reunião para apresentar o PID, suas características e benefícios.

Apresentação do PID aos professores iniciantes



- Organizada pelo coordenador geral e pedagógico.



- Apresentar os principais desafios que os professores iniciantes podem encontrar.



- Apresentar as características, objetivos e as contribuições do PID para o desenvolvimento profissional.

Gestores

Para realizar essa apresentação, utilize os recursos digitais disponíveis em sua instituição. Elabore uma apresentação pontuando os objetivos e características do PID.

Caso seja necessário, peça ajuda ao coordenador geral e regional, assim como outros profissionais da sua instituição.



Após a reunião, os professores iniciantes que desejarem participar do programa, poderão manifestar o interesse ao coordenador escolar.

Seleção dos tutores



Após o professor iniciante manifestar interesse em participar do PID, será necessário realizar o processo seletivo para escolha de seu tutor.

A seleção do tutor será realizada de acordo com a necessidade escolar, sendo um tutor para cada professor iniciante. É desejável que o tutor seja da mesma disciplina ou de área de conhecimento correlata, para a facilitar o engajamento da dupla e as ações a serem desenvolvidas.

Para selecionar esse tutor, serão realizadas entrevistas para análise do perfil do candidato.

Requisitos:

- Profissional efetivo.
- Mínimo 3 anos de experiência preferencialmente.
- Engajado com os projetos que acontecem na escola.
- Comunicativo, atencioso, observador e reflexivo.
-

Aqueles profissionais que desejam participar do PID precisam manifestar o interesse ao coordenador escolar.

Entrevista: os professores que concorrerão à função de tutor serão entrevistados pelo coordenador escolar e coordenador pedagógico. Será analisado o perfil de cada candidato e o comprometimento com o programa.

Formação: os tutores selecionados receberão uma capacitação específica baseada na formação docente. Essa capacitação será conduzida pelos Coordenador Geral e Regional.



Tutorias e suas vantagens

Uma das características principais do programa de indução docente são as tutorias. Por meio delas que o tutor poderá compreender as necessidades dos professores iniciantes e planejar as ações a serem desenvolvidas.

Oferecer suporte aos professores iniciantes para enfrentar os desafios encontrados ao ingressar na carreira docente.

Auxiliar a solucionar problemas pedagógicos e contribuir no relacionamento entre alunos e professores.

Fortalecer as comunidades de aprendizagem.

Socializar as boas práticas.

Oferecer apoio emocional para enfrentar os desafios impostos pela realidade escolar e na socialização entre o corpo docente e equipe gestora.

Desenvolver o autoconhecimento, autoconfiança e autonomia do professor.

O que desenvolver nas tutorias

As tutorias serão desenvolvidas durante os primeiros 2 anos do desenvolvimento do PID. Para que essa fase aconteça, é necessário que o coordenador escolar e orientador pedagógico organize o horário de trabalho de tutores e professores iniciantes para que os módulos possam coincidir de forma a facilitar os encontros.

As tutorias podem ocorrer dentro do ambiente escolar e também de forma remota após o horário de trabalho, tais decisões serão acordadas durante a elaboração do plano de trabalho de todos envolvidos no PID.

Durante o desenvolvimento do PID, as tutorias serão regidas por três etapas:

- Ambientação
- Prática Pedagógica
- Desenvolvimento Profissional

No desenvolvimento das tutorias é necessário que os tutores estejam atentos para a não transformarem os encontros em palestras de “como fazer” ou de “faça dessa maneira”. Os tutores são responsáveis por oportunizar um espaço onde os professores iniciantes poderão aprimorar ou desenvolver habilidades para o exercício da carreira docente.

Ao detectar que o professor iniciante necessita de auxílio para desenvolver alguma habilidade, o tutor pode sugerir uma leitura, a participação em oficinas, compartilhar a situação com outro docente, estimular o professor iniciante a buscar estratégias para solucionar os problemas detectados.



Eixos de tutoria: Ambientação

O objetivo da ambientação é fazer com que o professor iniciante conheça seu ambiente de trabalho e também fortalecer o vínculo entre tutor e professor iniciante.

Para que o professor possa realizar seu trabalho de forma a contribuir com a comunidade escolar, é necessário que ele compreenda como a instituição escolar é gerida, ou seja, quais são os procedimentos adotados na gestão de alunos, funcionários, serviços, financeiro e administrativo.

Para desenvolver esta etapa da ambientação, os tutores poderão oportunizar encontros entre os funcionários responsáveis por estes setores e os professores iniciantes, de modo a exemplificarem os procedimentos adotados.

O que pode ser abordado na ambientação?



Eixos de tutoria: Prática Pedagógica

Após desenvolver a ambientação, espera-se que tutores e professores iniciantes tenham adquirido confiança e a habilidade de trabalharem em equipe. A partir deste cenário, o objetivo das tutorias será aprimorar e desenvolver habilidades que possam contribuir com prática pedagógica do professor iniciante.

Neste momento, é importante que os tutores oportunizem o espaço de fala para que os professores iniciantes possam expor os desafios vivenciados em sala de aula.

Mediante os relatos dos professores iniciantes, os tutores podem planejar ações e momentos de reflexão com o corpo docente de forma a superar os desafios encontrados.

Inspirados no Projeto Observar e Aprender, que visa estimular a atividade de docência promovendo espaços de experimentação e de apoio aos docentes da Universidade de Lisboa, iremos utilizar a observação cruzada de aulas para promover e compartilhar as competências da prática docente.

Nesta etapa, os tutores podem solicitar aos demais professores colaboradores do PID na instituição a participarem da observação de modo a potencializar a troca de experiências.

Durante todo o processo, é necessário que todos os envolvidos façam o registro das observações no diário de bordo, pois posteriormente os envolvidos irão se reunir para analisar e debater sobre as observações. Este momento de feedback é muito enriquecedor para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes e também dos experientes.



A importância da observação

"A observação regular de aulas é uma discussão de qualidade sobre o desempenho, constituem uma componente extremamente importante do processo de desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer professor, independentemente do seu nível de conhecimento e experiência" (REIS, 2011, p.11)

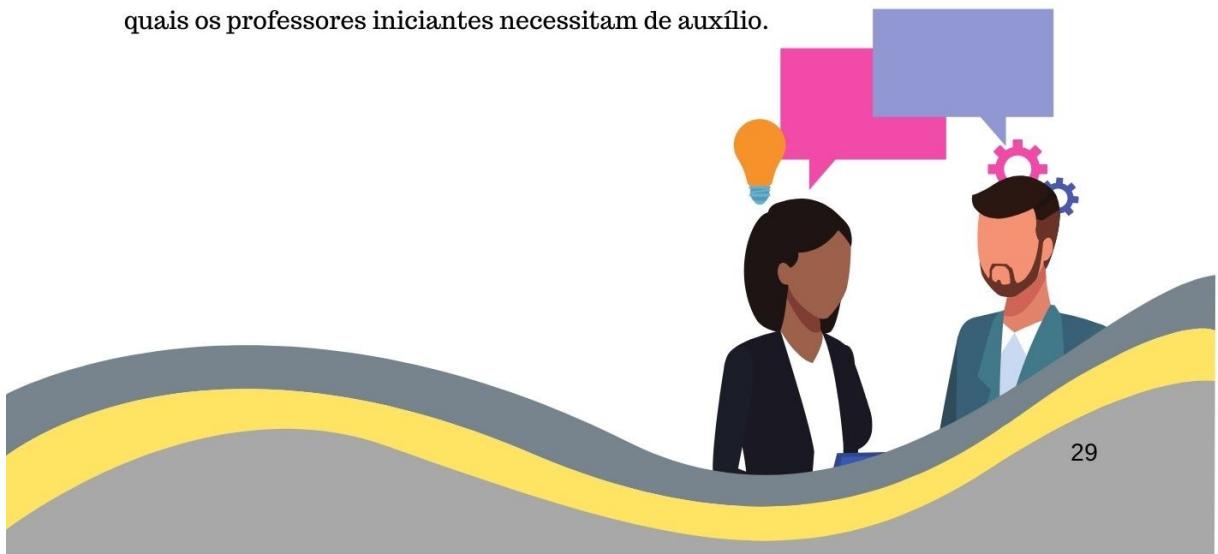


Atenção tutores!!!!

Ao observar a aula, por mais que a atitude do professor iniciante lhe pareça errada, não interfira. Registre todos os pontos necessários e, durante a reunião, esclareça a situação e juntos busquem como solucionar o problema.

Os tutores serão responsáveis por organizar a observação cruzada de aulas. Sugerimos que o professores iniciantes, bem como os tutores ou os professores colaboradores, observem e sejam observados por no mínimo cinco aulas ou a quantidade de aulas que a equipe gestora do PID estabelecer.

Novamente reforçamos a importância do registro das aulas observadas no diário de bordo, pois a partir dele que o tutor poderá visualizar os pontos dos quais os professores iniciantes necessitam de auxílio.

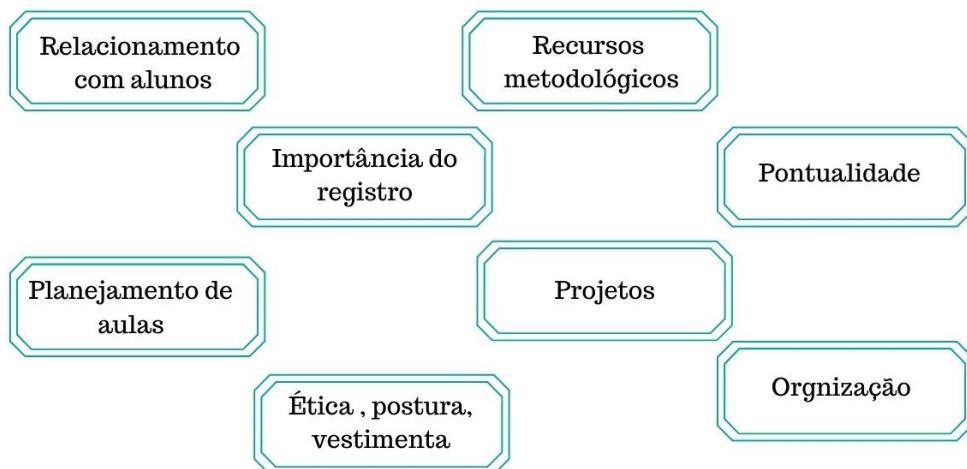


O que abordar na Prática Pedagógica

A observação é uma estratégia muito enriquecedora tanto para o professor iniciante quanto para os demais docentes envolvidos. Entretanto, nesta etapa as tutorias não serão a estratégia exclusiva a ser utilizada.

Os tutores, juntamente com os professores iniciantes, irão abordar outros aspectos que influenciam diretamente no trabalho desenvolvido em sala de aula.

O que pode ser abordado na prática pedagógica?



Os coordenadores escolar, pedagógico e os tutores são responsáveis por planejar os tópicos abordados nos eixos de tutorias, alguns destes tópicos poderão ser discutidos durante a observação. É importante que o tutor avalie o que foi abordado durante a observação e, caso seja necessário, ele complementa o plano de forma a enriquecer a experiência do professor iniciante.



Eixos de tutoria: Desenvolvimento Profissional

Após desenvolver os eixos de ambientação e prática pedagógica, espera-se que o professor iniciante vislumbre como poderá ser sua evolução na profissão docente e que não se sinta sozinho, pois todos os membros da instituição escolar podem apoiá-lo.

Esta etapa de desenvolvimento profissional tem por objetivo elaborar um plano que permitirá ao professor iniciante estabelecer ações de curto prazo para atingir determinados objetivos propostos para o seu desenvolvimento profissional.

Os tutores precisam investigar e conhecer a percepção dos professores iniciantes sobre o desenvolvimento profissional e seu benefício para a evolução da carreira docente.

O que pode ser abordado no desenvolvimento profissional?



Como avaliar os benefícios do PID na sua instituição?

Ao iniciar o PID na instituição escolar, deve ser realizada uma reunião com todos os funcionários para expor quais são os objetivos e as vantagens desse programa para a escola.

Ao término do ciclo de tutorias, é sugerido ao coordenador escolar organizar outra reunião com todos os envolvidos para apresentar os resultados obtidos e a importância de todos participarem de projetos como esse.

É importante oportunizar um espaço de fala aos tutores e professores iniciantes que foram, de certo modo, os principais profissionais envolvidos, deixar que os mesmos compartilhem as experiências e dar destaque aos pontos mais relevantes.

Incentivando, assim, os demais a buscarem por projetos e ações semelhantes a essa, favorecendo um espaço de trabalho colaborativo e voltado para o desenvolvimento profissional de todos.



Avaliação do PID

Ao término dos eixos de tutoria, os coordenadores escolar, pedagógico e os tutores devem se reunir para avaliar os resultados do PID na instituição escolar.

Caso a equipe gestora do PID na instituição escolar verifique que há necessidade de desenvolver outras ações para auxiliar no desenvolvimento dos professores iniciantes, o mesmo poderá ocorrer.

Finalizado as ações, todos os membros da equipe PID, inclusive os professores iniciantes, precisam elaborar um relatório contendo as ações desenvolvidas, destacando os resultados obtidos.

É sugerido ao coordenador geral desenvolver um seminário onde todas as instituições escolares participantes poderão compartilhar as ações e os resultados obtidos de forma a contribuir com o PID.

Ao analisar os resultados obtidos de todas as instituições escolares participantes, os coordenadores gerais e regionais devem se reunir para realizar as modificações, caso seja necessário, para dar continuidade ao programa com novos elementos.



Bibliografia

- GARCIA, C. M.. Formação de professores: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para_uma_Mudanca_Educativa. Acesso em: 22 mar 2021.
- IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- REIS, P. Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente, Lisboa, Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores. 2011. Disponível em: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf. Acesso em: 22 mar 2021.
- ROMANOWSKI, J. P., MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. Revista Diálogo Educacional [en linea]. 2010. ISSN: 1518-3483. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114449004>. Acesso em: 22 mar 2021.



Sobre os autores



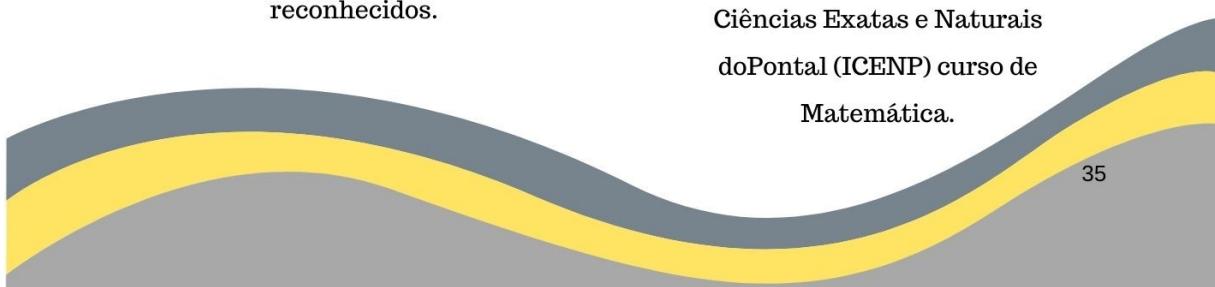
Natália Marques Gonçalves



Vlademir Marim

Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Uberlândia -FAMAT/ UFU e mestre pelo Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - PPGECEM / UFU.
Atualmente é professora da Educação Básica efetiva do município de Uberlândia, atuando do 6º ao 9º ano.
Autora de vários artigos internacionalmente reconhecidos.

Bacharel e Licenciado em Matemática, Pedagogo, Psicopedagogo, mestre e doutor em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós-Doutor em Políticas Públicas de Formação Docente realizado pela Universidade Autônoma de Madrid (UAM).
Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) curso de Matemática.



Apêndice 2 -1º Formulário enviados aos gestores

Perfil dos gestores escolares

Caríssimo Gestor ou Gestora, seja bem vindo(a)!

Gostaríamos de agradecer pela sua disponibilidade e contribuição com a nossa pesquisa cujo objetivo é investigar como ocorre o processo de inserção de professores iniciantes na carreira docente.

Sua participação será realizada em duas partes. Neste primeiro momento queremos conhecer um pouco sobre você e sua trajetória profissional até se tornar gestor(a) de uma instituição escolar.

*Obrigatório

1. E-mail *

2. 1.1 Nome (opcional)

3. 1.2 Sexo *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

4. 1.3 Idade *

5. 1.4 Instituição escolar a qual é gestor(a) *

6. 1.5 Cidade onde a instituição escolar está lotada *

Marcar apenas uma oval.

- Cachoeira Dourada
- Canápolis
- Capinópolis
- Cebralina
- Gurinhatã
- Ipiaçu
- Ituiutaba
- Santa Vitória
- Uberlândia
- Outro: _____

Trajetória profissional

7. 2.1 Em qual área de conhecimento você atuava antes de ser gestor(a) escolar?

*

Marcar apenas uma oval.

- Linguagens
- Matemática
- Ciências da Natureza
- Ciências Humanas
- Ensino Religioso

8. 2.2 Ao iniciar sua carreira docente qual foi o maior desafio encontrado? *

Marque todas que se aplicam.

- Disciplina e motivação dos alunos
- Inexperiência
- Insuficiência de recursos e de espaço e Falta de valorização da docência
- Domínio de conteúdo
- Domínio de metodologia
- Falta de apoio dos pais
- Falta ou ineficiência de apoio pedagógico e relacionamento entre pares

Outro:

9. 2.3 Você possui alguma pós graduação/especialização na área de gestão escolar? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outro:

10. 2.4 Se a resposta no ítem 2.2 foi afirmativa, descreva qual foi a pós graduação/especialização cursada.

11. 2.5 Por quantos anos você atuou como professor? *

Marcar apenas uma oval.

- De 0 à 2 anos
- acima de 2 à 5 anos
- acima de 5 à 10 anos
- acima de 10 à 15 anos
- acima de 15 à 20 anos
- acima de 20 anos

12. 2.6 Durante a sua atuação como professor, a gestão escolar era um cargo de seu interesse? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

13. 2.7 Descreva em algumas palavras como surgiu a gestão escolar na sua carreira profissional? *

14. 2.8 Descreva com alguma palavra o que representa a gestão escolar para você? *

15. 2.9 Como você chegou ao cargo de gestão escolar? *

Marcar apenas uma oval.

- Eleição
- Indicação da Secretaria Municipal de Educação
- Indicação da Superintendencia Regional de Ensino
- Indicação da própria instituição de ensino
- Eleição interna entre os pares
- Indicação pelos pares sem eleição
- Outro: _____

16. 2.10 Assinale o tempo de atuação na gestão escolar que você possui? *

Marcar apenas uma oval.

- De 0 à 2 anos
- acima de 2 à 5 anos
- acima de 5 à 10 anos
- acima de 10 à 15 anos
- acima de 15 à 20 anos
- acima de 20 anos

17. 2.11 Para o desenvolvimento do cargo de gestor, você se considera:

Marcar apenas uma oval.

- Qualificado integralmente
- Qualificado parcialmente
- Não qualificado

Instituição
escolar

Neste seção gostaríamos de conhecer melhor a instituição a qual é gestor(a), bem como as ações desenvolvidas para recepcionar os professores iniciantes.

18. 3.1 O quadro de professores efetivos da sua instituição são: *

Marcar apenas uma oval por linha.

De 0% à 25%	acima de 25% à 50%	acima de 50% à 75%	acima de 75% à 100%
Efetivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. 3.2 Com que frequência a sua instituição escolar admite professores iniciantes? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

20. 3.3 No momento em que a Secretaria Municipal de Educação ou a Superintendência Regional de Ensino designa um novo professor para sua instituição, você é informado se o mesmo possui alguma experiência na profissão docente? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

21. 3.4 Em sua instituição existe alguma recepção ou protocolo a ser seguido após a chegada de um novo professor independente da sua experiência profissional? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

22. 3.5 Em caso afirmativo no item 3.4, descreva qual a ação desenvolvida. *

23. 3.6 Qual seria o profissional responsável por recepcionar os professores iniciantes (professores com experiência inferior a 2 anos) em sua instituição? *

Marcar apenas uma oval.

Gestor

Vice-gestor

Supervisor escolar

Professor experiente

Outro: _____

24. 3.7 Baseado em suas experiências, você acredita que uma recepção eficaz aos professores iniciantes pode influenciar no desenvolvimento da sua carreira docente? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Raramente
- As vezes
- Muitas vezes
- Sempre

25. 3.8 Caso queira deixar algum comentário, crítica, dúvida ou sugestão.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Projeto de Indução Docente

Caro gestor(a)!

Esta é a segunda e última parte da nossa pesquisa. Assim sendo, gostaríamos de agradecer pela sua disponibilidade e as contribuições dispostas a este projeto.

Após realizar a leitura do Projeto de Indução Docente que foi enviado por e-mail, responda o questionário a seguir.

Atenciosamente!

Vlademir Marim

Natália Marques Gonçalves

*Obrigatório

1. Identificação do gestor

1. 1.1 Nome (opcional)

2. 1.2 Escola a qual é gestor(a) *

2. Formação Docente

3. 2.1 Durante a formação inicial docente, são desenvolvidos conhecimentos científicos, pedagógicos e psicopedagógicos para o exercício da função. Como você avalia o desenvolvimento desses conhecimentos na atuação dos professores iniciantes que trabalham ou já trabalharam na instituição a qual você dirige? *

Marcar apenas uma oval.

- Ótimo
- Muito Bom
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo

4. 2.2 Considerando os conhecimentos do conteúdo pedagógico, curricular e metodológico desenvolvidos na formação inicial, classifique-os em ordem de prioridade segundo as necessidades da instituição escolar a qual você dirige: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Conhecimento científico	Conhecimento pedagógico	Conhecimento psicopedagógico
1º	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2º	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3º	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. 2.3 Como você classifica o nível da formação inicial para o exercício da função dos professores iniciantes que atua/atuaram na escola a qual você é gestor(a): *

*

Marcar apenas uma oval.

- Ótimo
- Muito Bom
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo

6. 2.4 Com que frequência acontecem as ações de formação continuada na escola a qual você é gestor(a)? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Raramente
- As vezes
- Muitas vezes
- Sempre

7. 2.5 Descreva as ações de formação continuada para os professores proporcionadas pela escola a qual você é gestor(a).

8. 2.6 Qual departamento mais estimula o desenvolvimento de ações que vislumbrem a formação continuada dos professores? *

Marque todas que se aplicam.

- Secretaria Municipal de Educação ou Superintendência Regional de Ensino
- Gestor da instituição escolar
- Equipe pedagógica da instituição escolar
- Ações isoladas dos próprios professores
- Família/Amigos

3. Programa de Indução Docente

9. 3.1 Antes de realizar a leitura do guia do Programa de Indução Docente, você já teve contato com estratégias formativas como essa? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

10. 3.2 Você considera necessária a implementação de projetos de indução docente na instituição a qual você é gestor(a)? *

Marcar apenas uma oval.

- Totalmente necessário
- Muito necessário
- Necessário
- Parcialmente necessário
- Desnecessário

11. 3.3 Ponderando as características apresentadas dos Programas de Indução Docente desenvolvidos em países Ibero-Americanos, você considera que elas são pertinentes para a sua realidade: *

Marcar apenas uma oval por linha.

Sim	Não
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<hr/>	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<hr/>	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<hr/>	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<hr/>	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<hr/>	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<hr/>	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<hr/>	

12. 3.4 Considerando o quadro de funcionários e professores da instituição a qual você é gestor(a), a implementação do Programa de Indução Docente seria avaliada: *

Marcar apenas uma oval.

- Sucesso
- Muito bom
- Bom
- Razoável
- Pouco relevante
- Irrelevante

13. 3.5 Dentre os projetos de formação continuada desenvolvidos na instituição a qual você é gestor, quais favorecem os professores no período da indução docente?

14. 3.6 Como é realizado o trabalho em pares na instituição a qual você é gestor(a)? *

15. 3.7 O tutor é uma das referências para o desenvolvimento do Programa de Indução Docente. Analisando o quadro de professores efetivos na instituição a qual você é gestor(a), é possível identificar futuros tutores? *

Marcar apenas uma oval.

- Sempre
- Muitas vezes
- As vezes
- Poucas vezes
- Nunca

16. 3.8 Considerando a realidade da instituição escolar a qual você é gestor(a) e os três eixos estabelecidos para o desenvolvimento do Programa de Indução Docente (ambientação, prática pedagógica e desenvolvimento profissional), de qual forma esses eixos poderão auxiliar a inserção dos professores iniciantes na carreira docente? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito satisfatória
- Satisfatória
- Pouco satisfatória
- Insatisfatória

4. Avaliação da proposta para o Programa de Indução Docente

17. 4.1 Considerando suas experiências como professor(a) e gestor(a), o Programa de Indução Docente contempla as necessidades dos professores iniciantes que ingressam na carreira docente? *

Marcar apenas uma oval.

- Totalmente
- Em sua maioria
- Parcialmente
- Em sua minoria
- Não contempla

18. 4.2 Em uma escala de 1 a 5, onde 1 é péssimo e 5 é ótimo, avalie a proposta apresentada para constituir o Programa de Indução Docente (PID). *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Guia do Programa de Indução Docente	<input type="radio"/>				
Detalhamento das funções da equipe PID	<input type="radio"/>				
Estrutura e organização do PID	<input type="radio"/>				
Propostas metodológicas do PID	<input type="radio"/>				
Duração do PID	<input type="radio"/>				
Parceria entre os funcionários e professores da instituição escolar	<input type="radio"/>				
Proposta de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores iniciantes	<input type="radio"/>				
Trabalho entre os pares por meio das tutorias.	<input type="radio"/>				
Observação e reflexão das aulas entre os professores	<input type="radio"/>				
Desenvolvimento de um ambiente colaborativo de	<input type="radio"/>				

trabalho

19. 4.3 Caso seja necessário, relate comentários, críticas e/ou sugestões.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários