

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC SP

Nayana Cristina Gomes Teles

Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da
educação básica que participam de um programa de inserção
profissional

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo

2019

Nayana Cristina Gomes Teles

Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da
educação básica que participam de um programa de inserção
profissional

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André.

São Paulo

2019

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

À minha sábia mãezinha, Dona Gorette, que tornou possível todos os meus sonhos, exemplo de vida, de coragem e de ternura.

Ao meu amor, Alexandre, que tornou essa caminhada mais leve e muito mais feliz.

Aos amores da vida da titia, Maria Eduarda Teles e Gabriel Teles, à minha irmã Nayara Teles e meu pai Raimundo Teles, a distância nunca diminuiu a importância.

À minha tia Olga Gomes Vasconcelos (*in memoriam*) que sonhou comigo esse sonho.

Esta pesquisa contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), por meio do Edital 003/2015 RH-Interiorização.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora Profa. Dra. Marli André, pela dedicação, incentivo, apoio, compreensão diante de minhas ausências, paciência diante dos meus erros e inestimáveis aprendizagens.

À professora Dra. Laurizete Ferragut Passos, professora, parceira de pesquisas e escritas e uma pessoa linda com quem tive a oportunidade de conviver.

Aos membros da banca examinadora Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama, Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos, Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes e Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida pela participação na banca examinadora, análise cuidadosa, criteriosa e generosa do meu trabalho e pelas contribuições que daí surgiram, qualificando e norteando a realização desta pesquisa.

À Fapeam pelo apoio financeiro sem o qual seria impossível para uma jovem professora do interior do Estado do Amazonas tornar-se doutora.

Aos profissionais da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério da SEMED/Manaus pela disponibilidade, cuidado e carinho com o qual sempre fui recebida, em especial as Profas. Rita Esther de Luna e Adriana Maria Barbosa Guimas, que atenderam, sempre muito gentilmente, as minhas inúmeras solicitações ao longo dos três anos de realização desta pesquisa. Espero que essa tese consiga, minimamente, demonstrar a qualidade, a competência e o comprometimento com a qual a equipe da DDPM realiza seu trabalho.

Aos professores tutores e professores iniciantes que compartilharam comigo suas experiências, vivências, conquistas e angústias e tanto contribuíram para a realização dessa pesquisa e para o meu crescimento pessoal e profissional. Admiráveis pela luta diária e pelo compromisso com a educação. Essa é uma luta que vale a pena lutar!

Se no mestrado eu era “estrangeira”, retornar à PUC/SP proporcionou o reencontro com amigas muito queridas (Rita Kulnig e Lisandra Príncipe), que me apresentaram outras pessoas hoje também muito queridas: Adriana Reis, Rodnei Pereira, Rodrigo Toledo e Luane Santos. Agradeço a essa Quadrilha de Doutorandos (na qual se inclui Solange Perdigão) pelas risadas, colo, apoio, escutas gentis e cuidadosas e contribuições acadêmicas. Estaremos sempre juntos, ninguém solta a mão de ninguém!

Meu agradecimento especial à Lisandra Príncipe pela valiosa amizade, suporte e as inúmeras contribuições a esta pesquisa.

Muita coisa mudou em minha vida ao longo dos quatro anos de doutorado, e agradeço a amiga Marta de Oliveira Gonçalves pelo apoio, companhia, troca de alegrias e angústias. Juntas descobrimos como é difícil a vida no doutorado e o quão gratificante é essa caminhada. Muito obrigada!

Meu agradecimento especial aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e aos professores e alunos do Mestrado em Educação: Formação de Formadores com os quais tive a inestimável oportunidade de conviver e aprender.

Aos secretários do FORMEP, Humberto Silva (sempre tão atento, prestativo e gentil!) e do PED Edson Aguiar, pelo suporte e desembaraços burocráticos essenciais à realização do doutorado.

À Universidade Federal do Amazonas pela oportunidade de aperfeiçoamento profissional que me foi propiciada.

Às queridas amigas Fabiane Maia Garcia, Maria Luiza Germano de Souza e Margarida Carmo pelo apoio e inúmeros “galhos quebrados”.

Por fim, agradeço aos profissionais que me cuidaram ao longo desses quatro anos, aliviando as muitas dores decorrentes da Fibromialgia e da dor de cabeça crônica, que me acompanham há mais 20 anos. Nessa longa jornada aprendi que *“com a dor vem a força”*.

Muito obrigada!

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar o Programa de Tutoria Educacional ofertado aos professores iniciantes pela Secretária Municipal de Educação de Manaus-AM quanto a eventuais contribuições para o Desenvolvimento Profissional dos Professores da rede. Este programa atende aos docentes em estágio probatório na rede municipal, independentemente de possuírem ou não experiências no ensino. A justificativa para estudá-lo decorreu do interesse em conhecer boas práticas de FC e entender os fatores que estão associados a seu sucesso dentro do contexto no qual foram concebidas. Além disso, iniciativas de apoio à inserção profissional do professor iniciante ainda são raras no Brasil. A investigação utilizou-se da abordagem qualitativa e os procedimentos metodológicos escolhidos para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e a observação, complementados com a análise documental. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores, coordenadores, professores formadores (tutores) e professores tutorados (iniciantes na rede), além da observação de três sessões de tutoria. A revisão da literatura que fundamentou essa pesquisa incluiu teóricos como Marcelo (1999, 2009, 2010), Cunha (2005, 2010), Day (2001), Imbernón (2006, 2010), Lima (2004, 2006), Vaillant e Marcelo (2012), entre outros. Os dados revelaram uma avaliação predominantemente positiva do programa por gestores, coordenadores, tutores e tutorados. Os principais ganhos elencados pelos gestores foram: a construção de uma proposta de FC para os professores iniciantes; a institucionalização da formação dos formadores; a construção das matrizes de competência; e a oportunidade de discutir o estágio probatório e os processos de avaliação dos professores da rede. No que se refere aos pontos negativos e aos desafios que o programa enfrenta dois receberam destaque na fala de gestores e tutores: a mobilidade dos professores na rede e a logística implicada no deslocamento dos formadores entre as escolas. Os aspectos positivos citados pelos tutores foram: tratar-se de uma formação customizada; voltar-se mais diretamente à aprendizagem dos alunos; causar impacto perceptível na aprendizagem e no comportamento dos estudantes; o formador estar se formando ao mesmo tempo em que formava o iniciante. Já os professores iniciantes relataram como pontos positivos do programa: o apoio e a orientação oferecido pelo tutor(a); a possibilidade de refletir sobre as suas práticas e a mudança em sua forma de trabalhar. Os pontos negativos citados pelos formadores foram: o tempo disponível para as formações; ausência de um espaço próprio para a realização das sessões; a tutoria ser um programa direcionado apenas aos professores em estágio probatório; e a ausência de um acompanhamento dos professores egressos do programa. Concluímos que o Programa de Tutoria Educacional tem alcançado êxito ao favorecer a inserção dos novos docentes da rede. Entretanto, consideramos que é preciso avançar para uma perspectiva mais colaborativa e integrada à rotina da escola, pois o programa tem falhado na intenção de integrar-se ao contexto escolar como um todo e a promover a colaboração entre pares. A expansão da tutoria para a gestão escolar pode ser uma perspectiva de avanço nesse sentido.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação Continuada. Professor Iniciante.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the Educational Tutorial Program offered to the beginning teachers by the Municipal Secretary of Education of Manaus-AM about possible contributions to the Professional Development of the teachers of the network. This program assists teachers in the probationary stage in the municipal network, regardless of whether or not they have experience in teaching. The rationale for studying it stems from the interest in learning about good continuing education practices and understanding the factors that are associated with their success within the context in which they were conceived. In addition, initiatives to support the insertion of the beginning teacher are still rare in Brazil. The research utilized the qualitative approach that allows to apprehend the interactions in which the senses are produced and the meanings constructed. The methodological procedures chosen for the data collection were the semistructured interview and the observation, complemented with the documentary analysis. Semi-structured interviews were carried out with managers, coordinators, teacher trainers (tutors) and tutored teachers (beginners in the network), besides the observation of three tutoring sessions. The review of the literature that underpinned this research included theorists such as Carlos Marcelo (1999, 2009, 2010), Cunha (2005,2010), Day (2001), Imbernón (2006, 2010), Lima (2004, 2006), Vaillant and Marcelo (2012), among others. The data revealed a predominantly positive evaluation of the program by managers, coordinators, tutors and tutors. The main gains made by managers were: construction of continuing education for beginning teachers; the institutionalization of the training of trainers; the construction of competence matrices; and the opportunity to discuss the probationary stage and the evaluation processes of the network teachers. With regard to the negative points and challenges that the program faces, two were highlighted in the speech of managers and tutors: the mobility of teachers in the network and the logistics involved in the displacement of trainers between schools. The positive aspects mentioned by the tutors were: a customized training; turn more directly to student learning; make a perceptible impact on student learning and behavior; being forming at the same time as forming the beginner. Beginning teachers, on the other hand, reported positive aspects of the program: the support and guidance offered by the tutor; the possibility of reflecting on their practices and the change in their way of working. The negative points mentioned by the tutors were: the time available for the formations; absence of space for the sessions; tutoring is a program aimed only at teachers on probationary stage; and the absence of a follow-up of the teachers who graduated from the program. We conclude that the Educational Tutorship Program has been successful in favoring the insertion of the new teachers of the network. However, we believe that it is necessary to move towards a more collaborative and integrated perspective of the school routine, since the program has failed to integrate into the school context as a whole and to promote peer collaboration. The expansion of tutoring for school management may be a prospect of progress in this direction.

Key words: Teacher training. Continuing Education. Beginner Teacher.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Evolução do Índice de Desenvolvimento Humano de Manaus	33
Quadro 2: Categorias de adequação da formação docente	40
Quadro 3: Categorias de adequação da regularidade docente	43
Quadro 4: Sujeitos entrevistados, cargos que ocupam e procedimentos utilizados para a coleta de informações	95
Quadro 5: Eixos e dimensões de análise dos dados	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição das matrículas da rede municipal de ensino de Manaus, por etapas e regiões	34
Tabela 2: Distribuição dos docentes da rede municipal de ensino de Manaus por etapa e localização da escola	39
Tabela 3: Adequação da formação docente na educação infantil por zona	40
Tabela 4: Adequação da formação docente dos professores da rede municipal de ensino de Manaus no EF- Anos Iniciais por zona	41
Tabela 5: Adequação da formação docente no EF- Anos Finais por zona	41
Tabela 6: Média de alunos por turma na rede municipal de ensino de Manaus no ano de 2017	44
Tabela 7: Percentual de professores do EF: Anos Iniciais por nível de esforço docente	45
Tabela 8: Percentual de professores do EF: Anos Finais por nível de esforço docente	45

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Zonas Geográficas de Manaus	32
Figura 2: Descrição dos níveis de esforço docente	45
Figura 3: Foto aérea da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério..	116
Figura 4: Estratégias de Tutoria	131
Figura 5: Rotinas de trabalho de Tutoria de Área	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução do IDEB de Manaus nos Anos Iniciais.....	36
Gráfico 2: Evolução do IDEB de Manaus nos Anos Finais	37

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEU	Centros de Educação Unificado
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CONAE	Conselho Nacional de Educação
CP	Coordenador Pedagógico
DDPM	Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério
DDZ	Divisões Distritais
DP	Desenvolvimento Profissional
EJA	Educação de jovens e adultos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
FC	Formação Continuada
FIS	Fundação Itaú Social
GFC	Gerência de Formação Continuada
GT	Grupo de Trabalho
HTP	Hora de Trabalho Pedagógico
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Curricular
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior

Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR	O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIB	Produto Interno Bruto
PNAIC	<i>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa</i>
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
PROEMEM	Projeto de Expansão e Melhoria da Rede Pública de Manaus
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMSA	Secretaria Municipal de Saúde
SUSAM	Secretaria Estadual de Saúde
TE	Programa de Tutoria Educacional
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNIUBE	Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
Reflexões iniciais: O caminho que trilhei e o lugar de onde falo.....	19
CAPÍTULO 1 - Problematizando o campo da formação de professores: A docência na rede municipal de Manaus e as iniciativas de atenção ao iniciante	31
1.1 Aproximações com o objeto de estudo: (Re) Conhecendo Manaus-Capital do Amazonas.....	31
1.2 A Rede Municipal de Ensino de Manaus.....	33
1.2.1 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da Rede Municipal de Educação de Manaus.....	35
1.3 A docência na rede municipal de ensino de Manaus.....	38
1.3.1 Adequação da Formação Docente.....	39
1.3.2 Regularidade docente.....	42
1.3.3 Média de alunos por turma.....	43
1.3.4 Esforço Docente.....	44
CAPÍTULO 2 - Revisão de pesquisas correlatas: Como as ações de Formação Continuada são concebidas e implementadas nas redes de ensino estaduais e municipais brasileiras	47
2.1 O que dizem as pesquisas sobre a formação continuada de professores?..	49
2.2 Pesquisas correlatas publicadas sob a forma de artigos em anais de eventos científicos selecionadas a partir dos descritores formação continuada e desenvolvimento profissional.....	55
2.3 Pesquisas correlatas publicadas sob a forma de artigos em anais de eventos científicos selecionadas a partir dos descritores <i>professor iniciante, iniciante, inserção, indução e tutoria</i>	59
2.4 Considerações sobre os achados da revisão de pesquisas correlatas.....	64
CAPÍTULO 3 – Fundamentação teórica	67
3.1 Formação de professores.....	67
3.1.1 Formação inicial para a docência: Construção das bases do desenvolvimento profissional.....	70
3.1.2 Formação centrada na escola: construir a formação dentro da profissão.....	72
3.1.3 A entrada na carreira e os ciclos de vida profissional do professor.....	75
3.1.4 O professor iniciante e os desafios do início da docência.....	78
3.2 Fazer avançar a Formação Continuada de Professores.....	80
CAPÍTULO 4 - Metodologia	87

4.1 A escolha metodológica da investigação.....	87
4.2 Procedimentos Metodológicos.....	88
4.2.1 A escolha da rede de ensino.....	88
4.2.2 Entrada em campo: O contato com a rede de ensino.	88
4.3 Os procedimentos de coleta de dados.....	90
4.3.1 Entrevista semiestruturada.....	91
4.3.2 A observação.....	92
4.3.3 Análise documental.....	94
4.4 Informantes da Pesquisa.....	94
4.4.1 Profa. Lúcia.....	96
4.4.2 Prof. Moisés.....	97
4.4.3 Profa. Elisa.....	97
4.4.4 Profa. Alice.....	97
4.4.5 Prof. Marcos.....	97
4.4.6 Profa. Andreia.....	98
4.4.7 Profa. Rosa.....	99
4.4.8 Prof. José.....	99
4.4.9 Profa. Bruna.....	100
4.4.10 Profa. Cristina.....	100
4.5 Metodologia de análise dos dados.....	101
CAPÍTULO 5 – Apresentação e análise dos dados.....	104
5.1 Análise Eixo 1 – Políticas públicas.....	104
5.1.1 O Projeto de Expansão e Melhoria da Qualidade da Educação Municipal de Manaus (PROEMEM).	105
5.1.1.1 Histórico do PROEMEM.....	103
5.1.1.2 Detalhamento do Projeto.....	105
5.1.1.3 A Influência dos organismos financeiros internacionais nas políticas educacionais brasileiras: O exemplo do PROEMEM.....	111
5.1.2 A Secretaria Municipal de Educação de Manaus.....	114
5.1.2.1 Mudar é processo: Concepções de professor e de formação continuada que norteiam as ações da DDPM.....	117
5.1.2.2 Estratégias de Formação Continuada oferecidas pela SEMED/Manaus aos professores da rede.....	121
5.2 Análise Eixo II - Gestão.....	124
5.2.1 As origens da tutoria educacional: o estudo da Reforma de Nova York....	125
5.2.2 A metodologia da tutoria educacional da Fundação Itaú Social.....	129
5.2.3 O Programa de Tutoria Educacional na SEMED/Manaus.....	135
5.2.4 Avaliação do programa de tutoria educacional pelos gestores.....	144
5.2.5 Aspectos que favorecem ou dificultam a implementação do programa na opinião dos gestores entrevistados.....	145
5.3 Análise Eixo III – Prática.....	148
5.3.1 Andreia e Bruna.....	148

5.3.1.1 A formação do formador: aprender fazendo.....	148
5.3.1.2 Avaliação do programa: organização da tutoria e aspectos que favorecem ou dificultam a sua realização.....	151
5.3.1.3 O processo formativo da Profa. Bruna.....	152
5.3.1.4 O desafio da realização de um sonho: ser professora iniciante de Língua Portuguesa.....	154
5.3.1.5 Participação no Programa de Tutoria Educacional: construção conjunta de saberes profissionais.....	156
5.3.2 Marcos e José.....	158
5.3.2.1 Formação do tutor iniciante.....	158
5.3.2.2 Cada pessoa é um universo: estratégias formativas de um tutor iniciante.....	161
5.3.2.3 Processo de formação do professor José.....	163
5.3.2.4 Avaliação da tutoria.....	165
5.3.2.5 Professor iniciante fora de sua área de formação: intensificação de desafios.....	166
5.3.2.6 A tutoria como lugar de experimentações seguras.....	168
5.3.3 Rosa e Cristina.....	169
5.3.3.1 Olhar para si e separar o que é seu do que é do outro: aprendizagem profissional de uma professora que se torna tutora.....	169
5.3.3.2 Avanços e retrocessos do programa de tutoria educacional.....	172
5.3.3.3 Processo formativo da Profa. Cristina.....	173
5.3.3.4 Um novo olhar sobre o fazer docente de uma professora experiente..	176
5.3.3.5 Avaliação da tutoria.....	178
Considerações Finais	180
Referências	184
Apêndices	192
Apêndice A - Referências teses e dissertações.....	193
Apêndice B - Tabela com os principais achados referentes aos objetivos e resultados.....	198
Apêndice C - Roteiros de entrevista.....	205
Apêndice D - Matrizes de referência.....	211
Anexos	215
Anexo A - Autorização para realização da pesquisa.....	216
Anexo B - Organograma SEMED 2019.....	217
Anexo C - Matrizes Tutoria de Área.....	218
Anexo D - Plano de formação Profa. Bruna.....	224
Anexo E - Plano de formação Prof. José.....	225
Anexo F - Plano de formação Profa. Cristina.....	226

INTRODUÇÃO'

Reflexões iniciais: O caminho que trilhei e o lugar de onde falo.

Nasci em uma pequena cidade no interior do Estado do Amazonas chamada Manacapuru, onde as opções para cursar o ensino médio eram os cursos de magistério ou contabilidade. Optei pelo magistério para continuar estudando durante o dia.

Aos dezessete anos concluí o ensino médio e fui para Manaus com o intuito de me preparar para prestar o vestibular. Nesse momento, o curso de magistério passou a ser passado, um passado que seria esquecido durante toda a graduação e só retomado após o término do curso de psicologia.

Concluí o curso de psicologia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em 2005 e, nesse mesmo ano, concorri a vagas em três concursos públicos, um para o cargo de psicóloga na Secretaria Estadual de Saúde (SUSAM) e dois no âmbito da prefeitura de Manaus, um, para professor da educação básica na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), e outro, para psicólogo na Secretaria Municipal de Saúde (SEMSA).

Fui aprovada no concurso público da Secretaria Estadual de Saúde e no da Secretaria Municipal de Educação. Esta última convocou os aprovados primeiro e assumi o cargo de professora em uma escola da região periférica de Manaus. Não era minha intenção fazer carreira no magistério, mas lecionar em um período gerava uma pequena renda e me inseria no mercado de trabalho.

No momento desta escrita, percebi que a realidade encontrada por mim refletia o que estudos sobre a inserção de professores iniciantes apontam: para as escolas periféricas e/ou vulneráveis são alocados os novos professores (VAILLANT e MARCELO, 2012; DARLING-HAMMOND, 2014; LESSARD, 2006). Na instituição na qual trabalhei, todos os professores eram recém-concursados, alguns com experiência, e outros, inexperientes como eu, haviam cursado o magistério e ainda eram alunos de licenciaturas.

Recordo, nitidamente, a reação da diretora dessa escola ao me receber, ela questionou, um tanto com ar de surpresa e também de descrédito, como uma

psicóloga formada trabalharia em uma escola para ganhar tão pouco. Após essa conversa, a diretora me mostrou onde era o meu armário e a sala de professores, fui apresentada à coordenadora pedagógica e também à secretária. Esse foi o meu acolhimento.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Manaus adotava, à época, a Proposta Pedagógica dos Ciclos de Formação Humana. Na distribuição de turmas, me foi destinada uma sala com alunos de 7 anos, do segundo ciclo de formação. Inicialmente, segui à risca o livro didático que os alunos receberam, até perceber que este material não era adequado à turma, primeiro porque, embora a rede municipal de ensino propugnasse o sistema de ciclos, os livros didáticos que foram adotados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ainda tomavam, como base da organização do trabalho escolar, o sistema de seriação. Além disso, a grande maioria dos meus pequenos alunos apresentava muita dificuldade na leitura, escrita e operações matemáticas. Muitos deles eram o que poderíamos considerar “alunos copistas”, ou seja, apenas transcreviam para o caderno o que estava no quadro, e os livros didáticos reforçavam essa prática, já que os exercícios que neles constavam não apresentavam desafios adequados que pudessem fazê-los avançar em seus conhecimentos.

Nesta hora, precisei pedir ajuda aos colegas, e duas professoras mais experientes responderam ao meu chamado e tornaram-se minhas monitoras na escola.

Hoje percebo com clareza que minhas aulas na educação básica repetiam o “modelo tradicional de ensino” e reproduziam as práticas por mim vivenciadas durante o meu processo de escolarização e formação no Magistério de nível médio. Eu, frequentemente, lançava mão do ditado de palavras, da cópia de textos, da pintura de desenhos mimeografados, de cálculos matemáticos descontextualizados, dentre outras atividades que, hoje, sei que talvez pouco contribuíram para a formação daqueles pequenos alunos.

Apesar de ter ocupado o cargo de professora por apenas dois anos e oito meses, esse período foi fundamental para que eu percebesse a necessidade de uma boa formação inicial para os docentes, independentemente de sua área de atuação.

No ano de 2007, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) realizou concursos para diversas áreas, o destino destes professores era uma das cinco

unidades acadêmicas permanentes localizadas nos municípios de Benjamin Constant, Coari, Itacoatiara, Humaitá e Parintins.

Fui aprovada neste concurso e me tornei uma professora iniciante no ensino superior. A Unidade Acadêmica na qual fui lotada iniciava seus trabalhos com a chegada dos novos professores. Nossa recepção foi burocrática, precisávamos saber como funcionava a instituição e quais nossos compromissos (relatórios, diários de classe, portal do professor etc.).

No primeiro ano de funcionamento, recebemos várias visitas de professores mais experientes com o intuito de nos auxiliar a consolidar esse campus, e nele desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Apesar de a grande maioria dos professores, assim como eu, não possuírem experiência como docentes, as atividades realizadas com foco nas práticas pedagógicas, em geral palestras que discutiam aspectos teóricos de autores como Piaget e Vigotski, não nos provocavam o suficiente para repensá-las.

Ao final do primeiro ano de atuação na universidade, fui aprovada no processo seletivo para o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

No mestrado, investiguei o processo de formação dos alunos dos cursos de Licenciatura em Ciências: Matemática e Física, e Química e Biologia de uma das unidades acadêmicas recém-criadas. Estes cursos, que guardam inúmeras especificidades, fazem parte de uma experiência recente e inovadora da UFAM. Meu objetivo foi analisar em que medida os futuros licenciados em Ciências estavam sendo preparados para atender as necessidades da docência na escola básica.

A análise dos cursos de Licenciatura em Ciências: Matemática e Física, e Licenciatura em Ciências: Química e Biologia, mostrou que a falta de definição do perfil profissional do licenciado, a pouca identificação dos professores formadores com estes cursos, a valorização do bacharelado em detrimento da licenciatura, a ausência de interdisciplinaridade entre as disciplinas do curso e, principalmente, a falta de aproximação dos formadores à realidade da escola, são obstáculos ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências voltados às necessidades da educação básica.

Os dados da pesquisa referentes ao depoimento dos professores e alunos destas licenciaturas indicaram vários conhecimentos profissionais docentes

necessários a uma boa atuação nas escolas, porém apareciam de forma fragmentada e pouco integrada a um projeto de formação que agregasse todos os docentes e alunos dos cursos.

Após a conclusão do mestrado, retomei minhas atividades docentes na universidade e estabeleci três objetivos que norteariam o meu trabalho, com o claro intuito de devolver à universidade o investimento feito em minha formação:

- 1 Contribuir para estruturar os cursos de licenciatura na perspectiva dos saberes, habilidades, conhecimentos e competências necessários à formação docente;
- 2 Tomar como referência para a reestruturação dos cursos a perspectiva de formação centrada na escola¹;
- 3 Ajudar a *construir uma ponte* entre a universidade e a escola.

Na reestruturação das propostas pedagógicas curriculares dos cursos (PPC), duas instâncias decisórias têm papel fundamental, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e o Colegiado de Curso. Ambos são compostos por professores das áreas básicas do curso (biologia, química e educação, no caso da Licenciatura em Ciências: Biologia e Química; e matemática, física e educação, na Licenciatura em Ciências: Matemática e Física). O NDE é responsável pela reformulação da proposta (PPC) dos cursos e o Colegiado, que tem atribuições semelhantes ao dos departamentos de curso em outras estruturas universitárias, aprova, não aprova e/ou propõe alterações.

A Resolução Nº 01 de 17 de junho de 2010 do Conselho Nacional de Educação (CONAE) normatiza o Núcleo Docente Estruturante e estabelece como atribuições do NDE, dentre outras:

- I- Contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;
- II- Zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes áreas de ensino constantes no currículo.

Em quatro anos de discussões dos NDE das duas licenciaturas, nenhuma proposta foi implementada, pois o grupo de professores que compunha os NDE's não chegou a um acordo sobre as mudanças necessárias. Enquanto os professores das

¹ Segundo Imbernón (2006, p. 80), a formação centrada na escola toma a instituição educativa como lugar de formação prioritária. Não se trata de descartar outros lugares e ações formativas, mas pensá-las tendo como referência a escola.

áreas específicas preocupavam-se apenas com a mudança dos conteúdos programáticos das disciplinas, em geral no sentido de aprofundar o conhecimento específico da área, os professores da área de educação buscavam aprofundar a relação entre as disciplinas específicas, as metodologias de ensino e a prática das escolas. Outro ponto de discussão, e de divergência, era o número de horas da carga horária do curso destinadas às disciplinas de fundamentos da educação, metodologias de ensino, estágios e práticas curriculares, ainda estigmatizadas como disciplinas de menos importância nos cursos de Licenciatura. Com o passar do tempo, a implementação de uma nova estrutura curricular ficou cada vez mais difícil.

Recorremos à pesquisa intitulada “Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas” (GATTI e NUNES, 2009, p.9), que teve como objetivo “[...] analisar o que se propõe como disciplinas e conteúdos formadores nas instituições de ensino superior dos cursos presenciais das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológica [...]” para discutir a questão da licenciatura em um contexto mais amplo.

O estudo de Gatti e Nunes (2009) aponta, dentre outros achados, para a pouca carga horária que as disciplinas de formação docente ocupam nas licenciaturas pesquisadas (entre 20 e 30% da carga horária total), indicativo de um desequilíbrio entre a formação na área específica e a formação para a docência, além disso, na maior parte das ementas analisadas não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específica e as de formação pedagógica.

Apesar de oferecerem uma dupla formação, os cursos de licenciatura nos quais atuam caminham na direção dos cursos analisados por Gatti e Nunes (2009), pois não promovem a interdisciplinaridade, parecem seguir caminhos separados dentro de uma mesma graduação. A integração entre as áreas adquire particular importância se pensarmos que as licenciaturas em duas áreas de conhecimento têm o intuito de formar um professor de ciências com habilitação em matemática e física, ou química e biologia.

Embora claro no Projeto Pedagógico Curricular (PPC) desses cursos, as disciplinas que compõem a matriz curricular não representam um perfil profissional claro de professor, aproximando-se mais do perfil profissional de um bacharel com complementação pedagógica, remontando ao conhecido modelo 3+1 das

licenciaturas. A ausência de uma visão holística acerca do profissional a ser formado, principalmente considerando se tratar de um professor de ciências que irá atuar em duas disciplinas diferentes, esvaziava a discussão acerca da reestruturação das licenciaturas.

A intenção dos professores do NDE era a mudança da matriz curricular, dissociada da discussão do perfil de egresso. Como sugere Cunha (2010), a reestruturação dos cursos de formação precisa ultrapassar a tendência vigente de modificações que não alteram sua lógica, tampouco rompem com as concepções vigentes. Não é suficiente modificar a matriz curricular, é preciso clareza do perfil profissional a ser formado e, a partir daí, promover a reestruturação disciplinar.

O relatório da pesquisa organizada por Gatti e Nunes (2009) também aponta que falta nos projetos pedagógicos dos cursos o estabelecimento de critérios e práticas claramente explicitadas para a Prática de Ensino e o Estágio, o que contribuiria para uma formação mais adequada a um professor que atua na educação básica. A articulação das universidades² com as instituições de educação básica e com os sistemas de ensino estadual e municipal está prevista na ementa de poucas instituições, outro importante achado dessa investigação.

A realidade que encontro nos cursos de licenciatura em que atuo é muito semelhante ao apresentado na pesquisa mencionada: pouca carga horária das disciplinas pedagógicas aliada à escassa familiaridade dos professores do curso com a escola de educação básica, em virtude de sua formação como bacharéis (mesmo daqueles que cursaram licenciaturas, predominantemente, no modelo 3+1), o que evidencia a pouca discussão sobre a escola nesses cursos.

Minha atuação como professora orientadora de estágio mostrou que a formação dos licenciandos em uma perspectiva centrada na escola é possível, porém, era preciso estreitar os laços da universidade com as escolas locais e construir uma parceria e, para isso, foi necessário ir além da realização de estágios, práticas e projetos de extensão nas instituições de ensino. Foi fundamental estabelecer um diálogo com as secretarias municipal e estadual de educação.

Em virtude de minha proximidade com as escolas, fui convidada pelo diretor do Instituto para, junto a outro colega pedagogo, articular as ações da área de educação

² Neste texto, usaremos a palavra universidade/universidades para nos referirmos a todas as Instituições de Ensino Superior responsáveis pela formação de professores.

junto à Secretaria Municipal de Educação e à Coordenadoria Regional de Ensino, representante da Secretaria Estadual de Educação.

Nosso papel era articular as atividades de formação de professores oferecidas pela universidade aos docentes das escolas estaduais, bem como estabelecer parcerias em outras atividades. O diálogo cada vez mais fecundo com os representantes das secretarias fortaleceu o vínculo da universidade com as escolas. Fomos, inclusive, convidados a participar do planejamento das atividades anuais de formação dos docentes da Coordenadoria Regional de Ensino.

Um exemplo de parceria com a Secretaria Municipal de Educação foi a realização do II Simpósio Sobre a Docência no Interior do Amazonas: Formação de Professores de Ciências da Natureza e Matemática: Tendências e Perspectivas, por mim coordenado, no qual foram oferecidas diversas atividades formativas aos professores desta rede, no formato de palestras, oficinas e minicursos. Como exemplos das atividades oferecidas, há a oficina “Técnicas de ensino para alunos com necessidades especiais: a arte de se ver com as mãos” e o minicurso “A Prática Freiriana no Ensino das Ciências da Natureza”.

Essa experiência de contato direto com as escolas nas atividades de formação de seus professores, nos estágios, práticas e atividades de extensão, levaram-me a concluir que é possível “construir pontes” entre a universidade e as escolas, e, a partir do diálogo, estreitar vínculos e estabelecer uma parceria igualitária com respeito aos saberes produzidos nos espaços escolares. Porém, a aproximação da universidade à escola de educação básica deve fazer parte do projeto de formação das IES, não se circunscrevendo a iniciativas pontuais de professores da instituição.

Estar presente no dia a dia da escola, acompanhar as atividades de estágio e práticas curriculares, e nela desenvolver projetos de extensão que vão ao encontro dos interesses de alunos e professores das instituições de educação básica, pode levar os professores universitários que atuam nas licenciaturas a repensar o modelo de formação de professores que estão propondo. Só assim será possível construir sólidos vínculos entre essas instituições, favorecer a troca de saberes, e propiciar espaços de aprendizagem para a docência dos alunos das licenciaturas.

Meu foco, que até então se centrava na formação inicial, começou a mudar quando os primeiros alunos que concluíram os cursos de licenciatura adentraram o mercado de trabalho. Poucos deles passaram a atuar nas escolas, porém,

conhecendo as fragilidades dos cursos, comecei a questionar como as escolas que os recebiam lidavam com a existência de lacunas e necessidades formativas desses docentes iniciantes, como eram acolhidos e quais suas condições de trabalho.

Ao voltar o olhar para os primeiros anos de trabalho do professor, ficou evidente a necessidade de programas de apoio e acompanhamento nesse momento crucial do seu desenvolvimento profissional.

A relevância de apoio ao iniciante se justifica pela importância do papel do professor em relação às possibilidades de aprendizagem do aluno, como apontam as pesquisas sobre a aprendizagem dos estudantes (OCDE, 2006), além de contribuir para a redução da probabilidade de abandono precoce da carreira (COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/EURYDICE, 2015).

O papel do professor na aprendizagem do aluno é uma realidade difícil de contestar. Segundo o estudo “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (OCDE, 2006, p. 12), há inúmeras pesquisas indicando que “[...] a qualidade dos professores e a de seu ensino são os fatores sensíveis a políticas mais importantes no resultado dos estudantes [...]”, assim, formar bons professores, ajudá-los a desenvolver-se profissionalmente, oferecendo boas condições de trabalho e remuneração são fatores essenciais na definição de políticas voltadas a melhoria da qualidade do ensino e do processo de aprendizagem escolar.

Darling-Hammond (2014), após a revisão de pesquisas realizadas nos últimos 30 anos, confirma que a formação qualificada do docente é um dos fatores mais importantes na aprendizagem dos alunos.

Também é consenso na literatura que cada etapa do desenvolvimento profissional docente apresenta diferentes necessidades de formação e atuação. O magistério é uma carreira complexa e exigente, o que torna o início da docência um período de aprendizagem intensa, que requer tempo e dedicação.

Logo, o apoio no início da carreira se reveste de especial importância, pois as primeiras experiências e aprendizagens são fundantes dos saberes que os professores constroem (CUNHA, 2005). É nessa etapa que ocorrem os principais marcos da identidade e de estilo que irão caracterizar o professor ao longo de sua carreira (LIMA, 2004).

Investir no apoio ao professor iniciante não só influencia positivamente o seu desenvolvimento profissional, ajudando-o a superar os desafios da entrada na

profissão e a construir uma identidade profissional, como também contribui para a sua permanência na docência. O relatório “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (OCDE, 2006), que coletou dados em 25 países membros da OCDE, concluiu que o abandono da carreira do magistério tende a ser maior no início da carreira.

É clássica a citação de Imbernón (2006) que aponta a necessária redefinição da instituição educativa, pois a sociedade mudou, a infância e a juventude foram redesenhadas, e a escola precisa acompanhar essa evolução, cabendo ao professor assumir “[...] novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos [...]” (IMBERNÓN, 2006, p.12). Logo, é importante que os saberes, habilidades e competências do professor sejam objeto de análise, reflexão e mudanças na e para a ação, principalmente no início da carreira, quando, segundo Day (2001), a curva de aprendizagem do professor se mantém mais elevada.

Torna-se professor é uma aprendizagem que acontece ao longo da vida e que merece ser olhada com mais atenção por parte dos que concebem e implementam as políticas públicas educacionais. Não se trata de pensar que os professores são “mal preparados” e que precisam de formação para melhor exercer sua atividade profissional, mas compreender que a sociedade e o conhecimento mudam em ritmo acelerado, cada geração traz comportamentos e modos de pensar e agir singulares, e muitas vezes conflitantes com os de gerações passadas. Lidar com todas essas transformações requer um conhecimento profissional revisto, abertura para aprender a lidar com o novo e disposição para aperfeiçoar a sua atuação profissional. Daí a importância de conhecer como se dá a entrada na docência e oferecer oportunidades de desenvolvimento ao longo de toda a trajetória profissional do professor.

Assim, o ingresso dos professores na docência e sua condição de iniciantes necessitam de mais estudos que consigam abarcar a complexidade do tema e fornecer subsídios para a construção de programas de iniciação à docência, ainda raros na realidade brasileira (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Logo, o primeiro “recorte” na definição do meu objeto de estudo foi o “professor iniciante”, e o segundo foi a definição do contexto do estudo.

Decidi que a pesquisa seria realizada no Amazonas, meu estado de origem, onde estou lotada como professora do ensino superior e que apoia financeiramente meus estudos através da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam).

Tomada essa decisão, buscou-se informações sobre programas de suporte aos professores iniciantes na Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) e se teve conhecimento de um projeto piloto intitulado “Tutoria Educacional”.

Com início em 2015, o programa de Tutoria Educacional foi implementado como parte do Sistema de Acompanhamento e Avaliação Pedagógica para os professores em estágio probatório³, ação inserida no Projeto de Expansão e Melhoria da Rede Pública de Manaus – PROEMEM⁴. O programa de Tutoria Educacional, realizado em parceria com a Fundação Itaú Social (FIS), tem por objetivo fortalecer as práticas educativas por meio da formação em serviço, contando com acompanhamento pedagógico e avaliação gradativa dos professores em estágio probatório.

Cabe lembrar, que antes da implementação do Programa de Tutoria Educacional, a SEMED/Manaus não contava com ações de FC específicas para os professores que ingressavam na rede.

Feitos os primeiros contatos com a SEMED/Manaus e obtida a autorização para a realização da pesquisa, foram realizadas cinco entrevistas com membros da equipe da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) responsável pela formação continuada dos professores da rede e pela gestão do programa de Tutoria Educacional. Essas entrevistas permitiram conhecer melhor as atividades de formação continuada e definir, mais precisamente, o foco do estudo.

A aproximação ao campo foi essencial para compreender a intenção da DDPM/SEMED/Manaus em solidificar uma política de formação continuada de professores, que ao englobar ações variadas, busca proporcionar oportunidades de

³ De acordo com a Lei Nº 1126, de 05 de junho de 2007, que dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e subsídios dos profissionais do magistério do município de Manaus e adota outras providência, considera-se estágio probatório o período de três anos de efetivo exercício no cargo de Profissional do Magistério, no qual a Administração, por meio de comissão especialmente constituída, avalia, utilizando a Avaliação Especial de Desempenho (AED), a conveniência ou não da permanência do Profissional do Magistério no serviço público;

⁴ O objetivo do programa é expandir a cobertura e melhorar a qualidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Manaus. Conta com financiamento próprio e do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento).

desenvolvimento profissional aos professores, gestores e demais membros da equipe escolar, sem perder de vista que a formação continuada, por si só, não promove a transformação no campo educacional, principalmente se não for acompanhada de mudanças nas condições de trabalho, gestão das instituições e dos sistemas de ensino, além da valorização e reconhecimento social dos profissionais.

Foram também realizadas entrevistas com três professores tutores e três professores tutorados em suas escolas, e observada uma sessão de tutoria com cada par tutor-tutorado.

A escolha do Programa de Tutoria Educacional, uma das estratégias de formação concebidas pela secretaria como “centrada na escola” justifica-se por se tratar de uma formação voltada ao professor ingressante na rede, iniciativa ainda pouco presente nas secretarias de educação brasileiras. Além disso, o protagonismo e autonomia dos gestores e formadores da DDPM, que têm como premissa adequar a formação ao contexto local, bem como a clareza e sagacidade na busca de soluções para os problemas que vão surgindo durante a implementação do programa, são exemplos que justificam o interesse pela temática de estudo.

Assim, foi formulada a seguinte **questão de pesquisa**: Como a formação continuada, via tutoria educacional, ocorre no contexto da SEMED/Manaus e quais as possíveis contribuições do Programa de Tutoria Educacional para o Desenvolvimento Profissional dos professores iniciantes na rede?

Com o intuito de responder a essa questão, foram delineados os seguintes objetivos geral e específicos:

Objetivo geral:

Analisar o Programa de Tutoria Educacional ofertado aos professores iniciantes pela Secretária Municipal de Educação de Manaus-AM quanto a eventuais contribuições para o Desenvolvimento Profissional dos professores da rede.

Objetivos específicos:

- Caracterizar o Programa de Tutoria Educacional;
- Verificar como os gestores diretamente envolvidos no programa de tutoria percebem a sua implementação;
- Identificar as percepções dos tutores que atuam na formação continuada

do professor iniciante sobre o programa de tutoria;

- Identificar as percepções dos professores tutorados sobre o programa e suas contribuições.

Na intenção de problematizar o objeto de estudo e circunscrevê-lo dentro de um recorte que possa torná-lo passível de análise, respeitando a sua inteireza, e situando-o de forma holística nas relações que o cercam e definem, julgamos necessário levantar maiores informações sobre o contexto no qual se insere, neste caso, o município de Manaus, capital do Amazonas, e seu sistema municipal de ensino.

CAPÍTULO 1. PROBLEMATIZANDO O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A DOCÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE MANAUS E AS INICIATIVAS DE ATENÇÃO AO INICIANTE.

1.1 Aproximações com o objeto de estudo: (Re) Conhecendo Manaus-Capital do Amazonas.

Manaus, capital do Estado do Amazonas, está situada na confluência dos rios Negro e Solimões, pertence à mesorregião do Centro Amazonense e à microrregião homônima⁵, possui uma área de 11.401,092 km² e uma densidade de 158,06 hab./km²⁶, o que a coloca como a segunda maior capital estadual do Brasil em área territorial.

Segundo dados do Censo, em 2010, a população residente era de 1.802,14 habitantes, deste total 1.792,881 (99,49%) encontravam-se na zona urbana e 9.133 (0,51%) na zona rural⁷.

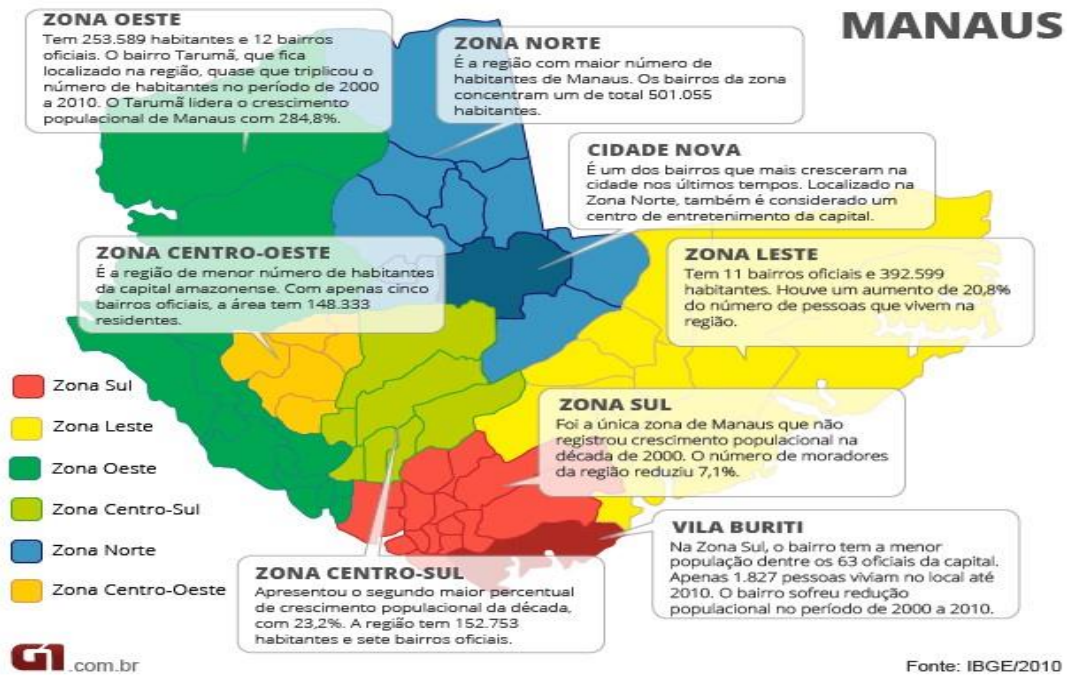
Manaus é subdividida em sete zonas geográficas: Norte, Sul, Centro-Sul, Sul, Leste, Oeste, Centro-Oeste e Rural-Ribeirinha, como podemos observar na figura abaixo.

⁵ A mesorregião do Centro Amazonense é uma das quatro mesorregiões do estado brasileiro do Amazonas. É formada por 30 municípios agrupados em seis microrregiões, sendo Manaus o principal deles. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Manaus>. Acesso: 22 jun 2016.

⁶ Disponível em: [http:// https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/por-cidade-estado-estatisticas.html?t=destaques&c=1302603](http://https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/por-cidade-estado-estatisticas.html?t=destaques&c=1302603). Acesso: 09 maio 2018.

⁷ Disponível em: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_rm/manaus#educacao. Acesso: 22 jun. 2016

Figura 1 – Zonas Geográficas de Manaus



Fonte da imagem: G1.com.br⁸

A maior parte da população encontra-se nas zonas Norte e Leste da cidade, sendo a Cidade Nova, situada na zona Norte, o bairro mais populoso (121.135 habitantes).

Apesar de deter o 7º maior Produto Interno Bruto (PIB) entre as cidades do Brasil, segundo dados divulgados pelo IBGE em 2017, com um valor de aproximadamente R\$ 67 bilhões, Manaus está na 23ª posição entre as capitais brasileiras no que se refere ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) avaliado em 0,737 (considerado alto).

O Produto Interno Bruto (PIB) per capita de Manaus é estimado em R\$ 33.564,11, ocupando o 1º lugar no Ranking do PIB referente ao estado do Amazonas, e a 839ª posição no ranking das cidades brasileiras⁹. Esse alto valor pode ser

⁸ Disponível em: <http://g1.globo.com/am/amazonas/manaus-de-todas-as-cores/2014/noticia/2014/10/veja-mapa-com-zonas-e-bairros-mais-populosos-da-capital-do-amazonas.html>. Acesso em 09 maio de 2018.

⁹ Informação disponível no site do IBGE: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/pesquisa/37/30255>. Acesso em 09 maio 2018.

enganador se desconsiderarmos a renda per capita média da população e também o IDH do Município.

Os indicadores de renda de Manaus disponíveis no Atlas Brasil¹⁰ indicam que a renda per capita média de Manaus cresceu 48,70% na última década, passando de R\$ 487,67, em 2000, para R\$ 725,17, em 2010. Da mesma forma, a proporção de pessoas pobres, ou seja, com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 140,00 caiu de 32,75%, em 2000, para 16,37%, em 2010. A evolução da desigualdade de renda nesses dois períodos pode ser descrita através do Índice de Gini¹¹, que passou de 0,63, em 2000, para 0,61, em 2010.

A evolução do índice de desenvolvimento humano em Manaus pode ser observada no quadro abaixo:

Quadro 1 – Evolução do Índice de Desenvolvimento Humano de Manaus

Indicadores	1991	2000	2010
IDH- Educação	0,307	0,443	0,658
IDH- Renda	0,676	0,674	0,738
IDH- Longevidade	0,681	0,727	0,826
IDH- Municipal	0,521	0,601	0,737

Fonte: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/manaus_am

No período de 1991 a 2010, a dimensão cujo índice mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,215), seguida por Longevidade e por Renda.

A evolução do IDHM do município de 0,521, em 1991, para 0,737, em 2010, indica uma taxa de crescimento de 41,46%,

1.2 A Rede Municipal de Ensino de Manaus.

¹⁰ Disponível em: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_rm/manaus. Acesso em 09 maio 2018.

¹¹ Segundo o Ipea: “O Índice de Gini é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza.” Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28. Acesso 06 fev. 2019.

A rede municipal de ensino de Manaus (SEMED) possui um total de aproximadamente 235.761 matrículas¹², distribuídas em 499 escolas. Considerando a distribuição da oferta de matrículas entre as zonas urbana e rural, é válido demarcar que a zona urbana possui 183¹³ escolas com oferta de ensino infantil regular, 281 com ensino fundamental regular, 381 escolas com educação especial substitutiva¹⁴ e 77 escolas com oferta de educação de jovens e adultos. Já a zona rural, conta com a oferta de ensino infantil regular em 72 escolas, oferta de ensino fundamental regular em 83 escolas e 14 escolas com oferta de educação de jovens e adultos. Na tabela abaixo é possível observar a distribuição de matrículas entre as zonas urbana e rural.

Tabela 1 - Distribuição das matrículas da rede municipal de ensino de Manaus, por etapas e regiões (ano base 2017)

Etapas	Matrículas Rede Municipal	Matrículas Zona Urbana	Matrículas Zona Rural
Ed. Inf. Creche	4.028	3.917	111
Ed. Inf. Pré-escola	44.225	42.597	1.628
Ens. Fund. Anos Iniciais	117.046	111.075	5.971
Ens. Fund. Anos Finais	51.907	48.122	3.785
EJA	18.555	17.804	751
Ed. Especial	6.579	6.425	154
Total	242.340	229.940	12.400

Fonte: elaborada pela autora¹⁵.

Observando a distribuição das matrículas entre as etapas da escolarização, chama a atenção a pouca oferta de vagas nas creches, especialmente na zona rural, o que é um dado preocupante, embora a oferta de creches na zona urbana também esteja aquém do desejado. A construção de novas creches e a ampliação do atendimento na educação infantil são desafios previstos no PROEMEM, que serão abordados mais adiante.

¹² Dados extraídos da Sinopse Estatística da Educação Básica 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em 15 mai 2018.

¹³ Dados disponíveis no sítio www.qedu.org.br

¹⁴ Escolas com educação especial substitutiva são aquelas que possuem matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes especiais.

¹⁵ As tabelas e quadros elaborados pela autora utilizaram como fontes de informação os dados disponíveis nos sítios www.qedu.org.br e www.atlasbrasil.org.br.

Outro desafio à organização da rede é a dimensão territorial do município de Manaus e sua extensa rede fluvial, embora a população da zona rural de Manaus corresponda a 7,45% do total de habitantes do município. A dispersão dessa população em regiões de difícil acesso dificulta a centralização dos alunos em uma unidade escolar, trazendo implicações significativas para a logística necessária ao atendimento dessa população, e, conseqüentemente, para a oferta de formação continuada aos professores.

Apesar desses desafios, intensificados pelo momento de crise social e econômica que o país enfrenta e que atinge os mais diversos setores, a SEMED/Manaus tem obtido significativas vitórias, importantes para fortalecer o trabalho realizado e garantir sua continuidade no campo das políticas públicas de educação.

Uma das conquistas da SEMED/Manaus é o contínuo aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um dos indicadores educacionais mais importantes, e populares, que será comentado a seguir.

1.2.1 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da Rede Municipal de Educação de Manaus.

Ao se tomar como objetivo o diagnóstico de um determinado contexto educacional, seja ele uma escola ou rede de ensino, é útil lançar mão de recursos que possibilitem ir além da leitura numérica de dados, possibilitando uma análise complexa e multifatorial.

Nesse sentido, os indicadores educacionais são importantes recursos para o monitoramento da realidade da educação com o intuito de subsidiar a formulação e reformulação de programas e políticas públicas.

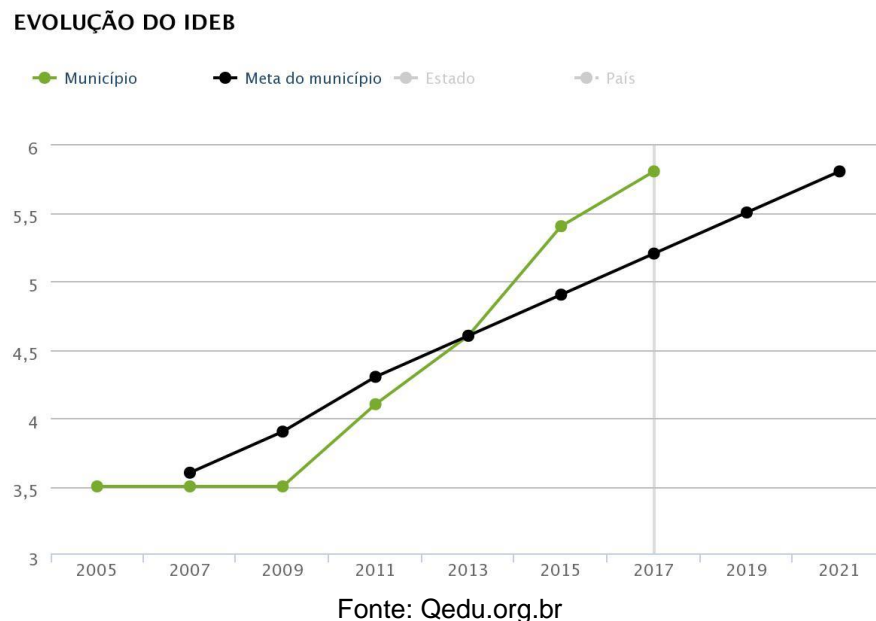
Como recurso metodológico, os indicadores fornecem uma imagem estática de uma determinada realidade, a partir da operacionalização de um conceito no qual está implicado uma teoria de base que sustente a construção do indicador, o signifique e permita a sua interpretação.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2007 e reúne dois conceitos em sua composição: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O fluxo escolar é calculado a partir dos dados sobre

aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, já as médias de desempenho são aferidas pelas avaliações do Inep (Prova Brasil e Saeb¹⁶).

O IDEB da rede municipal de ensino de Manaus¹⁷ para os anos iniciais evoluiu de 3,5, em 2005, para 5,8, em 2017, ultrapassando a meta estipulada de 5,2, conforme podemos observar no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Evolução do IDEB da rede Municipal de Ensino de Manaus nos Anos Iniciais (período de 2005 a 2017)



Para uma melhor análise dos resultados do IDEB é preciso considerar os indicadores de aprendizado e fluxo que o compõem. Nas séries iniciais, Manaus obteve para o indicador de fluxo 0,95, o que significa que para cada 100 alunos, 5 não foram aprovados.

O indicador de aprendizado varia de 0 até 10, sendo 0 o pior resultado e 10 o melhor. Neste indicador, a média do município é de 6,15. No que se refere aos anos

¹⁶ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso 02 fev. 2019

¹⁷ Todos os dados referentes ao IDEB foram obtidos no sítio Qedu.org.br. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/cidade/3115-manaus/ideb?dependence=3&grade=1&edition=2015>. Acesso 04 out. 2018.

finais do Ensino Fundamental, o IDEB da rede municipal evoluiu de 2,6, em 2005, para 5,17, em 2017, atingindo a meta estipulada, conforme podemos observar no gráfico abaixo.

Gráfico 2 –Evolução do IDEB da rede Municipal de Ensino de Manaus de Manaus nos Anos Finais (2005-2017)



Fonte: Qedu.org.br

Nos anos finais, Manaus obteve para o indicador de fluxo 0,9, evidenciando que para cada 100 alunos, 10 não foram aprovados. O indicador de aprendizado obtido nos anos finais é de 5,17.

O crescimento da pontuação no IDEB e o alcance da meta são animadores e tem sido um importante argumento para o investimento nas ações de formação continuada da rede municipal, embora seja importante sempre ressaltar que a melhoria dos indicadores é multifatorial, não podendo ser linear e unicamente relacionada à atuação dos professores. Porém, a rede municipal de Manaus ainda precisa avançar muito para alcançar um desempenho que represente um nível de proficiência satisfatório dos alunos dessa rede.

Importantes desafios a serem enfrentados pela SEMED/Manaus são os altos índices de distorção idade-série, a evasão escolar e a necessidade da correção do fluxo escolar.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a distorção idade-série é de 17%, ou seja, para cada 100 alunos, aproximadamente 17 estavam com atraso escolar de dois anos ou mais em 2017.

Nas séries finais do Ensino Fundamental, o quadro é ainda mais preocupante, a distorção idade-série é de 35%, ou seja, para cada 100 alunos, 27 estavam com atraso escolar de dois anos ou mais em 2017.

No sentido de fazer frente a essas demandas, a SEMED/Manaus tem desenvolvido ações no sentido de corrigir tais taxas e distorções como os programas de aceleração da aprendizagem e correção de fluxo, realizados em parceria com o Instituto Ayrton Sena (IAS).

Conhecer esses indicadores e as especificidades do público atendido nas escolas é essencial para compreender como é ser professor da rede municipal de Manaus, nesse sentido, os indicadores de Adequação da Formação Docente, Regularidade Docente, Média de alunos por Turma e Esforço Docente, permitem aprofundar o conhecimento acerca da docência na SEMED/Manaus.

1.3 A docência na rede municipal de ensino de Manaus.

A rede municipal de ensino de Manaus possui em seu quadro 7.058 docentes atuando na educação básica, destes, 6.501 professores na zona urbana do município e 557 na zona rural.

Para compreender a forma como a docência se desenvolve na rede municipal de ensino de Manaus, bem como seus principais desafios, buscou-se conhecer o quantitativo de professores que compõem esse universo, sua distribuição nas etapas da educação básica e o tipo de contrato de trabalho predominante. Tais informações podem oferecer indicativos para pensarmos quais desafios os professores enfrentam e que ações direcionadas aos professores são necessárias para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

A distribuição desses professores por etapa de ensino e localização da escola é apresentada na tabela abaixo:

Tabela 2 – Distribuição dos docentes da rede municipal de ensino de Manaus por etapa e localização da escola (ano base 2017)

	Zona Urbana	Zona Rural	Total
Educação infantil	1.520	106	1.626
Creche	287	19	306
Pré-escola	1.279	105	1.384
Ensino Fundamental Anos Iniciais	2.871	216	3.087
Ensino Fundamental Anos Finais	2.108	347	2.455

Fonte: InepData.gov.br

Na rede municipal de ensino de Manaus, o vínculo empregatício predominante é o concursado ou efetivo, 6.891 docentes se inserem nessa categoria, seguidos por 194 professores em contrato temporário e 2 professores contratados pelo regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Aqui já se desenha uma importante condição de trabalho da maioria dos professores da rede, que é a estabilidade proporcionada pelo ingresso via concurso público, o que, pelo menos teoricamente, o protege de demissões infundadas, perseguições e intimidações.

Outras fontes importantes de informação são os indicadores “adequação da formação docente”, “regularidade docente”, “média de alunos por turma” e “esforço docente”, que comento a seguir.

1.3.1 Adequação da Formação Docente.¹⁸

O indicador de adequação da formação do docente da educação básica classifica os professores considerando sua formação acadêmica e a(s) disciplina(s) que lecionam. Parte da premissa de que a qualidade do ensino oferecido nas escolas está relacionada à formação do docente.

Segundo a Nota Técnica nº 020/2014 (BRASIL/INEP, 2014), as categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que lecionam são classificadas em 5 grupos, conforme o quadro abaixo:

¹⁸ As tabelas e notas técnicas referentes aos indicadores educacionais da educação básica estão disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso 15 maio 2018.

Quadro 2 – Categorias de adequação da formação docente (2017)

Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: Inep/Nota Técnica №020/2014

Os dados fornecidos por este indicador possibilitam aos diferentes sistemas de ensino planejarem ações formativas capazes de superar os desafios da formação do seu corpo docente.

As informações deste indicador referentes à rede municipal de ensino de Manaus são trazidas abaixo:

Tabela 3 – Adequação da formação docente na educação infantil por zona

EDUCAÇÃO INFANTIL ¹⁹					
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
URBANA	87,7	0,6	4,9	1,3	5,5
RURAL	77,1	0,9	8,3	1,8	11,9
TOTAL	87,3	0,6	5,1	1,3	5,7

Fonte: portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais

Na educação infantil, predominam os docentes com formação superior de licenciatura na disciplina em que atuam (Grupo 1), seguidos dos docentes que não possuem curso superior completo (Grupo 5). Na zona rural, a porcentagem de docentes que integram o grupo 5 ocupa o segundo maior percentual de docentes, valor maior que na zona urbana.

¹⁹ Porcentagem por grupos

Tabela 4 – Adequação da formação docente dos professores da rede municipal de ensino de Manaus no EF- Anos Iniciais por zona (ano base 2017)

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS					
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
URBANA	85,8	0,7	7,7	1,7	4,1
RURAL	79,6	0,7	8,7	2,2	8,8
TOTAL	85,5	0,7	7,8	1,7	4,3

Fonte: portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais

Já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, também predominam docentes que se enquadram no grupo 1. Nesta etapa, a zona urbana apresenta o segundo maior percentual no grupo 3, já na zona rural, o grupo 5 concentra o segundo maior número de professores.

Tabela 5 – Adequação da formação docente no EF- Anos Finais por zona

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS					
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
URBANA	57,8	1,5	37,0	2,2	1,5
RURAL	39,3	0,2	55,9	0,5	4,1
TOTAL	54,9	1,3	39,9	2,0	1,9

Fonte: portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais

Nos anos finais do Ensino Fundamental os grupos 1 e 3 concentram o maior percentual de docentes, tanto na zona urbana como na rural. Na zona urbana, o grupo 1 reúne o maior percentual de professores (57,8%), seguido pelo grupo 3 com 37,%. Já a zona rural apresenta o maior número de professores no grupo 3 com 55,9%, seguido do grupo 1 com 39,3% dos docentes.

Os dados apontam para o significativo número de professores com licenciatura em área diferente daquela em que lecionam, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela em que lecionam, o que pode ocorrer em virtude da divisão em disciplinas por áreas específicas que demandam um professor especialista, e, dada a carência de professores em determinadas disciplinas como física e química, as redes precisam recorrer a docentes com outras formações para atender a demanda do ensino nas escolas.

A carência de professores especialistas, principalmente nas áreas de física, química, biologia e matemática, foi uma realidade por mim vivenciada no município no qual estou lotada como professora. No ano de 2011, fiz um levantamento de dados nas escolas de ensino médio desse município e identifiquei a inexistência de professores formados em licenciatura em física, e apenas três professores com licenciatura em química atuando nas cinco escolas de ensino médio do município.

Diante dessa realidade, a Universidade Federal do Amazonas desenvolveu, nos cinco *campi* frutos da expansão via Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cursos de Licenciatura em Ciências: Matemática e Física; e Licenciatura em Ciências: Química e Biologia. Em novo levantamento de dados, por mim realizado em 2014, já foi possível identificar a presença de professores devidamente formados em licenciaturas de física e química lecionando nas escolas estaduais do município.

Se o início da docência por si só já é um grande desafio, não é difícil imaginar o quanto esse desafio pode ser intensificado se o professor precisar atuar em uma disciplina distinta daquela na qual realizou a sua formação.

1.3.2 Regularidade Docente.²⁰

O indicador Regularidade Docente visa avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos.

Parte da premissa de que a baixa rotatividade de professores é positiva para as escolas, pois fortalece o vínculo do professor com a instituição educativa e seus alunos, além de permitir que o docente identifique situações específicas dos alunos e da comunidade atendida pela escola, possibilitando a continuidade de planejamentos e ações.

O quadro abaixo traz o percentual de escolas segundo faixa do Indicador de Regularidade Docente na rede municipal de ensino de Manaus:

²⁰ Dados da regularidade docente referente ao ano de 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em 15 de maio de 2018.

Quadro 3 – Categorias de adequação da regularidade docente

	Baixa (0-2)	Média baixa (2-3)	Média alta (3-4)	Alta (4-5)
Urbana	2,2%	38,7%	54%	5,1%
Rural	22,4%	43,5%	31,8%	2,3%
Total	5,9%	39,6%	49,9%	4,6%

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados obtidos no Qedu .

Percebe-se que na zona urbana o percentual de regularidade média alta apresenta o maior valor, seguido do percentual média baixa, o que indica a necessidade de investigar quais os motivos que levam à baixa regularidade docente, além do estabelecimento de medidas que busquem diminuir a rotatividade dos professores nas escolas.

É importante acrescentar que nos últimos editais para a seleção de professores, via concurso público da SEMED/Manaus, já no ato de inscrição o professor precisa escolher para qual zona da cidade deseja prestar o concurso, medida que, se por um lado, contribui para reduzir a mobilidade dos docentes entre as diferentes regiões da cidade, por outro, tem levado ao aumento do abandono da carreira pouco tempo após a posse, pois alguns docentes optam por prestar concurso em zonas mais distantes (menos concorridas e com mais vagas) e ao se defrontar com os desafios de deslocamento e infraestrutura dessas escolas, desistem do cargo obtido via concurso.

A zona rural tem menor rotatividade, se comparada à zona urbana, o que pode ser resultado da menor opção dos docentes de mobilidade entre as escolas, devido ao menor número de estabelecimentos escolares.

1.3.3 Média de alunos por turma.²¹

A média de alunos por turma é um importante indicador do esforço dos docentes. Embora não exista consenso sobre o número ótimo de alunos em sala de aula que propicie um melhor aprendizado, parece evidente que um menor número de alunos em sala permite ao professor dar atenção maior e mais individualizada a cada estudante.

²¹ Dados da média de alunos por turma referente ao ano de 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em 15 de maio de 2018.

Na rede municipal de Manaus a média de alunos por turma obedece à tabela abaixo:

Tabela 6 – Média de alunos por turma na rede municipal de ensino de Manaus no ano de 2017

	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL	
	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais
URBANA	16,8	21,1	27,3	33,6
RURAL	15	17,1	21,8	31,4
TOTAL	16,7	20,9	27	16,3

Fonte: portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais

Ao analisarmos os números da zona urbana, consideramos que a quantidade de alunos por sala na educação infantil é superior ao desejável, o que pode dificultar o trabalho do docente. O Ensino Fundamental - anos iniciais - apresenta um valor adequado, já os anos finais precisam de maior atenção frente ao risco de aumento desse percentual.

1.3.4 Esforço Docente.

O indicador de esforço docente está previsto na Nota Técnica Nº 039/2014 (BRASIL/INEP, 2014) embora não possa ser aferido diretamente, conforme indicado abaixo:

O esforço empreendido pelos docentes no exercício da profissão é uma característica que não se pode acessar e mensurar diretamente, no entanto esse estudo considera que esse construto se revela através de um conjunto de variáveis tomadas como definidoras do esforço do trabalho docente.

As variáveis que compõem esse indicador, ainda segundo a Nota Técnica Nº 039/2014, são:

1. Número de escolas: O número de escolas de atuação foi dividido em quatro categorias: 1 escola; 2 escolas; 3 escolas; 4 escolas ou mais.

2. Número de etapas: Para o cálculo do número de etapas foram consideradas as seguintes classificações: educação infantil; anos iniciais; anos finais; ensino médio (incluindo ensino médio integrado); educação profissional; educação de jovens e adultos (EJA/qualquer etapa).

3. Número de turnos: Para avaliar o número de turnos de trabalho dos docentes, as turmas de cada um deles foram classificadas de acordo com o seu horário de início em: matutino, vespertino e noturno.

4. Número de alunos: A categorização da variável “número de alunos atendidos por docente” foi dividida em seis categorias: 0 a 25; 25 a 50; 50 a 150; 150 a 300; 300 a 400; acima de 400.

A descrição dos níveis de esforço docente é trazida na figura abaixo:

Figura 2 – Descrição dos níveis de esforço docente

Tabela 5 – Descrição dos níveis de esforço docente

Níveis	Descrição*
Nível 1	Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
Nível 2	Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
Nível 3	Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.
Nível 4	Docentes que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.
Nível 5	Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.
Nível 6	Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Nota: * Características apresentadas por pelo menos dois terços dos docentes.

Fonte: Inep/Nota Técnica Nº 039/2014

O percentual de professores do Ensino Fundamental por níveis do indicador de esforço docente na rede municipal de Manaus (2017) é apresentado nas tabelas abaixo:

Tabela 7 – Percentual de professores do EF: Anos Iniciais por nível de esforço docente

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4	NÍVEL 5	NÍVEL 6
TOTAL	6,7	11,1	44,7	33,6	2,6	1,3
URBANA	6,8	11,4	43,4	34,6	2,5	1,3
RURAL	6,0	6,8	59,8	23,1	3,0	1,3

Fonte: portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais

Tabela 8 – Percentual de professores do EF: Anos Finais por nível de esforço docente

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4	NÍVEL 5	NÍVEL 6
TOTAL	0,5	7,6	22,8	51,9	8,7	8,5
URBANA	0,2	7,8	21,1	52,9	9,0	9,0
RURAL	2,6	6,3	33,6	45,9	6,3	5,3

Fonte: portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais

Tanto na zona urbana como na zona rural de Manaus, os maiores percentuais de docentes dos anos iniciais encontram-se no grupo 3, ou seja, são docentes que têm entre 25 e 300 alunos e atuam em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, predominam nas zonas urbana e rural os docentes que podem ser classificados no grupo 4, ou seja, esses professores têm entre 50 e 400 alunos, e atuam em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas, condições consideradas desfavoráveis ao trabalho docente.

Os indicadores aqui trazidos para caracterizar a Rede Municipal de Educação de Manaus, e assim melhor compreender o contexto no qual se desenvolve o trabalho dos professores, apontam para pontos positivos da rede, como o predomínio do professor concursado ou efetivo e a adequação da formação da maioria dos docentes. Entretanto, os indicadores de regularidade docente, esforço docente e a média de alunos por turma, principalmente nos anos finais, apontam para contextos desfavoráveis ao trabalho docente.

Imbernón (2006) afirma que um conjunto diverso de fatores pode contribuir ou dificultar o desenvolvimento profissional dos professores, entre eles as condições de trabalho.

O termo *condições de trabalho* designa o conjunto de recursos necessários à realização de uma determinada atividade laboral, incluindo as instalações físicas, os materiais e os insumos, equipamentos, além das relações de emprego que incluem o processo de trabalho e as condições de emprego (OLIVEIRA e ASSUNÇÃO, 2010).

Logo, é imprescindível considerar o contexto no qual se desenvolve o trabalho do professor ao tratar do seu desenvolvimento profissional, e redobrar a atenção quando se trata de professores iniciantes.

Os professores iniciantes, tal como os professores experientes, deparam-se com muitas tarefas e responsabilidades, porém encontram-se em um momento de construção do seu repertório profissional, aprendendo a ensinar enquanto ensinam e desenvolvem sua identidade profissional. Para esses jovens profissionais, o início da docência pode ser mais difícil e exaustivo por não terem os saberes da experiência, e sofrerão muito mais se não tiverem suporte e apoio da gestão da escola e da rede de ensino.

CAPÍTULO 2. REVISÃO DE PESQUISAS CORRELATAS: COMO AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA SÃO CONCEBIDAS E IMPLEMENTADAS NAS REDES DE ENSINO ESTADUAIS E MUNICIPAIS BRASILEIRAS?

A revisão de literatura é um pré-requisito para a realização de qualquer pesquisa. Proceder à revisão de literatura requer planejamento e adoção de critérios claros e coerentes que permitam ao pesquisador aprofundar-se na temática pesquisada, identificando os temas mais abordados, as temáticas que ainda precisam ser foco do interesse de novos estudos e os principais resultados aos quais chegaram os demais pesquisadores da área.

Com o intuito de compreender como as ações de formação continuada são concebidas e implementadas nas redes de ensino estaduais e municipais, iniciou-se o planejamento da revisão de pesquisas pela definição dos descritores que seriam utilizados na base de dados, foram eles: Formação Continuada (FC) e Desenvolvimento Profissional (DP). Em seguida, foi selecionada a base de dados a ser pesquisada: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como o intervalo de tempo (últimos cinco anos: 2013-2017).

Utilizando a busca avançada e circunscrevendo a palavra-chave ao campo assunto e o ano de defesa como segundo critério da busca, optou-se por começar pelos trabalhos mais recentes, 2017, chegando até 2013. Como surgiram muitos resultados, o que já era esperado, foi preciso definir critérios de inclusão e de exclusão para as teses e dissertações obtidas, que permitissem um amplo olhar sobre a temática, mas que se adequassem ao escopo da pesquisa em desenvolvimento.

Cabe destacar que, nesse momento de construção da tese, o objeto de estudo, o Programa de Tutoria Educacional (TE) dirigido aos professores ingressantes na rede, já havia sido definido, e como se trata de um programa de formação continuada (FC) desenvolvido por uma secretaria de educação, com foco no desenvolvimento profissional (DP) de seus professores, parecia clara a escolha dos descritores FC e DP. Essas escolhas iniciais nortearam a construção dos critérios de inclusão e exclusão das pesquisas abaixo referidas, aplicados a partir da leitura do título do trabalho, seu resumo e palavras-chave.

Primeiro foram definidos os critérios da **inclusão**, no intuito de selecionar pesquisas que:

- Tratassem de formações continuadas que tomavam como sujeitos professores pedagogos/polivalentes da Educação Infantil e/ou Ensino fundamental, pois é a esse público a que se destina a formação continuada, objeto de estudo desta tese;

- Abordassem experiências realizadas com professores das redes públicas, municipal ou estadual;

- As práticas de formação continuada estivessem vinculadas às secretarias de educação.

A partir da leitura sistemática dos resumos, dúvidas e questionamentos foram surgindo, conduzindo à necessidade de definição de critérios de exclusão das pesquisas, bem como o reconhecimento das principais temáticas que emergiam.

Foram utilizados como critérios de **exclusão**:

- Pesquisas que analisassem a execução, implementação e avaliação de formações continuadas pontuais, conduzidas, em geral, pelo próprio pesquisador, também denominadas pesquisa-ação, pesquisa quase-experimental, pesquisa de intervenção e projetos de extensão universitários circunscritos a uma ou poucas escolas;

- Como desdobramento do critério acima utilizado foram excluídas desta revisão estudos conduzidos no âmbito dos Observatórios da Educação, estudos conduzidos utilizando o Portal de Professores da UFSCar²² e que se referiam ao PARFOR²³;

²² O Portal dos Professores da UFSCar é um site dirigido para profissionais da área educacional e áreas afins. Vincula-se ao Programa de Apoio aos Educadores: Espaço de Desenvolvimento Profissional, financiado pela PROEXT/MEC/SESu, sob a responsabilidade de docentes da UFSCar, única universidade federal localizada no interior do Estado de São Paulo. O objetivo principal do Portal dos Professores é o desenvolvimento de um conjunto de projetos e atividades por meio do estabelecimento de um espaço virtual voltado para o atendimento das necessidades formativas de professores de diferentes níveis e modalidades de ensino. Fonte: <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/objetivos.jsp>. Acesso 02 fev. 2019.

²³ O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma ação da Capes que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula. Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso 02 fev. 2019.

- Também foram descartadas pesquisas que tratavam da FC do Coordenador Pedagógico (CP), Supervisor, Diretor e outros membros do corpo escolar.

Assim, considerando os critérios de inclusão e exclusão acima expostos, foram selecionadas 81 dissertações e teses nessa etapa de leitura seletiva. Em seguida, realizou-se a leitura da introdução, metodologia e considerações finais/conclusão dos trabalhos e alguns estudos foram descartados por não estarem diretamente relacionados ao tema dessa pesquisa, como os estudos que se referiam ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e outros programas voltados a formação do professor alfabetizador, os estudos acerca da formação continuada para a inclusão de alunos com deficiência, para o uso das tecnologias de informação, para a educação das relações étnico-raciais e para a educação no campo.

Partiu-se então para a leitura reflexiva dos 41 trabalhos remanescentes, com o intuito de levantar as principais informações que respondessem ao questionamento: Como as ações de formação continuada são concebidas e implementadas nas redes de ensino estaduais e municipais brasileiras?

2.1 O que dizem as pesquisas sobre a formação continuada de professores?

Optou-se por agrupar os temas que emergiram na revisão de literatura, por suas similaridades, em três grandes grupos de pesquisas: 1). Aquelas que se referiam a centros de formação docente (também chamados de escolas de formação) das secretarias municipais e estaduais de educação; cursos, projetos e programas desenvolvidos por essas secretarias; 2) As pesquisas que tomavam como objeto políticas de governo ou políticas públicas direcionadas a FC de professores instituídas pelas secretarias municipais e estaduais de educação e 3) Pesquisas que tomavam como foco as formações centradas na escola.

Para a análise das quarenta e uma dissertações²⁴ e teses selecionadas, inicialmente foi elaborada uma tabela com os principais achados referentes aos objetivos e/ou questões de pesquisa, à metodologia (procedimentos e instrumentos adotados) e aos resultados. Em seguida, foram agrupados em um único enunciado os objetivos/questões de pesquisa e os resultados similares, bem como a frequência com

²⁴ Fizeram parte dessa revisão 33 dissertações de mestrado e 8 teses de doutorado. A tabela com as referências das teses e dissertações encontra-se no APÊNDICE A.

que surgiram nos trabalhos analisados, ressaltando-se que cada trabalho pode fazer referência a mais de um objetivo, resultado ou método²⁵.

Quanto à metodologia, todas as pesquisas analisadas são descritas como qualitativas, adotando uma variedade de métodos de coleta de dados, em que predominam a análise documental, a entrevista (22 referências para cada uma destas técnicas) e o questionário (16 referências). Um menor número de trabalhos utiliza a observação (04 referências), o grupo focal (03 referências), a entrevista coletiva e as cartas pedagógicas (01 referência para cada uma dessas técnicas).

Segundo Stubbs e Delamont (1976, apud Lüdke e André, 1986, p. 15), “[...] a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado”, assim, os objetivos e/ou questões de pesquisa adotados pelos autores determinaram a escolha dos instrumentos utilizados, escolha essa em geral coerente com os propósitos dos estudos.

Para fins de análise, foi feita uma síntese dos objetivos/questões de pesquisa presentes nas dissertações e teses analisadas. No que se refere aos Centros de Formação/Escolas de Formação; Cursos, Projetos ou Programas de uma Secretaria de Educação, emergiram como objetivos:

- Analisar as contribuições de um centro de formação na implementação de uma política de formação continuada de professores; analisar a proposta norteadora do centro; identificar os programas/cursos oferecidos; levantar a opinião de gestores e professores sobre os papéis dos centros;
- Identificar a relação de um determinado programa com questões específicas (p. ex. como o programa X aborda a formação centrada na escola e relaciona-se com o reconhecimento e a valorização do professor em seus saberes e etapas da vida profissional; ou as ações de FC a partir da compra de materiais apostilados); identificar como ocorre a FC para uma atuação específica (Ex. escola de tempo integral, centro de educação integral);
- Identificar as contribuições de um curso de formação; identificar se o curso atende as necessidades formativas dos professores; analisar se o curso promove o DP; identificar se o curso/programa/projeto promove um diálogo entre a teoria e a prática.

²⁵ Esta tabela encontra-se no APÊNDICE B.

Da mesma forma, após resumir os resultados dessas pesquisas, seus achados foram agrupados em uma síntese. As pesquisas desse primeiro grupo que se referiam a centros de formação docente das secretarias municipais e estaduais de educação; cursos, projetos e programas desenvolvidos por essas secretarias, trazem avaliações predominantemente positivas, principalmente quando tratam dos centros de formação. As dissertações e teses indicam que os centros de formação contribuem para a formação dos professores ao promover atividades que mobilizam a reflexão crítica e emancipatória desses profissionais. Sugerem ainda que o encontro de professores de diferentes escolas favorece o intercâmbio de experiências e de reflexões sobre a prática, estimulam novas relações entre os profissionais, construção de vínculos e a criação de espaços de troca e escuta.

Assim, além de proporcionarem um ambiente de socialização profissional, e de manterem certo distanciamento da escola, necessário para melhor analisar as ações e posturas adotadas por professores e gestores, os centros possibilitam a formação de redes de colaboração entre as escolas, além de constituírem um espaço político de resistência.

Entretanto, embora predominem as avaliações positivas quanto aos centros de formação docente de forma geral, dois estudos concluem que os cursos ali ofertados não atendem ou atendem minimamente as necessidades formativas dos professores. Uma das razões usadas como justificativa para essa avaliação negativa é a valorização dos conteúdos específicos em detrimento dos saberes pedagógicos.

No que se refere às políticas públicas, as pesquisas analisadas trazem os seguintes objetivos:

- Analisar as políticas públicas de um determinado estado/município; Analisar a implementação de uma política de FC; identificar as tendências, concepções norteadoras, permanências e rupturas das políticas de FC de um determinado município; descrição de uma política; verificar se essa política atende as necessidades formativas do grupo ao qual se dirige ou se influi na melhoria da aprendizagem dos alunos;
- Identificar a forma como uma determinada secretaria concebe e implementa as políticas públicas de FC; identificar as concepções de professor e de FC presentes nos documentos oficiais e como estas refletem na formação e são compreendidas pelos professores.

Muitas críticas às secretarias de educação surgem nos resultados analisados, dentre elas a falta de apoio e suporte das secretarias para que os professores participem das atividades de FC. É comum a indicação de ausência de tempo na carga horária dos professores para o planejamento e formação dos docentes. Outras críticas dos professores das redes de ensino às secretarias são a excessiva burocratização da FC e a descontinuidade das ações de formação.

No que se refere à congruência entre o que está escrito nos documentos oficiais e o que é encontrado na prática, dois estudos analisados afirmam que as atividades oferecidas aos professores não refletem as propostas e concepções presentes nos documentos oficiais, uma explicação possível é a falta de clareza acerca de determinados conceitos (por exemplo, professor reflexivo) nos documentos norteadores das políticas. Porém, também foi declarado pelos autores dos estudos analisados que as formações realizadas nas escolas podem ser mais amplas, mais abrangentes, extrapolando o que é proposto pelas secretarias.

Cabe ressaltar que a formação continuada é um dos elementos constitutivos do processo de profissionalização do professor, no entanto, sem outras medidas dos poderes públicos, é inviável a sua efetivação, ou seja, sem incentivo na carreira e condições de trabalho adequadas, é difícil para o professor levar para a sua sala de aula novas e mais eficientes práticas pedagógicas.

Ainda relativo às pesquisas revistas, um grupo de estudos fixou-se na **análise das concepções/percepções dos professores de uma determinada secretaria sobre os processos de formação continuada** do qual participavam, com foco nas implicações que essa participação pode trazer para seu desenvolvimento profissional, identidade e profissionalidade docente.

Gatti e André (2013, p. 35), ao abordarem diferentes tipos de pesquisa qualitativa, destacam um grupo de estudos que reúne uma significativa produção centrada na perspectiva do sujeito, que tem por objetivo investigar “[...] opiniões, percepções, representações, emoções e sentimentos de professores, alunos, gestores escolares, pais de alunos sobre um determinado tema ou questão”. Nessa direção se encaixa um grupo significativo de trabalhos analisados, cujos objetivos podem ser assim reunidos:

- Aprender/compreender as concepções de FC de um grupo de professores de uma rede municipal/estadual de ensino; identificar contributos para a

constituição da profissionalidade docente, desenvolvimento profissional e identidade;

- Aprender/compreender as concepções de FC de um grupo de professores de uma rede municipal/estadual de ensino no que se refere a uma determinada temática (por exemplo: ensino em ciclos) e como essa temática é trabalhada na FC.

Como resultados, os estudos apontam que ainda predominam ações de FC que não contemplam o cotidiano das instituições de ensino, são ações prescritivas e normativas em relação à escola.

Essas ações de FC não têm como objeto o desenvolvimento profissional dos professores, não promovem a autoria e a corresponsabilidade do professor no seu processo formativo, negando-lhes a autonomia na eleição dos temas e na forma como serão abordados na formação.

Três dissertações e teses analisadas buscaram entender como a FC realizada nas escolas abordavam uma determinada temática (escola de tempo integral, Centro Educacional Unificado [CEU], ciclos de formação e alfabetização), intimamente relacionada às especificidades do contexto no qual ocorrem. Concluíram que a FC não abordava satisfatoriamente a temática pesquisada, tampouco as especificidades do contexto no qual se concretizava.

Uma significativa parcela de estudos, como pontuaram Gatti e André (2013), busca apreender/compreender a percepção dos professores acerca de uma determinada temática. Apesar de tomar como sujeito o professor, que é quem de fato executa as mudanças e observa os resultados na prática, uma das limitações desses estudos é a pouca oferta de evidências, ou seja, dados empíricos e provenientes de diferentes fontes (avaliação dos alunos, observação sistemática das atividades do professor, avaliação dos pares) que permitam inferir se a FC foi capaz de contribuir para a melhoria das práticas do professor ou do desempenho acadêmico de seus alunos. Essa é uma lacuna das pesquisas brasileiras na qual é urgente investir.

Outro conjunto de trabalhos analisados foi reunido em torno da temática da **formação centrada na escola**. Emergiram das análises destes trabalhos os seguintes objetivos:

- Analisar como ocorre a atuação do Coordenador Pedagógico (CP) na formação continuada em serviço dos professores, nos horários coletivos de

estudo, como ele planeja e desenvolve a formação, quais as metodologias utilizadas e como o CP pode contribuir para o ensino de determinada área; verificar como e se a FC durante o HTPC²⁶ instrumentaliza/interfere na prática dos professores;

- Analisar possibilidades de ressignificação de práticas de gestão e pedagógicas quando a formação continuada em serviço centrada na escola é tomada como ponto de partida; explicar como a equipe gestora interage com os docentes para planejar, construir e executar o plano de formação continuada do seu quadro de professores; analisar em que medida um trabalho importante para uma escola, num determinado período de gestão pedagógica, permanece na prática dos professores, traduzido em sua constituição identitária, mesmo após mudanças acontecidas no sistema de ensino e na gestão da escola.
- Investigar como ocorrem os processos de formação continuada na HTPC ; analisar a contribuição que a Lei Federal nº. 11.738/2008, conhecida como Lei do Piso, traz implicitamente para a formação docente nos horários extraclasse da jornada do professor;
- Analisar se os princípios de formação permanente de Paulo Freire são considerados como fundamento para a formulação de políticas de formação continuada de professores no município; analisar a experiência de formação continuada vivenciada por alfabetizadoras a partir da proposta de Educação Popular de Paulo Freire.

A análise dos trabalhos deste eixo indica o papel central que os coordenadores pedagógicos têm assumido na formação dos professores no ambiente escolar, principalmente durante as HTPC. Para coordenadores e professores, a escola é considerada local prioritário para a formação, porém, a maneira como as atividades são desenvolvidas e o papel atribuído a coordenadores e professores parece influenciar a forma como essas ações são significadas, principalmente pelos professores.

²⁶ Utilizarei neste trabalho as siglas HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Curricular) ou HTP (Hora de Trabalho Pedagógico) para me referir à parcela da jornada remunerada dos professores dirigida ao planejamento das atividades de ensino e a formação do docente.

Uma parcela das dissertações e teses aponta para o pequeno espaço ocupado pelo protagonismo docente na FC no *locus escolar*, e o papel decisivo assumido pelas equipes gestoras nesse processo. Longe de minimizar a importância de coordenadores pedagógicos e diretores escolares no desenvolvimento da FC, cabe ponderar a forma como essas atividades vêm sendo conduzidas. Ainda persiste a formação feita “para” os professores, partindo do pressuposto de um déficit na formação que os impede de realizar adequadamente o seu trabalho e que precisa ser sanado, preenchido com os conhecimentos traduzidos pelos especialistas.

Quanto à organização da FC, embora a eleição dos temas busque atender as necessidades da escola, coexiste a opção por estudos teóricos em um modelo de formação escolarizada que pouco contribui para as práticas reais da sala de aula e a opção por uma abordagem metodológica mais dialógica, na qual a seleção dos temas, dos materiais e as discussões são coletivas.

Um ponto importante a destacar é o pouco acompanhamento do trabalho dos professores pelos coordenadores e a falta de investimento e tempo para a formação dos coordenadores pedagógicos, relatados em dois estudos.

Outros desafios são traduzidos em críticas dos coordenadores pedagógicos a determinadas ações e interesses dos professores. Alegam que os professores buscam formações continuadas mais práticas e menos reflexivas e que, embora concordem com a importância da formação continuada oferecida, os interesses pela formação são variados, alguns professores se comprometem com a formação, outros não, e há os que estão apenas em busca da certificação.

O gestor escolar também tem uma grande importância quando assume um papel de liderança para além da gestão dos processos administrativos e, em parceria com o coordenador pedagógico, desenvolve um plano de formação em serviço.

2.2 Pesquisas correlatas publicadas sob a forma de artigos em anais de eventos científicos selecionadas a partir dos descritores formação continuada e desenvolvimento profissional.

Conforme já explicitado, na busca realizada nos anais das reuniões nacionais da ANPEd e no ENDIPE foram priorizadas revisões de literatura, estados da arte, metanálises e revisões integrativas sobre o tema formação continuada.

Foram consultadas as últimas quatro edições da reunião anual da ANPEd e as quatro últimas edições do ENDIPE. Nas reuniões da ANPEd foram examinados os trabalhos completos do GT-08 (Grupo de Trabalho Formação de professores), já nos Anais das edições do ENDIPE, a busca abrangeu os trabalhos publicados nas formas de painel e pôster em todos os eixos.

Emergiram desse levantamento um trabalho publicado nos anais da ANPEd e seis trabalhos publicados nos anais do ENDIPE. Destes seis trabalhos, dois foram desconsiderados por não se tratarem de revisões de pesquisas.

O artigo de Rodrigues, Cerdas e Paschoalino (2017) teve como objetivo analisar as formas como têm se dado a aproximação entre a universidade e a escola como instâncias centrais da formação docente, e como essa parceria tem se efetivado em diferentes propostas e experiências relatadas em trabalhos apresentados na últimas cinco edições da ANPEd, que englobam o período de 2010 a 2015.

Os autores concluem que a criação de um espaço para reunir professores e demais envolvidos na formação docente para refletir, analisar e pensar estratégias para a atuação profissional é o principal ganho dessas propostas, porém, a partir do levantamento realizado, concluíram que significativa parcela dos estudos que se debruçam sobre a relação universidade e escola partem geralmente de experiências temporárias e ainda enfatizam a universidade como lócus da formação docente.

Além disso, para os autores “[...] as diferentes formas de aproximações entre universidade e escola na formação de professores mostraram-se bastante experimentais, focalizadas e com duração determinada, seja pelo tempo de financiamento do projeto, seja pelo fim da pesquisa em desenvolvimento.” (RODRIGUES, CERDAS e PASCHOALINO, 2017, p. 11). Concluem os autores que faltam propostas que de fato promovam uma parceria, em que todos os envolvidos construam juntos uma proposta de formação, partindo das demandas do contexto da escola.

O trabalho de Bernardes, Costa, Melo, Linhares e Silva (2010), publicado nos anais do ENDIPE, teve por objetivo mapear, analisar e discutir o estado da arte em relação à escolha do tema nas teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação das instituições: UFG, UnB, UFMS, UFMT, UFU e UNIUBE. Este texto procura identificar quais os temas e os subtemas mais recorrentes e os que ainda não foram suficientemente explorados na Região Centro-Oeste e quem

são os principais interlocutores entre os estudiosos/teóricos ao tematizar a formação, a prática docente e a profissionalização.

Os autores concluem que a Prática Docente (38%) é o tema mais pesquisado, seguido de Formação (30%). Dentro do tema Formação, os subtemas mais enfocados foram Formação Continuada, Formação Inicial e Políticas Públicas.

Quanto aos interlocutores teóricos, prevalecem os autores contemporâneos, sobretudo os de linha crítica. Por outro lado, as questões sobre a profissionalização docente são as menos estudadas, o que, para os pesquisadores, pode parecer um paradoxo.

Geglio (2010) realizou um levantamento quantitativo de dissertações e teses realizadas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil no período de 1988 a 2008, que abordam a atuação do Coordenador Pedagógico (CP) na formação continuada do professor em serviço. O objetivo do autor foi identificar a importância que os programas de pesquisa e os investigadores da área educacional dão ao assunto, bem como verificar quantos trabalhos de pesquisa com foco no CP foram produzidos, quais os aspectos abordados e, fundamentalmente, qual o percentual que se dedica a abordar a atuação desse profissional no processo de formação continuada do professor em serviço.

Os dados obtidos no levantamento realizado levaram Geglio (2010) a concluir que é inexpressivo o volume de investigação sobre a atuação do CP na formação continuada do professor em serviço. Do total de 123 dissertações e teses produzidas ao longo de vinte anos sobre o CP, somente 16 focam sua atuação na formação continuada do professor.

Leal, Gana e Terrazan (2016) apresentam em seu artigo o que definem como uma sistematização dos processos de produção de conhecimento sobre formação continuada de professores, com base na análise de artigos de periódicos acadêmico-científicos produzidos na área de educação de 2008 a 2015. A problemática dos autores centra-se em conhecer o cenário das pesquisas sobre a formação continuada de professores no Brasil, além de buscar saber se os artigos publicados contemplam as relações existentes entre a FC e a identidade docente. Os autores concluem que a FC de professores constitui um campo de estudos muito abrangente e que há um crescente interesse por temas que relacionam a FC com as práticas pedagógicas inclusivas, as políticas públicas e as novas tecnologias.

No que se refere ao foco de interesse das pesquisas, dentre os 89 artigos analisados, Leal, Gana e Terrazan (2016) identificaram em apenas oito (9% das pesquisas) a relação entre os processos formativos e a constituição da identidade profissional docente. A análise das pesquisas que tratam especificamente das possíveis relações existentes entre a FC e a identidade docente sugerem que a FC é um processo que pode possibilitar mudanças na identidade profissional, por meio da interlocução em diferentes espaços, da troca de experiências e do estabelecimento de parcerias entre os professores. Também verificaram interesse pelo uso de novas tecnologias nos processos de FC de professores em serviço em dezesseis (18%) produções.

Para esses autores, é necessário que as pesquisas acadêmicas direcionem seu foco de estudo para os ambientes escolares, pois só assim é possível obter maior relevância junto ao professorado.

Almeida (2016) realizou em sua pesquisa o levantamento dos descritores da formação continuada de professores da Educação Básica nas dissertações e teses publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, utilizando a palavra-chave formação continuada de professores da Educação Básica a partir de 2003. Com esses filtros, o autor obteve 302 trabalhos, sendo 219 dissertações e 83 teses. No que se refere às instituições e programas em que as pesquisas foram realizadas, predominam, numericamente, as regiões sudeste e sul.

Após a análise dos títulos, resumos e palavras-chave, o autor elencou os descritores de cada publicação, destacando-se os descritores Formação Continuada (62), Prática de Ensino (56), EAD/Tecnologia de Informação (43), Saberes Docentes (18); Programas (16) e Políticas (16), dentre outros.

Almeida (2016) conclui que as concepções de formação continuada presentes nestes estudos oscilam entre o uso de recursos tecnológicos para a capacitação de professores e críticas às perspectivas de repasse, multiplicação por meio de especialistas.

Assim como na revisão de pesquisas aqui realizada, também foi recorrente no levantamento do autor a concepção de FC como complementar ou no sentido de suprir as lacunas da formação inicial. Outra congruência entre essas duas revisões é a percepção da escola como espaço privilegiado para a formação dos professores, assim como uma forte defesa do movimento ação-reflexão-ação.

2.3 Pesquisas correlatas publicadas sob a forma de artigos em anais de eventos científicos selecionadas a partir dos descritores *professor iniciante, iniciante, inserção, indução e tutoria*.

Como o objeto de estudo da presente tese é a formação continuada de professores iniciantes que participam do programa de Tutoria Educacional, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, julgou-se pertinente aprofundar a revisão de pesquisas correlatas utilizando os descritores *professor iniciante, iniciante, inserção, indução e tutoria*.

A busca nos anais da ANPEd, GT 4 (Didática), GT 8 (Formação de Professores) e GT 14 (Sociologia da Educação), considerando artigos e pôsteres, não acrescentou nenhum resultado, já nos anais do ENDIPE, o texto de Fernandes (2014) foi o único que atendeu aos critérios de seleção adotados.

Fernandes (2014) analisou os informes de investigações sobre o processo de inserção profissional dos professores iniciantes do IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e a Inserção Profissional à Docência (IV CONGREPRINCI), com foco nas dificuldades e descobertas dos professores iniciantes na educação básica. O autor concluiu que as pesquisas indicam uma ênfase nas práticas de ensino e nos problemas de inserção profissional dos iniciantes, entretanto, esses estudos abordam questões variadas, o que dificulta a sua categorização. Outra questão levantada é a fragilidade da metodologia adotada nas pesquisas sobre iniciantes, pois, segundo ele há “[...]falta de um referencial sobre o método, existe uma preocupação em definir a metodologia e não o método; e a pouca ênfase dada ao estudo do trabalho e da condição de docente”. (FERNNANDES, 2014, s/p)

Dada a escassez de pesquisas no formato de revisões de literatura, estados da arte, metanálises ou revisões integrativas nos anais da ANPEd e do ENDIPE, julgou-se útil buscar outros textos, citados em trabalhos/pesquisas que tratam do professor iniciante. Foram selecionados os textos de Lima (2004), Mariano (2005, 2006, 2012), Papi e Martins (2010) e Correa e Portela (2012).

Lima (2004) analisou as principais características da construção do início da docência de professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental a partir de quatro dissertações de mestrado por ela orientadas. A primeira pesquisa teve como questão norteadora “*Como se configura a aprendizagem profissional da docência de*

uma professora iniciante, na tentativa de superação do fracasso escolar de uma 2ª série do ensino fundamental? “ (LIMA, 2004, p. 88). A autora desse trabalho foi também a professora, sujeito da pesquisa, e pesquisadora de sua própria prática, utilizando como instrumento de coleta de dados um diário no qual escrevia situações vivenciadas em sala de aula e reflexões sobre elas.

Já o segundo estudo investigou o início da construção da profissão docente, analisando dificuldades enfrentadas por duas professoras das séries iniciais. Como instrumento de coleta de dados foram usados diários reflexivos, nos quais as professoras deveriam descrever as dificuldades encontradas em sua prática e a forma de enfrentamento e superação dos conflitos, além disso, a pesquisadora entrevistava uma vez ao mês as professoras a fim de “ [...] esclarecer dúvidas e aprofundar as anotações constantes do diário [...]” (LIMA, 2004, p.90).

O terceiro estudo buscou analisar “Que aspectos professoras de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, em final de carreira, rememoram de sua trajetória profissional e, mais especificamente, de seus processos iniciais de aprender a ser professoras” (LIMA, 2004, p. 91). Para a coleta de dados junto às seis professoras com mais de 21 anos de carreira, o autor da pesquisa realizou entrevistas semiestruturadas, de caráter autobiográfico, com, no mínimo, três sessões por sujeito.

A quarta e última pesquisa “[...] investiga o processo de construção do primeiro ano de docência por uma profissional que já havia construído todo o percurso de estudos acadêmicos, na área de educação, incluindo o nível de doutorado [...]” (LIMA, 2004, p. 93). O instrumento da coleta de dados foi um diário no qual a pesquisadora pediu à professora que escrevesse tudo o que julgasse importante e, periodicamente, a pesquisadora lia o diário e realizava uma entrevista para melhor compreender os registros.

Algumas reflexões tecidas por Lima (2004) a partir dos quatro estudos apontam para a coerência dos resultados obtidos com os achados da literatura da área, principalmente no que se refere às dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes nesse período de intensas aprendizagens. Porém, a autora chama a atenção para o fato de as próprias professoras iniciantes terem de se responsabilizar, sozinhas, por esse processo de sobrevivência, problema que se agrava quando às professoras iniciantes são atribuídas as piores turmas.

Mariano (2005, 2006) estudou, em sua dissertação de mestrado, a construção do início da docência a partir da análise dos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd e do ENDIPE, o recorte temporal estabelecido por esse autor para a seleção dos trabalhos analisados corresponde ao período de 1995 a 2004.

Dois trabalhos publicados em reuniões da ANPEd derivam da dissertação de Mariano (2005, 2006) e serão aqui abordados.

O artigo apresentado na 25ª Reunião Nacional da ANPEd (2005) traz os resultados preliminares da análise dos trabalhos da ANPEd e objetiva discutir “[...] como se configura o início da docência, quais as características deste período da profissão e como se coloca a discussão sobre o professor como um profissional reflexivo neste momento da carreira. [...]” (MARIANO, 2005, p.1).

A análise dos trabalhos apresentados aponta a solidão e o isolamento como sentimentos comuns aos professores iniciantes, a dificuldade desses docentes com o manejo da sala de aula e a existência de um “mestre modelo”, ou seja, os professores iniciantes têm um professor que tomam como modelo, tendendo a repetir, acriticamente, a sua postura.

Nos trabalhos analisados por Mariano (2005), a formação inicial exerce um importante papel para os docentes iniciantes e trazem a premissa de que, a partir da reflexão, o professor transforma os conhecimentos teóricos e os aplica na prática. Esse autor questiona o tipo de reflexão que é proposta aos iniciantes e aponta outros dois pontos de atenção, a supervalorização da prática e a negação da teoria, que podem conduzir a uma reflexão vazia de sustentação teórica e pouco emancipatória.

Nesse sentido, os programas de indução e apoio ao iniciante são importantes para ajudar o docente a revisar os conhecimentos adquiridos na formação inicial e ressignificá-los diante da realidade da sala de aula.

No artigo apresentado na 26ª Reunião Nacional da ANPEd, Mariano (2006) aponta algumas características presentes nos trabalhos publicados nos anais da ANPEd e do ENDIPE, e levanta as temáticas específicas neles abordadas:

3 estudos focalizaram as contribuições formativas de algumas abordagens de pesquisa (diários, coaching, casos de ensino, etc.) para a formação de professores; 3 abarcam a análise do processo de construção dos saberes docentes. Outros 3 estão preocupados com a investigação dos recursos teóricos e práticos que o professor utiliza em sua prática; 4 pesquisas centram a atenção nas impressões, percepções e dilemas que os professores têm e enfrentam neste momento da carreira... (MARIANO, 2006, p. 3)

Mariano (2006) concluiu que os estudos de percepção, sentimentos e dilemas, socialização profissional e construção dos saberes, são as pesquisas que mais contribuem para a compreensão do “choque da realidade” e dos sentimentos de “sobrevivência e descoberta”.

Outro trabalho relevante de Mariano (2012) é o texto “A aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? Quais problemas?”. Nele, o autor analisa 14 pesquisas (teses e dissertações) com o intuito de conhecer a produção inicial sobre a temática e os principais problemas apresentados nos primeiros estudos defendidos no Brasil sobre o professor iniciante. A análise dessas pesquisas leva o autor a concluir que as principais dificuldades que os iniciantes enfrentam são o planejamento, a relação teoria e prática, os sentimentos de solidão e isolamento, o medo, a insegurança e a ansiedade.

Outro achado relevante refere-se às contradições que marcam a inserção do docente na carreira, afirma Mariano (2012, p. 91) que

são atribuídas ao professor iniciante, quando ele não dispõe de experiência, as turmas e as situações mais complexas. O reconhecimento vem com a experiência e com a atribuição de turmas “melhores”, pois o professor passa a ter condições de escolher ao contar com maior tempo de serviço.

Cabe pontuar que o primeiro estudo analisado por Mariano (2012) data do ano de 1983, e o último, de 2003. Passados 35 anos da publicação do primeiro estudo, e 15 anos do segundo, foram poucas as mudanças no que se refere às dificuldades presentes no início da docência.

Papi e Martins (2010) fizeram um balanço do tema professores iniciantes a partir de pesquisas realizadas no Brasil. As autoras analisaram os trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd, nos anos de 2005, 2006 e 2007, as pesquisas disponíveis no banco de teses da CAPES de 2000 a 2007, além das revisões de Brzezinski (2006) e Mariano (2005, 2006), identificando as tendências dos estudos sobre iniciantes, produzidos em contexto nacional.

Os achados da pesquisa de Papi e Martins (2010) corroboram a afirmação de Lima (2004) e Mariano (2005), a temática professor iniciante ainda é foco de poucas investigações no Brasil. Dos 236 trabalhos apresentados nos grupos de trabalho da ANPEd GT 4 (Didática), GT 8 (Formação de Professores) e GT 14 (Sociologia da Educação), apenas 14 diziam respeito ao tema professores iniciantes.

No que tange ao teor das pesquisas apresentadas nos GT's pesquisados, a ênfase dos estudos recaiu sobre “[...] os processos de constituição da prática do professor iniciante, seus saberes, socialização profissional, pontuando, inclusive, dificuldades e possibilidades utilizadas pelos professores para resolvê-las [...]. (PAPI e MARTINS, 2010, p. 48). Apenas dois estudos diferenciaram-se dos demais ao tratar do desenvolvimento de propostas específicas para facilitar a inserção profissional do professor iniciante.

O outro levantamento realizado por Papi e Martins (2010) no banco de teses e dissertações da Capes identificou 54 trabalhos. Para fins de análise, as autoras agruparam as pesquisas em três grandes grupos.

O primeiro refere-se a pesquisas que analisam questões variadas acerca da prática pedagógica do professor iniciante e à iniciação em outras áreas profissionais, o segundo grupo faz referência mais específica à formação inicial e, o terceiro, traz proposições à formação do professor iniciante.

Papi e Martins (2010, p. 51) concluem que

Tais dados, em certa medida, reiteram os anteriores e permitem inferir que a existência de pesquisas nas quais se realiza algum tipo de intervenção com o professor iniciante, bem como de pesquisas que investiguem professores iniciantes relacionados ao sucesso escolar, ou considerados bem-sucedidos, mostram-se quase como silêncios no campo investigativo da educação, abrindo perspectivas para o desenvolvimento de novos trabalhos.

A produção ainda reduzida de pesquisas sobre o professor iniciante de certa forma reflete a escassa atenção dada pelos sistemas de ensino às necessidades de apoio e formação desse grupo de professores.

Corrêa e Portella (2012) adotam como referência a síntese temática de Papi e Martins (2010), analisando e problematizando as pesquisas referentes ao professor iniciante com base nos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd GT 4 (Didática), GT 8 (Formação de Professores) e GT 14 (Sociologia da Educação), nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011 e nas teses e dissertações disponíveis no banco de teses da CAPES nos anos de 2008, 2009 e 2010.

O levantamento realizado nos GT's da ANPEd vai ao encontro das conclusões dos estudos de Lima (2004), Mariano (2005) e Papi e Martins (2010), que alertaram para a pouca atenção dada à temática do professor iniciante entre os pesquisadores

brasileiros: dos 198 trabalhos apresentados nos três GT's, apenas 4 tiveram como foco o professor iniciante.

Dos quatro trabalhos selecionados por Corrêa e Portella (2012), dois tratam do início da docência do professor universitário, o terceiro analisa os estudos apresentados no *II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*, ocorrido em Buenos Aires, Argentina, entre 24 e 26 de fevereiro de 2010, e o quarto estuda o desenvolvimento profissional de duas professoras iniciantes bem sucedidas.

Já na pesquisa realizada no Banco de Teses da CAPES (2008, 2009 e 2010), foram selecionadas 31 pesquisas. As principais questões abordadas por esses estudos foram: socialização profissional; prática pedagógica; construção, mobilização e constituição de saberes; dificuldades, desafios e dilemas do professor iniciante; programas de mentoria dirigidos a professores iniciantes; práticas de formação continuada no desenvolvimento profissional de professores iniciantes; desenvolvimento profissional de principiantes com um grupo colaborativo de trabalho. (CORRÊA e PORTELLA, 2012, p. 229).

A análise dos dados obtidos nesse levantamento, somada aos achados de outras sínteses (MARIANO, 2005, 2006; PAPI e MARTINS, 2010) subsidiaram algumas conclusões importantes de Corrêa e Portella (2012). As autoras apontam a necessidade de pesquisas com professores iniciantes em instituições privadas, além disso, julgam pertinentes mais estudos que abordem o início da docência de forma positiva, pesquisando a prática de professores iniciantes bem sucedidos e programas/propostas de indução e desenvolvimento profissional do professor iniciante.

Um avanço das pesquisas com foco no professor iniciante, identificada por Corrêa e Portella (2012), foi o aumento dos trabalhos que tratam da formação de iniciantes, quase o dobro do número encontrado por Papi e Martins (2010).

2.4 Considerações sobre os achados da revisão de pesquisas correlatas.

Um dos achados valiosos da revisão empreendida é o destaque dado pelos pesquisadores ao protagonismo docente. A autoria e a autonomia dos professores

emergem como aspectos essenciais a serem considerados para o sucesso das ações de FC.

Na revisão de pesquisas correlatas predominaram estudos com ênfase na avaliação das ações de formação continuada por professores e coordenadores pedagógicos, porém, pouca atenção foi dada às práticas dos professores e como essas atividades de FC impactam o desenvolvimento profissional docente. Das quarenta e uma pesquisas analisadas, apenas seis (GRAZIOLA JÚNIOR [2016], MARTINS [2015], BORGES [2015], ALVES [2015] e CIPRIANO [2013]) fazem questionamentos ou trazem nos seus objetivos um foco de interesse claro nas práticas desenvolvidas em sala de aula.

No que se refere à parceria universidade-escola, Rodrigues, Cerdas e Paschoalino (2017, p. 11) concluem que, embora as pesquisas defendam essa parceria, e pontuem a importância da autoria e coparticipação, faltam propostas que de fato envolvam toda a comunidade escolar na construção da formação, partindo das demandas do contexto da escola.

Já os textos que fazem revisões de pesquisa sobre o professor iniciante (FERNANDES [2014], LIMA [2004], MARIANO [2005, 2006, 2012], PAPI e MARTINS [2010], CORREA e PORTELA [2012]) apontam para a escassez de pesquisas com foco no professor iniciante. Além disso, muitos estudos abordam as dificuldades, os desafios, o choque de realidade e a tentativa de sobrevivência na profissão. Faltam ainda, como pontuam Corrêa e Portella (2012), pesquisas sobre professores iniciantes bem sucedidos, pois é importante conhecer o desenvolvimento profissional desses docentes, o contexto no qual atuam e quais variáveis de foro pessoal, de socialização profissional e condições de trabalho contribuíram para o seu sucesso na docência.

Outra questão ausente nas pesquisas sobre o professor iniciante são as práticas colaborativas, tanto entre professores de uma mesma escola, quanto com professores iniciantes de outras instituições de ensino. As práticas colaborativas têm o potencial de maximizar o capital humano, pois as formações centradas na escola demandam muitos formadores para atender poucas instituições de ensino. A colaboração entre escolas ou de escolas com instituições de ensino superior pode contribuir para o acolhimento e apoio ao iniciante, além de potencializar a circulação de saberes.

Conclui-se que é necessário envidar esforços de pesquisa para compreender como as ações de FC impactam a prática dos professores, e se os professores percebem suas práticas como inovadoras ou diferentes daquelas que constituíam o cotidiano de suas aulas antes da participação na FC.

Ainda são poucos os programas de apoio ao docente iniciante nas secretarias municipais e estaduais de educação, entretanto, é muito importante que essas iniciativas sejam conhecidas e estudadas em seu processo de planejamento, implantação e implementação, pois retratam os desafios e possibilidades ao oferecer suporte ao professor iniciante dentro dos sistemas de ensino.

Assim, a opção por pesquisar o Programa de Tutoria Educacional, desenvolvido pela SEMED/Manaus, pode contribuir para a compreensão de como os professores iniciantes percebem as atividades de FC da qual participam, e quais os possíveis impactos no seu DP.

Além disso, essa tese tem o potencial de esclarecer os caminhos que boas práticas de gestão da FC de professores percorrem, os desafios que enfrentam e quais soluções desenham para o seu enfrentamento.

CAPÍTULO 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Formação de professores.

Ao tratarmos da Formação de Professores é importante definir o que entendemos por formação, além de explicitar o quadro conceitual de referência que sustenta essa concepção e que será adotado na leitura e interpretação dos dados da presente pesquisa.

Ao longo de sua trajetória profissional, os professores passam por diferentes etapas ou fases, com características distintas. Entretanto, reconhecer esses diferentes momentos, fortemente marcados pelo percurso profissional e pessoal do professor, não implica desconsiderar que a formação docente deve ser realizada de maneira integrada, na perspectiva de um desenvolvimento profissional que se estende ao longo da vida, como um *continuum*.

Assim, a opção pelo uso dos termos formação inicial e formação continuada ou em serviço é válida para demarcar etapas distintas do percurso profissional do professor e para nos referirmos a processos formativos institucionalizados, que, em geral, ocorrem na universidade e na escola, respectivamente. Porém, o processo de aprendizagem da profissão, o desenvolvimento profissional do professor, prescinde dessas fronteiras e inclui aprendizagens formais e informais, planejadas ou não (DAY, 2001, p.16).

Possuir profundo conhecimento técnico e científico de sua área de saber, somado a um conjunto de técnicas ou metodologias de ensino, embora ainda necessários, não são competências suficientes para exercer a docência em uma sociedade tecnológica cujo acesso à informação está bastante simplificado. Na nova configuração do conhecimento, cabe aos docentes ajudarem os estudantes a transformar informações em conhecimentos, bem como transformar esses conhecimentos em lentes de leitura do mundo e de sua realidade, o que exige do professor saber processar, sistematizar e organizar situações educativas específicas e customizadas para cada contexto.

Na tentativa de circunscrever o que se considera formação de professores, recorreremos à contribuição de Garcia (1999) que assim a define:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, **estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições** (grifo nosso), e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p. 26)

A Formação de Professores enquanto área de conhecimento refere-se às ações que acontecem com pessoas adultas, que atuam ou estão em formação para atuar no campo do ensino. Como propõe Roldão (2007), é função do professor ensinar, ou seja, “fazer aprender alguma coisa a alguém” e, para isso, são necessários saberes específicos adquiridos ao longo do seu desenvolvimento profissional.

A definição de saberes, de acordo com Tardif (2007) inclui “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser [...]” (TARDIF, 2007, p. 60). A essa dimensão individual dos saberes profissionais dos professores imbrica-se uma dimensão que é coletiva, tanto no sentido de conhecimentos profissionais práticos compartilhados durante a socialização profissional, quanto na importância de implicar o coletivo de professores para a realização de ações formativas que engajem toda a escola, promovendo a sua melhoria.

Retomando a contribuição de Garcia (1999, p. 26), acima citada, atribui-se a característica de processo ao desenvolvimento das competências profissionais dos professores, que são construídas ao longo da vida com a participação em ações formativas sistemáticas e organizadas com o objetivo de adquirir, aperfeiçoar ou enriquecer os saberes dos docentes envolvidos nas tarefas de formação.

Um importante princípio da formação de professores é que os docentes, como pessoas adultas, devem estar engajados na sua própria formação, de maneira consciente e comprometida com a mudança, colocando em análise crítica suas representações e competências. Logo, são bastante problemáticas, e na maioria das vezes ineficazes, ações formativas construídas **para** os professores e não **com** os professores, pois, ao não serem consideradas suas necessidades, não conseguem se implicar nas mudanças.

O objetivo precípua da formação de professores, como indica Marcelo (2009), é desenvolver ou aperfeiçoar competências profissionais docentes, com a clara intenção de melhorar a qualidade do ensino oferecido aos alunos. O autor indica oito princípios subjacentes à formação de professores que são importantes, independentemente da etapa ou nível de formação profissional.

O primeiro princípio postula que a formação de professores deve ser pensada como um contínuo, que embora constituído por fases claramente diferenciáveis em seu conteúdo curricular, deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, em qualquer nível. Logo, o autor destaca a necessidade da formação inicial estar interligada à formação permanente, como um *continuum*.

A formação de professores requer um isomorfismo entre o que nela se pratica e a ação profissional dos docentes e deve ser concebida com o claro objetivo de melhorar a qualidade do ensino. Para Garcia (1999), formação e mudança precisam ser pensadas em conjunto, assim, o segundo princípio consiste “[...] na necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular [...]” (GARCIA, 1999, p. 27).

No terceiro princípio, o autor salienta a necessidade de associar os processos de formação docente ao desenvolvimento organizacional da escola, destacando sua potencialidade como contexto favorável para a aprendizagem dos professores.

Para Garcia (1999, p. 28), o conhecimento didático do conteúdo é o estruturador do pensamento pedagógico do professor, por isso defende no quarto princípio a necessária articulação e integração, na formação de professores, dos conteúdos acadêmicos e disciplinares com a formação pedagógica.

O quinto princípio enfatiza a necessária integração entre a teoria e a prática na formação de professores, reitera, porém, que a prática “[...] para que seja fonte de conhecimento, para que se constitua em epistemologia, tem de acrescentar análise e reflexão na e sobre a própria ação [...]”. (GARCIA, 1999, p. 29)

O sexto princípio é a busca do isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de conhecimento que futuramente esse professor desenvolverá. Embora reconheça que cada nível de ensino tem possibilidades e necessidades didáticas diferentes, na formação, é preciso haver congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido.

Em sétimo lugar, o autor destaca o princípio da individualização, que deve ser parte integrante de qualquer programa de formação de professores. Aprender a ensinar não pode ser um processo homogêneo para todos os sujeitos. A formação de professores deve considerar as diferentes características de cada professor ou grupo de professores, baseando-se nas suas capacidades e interesses, considerando o contexto e proporcionando a participação e a reflexão.

Por último, para Garcia (1999), a formação de professores deve valorizar o questionamento e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e da reflexão dos professores, favorecendo o seu desenvolvimento intelectual, social e emocional.

Esses princípios não esgotam a multiplicidade de fatores, métodos, concepções e conceitos que permeiam a formação de professores, e não é essa a intenção do autor. Para ele, esses princípios contribuem para definir e demarcar o que se entende por formação de professores e quais os métodos mais potencializadores do seu desenvolvimento.

3.1.1 Formação inicial para a docência: Construção das bases do desenvolvimento profissional.

A docência, enquanto profissão, possui várias peculiaridades, uma delas, e provavelmente a mais marcante, é o tempo de imersão no ambiente profissional. Diferente das demais profissões, a aprendizagem da docência tem início na escolarização básica, um longo período no qual os estudantes constroem representações sobre a escola e a profissão docente, representações essas que marcarão sua vida profissional. Formalmente, porém, a formação para a docência tem início nos cursos de licenciatura, responsáveis pela construção das bases para o desenvolvimento profissional do professor.

Para Garcia (1999), a docência, como qualquer outra profissão, precisa assegurar que aqueles que a exercem “[...] tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional.” (GARCIA, 1999, p. 22) A formação inicial é essencial para a construção da competência profissional dos futuros professores, porém, os descompassos entre as aprendizagens consideradas essenciais pelas universidades e as necessidades

enfrentadas pelos professores no “chão da escola” têm contribuído para aumentar o descrédito dessa etapa da aprendizagem profissional.

Considera-se hoje que um dos grandes desafios da formação inicial dos professores é romper definitivamente com os modelos que privilegiam a racionalidade técnica e que considerem a atuação profissional como lugar de resolução de problemas instrumentais, passíveis de previsão e norteadores de um conhecimento profissional baseado em fatos, princípios, regras e procedimentos que serão linearmente aplicados nas situações práticas.

Afirma Mizukami (2002, p.15) que “[...] esse tipo de racionalidade não representa solução para os problemas educativos, porque a realidade educacional e as situações de ensino comportam aspectos que se situam além dos problemas instrumentais [...]”, a situação de ensino é incerta, singular, específica, complexa e diversa, o que requer do professor capacidade de se adequar a cada realidade, analisá-la e tomar decisões educativas.

Autores como Pérez Gómez (1992) e Imbernón (2006) chamam a atenção para a impossibilidade de generalizar as situações da docência, e assim construir uma formação isolada da realidade escolar, pois na prática não existem problemas, mas situações problemáticas contextualizadas, logo, é essencial que a formação inicial seja capaz de fornecer ao futuro professor

Uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar. (IMBERNÓN, 2006, p. 66)

Embora aprender a ensinar seja um processo que se dá ao longo de toda a carreira docente, e como afirma Zeichner (1993, p. 55), referindo-se à formação inicial, “[...] na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar [...]”, a formação inicial é essencial e indispensável para oferecer aos futuros docentes os conhecimentos fundamentais para a aprendizagem da profissão.

No entanto, como tem sido alvo de muitas críticas e questionamentos, tanto dos gestores escolares como dos próprios professores, a formação inicial precisa ser repensada. Para isso, entretanto, é primordial que a universidade se aproxime da escola de educação básica e com ela dialogue para que as bases da docência sejam

construídas dentro da profissão, e não, como ainda é comum, alheias aos desafios que a docência na educação básica apresenta.

3.1.2 Formação centrada na escola: construir a formação dentro da profissão.

Flores, Méndez e González (2015) relatam uma experiência de formação de professores na qual os alunos da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Málaga participam de um projeto de aprendizagem em serviço em um centro educativo que desenvolve uma proposta peculiar: uma escola constituída como comunidade de aprendizagem. A intenção dessa proposta de aprendizagem em serviço é que os alunos sejam inseridos na escola e com ela contribuam através de sua atuação profissional.

Essa experiência formativa toma como princípio que na formação do futuro professor é essencial que “[...] a aprendizagem tenha lugar em cenários de trabalho reais e com projetos relevantes, enquanto se presta um serviço a esses centros, colaborando e apoiando seu projeto [...]”. (FLORES, MÉNDEZ e GONZÁLEZ, 2015, p. 230). Os autores defendem que a formação de professores deve se assentar sobre três eixos: a docência, a investigação e a inovação nos contextos em que atuam. Para Flores, Méndez e González (2015), a docência não é apenas um espaço de ensino, mas também de investigação, é a investigação nos espaços escolares que torna possível a mudança dos sistemas educativos e das escolas, na medida em que promove o repensar das práticas instituídas. Dessa forma

se pode romper com o paradigma técnico que domina a formação e começar a pensar em outra relação entre teoria e prática que não visa apenas gerar bons profissionais, mas também transformar o sistema educacional e a realidade cotidiana das escolas (FLORES, MENDÉZ E GONZÁLES, 2015, p. 229)

A proposta de formação, dos autores acima citados, tem por base que uma formação contextualizada, significativa e relevante contribui para formar professores críticos e transformadores das realidades institucionais estabelecidas.

Infelizmente, porém, propostas como essa ainda são raras, embora apontem um caminho frutífero para a formação dos futuros docentes, partindo de uma mudança na forma como universidade e escola tem se relacionado.

Como pontuam Vaillant e Marcelo (2012),

A história das relações entre as Instituições de Formação e os centros educativos que recebem docentes em formação vem se caracterizando mais pelo desencontro e pela ignorância recíproca do que por uma colaboração com benefício mútuo (VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 87)

Com papéis bem demarcados, cabendo à universidade desenvolver investigação e gerar conhecimentos e às escolas aplicar esse conhecimento na educação das futuras gerações, a prática necessária à formação do futuro professor, bem como o conhecimento da realidade escolar, fatores imprescindíveis às instituições formadoras de professores, foram se esvaziando e se distanciando, ao ponto de se constituir uma ignorância recíproca e grave distanciamento entre essas duas instituições, como destacam Vaillant e Marcelo (2012).

Trazer a profissão docente para dentro da formação passa, necessariamente, pela superação dos modelos tradicionais que marcam a relação entre escolas e universidades, avançando de um modelo de justaposição no qual, em primeiro lugar, as universidades devem fornecer sólidos conhecimentos teóricos, em uma formação basicamente “*acadêmica, conceitual e proposicional*”, para depois aplicar esses conhecimentos nos estágios, para um modelo que se aproxime da *ressonância colaborativa*, reconhecendo o potencial da escola de gerar conhecimentos (VAILLANT e MARCELO, 2012)

Segundo a proposta de *ressonância colaborativa* descrita por Vaillant e Marcelo (2012)

Entende-se melhor o processo de aprender a ensinar comparando-o a um rio, no qual vão confluindo experiências, conhecimentos, situações, que se produzem em diferentes – e igualmente válidos – contextos, tanto formais como informais, que conduzem à geração de um profissional cuja principal característica é que ele aprende ao longo da vida. Entende-se, portanto, que a instituição de formação e os centros educativos não são senão espaços os quais é possível aprender. Espaços com suas características, cultura, protagonistas, regras específicas, mas que são capazes de coordenar-se para aprender e permitir que os sujeitos implicados – não só os docentes em formação – aprendam. (VAILLANT e MARCELO, 2012, p.95)

Assim como na experiência de aprendizagem em serviço desenvolvida por Flores, Méndez e González (2015), o modelo de *ressonância colaborativa* trazido por Vaillant e Marcelo (2012) propõe a colaboração e a aprendizagem coletiva em contraposição a uma relação de hegemonia entre saberes e de aprendizagens

individuais. Nesse modelo, a escola se constitui em um lugar de formação que privilegia a aprendizagem, a pesquisa e a inovação.

No contexto de colaboração institucional, cabe às instituições formadoras de professores e as escolas construir, juntas, o planejamento da formação inicial, integrando a aprendizagem e a formação dos futuros docentes ao espaço de aprendizagem concreto da escola.

Entretanto, é necessário ponderar que, para as escolas, dedicar tempo à formação dos futuros professores, dentro de um contexto muitas vezes de intensificação do trabalho docente, pode ser um grave impeditivo à realização de atividades de supervisão, orientação e assessoramento dos futuros professores. Nesse sentido, a experiência de Flores, Méndez e González (2015) revela a importância de pensar a inserção dos futuros professores nas escolas em uma perspectiva de aprendizagem em serviço, em um modelo que contribua para o projeto educativo desenvolvido na escola, de forma que alunos-futuros professores e os docentes universitários se comprometam e apoiem o desenvolvimento da atividade prioritária das escolas que é o de educação das futuras gerações.

Autores como Barreto (2015), Gatti (2010), Gatti e Nunes (2009), Gatti e Barreto (2009), Gatti, Barreto e André (2011), Chaves e Terrazam (2015), dentre outros, sinalizam os problemas e desafios que enfrentam os cursos de licenciatura.

Tomando como ilustrativos os resultados da pesquisa de Chaves e Terrazam (2015), esses autores concluem que ainda predomina, nos cursos analisados, o conhecido “modelo 3+1”, com fragmentação dos saberes docentes que compõem a estrutura curricular, valorização dos conhecimentos da Área Disciplinar de Referência para a Matéria de Ensino em detrimento dos saberes relacionados à Formação Pedagógica, além da desarticulação entre esses dois últimos. Concluem os autores que falta identidade docente aos cursos de licenciatura analisados, e a formação pedagógica “[...] ainda se configura como um apêndice na formação docente”. (CHAVES e TERRAZAM, 2015, p. 32)

Significativa parcela dos professores formados nos cursos de licenciatura iniciaram a aprendizagem profissional em cursos com estruturas semelhantes aos dos analisados por Chaves e Terrazam (2015), com todas as dificuldades e lacunas já amplamente discutidas na literatura da área. Para esses docentes, o início na carreira é desafiador e a forma como são oferecidos os suportes para a inserção desses

profissionais pode ser definidor da permanência ou não na profissão, da identidade docente que irão construir e dos modelos de atuação que adotarão.

3.1.3 A entrada na carreira e os ciclos de vida profissional do professor.

Diferentes estudos buscaram estabelecer relações entre o tempo de carreira e o ciclo de vida profissional do professor, o mais popular desses estudos foi conduzido por Huberman (1992, p. 31). O autor propõe 7 fases perceptíveis da carreira do professor.

A primeira fase ou *entrada na carreira* inclui as fases de sobrevivência e descoberta. O estágio de sobrevivência é marcado pelo “choque de realidade”. Ao defrontar-se com a complexidade da situação profissional, o professor iniciante enfrenta o contraponto entre o idealizado, o real e o inesperado, e, mesmo diante de todas as suas dúvidas, inseguranças e incertezas, é preciso “ensinar e aprender a ensinar” (MARCELO, 2010). Em contrapartida, o aspecto da descoberta equilibra a vivência da profissão, ao trazer consigo o entusiasmo diante da pertença a um corpo profissional e as responsabilidades nela implicadas, bem como a possibilidade de experimentar e explorar.

Na segunda fase, marcada pela *estabilização*, o professor adquiriu um domínio básico sobre as técnicas de ensino e com isso adquire um sentimento crescente de competência pedagógica, fortalecido pelo pertencimento a um coletivo profissional.

Já na terceira fase, denominada *experimentação ou diversificação*, o docente busca novos desafios profissionais, seja diversificando os seus métodos de ensino e experimentando novas práticas, seja na busca de nova colocação profissional no campo educacional (cargos de gestão, direção de escolas, supervisão etc.) ou, por outro lado, reduzindo o investimento de tempo e esforços na docência e buscando outro foco de dedicação.

A quarta etapa representa a *busca de uma situação profissional estável*. Aqui se diferenciam dois grupos de professores, No primeiro, marcado pela *serenidade e distanciamento afetivo*, os professores diminuem o nível de ambição e de investimento, tornam-se menos preocupados com os problemas da classe e mais relaxados, desinvestem afetivamente dos alunos, que com eles guardam grandes

diferenças geracionais e culturais; o segundo é marcado pelo conservadorismo e lamentação, desprovidos de características construtivas.

A última etapa é a *preparação da jubilação*, que pode apresentar três padrões de reação:

Perspectiva positiva (*grifo do autor*), supõe um interesse em se especializar ainda mais, uma preocupação com a aprendizagem dos alunos, trabalhando com os colegas com quem se dá melhor (...) o “**defensivo**” e, sendo semelhante ao anterior, mostra menos otimismo e uma atitude menos generosa face às experiências passadas (...) os “**desencantados**”, pessoas que adotam padrões de desencanto em relação às experiências passadas, estão cansadas e podem ser uma frustração para os mais jovens. (GARCIA, 1999, p. 66)

Huberman (1992) alerta para a importância de considerar que as fases, ou sequências perceptíveis no ciclo de desenvolvimento profissional do professor, representam tendências gerais de um grande número de professores, mas não necessariamente de todos, além disso a vivência de cada fase é marcada pelas expectativas sociais e de organização do trabalho.

Assim, o início da docência não está relacionado apenas ao tempo de experiência do professor, mas deve considerar a “novidade” da situação de ensino que se apresenta, ou seja, independente do tempo de carreira, a mudança para outro nível de ensino, escola ou região pode levar os professores a enfrentarem os mesmos desafios presentes no início da carreira (LIMA, 2006).

Nesse mesmo sentido, o tempo de atuação na profissão não é suficiente para considerar um professor como experiente. Como afirma Marcelo (2010), faz-se necessário que o docente experiente possua um “elevado nível de conhecimento e destreza”, que não é adquirido apenas pelo passar dos anos e requer dedicação “pessoal e constante” do professor, adquirido pela reflexão sobre a sua prática e busca de inovação.

No que se refere ao espaço temporal, Huberman (1992) adota o limite de dois a três anos de atuação para caracterizar um professor como iniciante, já Marcelo (2010) estabelece, como um marco temporal possível para considerar um professor como iniciante, os cinco primeiros anos de atuação na docência. Diante da diversidade de contextos dos sistemas de ensino brasileiros, e da escassez de programas ou ações de indução pensadas para responder às necessidades formativas dos professores que neles ingressam, adota-se nessa pesquisa o marco temporal de cinco

anos para considerar o professor como iniciante, sem desconsiderar as situações que podem gerar desconfortos e desafios que reconduzem o docente, com mais tempo de profissão, à situação de iniciante.

Vaillant e Marcelo (2012, p. 123) definem como etapa de inserção “[...] o período obrigatório de transição entre a formação inicial do docente e sua incorporação ao mercado trabalhista como um profissional plenamente qualificado [...]”. Esse período de inserção integra o processo contínuo de desenvolvimento profissional do professor, em uma trajetória de avanços e recuos, aprendizagens, conflitos e dificuldades que requerem a construção de diferentes habilidades, saberes e competências profissionais.

Este período de iniciação ao ensino representa o ritual de passagem de aluno a professor, no qual a integração da cultura docente à personalidade do professor, bem como sua adaptação ao entorno social se constituem em processos da socialização profissional com peso decisivo na vivência dessa fase como uma experiência satisfatória.

É durante o período de inserção que a socialização profissional acontece com maior intensidade, pois os novos professores precisam internalizar normas, valores e condutas que caracterizam a cultura da escola (MARCELO, 2010).

Os primeiros anos de docência podem ser definidores da permanência na profissão. Para Alarcão e Roldão (2014, p. 111) “[...] a entrada na profissão parece ser determinante para a construção da identidade e do profissionalismo ou, no caso negativo, para o abandono desse projeto de vida [...]”. Corroboram a ideia das autoras o estudo realizado pela OCDE (2006, p. 185) cujos dados indicam que as taxas de redução no número de professores são maiores no início da carreira e o abandono tende a ser maior em áreas desfavorecidas, como também apontam outros estudos (National Commission on Teaching and America’s Future, 1996).

O abandono da carreira ainda no seu início tem um alto custo pessoal e social, posto que os recursos investidos para a formação desse professor serão perdidos (esforço afetivo, emocional e cognitivo despendido pelo jovem; investimento econômico em sua formação, seja esse recurso público ou privado).

Os primeiros anos de docência são de intensa aprendizagem, os professores iniciantes, tal como os professores experientes, deparam-se com muitas tarefas e responsabilidades, porém encontram-se em um momento de construção do seu

repertório profissional. Diferentemente do que acontece com os professores mais experiente, os iniciantes não possuem um repertório profissional que os auxilia a fazer frente a esses desafios. Logo, os programas de inserção profissional destinados aos professores iniciantes revertem-se de particular importância, pois podem ajudar os docentes a se inserir na realidade escolar de uma forma mais adequada (e menos traumática), estabelecendo estratégias que permitam minimizar o choque com a realidade, além de oferecer apoio didático e pessoal, auxiliando-os a compreender a cultura da escola, as dificuldades dos alunos e deles próprios. Esse apoio permite ao iniciante construir um repertório mais acertado de suas práticas, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

3.1.4 O professor iniciante e os desafios do início da docência.

Vários autores (ALARCÃO e ROLDÃO, 2014; MARCELO, 2010; GIOVANNI e GUARNIERI, 2014; LIMA, 2006; TANCREDI, 2009; VAILLANT e MARCELO, 2012) dedicaram-se a estudar as características do professor iniciante e os desafios por eles enfrentados na inserção profissional.

A inserção profissional e o choque com a realidade, aliados à necessidade de aprendizagem do ofício, geram insegurança, preocupações, expectativas e sentimentos contraditórios que podem determinar a permanência ou não do iniciante na profissão. Nesse processo, a socialização profissional exerce um papel muito importante. Para o iniciante, ser um bom professor e passar a pertencer ao grupo de profissionais, muitas vezes, requer assumir modos de pensar desse grupo, o que pode leva-lo a se submeter à opinião dos professores experientes e à aceitação acrítica das normas, regras, crenças e valores da maioria.

Infelizmente, ainda é comum nas escolas ouvir dos professores mais experientes frases do tipo “*A teoria na prática é outra*”, acompanhadas da desvalorização das aprendizagens recebidas na formação inicial, que para muitos professores foram insuficientes para facilitar a sua atuação profissional, o que os leva a negar, em sua totalidade, as aprendizagens ali recebidas.

Inseguro diante das suas referências profissionais, a aprendizagem da docência irá ocorrer por processos de tentativa e erro nos quais são experimentados diferentes modelos de ensino. A preocupação principal dos iniciantes é o como

ensinar, em geral com pouca reflexão sobre o porquê de suas escolhas pedagógicas. Para bem ensinar, a gestão da sala de aula (controle dos alunos e manutenção da disciplina) e do conhecimento (saber o conteúdo e ensiná-lo de forma a promover a aprendizagem dos alunos) ocupam as principais preocupações dos iniciantes.

Outro fator que gera forte impacto nos professores iniciantes é a percepção do contexto no qual se insere a escola, revelando que esses docentes não foram preparados para atuar junto a uma clientela diferente da idealizada nos cursos de formação.

As experiências vividas como estudantes também exercem uma forte influência nos professores iniciantes e constituem uma fonte de saberes práticos frequentemente acionados diante dos desafios da docência.

Como já pontuamos, a inserção profissional do iniciante acontece, em geral, sem apoio formativo, seja por parte das escolas, secretarias de educação ou instituições de ensino superior. A falta de apoio intensifica os desafios enfrentados no processo de inserção profissional, acentuando as dificuldades com que se deparam os docentes no início de sua trajetória profissional.

Considerando os estudos realizados por Alarcão e Roldão (2014), Marcelo (2010), Flores (2008), Giovanni e Guarnieri (2014), Lima (2006), Tancredi (2009) e Vaillant e Marcelo (2012) é possível resumir os principais desafios do início da docência:

- Os iniciantes são encaminhados para as condições de trabalho mais difíceis, além disso, é comum um deslocamento constante dos professores em início de carreira;
- O nível de exigência das escolas para os professores iniciantes equipara-se ao dos professores experientes;
- O isolamento dos colegas e a falta de apoio e assistência diante das diferentes exigências impostas no cotidiano escolar, sejam elas de cunho pedagógico, burocrático, emocional ou social, geram sentimentos de insegurança, frustração e desmotivação;
- O aprendizado com os professores experientes ocorre de maneira assistemática e depende da iniciativa pessoal desses docentes mais experientes;
- Há necessidade de se adaptar a diferentes contextos;

- O status do professor iniciante é inferior, ele é visto com desconfiança pela escola, pelos pais e comunidade. O reconhecimento e a elevação no status são adquiridos com a estabilidade funcional;
- O gerenciamento da sala de aula; a adequação do currículo ao contexto escolar; a motivação dos alunos; o relacionamento com os pais dos alunos e a dificuldade em contextualizar o conhecimento adquirido na formação inicial.

Diante das dificuldades, os jovens professores podem buscar formas criativas e inovadoras para desenvolver suas atividades e superar as dificuldades encontradas (GIOVANNI e GUARNIERI, 2014), ou podem desanimar, imitar acriticamente comportamentos de outros professores, alienar-se de seu papel profissional ou abandonar a profissão.

Diante do exposto, a necessidade de considerar as peculiaridades desse momento profissional e de oferecer apoio ao iniciante é clara. Porém, embora diferentes pesquisas, realizadas em diferentes contextos, indiquem tal necessidade, o que se percebe é que “[...] as ações políticas voltadas para a formação de professores têm estado na contramão do que dizem as pesquisas sobre os professores iniciantes na carreira do magistério” (GIOVANNI e GUARNIERI, 2014, p. 71), ou seja, o processo de inserção do iniciante está muito distante do desejado.

3.2 Fazer avançar a Formação Continuada de Professores.

Pensar a formação continuada dos professores não é uma tarefa simples. Se tomarmos como exemplo uma Secretaria Municipal de Educação como a de Manaus, com mais de 500 escolas, distribuídas em um espaço geográfico grande e peculiar, com realidades distintas, professores com formações variadas e em ciclos de vida profissional diferentes, podemos imaginar quão complexa torna-se a tarefa de organização das atividades de formação continuada.

Considera-se pertinente falar em atividades de formação continuada, ou ações formativas, por se considerar que não existe um único modelo de FC válida para todo e qualquer professor, tampouco que um único modelo de FC seja suficiente para as aprendizagens necessárias à docência.

Embora se defenda, nessa tese, a importância de pensar a escola como lócus privilegiado para a formação docente, não se descarta a importância das atividades de formação continuada realizadas em outros locais, como os centros de formação de professores, lugares privilegiados para o fortalecimento da profissão e para a construção de redes colaborativas entre as escolas e professores. Da mesma forma, participar de atividades como cursos, seminários temáticos, programas de aprofundamento teórico no ambiente universitário, por exemplo, também pode ser muito importante e enriquecedor para o desenvolvimento profissional dos professores.

A aprendizagem da docência é complexa e deve ocorrer ao longo de toda a vida profissional dos docentes já que esses lidarão, constantemente, com novos conhecimentos e novos sujeitos, o que requer que “ [...] a base conceitual e as habilidades pedagógicas dos professores sejam constantemente expandidas e aprimoradas, de modo que consigam atender às novas demandas da profissão docente.” (DAVIS, NUNES e ALMEIDA, 2012, p. 13).

Assim, pensar a formação continuada dos professores implica conhecer os principais avanços e problemas do campo, identificar as características de boas práticas, buscando avançar para a superação das práticas tradicionais reconhecidamente ineficazes. Além disso, é essencial reconhecer que a FC será mais eficaz se proporcionar aos professores a participação em diferentes modalidades e práticas.

Imbernón (2010) afirma que os últimos 30 anos do século XX trouxeram significativos avanços à FC, dos quais destaca

a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formadora, uma análise dos modelos de formação; a crítica à organização dos responsáveis pela formação; a potencialização da formação de assessores do processo; a análise das modalidades que implicam uma maior ou menor mudança; a formação próxima às instituições educacionais; os processos de pesquisa-ação como procedimento de desafio e crítica e de ação-reflexão para a mudança educacional e social, com um professor-pesquisador teórico; um maior conhecimento da prática reflexiva, dos planos de formação institucionais, além de uma maior teorização sobre a questão (IMBERNÓN, 2010, p.08)

Para o autor, conhecer o passado, analisar os acertos e erros, é importante para fazer avançar o campo da formação. Nessa direção, Imbernón (2010) faz relevantes alertas em relação ao contexto no qual se desenvolve a FC: é essencial partir da análise do contexto no qual a formação se desenvolve, criando espaços de

reflexão e análise, rompendo com práticas que priorizam soluções genéricas para problemas genéricos, pois *“Na formação continuada não há problemas genéricos, apenas situações problemáticas”* (IMBERNÓN, 2010, p. 11).

Nesse sentido, é importante romper com a tradição formadora de viés tecnicista ainda fortemente enraizada na cultura escolar e buscar inspiração nas teorias e práticas formadoras com evidências de sucesso, construindo experiências de formação inovadoras e contextualizadas.

Davis, Nunes e Almeida (2012) alertam que, embora o número de ações direcionadas a FC dos professores tenha crescido significativamente nos últimos anos, sua eficácia ainda permanece como uma questão em aberto, pois faltam estudos que analisem se a FC alcançou ou não os objetivos pretendidos. Em resposta a essa necessidade, Moriconi et al. (2017) desenvolveram um estudo que teve por objetivo

oferecer subsídios da literatura baseada em evidências sobre formação continuada de professores, de modo a contribuir para o debate sobre a formulação e a implementação de iniciativas dessa natureza no país, baseada em evidências²⁷ (MORICONI et al., 2017, p. 05).

Para atingir esse objetivo, as pesquisadoras realizaram uma revisão de estudos nacionais e internacionais que apresentassem evidências de ações de formação continuada que teriam contribuído para o aprimoramento do trabalho docente e identificaram como características comuns de iniciativas eficazes em formação continuada de professores:

1. foco no conhecimento pedagógico do conteúdo;
2. métodos ativos de aprendizagem;
3. participação coletiva;
4. duração prolongada;
5. coerência.

²⁷ A pesquisa foi realizada a pedido do Movimento Todos Pela Educação para oferecer subsídios às discussões do Grupo de Trabalho (GT) de Formação Continuada de Professores do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), o qual se colocou o desafio de construir diretrizes para uma nova política de formação continuada docente compartilhada pelos diferentes estados do país. O relatório final foi publicado e encontrasse disponível para download no endereço: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/view/340/showToc>. Acesso em 03 abr 2018.

Como destacam Moriconi et al. (2017, p. 27), o foco no conteúdo específico das disciplinas e na forma como os estudantes aprendem esse conteúdo recebe grande destaque na literatura investigada. O termo *conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK)* foi cunhado por Shulman (2014), autor que é considerado referência pela literatura que trata de programas eficazes de formação continuada de professores. De acordo com esse autor, o conhecimento pedagógico do conteúdo reveste-se de especial interesse para o ensino, por ser a categoria que mais provavelmente distingue o entendimento do professor do entendimento do especialista de conteúdo.

Entretanto, cabe ressaltar que nas revisões empreendidas no estudo conduzido por Moriconi et al. (2017, p. 28)

...o PCK não é sempre mencionado, ainda que se saliente a importância da articulação do conteúdo específico ao conhecimento pedagógico: programas centrados apenas em um ou em outro tipo de conhecimento demonstraram ter menor impacto no desempenho dos alunos.

Além disso, outros autores dos estudos revistos destacam que a formação continuada também requer um foco em como as crianças aprendem, e que programas de formação continuada cujo foco está no conteúdo específico e em como os alunos aprendem esse conteúdo “[...] tiveram mais efeitos positivos sobre os resultados dos alunos; já a participação em programas que enfatizaram aspectos pedagógicos gerais não estava relacionada a esse desempenho.” (MORICONI et al., 2017, p. 29)

Outro elemento destacado pelas pesquisadoras é o uso de *métodos ativos de aprendizagem*, uma recomendação constante em programas de formação continuada de professores considerados eficazes. Apesar da pouca clareza que as pesquisadoras identificaram sobre o conceito de métodos ativos, alguns pontos comuns foram apontados como: permitir aos professores engajarem-se em atividades próprias da docência, uma forte interação entre professores participantes da formação ou entre professores e formadores, a colaboração entre professores e formadores, isomorfismo entre as práticas experimentadas na FC e aquelas que seus alunos irão vivenciar.

Um terceiro aspecto mencionado na literatura consultada pelas autoras é a *participação coletiva*, aquela na qual “[...] um grupo de professores de uma mesma escola, etapa de ensino, departamento, disciplina ou série participam ativa e conjuntamente de uma experiência de formação continuada [...]” (MORICONI et al., 2017, p. 34). A participação coletiva vai de encontro à prática ainda recorrente em

muitas secretarias que oferecem palestras, conferências, oficinas e workshops que, embora reúnam muitos docentes, não promovem a integração e a colaboração destes professores em tarefas comuns alinhadas às necessidades de seus contextos específicos. Os tipos de colaboração elencados na literatura consultada foram:

estágios ou intercâmbio docentes; acompanhamento com o *coach* ou mentor; grupos de estudo para discussão de determinado assunto; oficinas colaborativas, baseadas na narrativa de experiências; observação da atuação de especialistas (ou ser por eles observado), seguida de discussão com *feedback* interativo; e observação da atuação de pares, entre outros (MORICONI et al., 2017, p.36)

A *duração prolongada* foi outro aspecto identificado pelas pesquisadoras em todos os estudos revistos, porém sem um consenso acerca do período de tempo que definiria a duração como prolongada, tampouco a frequência e a duração do contato entre professores e formadores. Entretanto, parece haver nos estudos concordância sobre o que “[...] não seria uma duração adequada: eventos de um dia, ocorridos de forma esporádica e isolada entre eles, sem o acompanhamento posterior por parte dos formadores [...]” (MORICONI et al., 2017, p.36).

As pesquisadoras afirmam que, embora as pesquisas não tragam uma “fórmula ideal” para as variáveis tempo de duração, frequência e intensidade do contato entre formadores e professores, pois para isso seria necessário considerar diversas variáveis como a complexidade do que se pretende que seja aprendido e o nível da mudança pretendido, há razões para acreditar que, dificilmente, um evento de um dia, ou mesmo com duração mais prolongada, porém, sem nenhum acompanhamento e *feedback* aos professores, seja capaz de promover mudanças mais profundas e sustentáveis nas práticas dos docentes.

Outro elemento identificado pelo estudo de Moriconi et al. (2017) foi a coerência, um dos aspectos mais difíceis de operacionalizar, pois falta consenso do que seria um programa de formação continuada coerente.

As pesquisas revisadas por Moriconi et al. (2017) apontam como programas de formação continuada coerentes aqueles contemplem: as políticas educacionais de formação inicial, as avaliações externas, o currículo escolar e os livros didáticos; o contexto da escola; as características dos docentes; e os achados das pesquisas recentes.

Cabe destacar que estudos como o proposto por essas autoras não têm por objetivo fornecer modelos ou receitas para serem utilizadas em qualquer contexto, sem considerar as suas especificidades, necessidades e objetivos. Os achados da revisão de pesquisas realizada por Moriconi et al. (2017) têm o potencial de oferecer a gestores e demais interessados em formação continuada, resultados de avaliações de ações formativas que podem ser uma baliza útil para desenhar e redesenhar políticas e programas de formação continuada nos municípios e estados brasileiros.

Nesse sentido de fornecer subsídios para o desenho de ações de FC, Imbernón (2010, p. 31 e 32) elenca um conjunto de características importantes, algumas delas identificadas na pesquisa de Moriconi et al. (2017), são elas:

- Clima de colaboração entre os professores;
- Organização estável dos cursos de formação (*continuidade*);
- Práticas contextualizadas e diversidade entre os professores que potencialize diferentes maneiras de pensar e agir;
- Apoio externo aliado a FC como parte de uma política pública;
- A participação dos professores em todo o processo de FC (planejamento, execução e avaliação).

É sempre importante destacar que não só formação deve ser oferecida aos professores, mas também condições de trabalho adequadas, pois como alerta Imbernón (2010, p.54), não se pode acreditar que a formação, sozinha, mude os professores e suas práticas, melhorando a educação.

É preocupante observar que ainda predomina, nos sistemas educacionais brasileiros, a prática de oferecer FC aos professores sem um esforço posterior de acompanhamento de suas atividades, deixando-os sozinhos na tarefa de contextualizar o que aprenderam em suas salas de aula. Também são raras iniciativas de acompanhamento com o intuito de avaliar se as formações oferecidas promoveram alguma mudança nas práticas dos professores ou promoveram o seu desenvolvimento profissional. Esse é um ponto relevante no qual é preciso investir.

À guisa de conclusão, retomamos algumas questões relevantes e necessárias para fazer avançar a FC. Para “dar o salto” na formação continuada centrada na escola, é preciso ir além da consideração do contexto e das necessidades formativas dos professores e promover a autonomia, a autoria e a colaboração entre os docentes.

Mais uma vez recorremos a Imbernón (2010, p. 66) que coloca, como um dos pilares básicos da FC, a colaboração. Para o autor, a FC deve propiciar a elaboração de projetos de trabalho coletivos, partindo da reflexão e da resolução de situações problemáticas em uma situação de aprendizagem colaborativa, dialógica e de interação social.

A FC trata da aprendizagem de pessoas adultas, logo, o protagonismo docente é essencial, pois os professores precisam estar implicados e disponíveis para reconstruir aprendizagens e adotar mudanças nas suas práticas.

Se o objetivo da FC é a melhoria da prática dos professores e, conseqüentemente, da aprendizagem dos seus alunos, e dada a importância do isomorfismo (GARCIA, 1999) entre como o professor aprende e como ele ensina, o uso de métodos ativos de aprendizagem na FC docente vem ganhando importante repercussão, já que retira o professor do lugar de receptáculo de aprendizagens e o coloca no lugar de construtor de seus saberes profissionais, por meio da reflexão e análise de suas ações. Esse movimento rumo a uma aprendizagem ativa e participativa também é essencial ao ambiente escolar, e pode contribuir para formar alunos mais críticos e autônomos no seu processo de aprendizagem.

CAPÍTULO 4. METODOLOGIA

4.1 A escolha metodológica da investigação.

Para Weller e Pfaff (2013), não restam dúvidas acerca do estabelecimento da pesquisa qualitativa como uma tradição de pesquisa em diferentes países e contextos culturais, alcançando grande aceitação das Ciências da Educação.

A escolha pela abordagem qualitativa reside na necessidade de compreender os fenômenos humanos e sociais dentro de uma visão holística, contextualizada e historicamente situada. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa permite apreender as interações nas quais os sentidos são produzidos e os significados construídos (GATTI e ANDRÉ, 2013), o que responde adequadamente ao objeto de estudo da presente pesquisa: a formação continuada e seus efeitos na prática e no desenvolvimento profissional dos professores que participam do Programa de Tutoria Educacional. A concepção, implementação e implantação desse programa, envolvem diferentes atores educacionais em diferentes contextos, interligados e, ao mesmo tempo, independentes. Diante dessa amplitude, faz-se necessário um recorte da realidade, na medida em que se busca manter as relações e interdependências entre um contexto mais amplo - políticas públicas e modelos de gestão vigentes na secretaria de educação do município - e o contexto da prática dos professores - a escola.

Assim, dois *lôcus* de pesquisa foram de interesse dessa investigação, a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), encarregada da concepção e implementação das ações de formação continuada, e a escola na qual os professores tutorados exercem suas atividades docentes.

Na secretaria de educação e nas escolas atuam diferentes atores educacionais, mas direcionamos nosso interesse para aqueles que de fato estão implicados no Programa de Tutoria: gestores e coordenadores do programa, formadores e professores, com o intuito de retratar o seu ponto de vista. Logo, a justificativa da escolha da abordagem qualitativa, também se ampara na intenção de “[...] compreender a situação, descrevê-la em suas especificidades, revelar os múltiplos significados dos participantes, deixando que o leitor decida se as interpretações podem, ou não, ser generalizáveis [...]” (GATTI e ANDRÉ, 2013, p. 32).

Cabe ressaltar que o interesse desse estudo não é a generalização de seus resultados, e sim a descrição e análise de um programa de formação continuada, desenvolvido em um contexto único e singular, mas que pode oferecer contribuições a outros gestores educacionais que vivenciam situações similares e sinalizar aos responsáveis pelas políticas educacionais aspectos a serem considerados no desenho de ações formativas.

4.2 Procedimentos Metodológicos.

4.2.1 A escolha da rede de ensino.

O local escolhido para a realização da presente pesquisa foi a Secretaria Municipal de Educação de Manaus-AM (SEMEDD/Manaus). A escolha dessa secretaria se dá por três motivos, o primeiro é tratar-se da capital do Amazonas, estado de origem da pesquisadora e fonte dos recursos da agência de financiamento cuja bolsa de estudos possibilitou a realização do doutorado. O segundo motivo é a escassa produção acadêmica da região norte, que ocupa o último lugar em relação ao volume de estudos, bem como de programas de pós-graduação; e, por fim, o fato de que a SEMED/Manaus vem desenvolvendo atividades de formação continuada de professores que atendem a muitos dos critérios hoje discutidos na literatura da área como necessários a uma FC eficaz (MORICONI et al., 2017), e pela atenção dada aos professores iniciantes, iniciativa rara entre as políticas públicas brasileiras.

4.2.2 Entrada em campo: O contato com a rede de ensino.

Os contatos com a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) tiveram início em dezembro de 2015, quando se tentou obter mais informações sobre o funcionamento do projeto de tutoria educacional e como ter acesso às escolas.

Em agosto de 2016 foi concedida autorização para a pesquisa (ANEXO A) e foram realizadas as primeiras entrevistas²⁸ com os responsáveis pelo projeto de Tutoria e pela DDPM.

A primeira entrevista com uma das gestoras do programa foi realizada em novembro de 2016 e, nesta ocasião, a pesquisadora foi convidada a participar do evento II Socialização das Práticas Formativas, que seria realizado no dia seguinte. Nesse evento, seis professores que participaram do programa de tutoria educacional, no período de setembro de 2015 a dezembro de 2016, apresentaram um relato de sua experiência como tutorados e uma das práticas realizadas durante a tutoria. O evento contou com a participação de tutores e tutorados, funcionários da DDPM, uma diretora e uma coordenadora pedagógica de uma das escolas na qual atuava uma das professoras que apresentou suas práticas e duas consultoras do CIEDS²⁹.

No ano de 2017, foi realizada outra entrevista com a mesma gestora (Profa. Lúcia³⁰). Esses encontros foram essenciais para acompanhar as mudanças que foram ocorrendo no programa durante os dois anos do projeto piloto, além de permitir o estreitamento do vínculo com a entrevistada, facilitando a obtenção de informações.

Além da Profa. Lúcia, outras duas gestoras foram entrevistadas em julho de 2018, a responsável pela Gerencia de Formação Continua (GFC) e uma das coordenadoras do programa de tutoria, que também atua como tutora. Essas entrevistas marcaram o encerramento da coleta de dados com os gestores do programa.

Encerrado esse ciclo de entrevistas com membros da equipe da DDPM, solicitamos à essa divisão a indicação de quatro professores tutores (os formadores) e quatro professores por eles tutorados, com o intuito de realizar uma entrevista individual com cada um dos sujeitos e observar uma sessão de tutoria de cada um dos pares tutor-tutorado. A DDPM atendeu a essa solicitação e elaborou um calendário de coleta de dados para o mês de outubro de 2018, porém, uma das tutoras que seria entrevistada precisou alterar sua agenda, o que impossibilitou a sua

²⁸ Todos os roteiros de entrevista utilizados na pesquisa encontram-se no APÊNDICE C.

²⁹ O CIEDS (Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável) é a agência executora do Programa de Tutoria Educacional, contratada pela Fundação Itaú Social.

³⁰ Os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios para preservar a identidade dos entrevistados.

participação. Assim, foram entrevistados três professores tutores e três professores iniciantes tutorados, além da observação de três sessões de tutoria desses sujeitos.

4.3 Os procedimentos de coleta de dados.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, os procedimentos escolhidos para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada (APÊNDICE C) e a observação. Os dados das entrevistas e das observações foram complementados com a análise documental.

A construção dos instrumentos foi baseada em matrizes de referência construídas e reconstruídas conforme o avançar da pesquisa, com base no referencial teórico e na análise das pesquisas correlatas.

Essas matrizes foram sofrendo alterações conforme se dava a entrada no campo, o contato com os documentos fornecidos pela secretaria e a delimitação do objeto de pesquisa (APÊNDICE D).

A primeira matriz³¹ teve como objetivo nortear o levantamento das informações necessárias para a caracterização da rede de ensino e das políticas educacionais do município. Dentro desse eixo foram reunidas as informações referentes a estrutura da rede (número de matrícula, número de escolas e etc), aos indicadores educacionais da rede municipal de ensino e ao PROEMEM.

Com o adensamento das leituras e da revisão das pesquisas correlatas emerge um outro eixo de análise “Caracterização dos programas de formação continuada oferecidos pela SEMED/Manaus³²”, com o intuito de reunir os dados referentes aos projetos e programas de FC desenvolvidos pela secretaria, além de identificar os princípios que norteiam as propostas de FC da rede municipal de ensino, o planejamento e execução da FC, dentre outros aspectos.

A terceira matriz de referência³³, tem como eixo de análise a caracterização da tutoria, reunindo informações sobre as suas origens, processo de escolha e capacitação dos tutores, características específicas do programa de tutoria

³¹ Essa Matriz está localizada nos apêndices (pág. 207)

³² Matriz B, apêndices (pág. 208)

³³ Matriz C, apêndices (pág. 210)

educacional, processo de escolha das escolas e dos professores que participariam da tutoria e avaliação do programa.

A elaboração das matrizes de referência mostrou-se extremamente útil para a sistematização das informações que precisavam ser obtidas, organização dos dados, construção dos instrumentos de coleta de dados e dos eixos/dimensões de análise.

4.3.1 Entrevista semiestruturada.

Segundo Lüdke e André (1986) a entrevista semiestruturada caracteriza-se por partir de um esquema básico “[...] porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.34)

A pesquisa científica busca respostas para um problema previamente definido, e o entrevistado é aquele cujas informações aproximarão o pesquisador da compreensão do fenômeno investigado. Para isso, é necessário que o pesquisador tenha um roteiro que norteie a obtenção das informações.

Assim, a entrevista semiestruturada foi o instrumento escolhido para a produção de dados junto aos gestores, coordenadores, professores formadores (tutores) e professores tutorados (iniciantes na rede). Ao todo, foram realizadas 12 sessões de entrevista com 10 sujeitos.

As primeiras entrevistas foram realizadas com a gestora Lúcia, em três momentos, nos anos de 2016, 2017 e 2018. Os roteiros de entrevista foram adaptados e modificados para essas coletas, com o intuito de compreender e acompanhar os movimentos de mudança que o programa de tutoria foi realizando em resposta aos desafios que surgiam.

Outros três gestores do programa também foram entrevistados e os roteiros de entrevista foram direcionados para responder questões específicas referentes as funções que exerciam dentro da DDPM e questões mais gerais como a avaliação do programa, pontos positivos e negativos e os principais desafios.

Para a elaboração do roteiro de entrevista dos professores tutores e dos professores tutorados foram de grande importância os roteiros disponíveis no Relatório de Pesquisa produzido pela FCC (2018), intitulado “Análise da Implantação do Programa Tutoria nas Redes Municipais de Educação de Manaus e Sobral”,

utilizados na coleta de dados junto aos tutores e iniciantes que participaram do programa.

Na presente pesquisa, optamos por um roteiro de entrevista semiestruturado (APÊNDICE C) para a coleta de dados junto aos sujeitos, este roteiro foi construído a partir das matrizes de referência (APÊNDICE D).

4.3.2 A observação.

A observação foi o procedimento utilizado para a coleta de informações nos encontros de tutoria.

Julgamos importante observar a sessão de tutoria para captar como se dá a relação entre esses dois sujeitos envolvidos em um processo de aprendizagem mútua, bem como verificar como acontece, na prática, esses encontros, qual a estrutura oferecida pela escola para a realização dessa formação, como ela se integra à rotina escolar, o grau de envolvimento e comprometimento dos professores tutorados com essa atividade, sua aceitação e quais as estratégias utilizadas pelo tutor na condução da tutoria.

De acordo com Lüdke e André (1986), para que a observação seja considerada um instrumento válido e fidedigno “[...] precisa ser, antes de tudo, controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 25).

Ao se falar de uma prática controlada e sistemática, não se quer dizer com isso que haja um roteiro fixo e invariável a ser seguido pelo pesquisador na coleta de dados, e, sim, clareza quanto aos propósitos de seu estudo, que permitam delimitar o foco das observações.

Com base nesses pressupostos, a metodologia seguida pela pesquisadora durante a observação foi permanecer sentada e em silêncio ao lado dos sujeitos (tutor e tutorado) registrando no caderno de campo alguns tópicos que ajudassem a rememorar as informações obtidas, em um momento posterior de registro da sessão.

Após a sessão, procedeu-se ao registro detalhado de toda a sessão, buscando, sempre que possível, incluir as falas dos sujeitos no relato, em seguida, com o apoio das matrizes de referência, foram tecidos alguns comentários sobre os dados observados e anotados pontos de reflexão que pudessem ser úteis na análise. Por

fim, nos valem novamente do relatório produzido pela FCC que analisou o programa de tutoria nos municípios de Manaus e Sobral que traz o roteiro utilizado na pesquisa³⁴ para a observação das sessões de tutoria. Assim, foram feitas comparações entre as informações registradas e as identificadas possíveis lacunas nos dados coletados.

A observação como método de investigação apresenta diversas vantagens, como: a experiência direta com o fenômeno pesquisado; a maior aproximação aos significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto estudado e à realidade que os cerca; a descoberta de novos aspectos do fenômeno; e a coleta de dados em situações nas quais o pesquisador não teria acesso a outras formas de comunicação. (LUDKE e ANDRE, 1986)

Porém, tal método também pode apresentar desafios ao pesquisador já que implica um grande envolvimento na situação investigada, pois nela o pesquisador está face a face com os sujeitos que pretende observar, envolvido nas emoções, interesses e afetos do grupo pesquisado (HAGUETTE, 1987, p. 61).

Na prática da observação “[...] o observador é parte do contexto, sendo observado, no qual ele ao mesmo tempo modifica e é modificado por este contexto [...]” (HAGUETTE, 1987, p. 62). Sob a perspectiva das ciências positivas, a interferência no contexto afetaria a objetividade dos dados coletados, entretanto, conforme argumenta Haguette (1987, p. 64), diversos autores apontam que, ao contrário, o papel ativo do pesquisador aperfeiçoa a natureza e a qualidade dos dados coletados.

Nessa direção, é preciso que o pesquisador mantenha-se atento às possíveis interferências e vieses que a sua presença possa causar na situação observada, um exemplo ilustrativo foi obtido na sessão de tutoria do professor Marcos com o professor José. Diante do pouco tempo disponível para esse encontro, o tutor buscou apressar o andamento da sessão, em alguns momentos pulando atividades que estavam em seu planejamento para, provavelmente, conseguir mostrar a pesquisadora como realizava seu trabalho.

Logo, para evitar vieses na leitura e interpretação dos dados, cabe ao pesquisador buscar recursos metodológicos que o capacitem a definir com clareza os

³⁴ O relatório traz no APÊNDICE XII (pág. 241) o Roteiro de Observação das Sessões de Tutoria com base nas estratégias de tutoria propostas pelo *Guia de tutoria de área*.

diferentes aspectos observados e seu posicionamento diante do fenômeno investigado.

Para lidar com as complexas questões que envolvem objetividade e participação, objetividade e interpretação dos dados, questionamentos comuns a metodologias qualitativas de investigação, o forte apoio do referencial teórico, bem como o conhecimento das técnicas de observação, auxiliaram a manter o distanciamento necessário para a leitura e análise dos dados (ANDRÉ, 2012a).

4.3.3 Análise documental.

Os materiais utilizados para a análise documental foram os documentos do Projeto de Expansão e Melhoramento da Rede Pública de Manaus (PROEMEM)³⁵ e o Guia de Tutoria Educacional de Área produzido pela Fundação Itaú Social.

Lüdke e André (1986, p. 39) afirmam que a análise de documentos permite extrair evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Para além de uma fonte complementar de dados, os documentos permitem compreender quais concepções educacionais e políticas subjazem às práticas que têm sido desenvolvidas nas secretarias de ensino, organizações, fundações e universidades que atuam como parceiras nos programas e projetos de formação continuada.

A análise dos documentos que compõem o Projeto de Expansão e Melhoramento da Rede Pública de Manaus e o Guia de Tutoria Educacional consistiu em uma leitura flutuante para reconhecimento do material e, em seguida, seleção das informações mais importantes para a compreensão dos programas em seus aspectos políticos, pedagógicos, metodológicos e epistemológicos.

4.4 Informantes da pesquisa.

Foram sujeitos dessa pesquisa quatro professores que atuam na gestão das ações de formação continuada da DDPM, além de três professores tutores e três professores iniciantes por eles tutorados, conforme o quadro abaixo.

³⁵ Esses documentos foram obtidos no sítio do BID (Propuesta de Préstamo 3397/OC-BR al Municipio de Manaus Proyecto de Expansión y Mejoramiento Educativo de la Red Pública Municipal de Manaus [PROEMEM]).

Quadro 4 – Sujeitos entrevistados³⁶, cargos que ocupam e procedimentos utilizados para a coleta de informações

Sujeito	Função/cargo	Procedimentos de coleta de dados utilizado	Mês e ano da coleta de dados
Profa. Lúcia	Gestora	3 entrevistas	Novembro de 2016; Março e Agosto de 2017; julho de 2018
Prof. Moisés	Gestor	1 entrevista	Novembro de 2016
Profa. Elisa	Gestora	1 entrevista	Julho de 2018
Profa. Alice	Gestora	1 entrevista	Julho de 2018
Professor Marcos	Tutor	1 entrevista e observação de 1 sessão de tutoria	Outubro de 2018
Profa. Rosa	Tutora	1 entrevista e observação de 1 sessão de tutoria	Outubro de 2018
Profa. Andreia	Tutora	1 entrevista e observação de 1 sessão de tutoria	Outubro de 2018
Prof. José	Tutorado/Prof. iniciante	1 entrevista e observação de 1 sessão de tutoria	Outubro de 2018
Profa. Cristina	Tutorada/Profa. iniciante	1 entrevista e observação de 1 sessão de tutoria	Outubro de 2018
Profa. Bruna	Tutorada/Profa. iniciante	1 entrevista e observação de 1 sessão de tutoria	Outubro de 2018

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

As primeiras entrevistas foram realizadas com os professores que ocupam cargos de coordenação e gerência das ações de FC (Profa. Lúcia, Prof. Moisés, Profa. Elisa e Profa. Alice). Atendendo a nosso pedido, foram indicados os professores tutores e professores iniciantes que seriam entrevistados nas escolas. É importante ressaltar que reconhecemos as limitações e os possíveis vieses da pesquisa implicados na definição dos sujeitos a serem entrevistados pela DDPM/SEMED/Manaus, pois essa escolha certamente prioriza os casos “bem sucedidos” do Programa de Tutoria. Porém, como indicado na revisão de pesquisas correlatas, exemplos de professores iniciantes bem sucedidos, assim como de ações de FC com resultados positivos são importantes para indicar possibilidades de ações e atuação junto aos professores, sejam eles iniciantes ou não.

A seguir trazemos uma breve apresentação dos sujeitos entrevistados.

³⁶ Os nomes desses sujeitos foram trocados para preservar sua identidade.

4.4.1 Profa. Lúcia

A Profa. Lúcia é funcionária concursada da SEMED/Manaus há 30 anos. Iniciou na docência como professora dos anos iniciais, recém-formada no curso de Magistério. Paralelamente a atuação como professora, cursou a graduação em Pedagogia e ao fim do curso prestou novo concurso, atuando como pedagoga em um período e professora no outro, em uma mesma escola.

Ocupou diferentes cargos na SEMED/Manaus, foi professora, pedagoga, gestora, coordenadora pedagógica, formadora de professores, coordenadora de formação, coordenadora de projetos e gerente de divisões, ocupa hoje um cargo de gestão na DDPM.

Cursou o mestrado em educação na área de formação de professores, o que motivou o primeiro convite para atuar como formadora de professores, já que à época eram poucos os professores com mestrado e/ou doutorado na rede. Hoje cursa o doutorado e investiga os processos de formação de formadores.

A Profa. Lúcia passa a compor a equipe gestora da DDPM em 2015, implementando o projeto da gestão anterior, construído em 2014, e que, segundo a Profa. Lúcia, não correspondia em sua totalidade àquilo que considera importante para um projeto de formação docente. É no ano de 2016 que as ações de FC começam a melhor se aproximar do que considera ideal, principalmente no que se refere à presença dos formadores nas escolas.

Uma palavra surge em diferentes momentos da entrevista com a Profa. Lúcia e bem define sua concepção de políticas públicas e formação de professores, a palavra “*processo*”. Mudar formas de pensar e agir, tanto dos professores como dos responsáveis pela gestão leva tempo e é processo, não acontece rápido, muito menos de forma linear. Implica diálogo, ações e redirecionamentos constantes, impõe obstáculos e desafios.

Embora há três anos nessa função, e acredite ter importantes avanços a relatar, a Profa. Lúcia reiteradamente destaca a condição de “*processo*” das ações de FC, os muitos aprendizados nesse período, e a necessidade de constantemente estar avaliando as ações, resolvendo problemas e redimensionando ações. Esse *movimento* é um dos aspectos mais ricos da trajetória do programa de tutoria

observado, mas que também está presente nas demais ações de formação desenvolvidas na secretaria.

4.4.2 Prof. Moisés

O Professor Moisés tem 52 anos é pedagogo com mestrado em educação. Atua na área educacional há 33 anos, 11 deles na rede municipal de educação de Manaus, tendo ocupado os cargos de professor, pedagogo e assessor pedagógico.

Assumiu a coordenação do Programa de Tutoria Educacional e Projeto de Transição Escolar na Educação Infantil e Ensino Fundamental no âmbito do PROEMEM no ano de 2013, cargo que ocupa paralelamente à Assessoria Pedagógica na Divisão de educação Infantil/ Gerência de Creches

4.4.3 Profa. Elisa

A Profa. Elisa é pedagoga com 25 anos de experiência na área de educação. Atuou como professora, coordenadora pedagógica e formadora de professores. Atualmente, compõe a equipe da Gerência de Formação Continuada (GFC), subordinada a DDPM.

4.4.4 Profa. Alice

A Profa. Alice tem 36 anos, é pedagoga com atuação na área de educação ambiental. É concursada como pedagoga da SEMED há 11 anos, tendo trabalhado como coordenadora pedagógica até o ano de 2015, quando fez o processo seletivo para a primeira turma de tutores. Inicialmente, atuava apenas como tutora e, há dois anos, concilia essa função com as atividades de gestão do programa de Tutoria.

4.4.5 Prof. Marcos

O Prof. Marcos tem 60 anos e é militar aposentado pelo Exército, formado em Fisioterapia e em Licenciatura em Ciências com habilitação em Química. Começou a trabalhar como professor em 1986, quando foi transferido para um município no

interior do Estado do Pará que sofria com a carência de professores. Nessa época, ministrou aulas para o ensino médio nas disciplinas de Ciências, Física, Química, Biologia e atuou em programas de saúde da região. Ainda na carreira militar, foi novamente transferido, dessa vez para uma cidade do litoral de São Paulo, concluindo em 1994 a Licenciatura em Ciências, posteriormente fez especializações *latu sensu* em Química, Físico-Química e Psicopedagogia. Já em Manaus, cursou o Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Na época da entrevista, estava participando do processo seletivo para o doutorado na Universidade de São Paulo (USP).

Foi concursado pela primeira vez na rede municipal de ensino de Manaus em 2005, com professor de ciências do 6º ao 9º ano, mas por questões logísticas pediu exoneração do cargo, passando a atuar em escolas particulares de Manaus. No ano de 2013, retorna à rede municipal através de processo seletivo simplificado, ministrando aulas de ciências no Ensino Fundamental II. Em 2014, faz novo concurso para professor efetivo da rede e é aprovado. No ano seguinte, faz um processo seletivo para atuar nos programas de aceleração da aprendizagem do Instituto Ayrton Senna, cargo que ocupou até ser aprovado no mestrado, quando passa a atuar como coordenador de um Telecentro. Em 2017, inicia o trabalho na tutoria.

O professor Marcos é o tutor de seis professores em cinco escolas diferentes, a área de atuação dos docentes tutorados é bastante variada. Três professores tutorados são da área de Língua Portuguesa, um de história, um de Educação Física e o professor José, que leciona Matemática e Ciências, mas recebe a tutoria em Matemática.

4.4.6 Profa. Andreia

A Profa. Andreia tem 37 anos, é formada em Pedagogia com habilitação para atuar na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e EJA, e concluiu, em 2017, o Mestrado em Educação na área de formação de professores. Possui 20 anos de experiência na docência, tendo atuado como professora na educação básica e em instituições de ensino superior. Entrou no programa de tutoria pedagógica em 2015 como tutora líder, recebeu formação com a equipe do CIEDS com o intuito de aprender e posteriormente transferir a tecnologia da tutoria para os demais tutores, no modelo denominado “cascateamento da formação”. Com a reformulação do programa e sua

expansão para a gestão escolar, passou a ser tutora da equipe gestora de duas escolas e de duas professoras iniciantes, que atuam em uma dessas escolas, entre elas a Profa. Bruna que foi uma das informantes da pesquisa.

4.4.7 Profa. Rosa

Rosa tem 56 anos, concluiu o curso de Magistério nível médio no ano de 1986 e a graduação em Pedagogia no ano de 2002. Possui mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia e especialização em Organização do Trabalho Pedagógico e Educação Infantil.

Logo após a conclusão do curso de magistério prestou concurso para a SEDUC e foi aprovada. Rosa é professora aposentada nessa cadeira da SEDUC. Começa a trabalhar na SEMED no ano de 1999 e sempre atuou como professora tendo lecionado para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

No final do ano de 2014 sai da sala de aula e começa a atuar como tutora. No novo desenho da tutoria, Rosa atua junto a equipe gestora de uma escola e a dois professores.

4.4.8 Prof. José

O professor José tem 28 anos e formação em Licenciatura em Matemática. Concluiu a graduação no ano de 2012 e em 2014 foi aprovado no primeiro concurso da SEMED, sendo convocado em 2016 para a escola na qual atua no turno matutino. Durante o ano de 2015, trabalhou com tradução de livros para o Braille, após ter sido aprovado em um processo seletivo da SEDUC. Em janeiro de 2018, fez novo concurso para a SEMED, sendo aprovado para nova cadeira, onde leciona em outra escola no turno da tarde.

Na primeira escola, objeto da tutoria, trabalha com 4 turmas de 6^o e 7^o anos, com média de 40 alunos por turma. Nessa escola, ministra matemática para uma turma e ciências para outras três turmas, opção necessária para completar a carga horária e lecionar apenas nessa escola. Na outra unidade escolar, leciona apenas matemática para três turmas com média de 43 alunos.

4.4.9 Profa. Bruna

A Profa. Bruna tem 48 anos, terminou o curso de Licenciatura em Letras no ano de 2012 e, em 2014, foi aprovada no concurso para professor 20 horas da SEMED, sendo convocada no ano de 2017, quando inicia o trabalho como professora na mesma escola na qual está lotada atualmente. Trabalha há 25 anos em um escritório como assistente administrativa, função que concilia com o trabalho de professora na SEMED. Concluiu o curso de Magistério em 1989 e afirma que o seu sonho era ser professora de Língua Portuguesa, desejo esse que só pode ser concretizado após o crescimento e independência dos filhos.

Atualmente leciona Língua Portuguesa para três turmas do 7º ano do Ensino Fundamental II, cada turma tem em média 38 alunos.

4.4.10 Profa. Cristina

Cristina tem 47 anos e é formada em Artes Plásticas e exerce a docência há 12 anos, está há 3 anos na rede municipal de ensino atuando na mesma escola. É formada em eletrônica e trabalhou durante muito ano em empresas do Distrito Industrial de Manaus. Graduou-se recentemente em Direito, mas não exerce a profissão. Em sua trajetória como professora trabalhou em sala de recursos para alunos cegos e para isso fez uma formação para aprender Braille. Também atuou em uma sala regular com alunos com diferentes necessidades especiais (cegos, surdos, autistas) mas a dificuldade era tamanha que levou essa professora a adoecer. Está se preparando para cursar o mestrado na área de ensino de artes, tem especialização em ensino e aprendizagem e participou de várias formações continuadas oferecidas pela SEMED. Atualmente trabalha em 3 escolas, uma escola estadual na qual ministra aulas na EJA, uma escola particular e na escola onde foi realizada a entrevista.

A Profa. Cristina é um exemplo da intensificação do trabalho docente para os professores de áreas específicas de disciplinas com pouca carga horária nas escolas, pois ministra aulas para 30 turmas dos ensinos fundamental e médio. A intensificação do trabalho como docente, aliada a uma remuneração, segundo a docente, incoerente com a carga de trabalho, a fez buscar uma nova profissão e cursar a graduação em direito.

4.5 Metodologia de análise dos dados.

O primeiro passo para proceder à análise dos dados é a organização do material. Assim, primeiro foi feito o levantamento dos documentos necessários para a compreensão do Programa de Tutoria Educacional. Esses documentos foram lidos e as principais informações foram destacadas. Em seguida, as entrevistas foram transcritas e as observações registradas. Esse material foi lido e relido, no sentido em que sugerem Lüdke e André (1986, p. 45):

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.45)

Na análise dos dados da pesquisa, partimos do todo (os dados brutos, como se apresentam), dividimos esse todo em partes, e, por fim, relacionamos essas partes procurando nelas identificar tendências e padrões relevantes. Foram identificados três eixos analíticos que nortearam a organização dos dados:

No **Eixo 1 – Políticas Públicas** foram agrupadas as informações referentes ao PROEMEM, à legislação educacional do município e à forma como a SEMED/Manaus concebe e organiza as atividades de FC dos professores do município.

Já no **Eixo 2 – Gestão** foram concentradas as informações referentes à gestão das ações de formação continuada da SEMED; concepções de formação continuada e atuação da DDPM; concepção, implementação e consolidação do Programa de Tutoria Educacional; movimentos, avanços, retrocessos e desafios percebidos pelos diferentes atores implicados nas ações de formação continuada.

No **Eixo 3 – Prática** são apresentadas as percepções dos tutores e professores tutorados sobre o processo de formação continuada dentro do programa Tutoria, bem como de seus resultados; a avaliação do programa por esses sujeitos; e as perspectivas e desafios para a sua continuidade.

Para cada um desses eixos foram definidas as dimensões de análise que norteariam a leitura dos dados, conforme o quadro a seguir:

Quadro 5 – EIXOS E DIMENSÕES DE ANÁLISE DOS DADOS

EIXO	DIMENSÕES DE ANÁLISE
Eixo I – Políticas públicas	- Concepções de professor e de FC presente nos documentos oficiais
	- Estrutura da rede municipal de ensino
	- Políticas educacionais do município
	- Regime de contratação e trabalho dos professores iniciantes na rede
	- Concepção da formação como política pública; estrutura oferecida para a FC; organização dos projetos e programas de formação de educadores.
	- Arranjos organizacionais e administrativos prévios a implementação do programa;
Eixo II – Gestão	- Concepções norteadoras: Concepções de professor e de FC presente no discurso de quem concebe e implementa a formação
	- Implementação do Programa Tutoria (como a SEMED concebe e implementa a Tutoria)
	- Origens do programa
	- Processo de escolha e capacitação dos tutores
	- Processo de escolha das escolas/professores que participariam do programa
	- Acompanhamento do programa pela administração
	- Características específicas do programa de tutoria educacional
	- Aprendizagens, tendências, permanências e rupturas de um programa de FC
- Aspectos que favorecem ou dificultam a implementação do programa	
Eixo III - Prática	- Avaliação do programa (Identificar e analisar aspectos que favoreceram ou dificultaram a realização da proposta por parte dos diferentes agentes envolvidos no Programa)
	- Percepção dos sujeitos sobre os resultados da participação no programa na prática dos professores
	- Estratégias Formativas dos tutores
	- Avaliação do programa (Identificar e analisar as percepções dos diferentes atores envolvidos sobre os resultados do Programa para a prática de ensino)
	- Formação do formador: perspectivas e desafios
	- Continuidade da formação do professor após o encerramento do programa.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Posteriormente, foi construída uma planilha no *Excell* com a especificação dos eixos e dimensões, e, à medida que a leitura dos dados foi sendo realizada, as informações (recortes de falas dos entrevistados, por exemplo) eram dispostas nessas tabelas.

Tendo em mente que a fragmentação dos dados para análise em eixos e dimensões só tem sentido se não se perder a referência ao contexto em que se inserem e se relacionam, além da necessidade de estabelecer correlações entre os dados produzidos por diferentes fontes, optamos por organizar a apresentação e análise dos dados de acordo com os três eixos acima propostos, conforme apresentaremos a seguir.

Entretanto, é importante destacar que o limite que separa os dados analisados em cada eixo é tênue, não é possível analisar a gestão do programa sem considerar as políticas educacionais do município, a concepção de formação continuada e os papéis atribuídos aos professores, da mesma forma que a prática se desenvolve nos limites e possibilidades oferecidos pela rede de ensino, carregando o peso e o valor atribuído pela gestão à formação dos professores.

CAPÍTULO 5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Análise Eixo I – Políticas Públicas

Reis (2010, n.p.) define política pública como “[...] todo conjunto sistemático de ações e procedimentos inter-relacionados, publicamente adotado por autoridade governamental com o propósito de lidar rotineiramente com algum tema específico [...]”. As políticas públicas podem ser desenvolvidas por governos locais, regionais e nacionais e sua importância reside na necessidade dos governos de adotarem um conjunto de ações integradas para lidar com questões complexas, como a educação.

O Brasil tem sofrido diante da ausência de políticas públicas para a educação que considerem a complexidade envolvida nos atos de ensinar e aprender. O que se tem observado, em geral, são medidas e ações isoladas, por parte dos gestores públicos, voltadas a problemas, fatores ou atores específicos.

Outros entraves para o sucesso de políticas públicas em educação são a ausência de monitoramento e avaliação, a dificuldade na correção dos rumos de uma ação, dada a estrutura burocrática presente nas diferentes esferas do estado brasileiro e a “[...] tensão entre a eficiência na formulação e a eficácia na implementação de uma política [...]” (REIS, 2010, n.p.). Sobre isso, Reis (2010) chama a atenção para o distanciamento entre as esferas de formulação das políticas e os atores sociais que a implementarão “[...] a formulação acelerada no interior de um círculo tecnocrático restrito, mesmo altamente qualificado em termos técnicos, tende a comprometer a constituição de redes de corresponsabilização política, desejável para sua implementação [...]” (REIS, 2010, n.p.).

A definição do descritor *políticas públicas* como norteador de um dos eixos de análise dos dados é necessária por compreendermos que o Programa de Tutoria Educacional insere-se em um contexto mais amplo de melhoria da qualidade da educação no município de Manaus, consolidada na elaboração do “Projeto de Expansão e Melhoria da Qualidade de Educação de Manaus (PROEMEM)”, que reúne diversas ações voltadas à Infraestrutura e cobertura da rede, desempenho escolar, gestão e avaliação, definidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Além disso, como nos alerta Day (2001, p. 15), “O sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente [...]” .

O PROEMEM define diferentes ações a serem cumpridas por diferentes secretarias e instâncias dessas secretarias. Aqui nos interessa investigar como a Secretaria Municipal de Educação de Manaus atuou na formulação e implementação das ações voltadas à formação continuada de professores, mais especificamente no âmbito da tutoria, e como o Programa de Tutoria Educacional foi monitorado e avaliado.

5.1.1 O Projeto de Expansão e Melhoria da Qualidade da Educação Municipal de Manaus (PROEMEM).

As primeiras discussões sobre o Projeto de Expansão e Melhoria da Qualidade da Educação Municipal de Manaus (PROEMEM) remontam ao ano de 2013 e abrangem diversos setores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus). E é no escopo da discussão da melhoria da qualidade da educação do município que surge a proposta de formação dos professores iniciantes na rede, como um dos componentes de avaliação do estágio probatório.

Logo, é no âmbito do PROEMEM que começam a se delinear os arranjos organizacionais e administrativos para a implementação do Programa de Tutoria Educacional.

5.1.1.1 Histórico do PROEMEM.

Em setembro do ano de 2013, o governo do Estado do Amazonas formalizou com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) o Projeto BR-L1328 – *Programa de Aceleração do Desenvolvimento da Educação no Amazonas*³⁷ que tem por objetivos: expandir a cobertura da Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos, ampliando a oferta e melhorando a infraestrutura da educação básica da rede estadual; melhorar a progressão, conclusão e qualidade da educação básica com o

³⁷ O documento *Perfyl de Proyecto*, está disponível em: <https://www.iadb.org/pt/project/BR-L1328>. Acesso 16 ago. 2018.

intuito de melhorar o desempenho dos alunos, reduzir a distorção idade-série e aumentar os índices de aproveitamento escolar; além da gestão e monitoramento da rede escolar.

No âmbito desta operação (BR-L1328), e com consultoria técnica do BID, foi elaborada a Carta-Consulta *Diálogo de Identificação Manaus-Estado do Amazonas, Diagnóstico e Apoio ao Desenho e Articulação de Programas*, passo inicial para o estabelecimento da parceria entre a Prefeitura de Manaus/Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e o BID.

Ainda no ano de 2013, com o intuito de realizar um diagnóstico da rede municipal de ensino, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus promoveu um Workshop de Gestão³⁸ com representantes de todos os setores da Secretaria que foram convidados a apresentar quais eram as suas necessidades, fragilidades e potencialidades. Dentre as demandas levantadas, estava a necessidade de melhoria da estrutura física das escolas, bem como a construção de novas escolas e creches. Outras necessidades remetiam ao aspecto pedagógico e de gestão, como a formação docente, a avaliação e o acompanhamento dos professores em estágio probatório.

De posse dessas informações e com assessoria dos técnicos do BID foi elaborado um diagnóstico da situação da rede. Esse diagnóstico reuniu em três frentes os principais desafios da rede municipal de Manaus: infraestrutura e cobertura, desempenho escolar e gestão e avaliação.

Segundo o relatório do diagnóstico realizado para definição dos objetivos e metas do PROEMEM, no que se refere à infraestrutura e cobertura da rede, os problemas estavam associados à infraestrutura inadequada e à baixa cobertura. O item Perfil do Projeto³⁹ cita que 32% dos imóveis que abrigavam escolas da SEMED eram alugados, o que gerava alto custo e restringia a possibilidade de melhorias. Em relação à cobertura, o documento aponta que apenas 65% da população na faixa etária adequada frequentava a pré-escola, situação ainda mais grave quando se tratava das creches, que só atendiam 6% da população etária.

A qualidade do serviço oferecido pela rede afeta o desempenho escolar dos alunos e o sucesso da aprendizagem. O diagnóstico realizado pelos técnicos do BID,

³⁸ Em 2012, Arthur Virgílio Neto é eleito Prefeito de Manaus (2013-2016), cargo para o qual foi reeleito em 2016.

³⁹ Os documentos que compõem a Proposta de Empréstimo estão disponíveis para consulta pública no site do BID. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/project/BR-L1392>. Acesso 16 ago. 2018.

em parceria com a SEMED, aponta a ausência de programas que possibilitassem reverter os baixos níveis de aprendizagem e a alta taxa de reprovação, que resulta em atraso escolar. Além disso, o diagnóstico afirma que a SEMED não disponibilizava recursos para que as escolas pudessem implementar seus projetos pedagógicos.

Ainda no que se refere ao diagnóstico que fundamenta as ações do PROEMEM, o documento aponta que, embora todos os professores tivessem formação em nível superior, as oportunidades de desenvolvimento profissional eram fragmentadas, de curta duração e com escassa relação com os problemas de sala de aula, o que tornava necessária a mudança da forma como era ofertada a formação em serviço para os professores da rede municipal.

A gestão e a avaliação das atividades desenvolvidas pela secretaria também foram alvos do diagnóstico realizado com o auxílio dos técnicos do BID, que sugeriu desenhar uma nova forma de eleição e capacitação dos diretores escolares, que eram selecionados por indicação, sem critérios objetivos de competência técnica. Outro problema apontado no documento era a carência de sistemas de avaliação e monitoramento rotineiro da qualidade dos serviços prestados, de modo que fornecessem indicadores objetivos capazes de subsidiar a tomada de decisões dos gestores municipais.

Foi a partir desse diagnóstico que a Proposta de Empréstimo do PROEMEM (BR-L1392) foi construída.

Em dezembro de 2014, o *Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus – PROEMEM* (BR-L1392) foi aprovado pelo BID para financiamento, em um montante de USD 114.000.000, com contrapartida do país de USD 62.000.000. Na esfera municipal, a Lei Nº 1.921, de 30 de outubro de 2014, instituiu, no âmbito da SEMED, o PROEMEM, e estabeleceu outras providências.

5.1.1.2 Detalhamento do Projeto.

O PROEMEM é dividido em quatro componentes: Componente 1 – Expansão da Cobertura e Melhoria da Infraestrutura Educativa; Componente 2 – Melhoria da Qualidade da Educação; Componente 3 – Gestão, monitoramento e avaliação e Componente 4 – Administração do Programa.

O *Componente 1 – Expansão da Cobertura e Melhoria da Infraestrutura Educativa* tem por objetivo expandir a cobertura da EI e EF, ampliando e melhorando a infraestrutura escolar. Para este componente são destinados US\$ 29,74 milhões que financiarão a construção de 7 creches, 13 centros municipais de educação infantil (CMEI) e 13 escolas municipais de ensino fundamental (EMEF), além da aquisição de bens duráveis e materiais para equipar essas escolas. A proposta de empréstimo firmada entre o BID e a Prefeitura de Manaus traz, inclusive, a planta com o modelo de construção das escolas e a análise dos impactos ambientais.

O *Componente 2 – Melhoria da Qualidade da Educação* tem como objetivo melhorar o desempenho dos alunos e prevê: 1) o apoio aos concursos para seleção de novos professores e seu posterior período de provas por meio de um sistema de “*coaching*”; 2) projeto e implementação dos programas de aceleração da aprendizagem e de reforço escolar com o apoio do Instituto Ayrton Sena (IAS); 3) atividades de formação de formadores da SEMED responsáveis pela capacitação de professores e gestores da rede municipal; e 4) elaboração de matrizes curriculares que articulem e facilitem as transições entre os níveis educativos. São destinados a esse componente o montante de US\$ 15,05 milhões.

O Programa de Tutoria Educacional foi o sistema de *coaching* selecionado para atender ao item 1 desse componente. Inicialmente, segundo a representante da DDPM, a ideia restringia-se a melhorar o processo de avaliação dos professores iniciantes em estágio probatório. Foi a atuação dos profissionais da DDPM na comissão de avaliação dos docentes da SEMED que permitiu uma ampliação desse objetivo inicial para um processo de avaliação formativa, focada no desenvolvimento profissional do professor iniciante na rede.

O item 1 do componente 2, embora sinalize a adoção de um *sistema de coaching*, não define mais especificadamente qual é esse sistema, tampouco a instituição por ele responsável, já o item 2 estabelece que as atividades de reforço escolar, programas de aceleração da aprendizagem e distorção idade-série devem ser realizadas em parceria com o Instituto Ayrton Sena (IAS), estabelecendo como uma das condições contratuais especiais prévias ao primeiro desembolso do financiamento pelo BID a entrada em vigor do Termo de Cooperação Técnica entre o Município de Manaus (SEMED) e o IAS.

Até 2018, o IAS desenvolvia, em parceria com a SEMED, os programas “Acelera Brasil” e “Se liga!”. Os dois programas têm como foco a melhoria das taxas de aprendizagem e, principalmente, a distorção idade-série, importantes indicadores educacionais que compõem o IDEB.

No que se refere ao *Componente 3 – Gestão, monitoramento e avaliação*, o objetivo é fortalecer a capacidade da SEMED de gerenciar a rede educativa. Para tanto, a SEMED deverá realizar atividades vinculadas a: 1) implementação de novos processos de seleção e avaliação de professores e gestores; 2) implementação do Sistema Estadual de Avaliação do Desempenho Educacional de Manaus (SAEDE) que terá dois componentes: um de rendimento escolar (ARE), baseado nos resultados do Sistema Estadual de Avaliação do Estado do Amazonas (SADEAM), ao qual a SEMED aderirá, e outro, representado por um índice de Avaliação da Gestão Escolar (AGE); 3) o desenvolvimento e implantação de um sistema de monitoramento de qualidade da EI; e 4) projeto e implementação das avaliações de progresso e dos impactos gerados pelo Programa.

Mecanismo essencial para atender aos objetivos desse componente, além de condição contratual prévia ao primeiro desembolso do financiamento, é a implementação de um Sistema de Gestão de Projetos. Para este propósito foi contratado o Instituto Aquila que possui um Núcleo Especializado em Educação, cuja principal solução é o Sistema GIDE (Gestão Integrada da Escola). O Sistema GIDE, de acordo com informações disponíveis no Anexo V – Opcional do PROEMEM⁴⁰ possui 3 fatores fundamentais: a integração dos aspectos pedagógicos, estratégicos e gerenciais; utiliza o método científico PDCA (Planejar, Fazer, Verificar, Agir) para resolver problemas e gera um Índice denominado Capacitação em Cidadania e Responsabilidade Social (IFC / RS), que é um "retrato" da escola em relação aos resultados internos e externos e causas que impactam esses resultados.

Consta na descrição do Sistema GIDE (Anexo V do PROEMEM) que o sistema é adaptado ao ambiente escolar e à realidade da rede. A coleta de dados é feita por assessores⁴¹ que vão até as escolas e levantam dados como: infraestrutura da escola,

⁴⁰ Item EEO 5. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/project/BR-L1392>

⁴¹ De acordo com o Anexo Opcional V do PROEMEM, “O pilar central da implementação do Sistema GIDE nas escolas é a seleção e treinamento de 100 consultores pedagógicos, responsáveis por multiplicar o conhecimento e as ferramentas da metodologia e apoiar até 5 escolas cada. Esses assessores estarão em contato constante com as equipes da escola, apoiando-os na implementação

cumprimento do currículo pelos professores e desempenho de cada aluno, dentre outros. Ao incluir esse leque de informações no Sistema GIDE, é possível realizar um amplo mapeamento da situação da rede, o que permite quantificar os resultados e produzir planos de ação apropriados para cada professor e para cada escola.

Segundo a responsável pela DDPM, apesar das críticas ao Sistema GIDE por se tratar de “*um pacote pronto*” e por ser visto pelos professores como um instrumento de vigilância e controle do seu trabalho, trata-se de uma ferramenta muito importante por trazer mais segurança à tomada de decisões. Em suas palavras:

São várias formas de coleta de dados e que ao final é feito um mapeamento e a gente tem um espelho de como está a rede, isso a gente não tinha antes, isso é importante, porque era muito assim: vamos fazer o projeto tal, então vamos, e às vezes isso nem era necessidade da rede, nem era prioridade, por exemplo, se dizia muito assim, através das falas dos professores, dos pedagogos e diretores: os alunos estão chegando no quinto ano e não sabem ler. Hoje em dia, através do instrumento de coleta de dados do sistema de gestão, que é a GIDE, a gente pode dizer assim: na escola tal, tantos alunos conseguiram e tantos não. Então, a gente sabe exatamente onde está a lacuna, onde está a concentração ou não, para nós isso ficou mais claro. (Profa. Lúcia, gestora)

Para esse componente foi previsto no projeto a destinação de US\$ 5 milhões.

O *Componente 4 – Administração do Programa* prevê o uso de US\$ 2,21 milhões destinados a dotar a SEMED da capacidade de executar o Programa. Para tanto, elenca como ações necessárias: i) a criação de uma unidade de gerenciamento do Programa; ii) a aquisição de bens para o seu funcionamento; e iii) a provisão de serviços de apoio à gestão e de auditoria externa.

Os documentos que compõem o PROEMEM são ricamente detalhados no que se referem ao diagnóstico que norteia a definição das ações, às condições contratuais prévias ao desembolso dos recursos, aos resultados e produtos esperados, inclusive com as plantas para a construção das unidades escolares, à análise dos riscos ambientais e salvaguardas necessários na construção.

É inegável a complexidade e o alto grau de dificuldade para implementar um projeto com tantas vias diferentes de ação, que requer investimento financeiro muito alto, além da reformulação dos modos de gestão e modelos de formação da SEMED.

da metodologia, no desenvolvimento de seus planos de ação individualizados e na coleta de dados para gerar o IFC / RS. “

Com relação à liberação dos recursos, o coordenador do Programa de Tutoria Educacional e Projeto de Transição Escolar na Educação Infantil e Ensino Fundamental no âmbito do PROEMEM, em entrevista concedida no final de 2016, informava que

O projeto em si, ele está consolidado. Então o projeto PROEMEM, ele está bem consolidado, só falta assinatura mesmo do recurso para Manaus (...) assinou o contrato, o projeto está todo estruturado. Tanto que a gente já está aqui há dois anos trabalhando, mesmo que não trabalhe todas as ações, mas o projeto está bem bonito e arrumado, já todo detalhado o orçamento e tudo, só falta o recurso. (Prof. Moisés, gestor)

A coleta de dados com a equipe gestora foi concluída em outubro de 2018. Nessa ocasião, questionamos a Profa. Elisa sobre a liberação dos recursos financeiros previstos no PROEMEM para as atividades de formação continuada dos professores e fomos informadas que os recursos ainda não haviam sido liberados.

5.1.1.3 A Influência dos organismos financeiros internacionais nas políticas educacionais brasileiras: O exemplo do PROEMEM.

Segundo Mota Júnior e Maués (2014), nas últimas duas décadas, as políticas educacionais têm sido orientadas por organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). O objetivo dessas orientações seria

responder, dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970, uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista. (MOTA JÚNIOR e MAUÉS, 2014, p. 1139)

Ainda de acordo com os autores citados, é na década de 1990 que se aprofundam as relações entre o Banco Mundial e o governo brasileiro, gerando forte impacto nas políticas educacionais adotadas no Brasil. Três propostas ocupam o

centro das preocupações do BM: **a ênfase na melhoria da educação básica**, a **descentralização da gestão escolar**, e consequente responsabilização das escolas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos e a **centralização dos sistemas de avaliação**, responsáveis por estabelecer padrões de desempenho a serem atingidos pelas escolas, e, conseqüentemente (na lógica do BM), induzir aos resultados desejados.

Porém, como alerta Luiz Carlos de Freitas⁴² (2015, on-line)

É falsa a ideia de que os professores não conhecem as dificuldades de seus alunos e que os testes as identificariam para eles; o fato é que lhes falta condições de trabalho para lidar com estas dificuldades que são por eles melhor conhecidas do que um simples teste possa indicar.

Na ótica do Banco Mundial, as reformas educacionais são essenciais para consolidar a democracia liberal e promover a estabilidade econômica, pois uma sociedade bem educada faria melhores escolhas de seus representantes políticos e estaria mais propensa a aceitar e apoiar medidas econômicas como a privatização e a liberalização comercial (MOTA JÚNIOR e MAUÉS, 2014).

A grande questão é que o “liberalismo econômico”, expressão quase sempre acompanhada de outra, “Estado Mínimo”, tem se expressado no Brasil, por um lado, em contenção de recursos para políticas sociais, atingindo principalmente a população mais vulnerável, bem exemplificada na aprovação da Emenda Constitucional n.º 95 de 2016, que alterou a Constituição Brasileira de 1988 para instituir o Novo Regime Fiscal ou o Teto dos Gastos Públicos, conhecida como PEC dos gastos, e, por outro lado, na concessão de isenções bilionárias a grandes empresas e ruralistas, por exemplo.

O Brasil, assim como outros países periféricos credores do Banco Mundial e do FMI, termina por adotar *condicionalidades* impostas pelo BM e vinculadas a políticas sociais e educacionais. Essas *condicionalidades* “[...] estariam a serviço da estratégia do BM de promover o ajuste estrutural macroeconômico necessário à inserção do Brasil e demais países periféricos no processo de globalização neoliberal [...]” (MOTA JÚNIOR e MAUÉS, 2014, p. 1139).

⁴² Citação retirada do artigo “**USA: boicote aos testes tem sucesso novamente**”, publicado no Blog Avaliação Educacional e disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/08/27/usa-boicote-aos-testes-tem-sucesso-novamente/>. Acesso em 08 jan. 2019

No que se refere ao PROEMEM, a ênfase na melhoria da educação básica, a descentralização da gestão escolar e a centralização dos sistemas de avaliação, reúnem problemas importantes a serem superados. A infraestrutura inadequada e a baixa cobertura, principalmente da EI demanda grande investimento, tanto na construção de escolas com espaços adequados ao público a ser atendido, como na formação dos professores para atuar na EI. Outro ponto importante, segundo o diagnóstico do PROEMEM, é a qualidade do serviço prestado, expresso em baixos níveis de aprendizagem e alto índice de reprovação. A descentralização da gestão escolar é outro ponto problemático diagnosticado na rede municipal de ensino, pois os diretores são escolhidos por indicação política, sem critérios objetivos de qualificação para a gestão escolar, além disso, não são disponibilizados recursos para as próprias escolas gerirem.

Avaliação e controle são peças chaves para as políticas educacionais na lógica do BM e dos outros organismos internacionais que têm influenciado a agenda política brasileira. Logo, o diagnóstico dos técnicos do BID, que fundamentou a proposta de empréstimo que financiaria o PROEMEM, aponta a necessidade de melhorar os mecanismos de obtenção de dados que fundamentam as decisões dos gestores, bem como das avaliações de rendimento dos alunos. Para otimizar o gerenciamento da rede municipal de ensino foi contratado o Instituto Águila, responsável por implementar o Sistema de Gestão Integrada da escola (GIDE). Para fazer frente ao segundo problema (avaliação e monitoramento do desempenho dos alunos) a SEMED deve implementar o Sistema Estadual de Avaliação do Desempenho Educacional de Manaus. Esses são dois dos condicionantes que o BID estabelece como condições prévias à liberação dos recursos⁴³.

⁴³ Segundo o documento do projeto foram estabelecidas como condições prévias para o primeiro desembolso do financiamento: a criação de uma Unidade de Gerenciamento do Projeto (UGP); a apresentação dos termos de referência para a implementação de um Sistema de Gestão de Projetos que incluía, entre suas funcionalidades, o registro e a geração dos relatórios exigidos pelo Banco, a entrada em vigor do instrumento legal de cooperação técnica entre a Prefeitura Municipal de Manaus, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e do Instituto Ayrton Senna (IAS), estabelecendo os poderes e competências de cada uma das partes, o âmbito do programa e a apresentação do Regulamento Operacional (RO) nos termos previamente acordados com o Banco. Fonte: *Propuesta de Préstamo (BR-L1392) PROYECTO DE EXPANSIÓN Y MEJORAMIENTO EDUCATIVO DE LA RED PÚBLICA MUNICIPAL DE MANAUS (PROEMEM)*. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/project/BR-L1392>. Acesso 16 ago. 2018.

5.1.2 A Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

Tendo como foco principal o Programa de Tutoria Educacional ligado à DDPM e à SEMED/Manaus, faz-se necessário apresentar o quadro geral da SEMED.

O Decreto Nº 2.682, de 26 de dezembro de 2013 dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, suas finalidades e competências. De acordo com o artigo 1º desse decreto, são atribuições da SEMED:

- I – formular, supervisionar, coordenar e avaliar a Política Municipal de Educação, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- II – planejar, coordenar, controlar e executar atividades para prover os recursos necessários, métodos e profissionais a fim de oferecer à sociedade serviços educacionais de elevado padrão de qualidade, adequados às diversas faixas etárias e níveis – educação infantil e ensino fundamental –, garantindo dignidade e qualidade de vida aos cidadãos do Município.

A rede municipal de ensino de Manaus possui um total de 235.761 matrículas⁴⁴, distribuídas em 490⁴⁵ escolas, o que a coloca entre as três maiores redes municipais de ensino do país. Considerando a distribuição da oferta de matrículas entre as zonas urbana e rural, a zona urbana possui 406 escolas e 223.515 matrículas, já a zona rural, conta com 84 escolas e 12.246 matrículas.

A gestão da rede municipal de ensino de Manaus é complexa, não só pelo número de escolas e de matrículas, mas também pela dimensão territorial e os desafios do contexto amazônico, que tem no transporte fluvial um dos principais meios de deslocamento. Dada a extensa rede fluvial e a ausência de estradas, o acesso a muitas escolas ribeirinhas é difícil, bem como a centralização da população ribeirinha em uma unidade escolar, o que termina por pulverizar salas de aula ao longo de regiões de difícil acesso, tornando um desafio para a rede o acompanhamento das atividades desenvolvidas nessas escolas e a oferta de formação continuada para os professores da região ribeirinha.

A complexidade da gestão da rede pede uma complexa estrutura organizacional que consiga fazer frente a tantos desafios. O Decreto Nº 2.682, de 26

⁴⁴ Dados extraídos da Sinopse Estatística da Educação Básica 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em 21 ago. 2018. Para o ano de 2018, a previsão da SEMED é atender 246 mil alunos em 501 estabelecimentos de ensino.

⁴⁵ Fonte: Censo Escolar/Inep. Disponível em: http://www.qedu.org.br/cidade/3115-manaus/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=

de dezembro de 2013, artigo 2º, estabelece que a SEMED será dirigida por um Secretário, com auxílio de um Subsecretário de Administração e Finanças, de um Subsecretário de Infraestrutura e Logística e de um Subsecretário de Gestão Educacional.

As subsecretarias de Administração e Finanças e de Infraestrutura e Logística são definidas como órgãos de apoio à gestão. Já a Subsecretaria de Gestão Educacional é definida como um órgão de atividades finalísticas, estando vinculados a essa subsecretaria os Departamento Geral de Distritos e o Departamento de Gestão Educacional, este último organizado em Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), Gerência de Tecnologia Educacional (GTE) e Gerência de Formação Continuada (GFC), além das Divisões de Ensino Fundamental, Avaliação e Monitoramento, Educação Infantil, Apoio à Gestão Escolar e demais gerências⁴⁶.

Dentro da estrutura organizacional da SEMED, a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) é a responsável por promover os processos de formação continuada. O sítio⁴⁷ da DDPM apresenta como seu objetivo geral:

Desenvolver processos de formação continuada associada à pesquisa, fundamentada na práxis educativa humanizadora, democrática e cidadã, na perspectiva da transdisciplinaridade, articulando as formações continuadas com os processos de construção de uma escola que respeite a diversidade, a pluralidade e a inclusão.

A DDPM foi criada em 2001 como um centro de formação continuada, cujo intuito é oferecer oportunidades de Desenvolvimento Profissional (DP) aos servidores da SEMED e assim contribuir para a melhoria da qualidade da educação no município.

Estão vinculadas à DDPM a Gerência de Formação Continuada (GFC) e a Gerência de Tecnologia Educacional (GTE). A GFC é responsável pela Formação Continuada dos professores da rede. O conjunto de ações formativas desenvolvidas pela GFC no centro de formação de professores recebe o nome de Formação Tapiri. Já à GTE trabalha a formação continuada tendo como eixo norteador o uso dos diferentes recursos tecnológicos aos quais os docentes têm ou podem vir a ter acesso, como a lousa digital, *tablet*, aparelhos de celular, dentre outros, sensibilizando e

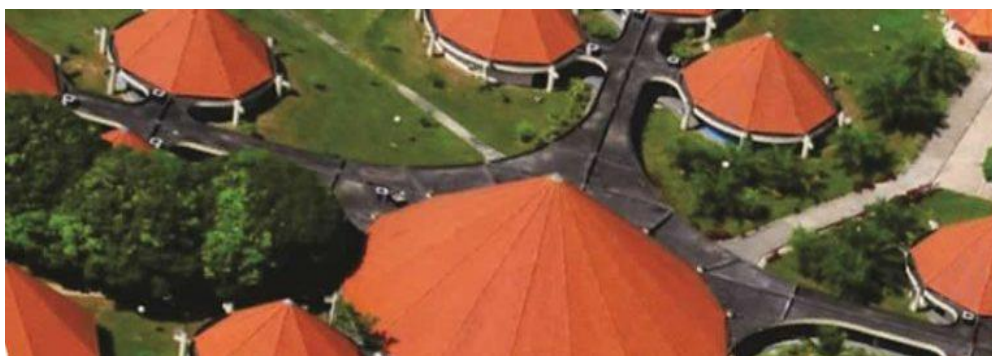
⁴⁶ O organograma da SEMED (ANEXO B) está disponível em: <http://semed.manaus.am.gov.br/organograma/>. Acesso 27 fev. 2019

⁴⁷ Disponível em: <http://ddpm.manaus.am.gov.br/>. Acesso em 27 ago. 2018

motivando os educadores a utilizarem os recursos tecnológicos na prática de sala de aula.

O espaço físico ocupado pela DDPM possui características muito peculiares, que guardam semelhança com a forma de viver do homem amazônico, as salas destinadas à formação continuada (FC) são chamadas de *ocas* e a estrutura física remete a grandes *tapiris*⁴⁸, como é possível observar na foto abaixo.

Figura 3 - Foto aérea da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério



Fonte:<http://ddpm.manaus.am.gov.br>

Ao longo de 17 anos de história, a equipe da DDPM acumulou experiências positivas e negativas que se transformaram em aprendizagens e que capacitaram os membros da equipe de gestão, bem como os formadores de professores, a construir um projeto de formação voltado às necessidades dos professores, gestores e escolas da rede.

Segundo a Profa. Lúcia, a equipe de profissionais que atua na Divisão compartilha de um propósito norteador em suas ações: colaborar com a mudança das políticas de formação e valorização dos profissionais de educação do município. Para ela

A questão da valorização do professor envolve formação continuada, melhoria salarial, envolve melhoria na estrutura para que esse profissional tenha condições de trabalhar melhor, então a gente entende que os processos de formação continuada perpassam por uma luta de uma política de formação institucional mais abrangente. (Profa. Lúcia, gestora)

⁴⁸ A etimologia da palavra tapiri vem da língua tupi (**tapi'ri'*) e significa choupana, choça. Na região amazônica os tapiris também são chamados "chapéus de palha".

De acordo com as entrevistas feitas, para articular os processos de formação continuada com uma política de formação em nível institucional, a equipe da DDPM busca “brechas” através das quais possa atuar e interferir. Uma das estratégias é incluir representantes nas comissões destinadas a discutir assuntos de interesse dos professores da rede. Segundo os depoimentos colhidos, a presença de um dos membros da DDPM na comissão que discutia o estágio probatório tornou possível redimensionar o objetivo inicial da SEMED para que incluísse não apenas a avaliação, mas que perpassasse também por um processo formativo, que culminou na parceria com a FIS, no Programa de Tutoria Educacional. Nessa mesma linha de atuação, outro representante da DDPM levou à comissão que discutia o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos docentes do município, a proposta de incluir a progressão de carreira diagonal, ou seja, a partir de uma determinada quantidade de horas de participação em formações, o professor poderia progredir na carreira e não mais, apenas, pela aquisição de um título de especialização *latu sensu* ou *stricto sensu*.

O centro de formação de professores que abriga a DDPM não é somente um local destinado à formação em serviço dos profissionais da rede, mas um local de embate e de resistência, essencial para a constituição do profissionalismo dos docentes da rede, o que o torna campo de disputas políticas e ideológicas.

5.1.2.1 Mudar é processo: Concepções de professor e de formação continuada que norteiam as ações da DDPM.

A atual gestora da DDPM, Profa. Lúcia, assumiu o cargo no ano de 2015 e destaca que a concepção de formação continuada que hoje norteia as ações da rede municipal vem sendo gestada desde o ano de 2005 por uma equipe de professores que, à época, atuava no centro de formação, mas que, por questões de cunho político, foi desmobilizada e seus membros disponibilizados para outros setores.

O Programa Oficinas de Formação em Serviço (OFS), primeira experiência de formação em serviço realizada nas escolas, foi concebido naquele período e persistiu como um programa “à margem”, sem gerência direta da SEMED, ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), graças à ação de uma das professoras que compunha a gestão da DDPM em 2005 e que também era professora da UEA.

Essa professora conseguiu a institucionalização do programa nessa universidade, por meio de sua aprovação como um projeto financiado pelo CNPq.

Após as eleições municipais de 2012, a nova gestão convidou uma das professoras que compunha esse grupo de formadoras que atuavam na DDPM para a subsecretaria de gestão, e a professora Lúcia foi convidada para a chefia do centro de formação, cargo que ocupou até 2015, quando assumiu a gestão da DDPM.

Esse contexto histórico é relevante, pois mostra a importância de apoio político e institucional para a implementação e sobrevivência das ações de formação, além disso, revela que a concepção norteadora das ações atuais da DDPM vem sendo gestada há mais de 11 anos, tempo em que experiências positivas e negativas foram desenvolvidas e forneceram importantes aprendizagens para gestores e formadores.

Tomar a escola como lócus privilegiado da formação docente é um dos princípios norteadores da formação continuada na SEMED/Manaus, segundo a profa. Lúcia:

Hoje nós temos o entendimento que a formação, independentemente de ser formação em serviço ou em polo (...) não tem como o lócus privilegiado não ser a escola. Hoje nós entendemos isso. Seja formação em serviço ou formação em rede. (Profa. Lúcia, gestora)

Porém, apesar da importância de tomar a escola como lócus privilegiado de formação, considerando a potencialidade da instituição educativa na produção de conhecimentos e na formação profissional, nota-se, tanto nas falas dos gestores entrevistados como dos tutores e seus tutorados, a ausência de uma perspectiva colaborativa de trabalho entre os professores iniciantes e os demais atores escolares. A formação na tutoria está centrada no desenvolvimento profissional do professor iniciante, falta, portanto “[...] desenvolver processos conjuntos e romper com o isolamento e a não comunicação dos professores [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 63), e assim promover uma formação colaborativa.

A nova gestão da DDPM assume como metas: investir na formação do formador e nos processos formativos dos professores. Nesse sentido, cabe ponderar que a mudança de gestão da SEMED foi importante porque facilitou o necessário redirecionamento das ações formativas em andamento, porém, como a Profa. Lúcia bem pondera, o fato de pessoas que compartilham dessa visão ocuparem cargos de

gestão “*mais macro*”⁴⁹ não é o suficiente para se estabelecer processos, porque, como destaca Reis (2010), mesmo que o grupo técnico que concebe as políticas seja altamente qualificado, sua implementação requer a constituição de redes de corresponsabilização política, o que não ocorre automaticamente, requer tempo, discussão, sensibilização e esclarecimento de diferentes atores educacionais.

Nessa direção, investir na formação do formador implica processos de mudança na sua concepção de formação e do seu papel de formador, superando a perspectiva da FC voltada a suprir as falhas e problemas deixados pela formação inicial, na abordagem conhecida como modelo de déficit (DAVIS, NUNES e ALMEIDA, 2012), e investindo em ações que levem em conta as necessidades dos docentes e das escolas, o que demanda ao formador um papel de mediador de processos que “[...] *entenda que mesmo ele não estando na escola ele precisa ter essa concepção do deslocamento e o entendimento desse deslocamento [...]*” (Profa. Lúcia, gestora).

Como já dito anteriormente, o objetivo da DDPM é colaborar na mudança das políticas públicas de formação de professores de forma qualitativa, tendo em vista a valorização do professor, o que envolve não somente a FC, mas a melhoria salarial, de infraestrutura das escolas e demais condições de trabalho do professor. Na afirmação da Profa. Lúcia “[...] *a gente entende que os processos de formação continuada perpassam por uma luta de uma política de formação institucional mais abrangente [...]*”. Daí a necessidade de agir para além da oferta da FC, participando e influenciando as mudanças na legislação do município, sinalizando as necessidades das escolas que influem na formação e no trabalho docente, e esclarecendo, através do diálogo, diferentes instâncias e atores educacionais para a compreensão das metas, objetivos, limites e possibilidades da FC.

Na fala da Profa. Lúcia é constante a referência à palavra *processo*. Mudar a concepção e a maneira como a FC é oferecida requer tempo, além da adesão de diferentes sujeitos em um *processo* que não é simples, tampouco linear, requer ainda estabelecer processos de ação, monitoramento e avaliação das equipes de FC e dos resultados de seu trabalho.

Buscar resultados das práticas dos professores que impactam na melhoria da aprendizagem dos alunos é importante e necessário, porém, é preocupante ainda

⁴⁹ Considera-se gestão *macro* da SEMED aqueles que ocupam os cargos mais altos no organograma da instituição, como a secretária de educação, Subsecretário de Administração e Finanças, Subsecretário de Infraestrutura e Logística, Subsecretária de Gestão Educacional, dentre outros.

prevalecer na gestão pública municipal a visão de um impacto direto e linear, positivo, negativo ou nulo da FC no desempenho dos alunos nas avaliações locais e nacionais em uma lógica “[...] linear e simplificada em relação às mudanças educacionais desejadas.” (GIOVANNI e MARIN, 2014, p.41).

Para a Profa. Lúcia,

... essa é uma questão difícil porque, assim, a SEMED, enquanto sistema, faz a avaliação e diz assim, “A formação não contribui porque não lida com a necessidade do professor”. Que necessidade é essa? Então nós somos muito visados por isso. Para dar um resultado. Para responder ao processo. Então, se, por exemplo, teve a ADE, os alunos não se saíram bem. Então, não saíram bem porque os professores não estão bem. O professor não está bem porque a formação não está bem. Então, é uma forma muito reduzida de se fazer uma análise. Como a gente vai avaliar? Porque a rede avalia negativamente o trabalho da formação, não é? Isso para nós é um desafio muito grande. Como a gente lidar com isso na rede, não é? E, às vezes, eu fico pensando que é porque o que querem da gente não é o que a gente está fazendo, entendeu? Então eu venho discutindo muito essas questões a nível macro. Por quê? Porque nós trabalhamos processos. Não olhando só para o resultado. O resultado é um indicador pra a gente? Sim. É um indicador. Mas ele tem que ser trabalhado no processo. Eu não saberia trabalhar de outra forma. Talvez, o que se queira da gente enquanto rede seja, eu já disse, não tenho nenhuma varinha de condão. Não sei como fazer esse milagre. Eu entendo que eu não tenho condições de fazer isso ... (Profa. Lúcia, gestora)

Conceber a formação como um processo cujas mudanças não irão, necessariamente, afetar direta e imediatamente as aprendizagens dos alunos, já que os professores, enquanto sujeitos, têm diferentes ritmos de aprendizagem, de elaboração e de aceitação das mudanças, e os alunos são pessoas com históricos, aprendizagens e modos de vida singulares, é importante e coerente com a concepção de que o próprio processo de ensino e aprendizagem é complexo e multifatorial.

Acreditamos que, tratando-se de políticas públicas educacionais, é preciso pensar em ações e medidas de curto, médio e longo prazo, com processos de avaliação e monitoramento coerentes com o alcance de cada meta estabelecida. Não se quer, obviamente, descartar as avaliações locais ou nacionais, importantes para que a escola possa ter referentes concretos nos quais se apoiar para poder avançar, ou seja, ter um retrato mais completo e próximo da realidade que os indicadores oferecem e que são norteadores úteis para se pensar as necessidades formativas dos professores e das escolas.

5.1.2.2 Estratégias de Formação Continuada oferecidas pela SEMED/Manaus aos professores da rede.

A SEMED/Manaus, por meio da DDPM, oferece aos seus professores diferentes oportunidades de desenvolvimento profissional. Além das formações em serviço oferecidas nas escolas e das formações oferecidas no polo, os docentes da rede têm a oportunidade de frequentar cursos de pós-graduação promovidos em parceria com universidades públicas e instituições de ensino superior privadas, em formato presencial, semipresencial e à distância (EAD) através do Programa Qualifica.

Outro programa, denominado Ampliando Horizontes, oferece cursos livres de idiomas de língua inglesa e espanhola aos servidores da Rede Municipal de Ensino, aos seus filhos e cônjuges.

As ações dos Programas Qualifica e Ampliando Horizontes oferecidas aos professores têm livre adesão. Já as atividades de FC que são obrigatórias, integrando a carga horária de trabalho dos professores, são desenvolvidas considerando duas estratégias: a primeira, definida como formação em polo, é aquela na qual os professores se deslocam de suas escolas até os polos de formação. A formação para os professores da zona urbana de Manaus acontece nas Ocas do Centro de Desenvolvimento Profissional do Magistério. Para atender aos docentes das zonas rural e ribeirinha é selecionada uma escola que ofereça uma boa estrutura e seja bem localizada, considerando a facilidade de acesso dos professores.

Esse modelo de formação, chamado *Formação Tapiri*, é o que atende a um maior número de professores.

A Profa. Lúcia reconhece que uma das grandes queixas dos professores da rede é o distanciamento das atividades de formação das demandas que enfrentam, rotineiramente, nas suas salas de aula. Para sanar essa dificuldade, a equipe da DDPM realiza um grande esforço de levantamento das necessidades formativas dos docentes, utilizando dados e indicadores fornecidos pelo Sistema GIDE, instrumentos de avaliação aplicados durante as formações em polo, nos quais os professores avaliam a formação recebida, matrizes de referência da rede e informações trazidas pelas demais gerências.

Essa diversidade de fontes de informação com o intuito de identificar as necessidades formativas é importante e vai ao encontro de uma das premissas da

formação profissional descrita por Hargreaves e citada por Day (2001,) que destaca a importância de identificar as necessidades profissionais a partir de fontes pessoais “[...] conciliadas com as necessidades da escola determinadas por fontes institucionais [...]”. (HARGREAVES apud DAY, 2001, p. 28)

De posse dessas informações, a DDPM realiza, nas palavras da Profa. Lúcia, a triangulação dos dados, e a partir dessas informações, constrói o *ementário de formação* que norteará as formações oferecidas no ano seguinte. Mesmo atuando nos polos de formação, os professores formadores são constantemente alertados que apesar do distanciamento físico da escola, esta necessariamente precisa ser o *lócus privilegiado da formação*, é o contexto da escola a referência para toda e qualquer ação planejada e realizada junto aos professores da rede.

Na segunda estratégia, definida pela DDPM como atividades de formação centradas na escola, o formador vai até a escola e lá desenvolve a FC. Dentro dessa estratégia se encontram os Programas Oficinas de Formação em Serviço (OFS) e o Programa de Tutoria Educacional (TE).

O Programa OFS⁵⁰ é realizado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) em parceria com a SEMED e é voltado para a FC de professores visando a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem das escolas públicas, fornecendo ferramentas didáticas para os professores em sala de aula e favorecendo o processo de ensinar e aprender. A FC oferecida pelo programa constitui-se em uma Especialização *lato-sensu* em Gestão de Projetos e Formação Docente. Para que os professores participem das atividades, contam com a colaboração dos Assistentes à Docência (AD's), alunos dos cursos de licenciatura da UEA que lecionam para os estudantes enquanto os professores participam das atividades de FC. Os AD's recebem formação dentro das OFS e ministram as aulas na ausência dos docentes titulares seguindo o planejamento escolar dos professores.

O programa de Assistência à Docência caracteriza-se como um processo de colaboração efetiva nas atividades docentes e institui um processo de socialização profissional dos licenciandos ainda durante a graduação.

⁵⁰ É possível conhecer melhor o projeto OFS e o projeto de Assistência à Docência no vídeo **Episódio 02: Projetos Oficina de Formação em Serviço e Assistência à Docência**, disponível no Canal TV LEPETE do YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=pnnO1b4SsAo>). Lepete é o Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação da UEA. Acesso em 03 abr. 2018.

Cabe destacar que o programa OFS tem como um de seus princípios compreender a realidade da escola, tomando o contexto escolar como ponto de partida e de chegada do processo formativo. Os coordenadores pedagógicos que compõem a equipe do programa realizam, durante aproximadamente seis meses, o mapeamento da realidade da escola, participam de reuniões com gestores, professores, alunos e demais membros da comunidade, com o intuito de construir coletivamente um projeto formativo para cada escola. Outro princípio das OFS é a co-formação, coordenadores pedagógicos e AD's estão na escola para colaborar no processo formativo dos professores, porém, cabe aos próprios docentes dinamizarem o seu processo formativo, estudando as temáticas, apresentando seminários, discutindo o tema com seus colegas. O formador tem um caráter mediador desse processo.

Já a Tutoria Educacional (TE), realizada em parceria com a Fundação Itaú Social (FIS) é direcionada aos professores em estágio probatório, admitidos via concurso público, que atuam na Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF) nas escolas da rede municipal de Manaus⁵¹.

Para a Fundação Itaú Social⁵²,

Tutoria é a metodologia de formação em serviço, realizada no cotidiano da escola por um profissional mais experiente, que reconhece, valoriza e parte dos conhecimentos e da vivência do tutorado para desencadear o processo de aprendizagem, buscando agregar novos conhecimentos, de caráter prático e modelar. (FIS, s/d, p. 07)

Baseada em uma relação de parceria e corresponsabilidade entre tutor (o par experiente) e tutorado (o professor iniciante), a tutoria privilegia as atividades da escola e parte das necessidades do professor para desenvolver sua prática na sala de aula.

É imperativo destacar que a SEMED oferece diferentes processos de formação, cada um com características específicas que consideram o público ao qual são direcionadas. Para a Profa. Lúcia, todas as formações têm o mesmo valor, porém, a

⁵¹ Teve início em 2017 o Projeto de Expansão e Viabilidade que estende a tutoria para a equipe gestora das escolas nos quais são atendidos pela tutoria de área os professores iniciantes.

⁵² Informações obtidas no Guia de Tutoria de Área, elaborado pela Fundação Itaú Social. Este material subsidia as ações das atividades do programa e está disponível para Download no endereço eletrônico:http://conteudopublicacoes.com.br/itausocial/assets/af200-14fis_pdf_tutarea_livro2_v13.pdf

diferença de alcance entre as formações em serviço e a formação Tapiri é uma variável importante. Nas palavras da Professora Lúcia

Na Formação em Polo a gente, praticamente com o mesmo quantitativo de formadores que tem a tutoria, e que tem as ocas, eu atendo um maior número de professores, então é a estratégia de formação onde eu tenho o maior atendimento, porque aí a gente monta as turmas de formação... (Profa. Lúcia, gestora)

Considerando a dimensão da rede e a pluralidade de seu corpo docente, garantir a qualidade da formação, e ao mesmo tempo o atendimento a todos os professores da rede é um desafio para a gestão da DDPM. Precisa-se pontuar ainda que a gestão da SEMED preocupa-se com o número de professores que são atendidos e o resultado dessas formações na aprendizagem dos alunos, e atender a essa demanda, na medida do possível, garante a permanência e o investimento no centro de formação de professores.

5.2 Análise Eixo II – Gestão.

A complexidade envolvida na gestão do programa de Tutoria e a importância do *movimento* decorrente do seu acompanhamento, que demanda correções de rumo e soluções para problemas não previstos, nos levaram a organizar em um eixo denominado de **gestão** os dados referentes às origens e principais características do Programa de Tutoria desenvolvido pela Fundação Itaú Social; as ações, concepções norteadoras, organização e acompanhamento da tutoria, além dos aspectos que favorecem ou dificultam a implementação do programa e a avaliação que os gestores fazem dele.

Segundo Libâneo (2015, p. 87): “Para que as organizações funcionem e, assim, realizem seus objetivos, requer-se a tomada de decisões e a direção e controle dessas decisões”. É esse o processo que se denominou de gestão. Como referido pela professora Elisa (gestora), o Programa de Tutoria Educacional, exigiu da DDPM “*formar equipes, organizar ambiente, ver a estrutura...*” (Elisa)

São denominados gestores do programa os participantes da equipe de coordenadores, as chefes de divisão e os formadores, vinculados à SEMED, ou seja, todos os responsáveis pela elaboração do programa, pelo seu acompanhamento e

avaliação. Os gestores informantes da pesquisa foram a Profa. Lúcia, o Prof. Moisés, a Profa. Elisa e a Profa. Alice.

Como o programa aqui analisado está vinculado ao Programa de Tutoria Educacional, da Fundação Itaú Social, presente em vários municípios brasileiros, torna-se necessário uma breve apresentação desse programa.

5.2.1 As origens da Tutoria Educacional: O estudo da Reforma de Nova York.

No ano de 2009, a Fundação Itaú Social (FIS) cria o *Programa Excelência em Gestão Educacional*, que, valorizando o conhecimento de experiências educacionais que pudessem servir de inspiração para melhorar a qualidade das escolas públicas brasileiras, publica dois textos que trazem os fundamentos das mudanças que seriam necessárias para contribuir com a melhoria da educação brasileira: *A Reforma Educacional de Nova York: Possibilidades para o Brasil*⁵³ e *Escolas Charter no Brasil: A Experiência de Pernambuco*.

Nesse mesmo ano, no âmbito das ações desse programa, inicia em dez escolas da zona leste da capital do Estado de São Paulo, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, e com a coordenação técnica do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial (IFB), um projeto piloto com ações direcionadas ao apoio do professor em sala de aula e à aproximação entre as escolas e as famílias.

A pesquisa sobre a reforma educacional de Nova York teve início em 2007 por iniciativa do Instituto Fernand Braudel (IFB). Em 2009, já no âmbito do *Programa Excelência em Gestão Educacional*, uma equipe de pesquisadores da FIS se junta aos pesquisadores do IFB e retorna a Nova York com o objetivo de “[...] aprofundar a pesquisa, analisar os avanços e dificuldades encontradas e produzir uma publicação com alternativas para a proposição de inovações no sistema educacional brasileiro” (GALL e GUEDES, 2009, p. 6).

Gall e Guedes (2009) deixam claro, no texto sobre a Reforma Educacional de Nova York⁵⁴, que não se trata de importar um programa de reforma educacional e

⁵³ GALL, N.; GUEDES, P.M. A Reforma Educacional de Nova York: Possibilidades para o Brasil. Fundação Itaú Social e Instituto Fernand Braudel, 2009. Disponível em: <http://p.download.uol.com.br/gd/reformaeducacional.pdf>. Acesso 30 ago. 2018.

⁵⁴ As informações sobre a Reforma de Nova York foram obtidas no texto de Gall e Guedes (2009), logo, partem da perspectiva desses autores e carregam uma visão positiva e pouco crítica da Reforma, daí a necessidade de a contrapor com outras opiniões.

aplicá-lo no Brasil, mas sim de avaliar e discutir propostas para as questões educacionais a partir de uma experiência bem sucedida em outro país que guarda semelhanças com questões ainda presentes na agenda educacional brasileira.

A análise das ações empreendidas no âmbito da reforma de Nova York pelos autores citados aponta como fatores essenciais ao sucesso dessa experiência o apoio dado aos diretores e professores, apoio esse acompanhado da responsabilização pelo fracasso ou sucesso dos alunos e a cobrança por resultados.

Nova York investiu intensamente no desenvolvimento e renovação do quadro de lideranças escolares, selecionadas a partir do próprio sistema escolar. Esses profissionais receberam treinamento para atuar como líderes nas escolas e tiveram acompanhamento teórico e a orientação prática e presencial nas escolas.

O estudo realizado pela FIS em parceria com o IFB (GALL e GUEDES, 2009) levanta algumas mudanças propostas na reforma de Nova York, consideradas fundamentais para as inovações na gestão das políticas públicas em educação, dentre elas a *autonomia e a descentralização escolar*. Um dos pilares da reforma de Nova York foi a distribuição da responsabilidade entre as escolas locais. Para dar mais *autonomia* às escolas, houve uma reorganização da *burocracia* do sistema escolar, reduzindo níveis hierárquicos e aproximando as decisões das escolas.

Porém, a autonomia escolar requer uma *liderança* preparada e competente. Nesse cenário, segundo Gall e Mendes (2009), o diretor escolar tem um papel crucial para o sucesso da reforma nas escolas, pois ele é cobrado diretamente pela aprendizagem dos seus alunos. Além de formação e capacitação para exercer a liderança, o trabalho dos diretores escolares na Reforma de Nova York foi auxiliado por uma equipe de supervisores que circulavam entre as escolas, auxiliando diretores e professores.

Segundo o estudo realizado pela FIS, em parceria com o IFB, e publicado por Gall e Guedes (2009), a base da reforma está na ideia de monitoramento do desempenho dos alunos, alcance de metas e consequente responsabilização pelos resultados. O desempenho dos alunos é acompanhado individualmente, por classes e por nível escolar, e o progresso é medido tomando como parâmetro dados da avaliação dos alunos nos anos anteriores e de escolas semelhantes. Para ter um retrato tão completo da realidade das escolas, foi montado um sistema de acompanhamento que fornecesse todos esses *dados*.

É clara a semelhança dos pilares da Reforma de Nova York com as diretrizes do Banco Mundial que pregam a descentralização da gestão escolar e a centralização dos sistemas de avaliação, a autonomia vigiada das gestões escolares por mecanismos de responsabilização e controle, operacionalizados por testes de desempenho dos estudantes. Todas essas características foram observadas no projeto do PROEMEM.

A relação entre responsabilização e consequência, é um dos cerne da Reforma e um dos pontos controversos das medidas adotadas em Nova York. Os sistemas de cobrança de responsabilidade dos atores escolares “[...] recompensam ou punem escolas com base nas melhorias obtidas entre os alunos de baixo aproveitamento [...]” (GALL e GUEDES, 2009, p. 9). Nesse quadro, funcionários que não alcançavam as metas previstas poderiam ser demitidos ou ter negados pedidos de concessão de estabilidade. Já funcionários que alcançassem ou superassem metas receberiam concessões e abonos.

Essa prática sofreu diversas críticas de educadores e estudiosos que acusavam as reformas empresariais da educação, como a de Nova York, pela grave crise da profissão docente, desmoralizada pela mídia e hostilizada no ambiente político. Para Luiz Carlos Freitas (2015)⁵⁵, o abandono e/ou desestímulo para entrar na carreira de professor é “um dos efeitos perniciosos das reformas empresariais da educação baseadas na culpabilização dos professores e dos métodos empresariais de pressão sobre esta categoria”.

Ainda de acordo com Gall e Guedes (2009), outras medidas adotadas no contexto da reforma de NY foram a ampliação do horário escolar, o incremento de esforços para a redução da violência escolar, a diversificação de propostas dentro de uma mesma rede escolar para atender alunos com habilidades distintas, as pesquisas e debates públicos e a cooperação com os sindicatos de professores.

Para os reformadores de Nova York, os professores são agentes fundamentais, pois cabe a eles implementar nas salas de aula as mudanças propostas, daí a importância de oferecer-lhes auxílio e capacitação. Como destacam Gall e Guedes (2009, p. 19)

⁵⁵ Fonte: “**USA: boicote aos testes tem sucesso novamente**”, publicado no Blog Avaliação Educacional e disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/08/27/usa-boicote-aos-testes-tem-sucesso-novamente/>. Acesso em 08 jan. 2019

Experiências como a de Nova York mostram que reorganizações maciças geralmente exercem pouco efeito se não incluírem o emprego de grande número de treinadores ou mentores qualificados que trabalhem nas escolas, lado a lado com diretores e professores dedicados. (GALL e GUEDES, 2009, p. 19)

Assim, o papel dos mentores e o apoio presencial aos diretores e aos professores em sala de aula por meio de um sistema de *coaching* foi uma das peças-chaves para implementar as mudanças. Em Nova York, com a eliminação das diretorias regionais de ensino e dos supervisores, foram criadas equipes de tutores para o apoio escolar. Essas equipes deveriam estar presentes no dia a dia das escolas com o intuito de apoiar o trabalho de diretores e professores.

O atendimento oferecido na escola deve ser realizado por meio de reuniões individuais com diretores e professores, além do trabalho com pequenos grupos de professores reunidos por disciplina ou segmento escolar e, mesmo quando o trabalho é individualizado, o foco deve estar nas mudanças nas salas de aula, que refletem na melhoria da escola como um todo (GALL e GUEDES, 2009, p.50).

Destacam Gall e Guedes (2009) que foi necessário desconstruir resistências dos professores, primeiro quanto ao uso de dados e à percepção de que a administração escolar, e, conseqüentemente, os tutores, só estavam preocupados com estatísticas, além disso, foi preciso romper com a resistência ao próprio tutor, visto como alguém superior e que desconhecia a realidade da escola.

Aqui cabe retomar alguns pontos indicados no texto de Gall e Guedes (2009) como positivos, mas que podem ser questionados. O primeiro é a cooperação dos sindicatos e adesão dos professores às propostas da Reforma. A forma como os professores foram tratados, inclusive pela mídia, gerou reações de crítica por parte dos sindicatos, entretanto, a ameaça de demissão, punição e prejuízos financeiros dos professores, deu poucas alternativas de resistência a esses profissionais.

Porém, talvez mais perigoso que o regime de responsabilização e descrédito a qual foram submetidos os professores, foi a segregação de alunos nas escolas de Nova York. Parece uma consequência lógica, em um sistema que pune as escolas com piores desempenhos e premia as escolas com altas notas nos exames, que as escolas prefiram os “bons alunos”, dificultando o ingresso dos alunos considerados menos aptos, menos capazes ou problemáticos e criando um círculo vicioso que perpetua as escolas consideradas boas e as consideradas ruins nos mesmos patamares.

A reforma de Nova York, iniciada em 2002, teve como lema *Children First*, ou seja, crianças primeiro, e, dentre outras intenções, buscou mudar a ideia de que crianças pobres, filhas de pais sem escolarização, não seriam capazes de aprender. Porém, a crítica reside, como alerta Luiz Carlos de Freitas, na pressão sofrida pelas escolas, associada a estratégias de privatização (escolas charters), que “[...] conduz à formação de guetos de escolas destinadas à pobreza e estratifica, por escola, os alunos.⁵⁶”

Cabe lembrar que a pesquisa realizada pelo IFB e pela FIS acompanhou uma reforma em implementação, em um período no qual os atores do sistema educacional se adaptavam, e cujos resultados na aprendizagem dos alunos, embora promissores, ainda careciam de tempo para avaliação.

5.2.2 A metodologia da Tutoria Educacional da Fundação Itaú Social⁵⁷.

A metodologia de tutoria da FIS foi desenvolvida para dois públicos-alvo, os gestores pedagógicos e os professores.

A Tutoria para Gestores Pedagógicos⁵⁸ busca

fortalecer a reunião coletiva com os professores como espaço de aprendizagem entre os docentes, para o alinhamento das aulas com a orientação dos planos da escola, avaliação da prática em sala de aula e outros (...).” (FIS, s/d, p.5)

Já a **Tutoria de Área para Professores** procura melhorar a ação do professor na sala de aula, promovendo o seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, a melhoria dos resultados de aprendizagem de seus alunos.

Na metodologia da tutoria, as práticas de sala de aula são o ponto de partida e de chegada do processo formativo, a formação é realizada na escola, a partir da

⁵⁶ Citação retirada do artigo “Segregação nas escolas de Nova York”. Publicado em 27/12/2012 no Blog Avaliação Educacional. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2012/12/27/segregacao-nas-escolas-de-nova-york/>. Acesso em 08 jan. 2019

⁵⁷ Ancoro a escrita desse texto no Guia de Tutoria de Área, produzido pela FIS, e um dos principais materiais que subsidiam as ações nas secretarias de educação, além da série de vídeos utilizados para divulgação da metodologia.

⁵⁸ O Guia de Tutoria Pedagógica está disponível em: http://conteudopublicacoes.com.br/itausocial/assets/af200-14fis_pdf_tut-ped_livro1_v13.pdf. Acesso 05 set. 2019

reflexão do professor sobre a sua prática, em uma relação de parceria e corresponsabilidade do par tutor-tutorado.

A rotina de trabalho do tutor baseia-se em alguns princípios, descritos no Guia de Tutoria de Área (s/d, p. 8): aprendizagem na prática, parceria, customização, protocolos e combinados, intencionalidade e transparência, e foco na aprendizagem dos alunos. Esses princípios serão detalhados a seguir.

Aprendizagem na prática: Segundo o Guia de Tutoria de Área, as pesquisas sobre a aprendizagem dos adultos indicam que os adultos aprendem melhor a partir da experiência e da reflexão sobre a sua prática (FIS, s/d, p. 8). A tutoria acontece na escola, e o tutor atua auxiliando o professor a refletir e reconstruir sua prática, a aplicar conhecimentos novos no seu cotidiano profissional, oferecendo suporte e espaço para reflexão acerca dos resultados do seu trabalho.

Parceria: consiste no princípio de que tutor e tutorado agem e aprendem conjuntamente, e precisam estar dispostos a rever suas práticas e modificá-las. Para a construção dessa parceria, é necessário confiança, honestidade e respeito profissional.

Customização: Segundo o Guia de Tutoria de Área, a tutoria tem como diferencial ser uma formação customizada, única e específica para cada tutorado.

Protocolos e combinados: neste princípio é explicitado que o diagnóstico e o plano de formação devem ser construídos pelo par tutor-tutorado, e, para que a formação aconteça, devem ser estabelecidos protocolos e combinados básicos que tornem a parceria produtiva.

Intencionalidade e Transparência: De acordo com o Guia, todas as ações da tutoria precisam ser planejadas, intencionais e com foco no desenvolvimento profissional do tutorado. A clareza e intencionalidade das ações ajudam o tutorado a visualizar o seu caminho formativo e a se corresponsabilizar pela sua aprendizagem.

Foco na aprendizagem dos alunos: o objetivo da tutoria é trabalhar para aperfeiçoar os conhecimentos, a capacidade de reflexão e a prática do professor, de forma a melhorar a aprendizagem de seus alunos.

O primeiro passo no processo de tutoria é a realização de um diagnóstico pelo tutor. Esse diagnóstico identifica os pontos fortes e fracos do tutorado, as competências que precisa desenvolver e seu estilo de aprendizagem.

A construção desse diagnóstico é feita por meio da observação do tutorado em sala de aula, idealmente em mais de uma ocasião ou com turmas diferentes.

A leitura do contexto da escola e a observação de sua rotina, identificando obstáculos e facilitadores para as mudanças das práticas do professor, precisam compor esse diagnóstico.

De posse desses dados iniciais, o tutor irá dialogar com o seu tutorado acerca do que observou e irá construir com ele um plano de formação. Na construção do plano de formação, tutor e tutorado precisam definir quais as áreas prioritárias do seu desenvolvimento profissional, passíveis de serem trabalhadas em um determinado período de tempo. Embora o plano seja um instrumento vivo e aberto, prazos e combinados precisam ser estabelecidos entre tutor e tutorado, e o plano será “[...] a referência para se avaliar os avanços e os desafios do trabalho de tutoria” (FIS, s/d, p.15).

Uma vez realizado o diagnóstico e elaborado o plano de formação, as reuniões de trabalho da tutoria podem ter início. A metodologia da FIS propõe seis estratégias para nortear o trabalho do tutor, que podem ser visualizados na Figura 4.

Figura 4- Estratégias de Tutoria



Fonte: Guia de Tutoria de Área, FIS, p.15.

A **observação** é um dos processos fundamentais na formação pela tutoria, é a partir dela que o tutor pode realizar um bom diagnóstico e definir quais as áreas prioritárias a serem trabalhadas junto a seu tutorado.

Porém, realizar uma observação e construir um longo e pouco prático relatório não contribui para a mudança da prática do professor. É essencial, com o menor intervalo de tempo possível após a observação, fornecer o **feedback** ao professor. O

objetivo do **feedback** é “[...] subsidiar um processo de reflexão e encaminhamentos para aprimoramento da prática [...]” (FIS, s/d, p. 20).

As **caminhadas pedagógicas pela escola**, técnica mais usada na tutoria de gestores pedagógicos, são realizadas com o intuito de observar o trabalho diário da escola, as dinâmicas de ensino e aprendizagem, infraestrutura física e organização geral.

No **role play** ou **dramatização**, tutor e tutorado simulam uma situação com a intenção de experimentar diferentes possibilidades de ação e comportamento. Essa técnica oferece a oportunidade do tutorado experimentar situações geradoras de ansiedade, desconforto ou dúvida, além de oportunizar a importante tarefa de se colocar no lugar do outro e pensar em um ponto de vista diferente do seu.

A **Ação modelar** é o momento no qual o tutor realiza uma determinada atividade, ou parte dela (como uma aula), com o objetivo de demonstrar ao tutorado comportamentos e estratégias ainda não incorporados à sua prática.

Por fim, e permeando as demais estratégias da tutoria, está a **comunicação: escuta ativa e questionamento**. A qualidade da tutoria depende da forma como a comunicação entre o par tutor-tutorado ocorre. É papel do tutor usar estratégias eficientes de comunicação não apenas para levantar dados e informações, mas com o propósito de “[...] estimular o tutorado a refletir, a construir o significado de uma situação, identificando problemas, dilemas, aprendizados [...]” (FIS, s/d, p. 34).

Cada estratégia da tutoria busca desenvolver as competências do tutorado, e sua escolha deve considerar o contexto de atuação do tutorado, bem como sua abertura e disponibilidade para compreender e aceitar determinada intervenção. O objetivo é sempre “[...] estimular mudanças de paradigma ou de comportamento necessárias para que o tutorado se desenvolva [...]”. (FIS, s/d, p. 38).

O Guia de Tutoria de Área da FIS (s/d, p. 40), traz um passo a passo da rotina de trabalho do tutor de área acompanhada de instruções de como executar cada passo, o que pode ser observado na Figura abaixo.

Figura 5 – Rotinas de trabalho de Tutoria de Área

Rotinas de trabalho de Tutoria de Área

Veja, abaixo, os seis passos para a realização do trabalho de tutoria e, em seguida, como executar cada um deles.

Suas atividades não acabam após o sexto passo, apenas se inicia um novo ciclo, voltando à etapa 4.



Fonte: Guia de Tutoria de Área, p.40.

O trabalho do tutor deve ser sempre embasado em evidências, por isso o diagnóstico inicial é tão importante. O primeiro passo da rotina de trabalho do tutor é levantar informações sobre a escola, conhecer a sua estrutura, os gestores, assim como os indicadores de aprendizagem.

Uma vez elaborado esse diagnóstico inicial, e com o suporte do gestor, é o momento do tutor apresentar a proposta da tutoria para os professores da escola e, então convidá-los a participar.

Na primeira sessão da tutoria, é importante que o tutor converse com o seu tutorado para alinhar interesses e expectativas em relação ao trabalho a ser realizado. A tutoria é um processo exigente, de mudança de concepções e práticas, e o engajamento do professor é essencial.

Para a realização do passo 4 (diagnóstico pré-plano), o tutor dispõe de uma Matriz de Competências⁵⁹. A Matriz de Tutoria de Área para o professor reúne em quatro áreas as competências esperadas do professor: Planejamento, Gestão de Sala de Aula, Práticas de Ensino e Avaliação. A matriz separa os comportamentos/

⁵⁹ O Guia de Tutoria de Área (FIS, s/d, p.48-51) traz um modelo padronizado de Matriz de Área. Foi a partir desse modelo que a DDPM/SEMED/Manaus construiu, de forma customizada e com orientação do CIEDS, matrizes próprias.

competências esperados do professor em três níveis dentro das categorias avançado, proficiente, em desenvolvimento e básico/iniciante.

A observação do tutor subsidiará a hipótese inicial de localização do professor na matriz, e, posteriormente, a construção conjunta do plano de ação (passo 5). Segundo a FIS (s/d, p. 52) “[...] É importante que o tutorado participe da construção de seu plano de ação, para que se comprometa e esteja engajado com as ações a serem realizadas”.

Uma das peculiaridades da implantação da tutoria na rede municipal de ensino de Manaus foi a construção de matrizes próprias (ANEXO C), com o apoio do Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), e tomando como referência a matriz original trazida no Guia de Tutoria de Área

A construção coletiva dessas matrizes foi um importante passo na customização e apropriação do Programa pela rede.

O Guia de Tutoria de Área da Fundação Itaú Social fornece roteiros e protocolos de ação para cada estratégia e rotina de trabalho do tutor, além de utilizar muitos exemplos de situações reais que já ocorreram para ilustrar problemas que podem acontecer. É um material simples, acessível e muito rico em informações, porém, embora seja muito evidente a preocupação com o “como fazer”, com o “saber prático”, cabe questionar se não haveria necessidade de domínio de um “saber teórico” para sustentar as práticas de tutores e tutorados. Nesse sentido, o guia traz, ao final de cada texto, indicações de leituras, por exemplo, ao final do texto que trata da aprendizagem de adultos, o Guia sugere os livros de SENGE, P. et al. (2005) “Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação” e de PLACCO e SOUZA (2006) “Aprendizagem do adulto professor”.

Apesar das indicações bibliográficas presentes no Guia, foi possível perceber no discurso dos tutores, principalmente dos mais experientes, o desejo de aprofundar o conhecimento teórico que fundamenta suas ações, motivado pelo interesse de fazer avançar o seu desenvolvimento profissional e de que o trabalho realizado seja reconhecido. A Profa. Andreia se ressentia da resistência encontrada, principalmente nos meios acadêmicos

... em reconhecer teoricamente a tutoria como metodologia, talvez por ela estar muito próxima da questão da administração, por se tratar de uma

abordagem de origem norte-americana, que eles acham muito comportamentalista, e a gente começa a ver, para além deles, outras perspectivas, a reflexão sobre a prática (...) o movimento da dialética está presente e a gente tem pensado muito como caminhar para que o nosso trabalho que a gente faz aqui comece a ter um viés científico, do ponto de vista teórico, porque do prático, a gente já está fazendo. (Andreia, tutora)

A inquietude dos tutores na busca por aprimoramento e aprofundamento, tanto teórico como prático, mostra como esses formadores estão implicados em seu trabalho, é esse compromisso que os faz superarem os obstáculos que surgem no seu dia a dia e buscar alternativas que façam avançar a FC de professores na SEMED.

O convênio firmado entre a Fundação Itaú Social e as secretarias municipais de educação para a transferência da tecnologia de tutoria prevê que durante dois anos a FIS acompanhará a implementação do programa e, após esse prazo, é esperado que as secretarias possam dar continuidade ao programa com os seus profissionais.

5.2.3 O Programa de Tutoria Educacional na SEMED/Manaus.

A equipe da DDPM que já vinha desenvolvendo ações de formação continuada na rede sentiu necessidade de investir na formação do professor iniciante, como explica a Profa. Lúcia,

O programa de tutoria veio para fortalecer ainda mais esse nosso caminho de formação, era como se a gente estivesse devendo, a gente lê tanto que tem que investir na formação do professor em início de carreira e a gente ainda não tinha enxergado uma possibilidade de como investir nisso. (Lúcia, gestora)

Ao buscar a parceira com a FIS⁶⁰, a SEMED/Manaus deixou claro quais eram as suas demandas e intenções, culminando na assinatura do Termo de Cooperação Técnica.

A FIS, por sua vez, no processo de implantação do programa de tutoria, recorre a uma agência executora, que se torna responsável por acompanhar a secretaria no processo de transferência de tecnologia. Em Manaus, coube ao Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS) a execução do Programa de Tutoria.

⁶⁰ Lembramos que os primeiros contatos com a FIS ocorreram no ano de 2014 e o Projeto Piloto de Tutoria Educacional teve início em 2015.

O CIEDS é uma organização sem fins lucrativos que desenvolve projetos sociais em todo o Brasil em parceria com instituições públicas e privadas⁶¹. Além de Manaus, o CIEDS também foi responsável pela implantação do Programa de Tutoria Educacional na rede municipal de Sobral/CE.

No processo de implantação do Programa de Tutoria Educacional, as discussões e o alinhamento com a agência executora foram essenciais, como relata a Profa. Lúcia:

O pessoal do CIEDS veio para cá, a gente começou a conversar, eles dizendo como eles trabalham, a gente dizendo mais ou menos o que queríamos, e nesse diálogo a gente foi estabelecendo mudanças de rumo, porque tinham coisas que eles tinham experiência que nós não tínhamos, mas nós tínhamos o conhecimento do contexto, do nosso pessoal, da nossa realidade. A gente não queria que eles chegassem, trouxessem essa experiência para cá, e que essa experiência fosse aplicada aqui, a gente não queria isso, então desde o início nós deixamos isso claro. (Lúcia, gestora)

As discussões com a equipe do CIEDS para a construção do projeto piloto de Tutoria foram se estreitando e o desafio de trabalhar com professores em início de carreira foi um ponto comum à equipe da SEMED e ao CIEDS.

E o diálogo com o pessoal do CIEDS se estreitou mais, começamos a opinar mais, a dizer mais a forma como nós queríamos que aquilo acontecesse, eles com a experiência deles também traziam conhecimentos novos que nós íamos analisando isso e vendo “Olha, a gente poderia ir por esse caminho”. Eles nunca tinham tido a experiência de trabalhar com professores em estágio probatório, eles tinham a experiência da tutoria, mas não com esse público. Então, para eles também era uma coisa nova. Então, a gente foi estabelecendo e dando um novo rumo. Acredito que no início a gente não tinha muita noção, nós tínhamos a intenção. (Lúcia, gestora)

Para a implantação do Programa, o CIEDS contou com uma equipe regional, composta por cinco tutores regionais. Inicialmente, o objetivo era selecionar profissionais ligados à SEMED, mas no primeiro processo seletivo, via Edital⁶², foram selecionados apenas quatro tutores. A dificuldade de selecionar os tutores regionais

⁶¹ Dados obtidos no sítio do CIEDS. Disponível em: <https://www.cieds.org.br/>. Acesso 19 set. 2018.

⁶² O edital para a seleção dos tutores, lançado em janeiro de 2015 está disponível em: <http://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2015/02/Regulamento-do-processo-seletivo-para-tutores4.pdf>. Acesso 15 abr. 2019.

dentro do perfil estabelecido levou o CIEDS a flexibilizar os critérios iniciais e selecionar mais dois tutores que não faziam parte do quadro da SEMED.⁶³

Alguns aspectos merecem destaque em relação ao processo seletivo para compor tanto a equipe dos tutores regionais, quanto, posteriormente, a equipe de tutores educacionais (que seriam formados pelos primeiros). O primeiro aspecto relevante foi a opção de realizar o processo de seleção via edital, o que deu transparência e credibilidade ao processo. Essa opção, adotada na tutoria, não fazia parte da política de seleção de formadores que compõem a equipe da DDPM, em geral professores experientes e/ou que se destacavam na rede e que eram convidados a trabalhar nas ações da Formação Tapiri e nas Oficinas de Formação em Serviço (OFS).

Outra questão importante é a forma como os processos aconteceram. A partir da definição dos critérios técnicos necessários aos tutores, e publicado o edital⁶⁴, teve início o processo seletivo, que contou com as seguintes ações: análise do currículo dos candidatos, aplicação de prova, análise de carta de apresentação, dinâmicas de grupo e entrevista individual.

Os selecionados nessa primeira etapa participaram de 40 horas de ações formativas como parte do processo seletivo, que culminou na escolha dos tutores líderes.

Os tutores líderes foram responsáveis pela formação dos tutores educacionais, que atuam diretamente com os professores. Para a seleção dos tutores educacionais, os procedimentos foram semelhantes, inclusive com 32 horas de atividades de formação.

Segundo o relatório de pesquisa produzido pela FCC (2018, p. 49)⁶⁵, a estratégia utilizada para a formação dos tutores incluiu parte presencial e parte à distância:

⁶³ O adensamento da compreensão do processo de implantação e implementação do programa de tutoria educacional em Manaus foi facilitado pelo acesso ao Relatório de Pesquisa “Análise da Implantação do Programa Tutoria nas Redes Municipais de Educação de Manaus e Sobral” produzido, sob encomenda da FIS, pela Fundação Carlos Chagas e disponibilizado pela Sra. Patrícia Guedes, Gerente de Pesquisa e Desenvolvimento da FIS.

⁶⁴ O edital para o processo seletivo interno dos tutores educacionais foi publicado em maio de 2015.

⁶⁵ Relatório de Pesquisa “Análise da Implantação do Programa Tutoria nas Redes Municipais de Educação de Manaus e Sobral”, publicado em março de 2018. Pesquisadores responsáveis: Nelson Gimenes e Fabiana S. Fernandes (coordenadores) e Vandrê Gomes da Silva. Financiamento: Fundação Itaú Social

Para os tutores regionais, foi destinada uma carga horária de 70 horas de formação, sendo 40 presenciais e 30 à distância (10 individuais e 20 coletivas). A formação individual de dez horas caracterizou-se pela leitura de documentos concernentes ao programa e preparo para a “semana de imersão do módulo de formação presencial” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; SEMED; CIEDS, 2016, p. 12). As outras 20 horas foram realizadas *on-line*, com estudos de caso que deveriam ser analisados à luz de leituras indicadas em um fórum de debates com questões norteadoras. O debate foi realizado por meio de uma plataforma gratuita para professores. No módulo presencial, participaram, além das tutoras regionais, outros profissionais ligados à SEMED, de acordo com o documento referenciado na introdução do item relativo a Manaus. No caso da formação destinada aos tutores educacionais, o processo contou com três etapas: módulo de leitura, módulo *on-line* de aproximação com conteúdos da metodologia e módulo presencial de adensamento metodológico. (FCC, 2018, p. 49)

Os processos seletivos foram conduzidos pelo CIEDS, com a participação dos técnicos da DDPM. Vale lembrar que a transferência de tecnologia para a secretaria teve início nessas ações, e nesse momento de implantação do programa, a equipe da DDPM se familiarizou com a metodologia adotada na tutoria ao mesmo tempo em que desenvolveu processos de gestão do programa, acompanhamento e avaliação, como narra a Profa. Elisa:

Mas ao mesmo tempo que ela (a FIS) está fazendo formação, a gente tem uma equipe de gestão, no caso, gerente, chefes e coordenadores, criando o programa, elaborando o programa, vendo possibilidade desse programa, cuidando de como ele se faz presente na rede, enquanto forma. Isso foi um grande desafio. (Elisa, gestora)

A customização da tutoria para atender as necessidades específicas dos professores da SEMED/Manaus mostrou ser uma preocupação constante. Garcia (1999, p. 29) situa a individualização como um importante princípio na formação dos professores, pois “[...] aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos[...]”. A formação deve considerar os contextos em que os docentes trabalham, suas necessidades e expectativas. Nesse sentido, a construção das matrizes de referência foi particularmente importante para a customização do programa.

Embora o Guia de Tutoria de Área apresente uma matriz de competências (FIS, s/d, p. 46-51) para nortear o trabalho do tutor na elaboração do plano de formação do tutorado, em Manaus, a equipe de tutores do programa com o apoio da equipe do

CIEDS construiu uma matriz própria (ANEXO C) à luz das diretrizes e documentos da secretaria, como esclarece a Profa. Elisa:

O que a secretaria espera desse professor, desse bom professor? Quais são as habilidades e competências que a secretaria espera que esse professor tenha? O que esses documentos oficiais dizem das atribuições desse professor que hoje está em sala de aula? Então, a partir disso e da ajuda do nosso parceiro técnico, que é quem tinha a *expertise* em construir matrizes de referências, nós fomos construindo as matrizes de referência para Manaus (...) Então, foi um processo de construção. Nós iniciamos com matrizes abertas, somente com competências e habilidades, sem marcos de desenvolvimento. E, no caminhar, na vivência de campo, a gente teve condições de construir matrizes com marcos de desenvolvimento, que esse é o nosso documento atual que anualmente é revisitado. (Elisa, gestora)

As entrevistadas esclareceram que a construção das matrizes trouxe importantes aprendizagens para os tutores e gestores do programa, dentre elas a constituição de referências sobre o que a secretaria desejava da formação continuada de seus professores “... *isso é importante para uma rede porque a partir disso eu posso pensar processos de formação, eu posso pensar políticas públicas, eu posso pensar no processo de ensino/aprendizagem dos alunos...*”. (Elisa, gestora)

Para o projeto Piloto da Tutoria Educacional foram selecionados 21 tutores educacionais, que no período de agosto de 2015 a novembro de 2016 atenderam 167 professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Como a Tutoria Educacional tem a peculiaridade de ser realizada nas escolas, foi preciso sensibilizar diretores e pedagogos, além dos próprios professores, para a adesão ao programa e, mais ainda, integrar o programa à rotina das escolas, para que a tutoria não acontecesse fisicamente na escola, mas isolada e distanciada das suas rotinas. Assim, ainda segundo as entrevistadas, a DDPM precisou envolver outras instâncias da SEMED na implementação do programa.

O trabalho de sensibilização e difusão da metodologia da tutoria começou pelas equipes das Divisões Distritais (chefes, gerentes e assessores), para, em seguida, e com o auxílio dessas equipes, chegar aos diretores e pedagogos das escolas, parceiros da equipe da DDPM no processo de sensibilização dos professores em estágio probatório para a adesão ao programa.

A seleção dos professores que seriam convidados a participar do projeto piloto foi um momento importante da implantação do programa de tutoria. Essa escolha parece ter sido aleatória, com o único critério do professor estar em estágio probatório.

Entretanto, como se tratava de um projeto piloto e diante da impossibilidade de atender a todos os docentes das sete Divisões Distritais (DDZ's), foi estabelecido que, nessa fase, o projeto aconteceria nas DDZ's Norte, Sul, Leste e Oeste. O professor Moisés, ao ser questionado sobre como foi feita a seleção dos professores, esclarece:

Aí fomos olhando para as DDZ's, quais as DDZs que estavam com um impacto maior de número de professores em estágio probatório e que estavam mais desmerecidas de formação, que ao longo dos outros anos elas não estavam recebendo, que a DDPM não consegue abraçar todo mundo, um quantitativo enorme de professores. Então foram selecionados apenas quatro DDZs, uma que é Sul, uma que é Oeste, uma Leste e uma Norte, destas DDZ's que a gente tirou os professores. Não houve assim, uma seleção de professores, de ver se tem mais tempo de serviço no estágio probatório ou se tem menos tempo, não. Foi aleatoriamente pegando quatro DDZs, e de lá pegando tantos em educação infantil e tantos em ensino fundamental I. (Prof. Moisés, gestor)

Cabe ressaltar que, embora a tutoria tenha sido inicialmente pensada como parte da avaliação do estágio probatório dos professores, ainda não possui embasamento legal, ou seja, a legislação que norteia o estágio probatório dos professores do município ainda não foi modificada para incluir a tutoria no processo avaliativo, logo, a adesão dos professores ao programa é voluntária, e alguns dos professores selecionados rejeitaram o convite, outros desistiram. Nessa fase de Projeto Piloto, 167 professores foram atendidos, mas apenas 111 “concluíram” o programa.

Um exemplo de experiência considerada positiva na FC dos professores iniciantes é a do município de Sobral/CE. Ao analisar a política de formação continuada desse município, Calil (2014, p. 130) a destaca como “[...] um dos poucos exemplos de formação pensada, executada e regulamentada para os ingressantes.” A regulamentação da formação durante o estágio probatório torna compulsória a participação dos professores iniciantes de Sobral na formação, além de receberem um incentivo financeiro.

A atualização da legislação que rege o estágio probatório dos professores do município de Manaus ainda está em análise pelo setor jurídico da prefeitura e sua promulgação pode diminuir a desistência dos professores que são convidados a receber formação na tutoria.

O Projeto Piloto da Tutoria Educacional teve dois anos de duração, os diálogos com a FIS e o CIEDS começaram no ano de 2014, e o projeto piloto em 2015. A

parceria com a FIS, para esse projeto, se encerrou no final do ano de 2016, sendo retomado em 2018 com a ampliação do programa para os gestores escolares.

No ano de 2016, a tutoria passa a atender um novo público, que são os professores iniciantes que lecionavam no Ensino Fundamental II.

A saída da CIEDS impôs à DDPM a necessidade de se reorganizar, para isso, os tutores líderes e os tutores regionais assumiram a função de formadores de formadores, e os tutores educacionais continuaram atuando como formadores de professores. Nessa nova configuração, os tutores que participaram da formação oferecida pelo CIEDS no Projeto Piloto (em 2015), por terem maior experiência com o programa, seus princípios e estratégias, tornaram-se responsáveis pela formação dos novos tutores, selecionados para atender a demanda de atendimento de um novo público, que são os professores que lecionam para o Ensino Fundamental, anos finais.

Em 2017 o programa de Tutoria Educacional passa a uma nova reorganização e os formadores foram distribuídos em três Grupos de Trabalho (GT):

O núcleo gestor do Programa se estrutura a partir dos GTs de coordenação, administração e monitoramento e os agentes executores são os formadores. O núcleo gestor acompanha o trabalho dos agentes executores organizando as reuniões coletivas e os encontros semanais com os professores e controlando frequência de encontros, férias, salário, carga de trabalho, entre outras atividades burocráticas. O GT de monitoramento intermedeia os aspectos pedagógicos e administrativos e fornece informações tanto quantitativas (encontros realizados; horas trabalhadas) quanto de tipo de estratégias de tutoria utilizadas, contribuindo, assim, para a organização dos encontros semanais de formadores e para a avaliação de resultados de processos. (FCC, 2018, p. 101)

Um dos motivos citados por uma das tutoras entrevistadas para esse novo formato de organização do Programa foi a sobrecarga de trabalho dos tutores mais experientes, o que demandou uma nova distribuição de tarefas e responsabilidades. Nesse sentido, se, por um lado, a formação dos GTs foi importante para buscar alternativas de gerenciamento e execução da tutoria, por outro é um indicativo da dificuldade da SEMED/Manaus em viabilizar a gestão do programa com a saída do CIEDS.

A dificuldade da equipe da DDPM de gerenciar o Programa após a saída do CIEDS foi uma das fragilidades da implementação da Tutoria em Manaus apontadas na análise realizada pela Fundação Carlos Chagas⁶⁶.

No ano de 2018 a parceria com a FIS e o CIEDS é retomada e teve início o Projeto de Expansão e Viabilidade do Programa de Tutoria Educacional. O público-alvo continua sendo os professores em estágio probatório, porém, o tutor ampliou a sua atuação para a equipe pedagógica da escola na qual o professor estava lotado.

Para esse ano, a gente inicia um projeto piloto de expansão. Então, a gente continua olhando para esse professor que está em estágio probatório, só que o formador vai constituir processos de formação não só com esse professor, mas com a equipe pedagógica que está com esse professor, com o diretor, com o pedagogo. Se na escola não tiver pedagogo, então o diretor indica o que nós estamos chamando de um apoio ou de um professor referência na escola. Então, nós estamos nesse movimento que é diferente dos anos anteriores no projeto de expansão do programa de tutoria. (Lúcia, gestora)

Nesse momento de expansão, a inclusão da Tutoria Pedagógica voltada à equipe escolar⁶⁷ é um avanço importante, com o potencial de minimizar uma das principais críticas dirigidas ao Programa que é a centralização da formação no professor, e, embora realizada na escola, não trabalhava coletivamente com seus diferentes atores.

Como se trata de uma experiência nova e que exige dos professores tutores aprofundamento nessa nova metodologia, a gestão do programa instituiu os pares formativos. Neles, um tutor mais experiente atua junto a um tutor educacional menos experiente, colaborando com o processo formativo de ambos e proporcionando um importante espaço de interlocução.

O Programa de Tutoria Pedagógica enfrentou muitos desafios que demandaram a busca de soluções pela equipe gestora que tornassem o programa

⁶⁶ Relatório de Pesquisa “Análise da Implantação do Programa Tutoria nas Redes Municipais de Educação de Manaus e Sobral”, publicado em março de 2018. Pesquisadores responsáveis: Nelson Gimenes e Fabiana S. Fernandes (coordenadores) e Vandrê Gomes da Silva. Financiamento: Fundação Itaú Social

⁶⁷ A equipe gestora da escola que recebe a formação na Tutoria Pedagógica é composta pelo diretor, pelo pedagogo, pelo professor do apoio pedagógico e um professor que esteja em sala de aula. Porém, não são todas as escolas que possuem todos esses profissionais e, na ausência do pedagogo, por exemplo, o diretor pode contar com um professor de apoio ou um professor de referência que esteja em sala de aula para receber com ele a formação. Segundo a Profa. Andreia (tutora): “A ideia é que o gestor e o pedagogo tenham dentro da escola outros atores que possam ser esse apoio para eles nessa formação. Quando essa formação que eles recebem desdobre nos professores na escola”.

viável, em um *movimento* de organização e reorganização que rendeu experiências e aprendizagens importantes, como foi relatado pelos entrevistados.

Um exemplo desse movimento de reorganização do trabalho foi a busca por uma solução para a saída dos professores da sala de aula, necessária para a realização da tutoria de área na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, já que esses professores não tinham o horário de trabalho pedagógico. Partindo da experiência com as OFS, que contam com o auxílio dos Assistentes à Docência, a DDPM buscou estagiários para atuarem como monitores dos tutores educacionais.

Outro desafio deu-se com o fim da cooperação técnica com a FIS. Com a saída do CIEDS coube à DDPM tanto a gestão do programa, quanto a formação de novos tutores, como explica a Profa. Elisa

Ficou muito latente essa nossa queixa de que talvez lá no início a gente deveria ter estabelecido a formação do formador e a formação da equipe gestora. Que a gente não estabeleceu. A gente achou que a formação do formador e a equipe gestora indo junto daria conta disso, mas são dois processos totalmente diferentes. Um é o processo do trabalho cotidiano, da mão na massa, não é? E o outro é o processo de gestar esse programa... (Elisa, gestora)

Diante dessa nova realidade, a DDPM buscou formas de potencializar o trabalho da gerência do programa e dos próprios formadores com o estabelecimento dos Grupos de Trabalho (GT).

Dois outros grandes desafios do Programa de Tutoria Educacional são a formação dos novos tutores e o aumento da oferta da tutoria com o número de tutores que o programa possui. Diante do primeiro desafio, a estrutura da “formação em cascata” foi extinta, todos os tutores passaram a ter a mesma posição hierárquica e compor os GT’s, em uma equipe que “[...] *trabalha e se autoforma* [...]” (Elisa, gestora).

Para fazer frente ao desafio de aumento da oferta de tutoria está sendo desenvolvido o Projeto de Expansão e Viabilidade, que atenderá, além do professor em estágio probatório, a equipe gestora da escola na qual esse iniciante atua. É esperado que ao final dessa formação os gestores possam alavancar os processos formativos da equipe escolar. Esse projeto ainda tem o caráter de piloto, atendendo 10 das 500 escolas da rede municipal.

5.2.4 Avaliação do programa de tutoria educacional pelos gestores.

Quando solicitada a avaliar o Programa de Tutoria, a Profa. Lúcia destaca:

Nós fizemos agora a avaliação e nós tivemos muitos pontos positivos, como, em primeiro lugar, um projeto que estivesse preocupado em discutir a formação continuada para os professores em início de carreira, que a gente não tinha. Outra coisa, como que nós investiríamos, como fazer a formação desses professores formadores, tendo em vista que é uma coisa nova, então essa construção junto com a equipe do CIEDS ela foi muito importante, essa postura da escuta, tanto do lado de cá, quanto do lado de lá. De nós aprendermos muito, estarmos muito abertos a aprender com o outro, eles nos ensinaram muito nessa questão do acompanhamento, nós aprendemos muito (...) então a construção das matrizes que foram feitas por nós, claro que com a ajuda do pessoal do CIEDS (...) acho que se eu fosse te dizer, na nossa avaliação, chegamos a conclusão que nosso maior ganho, foi o ganho da gente aprender, tudo foi construído, não foi assim algo que a gente viu num canto e trouxe para cá e fez do mesmo jeito... (Lúcia, gestora)

As professoras Elisa e Alice compactuam com a avaliação da Profa. Lúcia e também destacam em suas falas as aprendizagens decorrentes da parceria com a FIS e o CIEDS na construção de um programa de acompanhamento do professor iniciante, inédito na rede, e vão além, como expresso na fala da Profa. Alice:

Um dos pontos positivos da implementação da tutoria aqui em Manaus é que nós constituímos referências sobre o que nós queremos do trabalho dos professores. Então, isso é importante para uma rede porque a partir disso eu posso pensar processos de formação, eu posso pensar políticas públicas, eu posso pensar no processo de ensino/aprendizagem dos alunos e olhar para a aprendizagem dos alunos como grande tensionador de todos os processos. Então, isso foi muito positivo (...) Olhando para o professor que entra na rede, que ingressa na rede, é uma mudança de política mesmo. Você olha como era esse processo antes do programa de tutoria, que os professores entravam na rede e eles eram colocados em sala de aula. E hoje esse professor tem um investimento. (Alice, gestora)

Ao tratar das teorias sobre a mudança dos professores, Garcia (1999) escreve que a palavra *mudança* está a cada dia mais presente no discurso pedagógico, muitas vezes assumindo um valor em si mesma, e critica as reformas educacionais que, embora afirmem a necessidade de mudanças, parecem ter “[...] um maior consenso quanto à necessidade de mudança do que sobre a direção que essa mudança deverá seguir [...]” (GARCIA, 1999, p. 47). Nesse sentido, a fala da Profa. Alice, que ressalta como um dos pontos positivos da implementação da tutoria a construção de referências sobre o que a SEMED espera do trabalho dos professores, anuncia a

intenção da equipe da DDPM de dar uma direção às mudanças, ao definir quais competências, saberes e habilidades espera dos professores da rede para, a partir deles, desenvolver ações de formação docente e construir políticas (promover mudanças). A construção das matrizes de competência de professores e tutores foi um passo inicial nesse processo.

Outro resultado positivo que o programa de tutoria trouxe e que ultrapassa as suas fronteiras é a oportunidade de olhar para os processos de avaliação do estágio probatório e de avaliação de desempenho dos professores da rede municipal, inclusive influenciando a criação de uma comissão de avaliação e reformulação dos processos de avaliação.

Entretanto, como fala a Profa. Elisa, embora o Programa de Tutoria Educacional tenha oferecido novas experiências e aprendizagens nos processos de gestão, de formação de professores e de avaliação, a equipe da DDPM não concorda que lhe caiba o papel de órgão avaliador:

A gente lutou a vida toda para não ser aquele que avalia. Nós entendemos que esse não é o nosso papel. Nosso papel é olhar o sujeito em processo de formação. Contribuir para essa formação e dizer onde ele está. Esse é um perfil dele dentro do processo formativo...Mas nunca a gente avaliá-lo, não é? E fizemos isso. Cumprimos com uma demanda institucional. (Elisa, gestora)

É importante pontuar que a DDPM pode contribuir para repensar o formato e as características da avaliação de desempenho dos professores, estejam eles no estágio probatório ou não, inclusive para que essa avaliação seja coerente com as oportunidades de desenvolvimento profissional às quais esse professor tem acesso, porém, o esforço da DDPM é direcionado à avaliação das ações de formação continuada por ela desenvolvidas, coerente com o seu papel de divisão de desenvolvimento profissional dos professores.

5.2.5 Aspectos que favorecem ou dificultam a implementação do programa na opinião dos gestores entrevistados.

Um dos aspectos que dificulta a execução do programa é o número de tutores, insuficiente se considerarmos o tamanho da rede e o número de professores

iniciantes. Essa dificuldade é relatada pela Profa. Lúcia ao avaliar o Projeto Piloto que atendeu os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I:

Só que como a SEMED estava numa crise financeira, a gente perdeu gente no quadro de pessoal e não pudemos fazer a substituição, então, de certa forma, ficamos um pouco sobrecarregados no final. Os formadores com a questão de quantitativo de atendimentos, isso, na nossa avaliação, isso prejudicou um pouco o processo, não de forma a emperrar, mas acho que poderíamos ter feito um trabalho melhor se a gente tivesse condições de ter feito as substituições necessárias no momento oportuno. (Lúcia, gestora)

Embora a Profa. Lúcia faça referência ao projeto piloto (2015-2016), essa dificuldade permanece, e o Projeto de Expansão e Viabilidade da Tutoria para a equipe gestora é uma tentativa de fazer frente a esse desafio.

Outro desafio do programa de tutoria é a mobilidade dos profissionais na rede, tanto dos iniciantes que podem deixar a sala de aula para assumir outras funções, quanto de mudança de escolas, o que demanda o deslocamento dos tutores por grandes distâncias.

A mobilidade dos formadores também é uma questão problemática para a rede, já que o investimento feito na formação desse profissional é perdido, como pontua a Profa. Alice

Essa flexibilização, essa flutuação da rede no sentido da gestão de pessoas também é complicado. Manter o quadro de formadores ali porque o formador da tutoria precisa adentrar nos aspectos da metodologia. (Alice, gestora)

Ainda segundo a Profa. Alice, um dos principais desafios para o Programa de Tutoria é logístico, pois o deslocamento dos formadores demanda tempo e recursos incompatíveis com a necessidade de atender todas as escolas da rede com professores em estágio probatório, “[...] *fazer a customização desse atendimento e dar conta desses professores ainda é um desafio*” (Alice, gestora).

Outro aspecto levantado pelos gestores do programa de tutoria, que é um obstáculo à implementação do programa, diz respeito à concepção de formação continuada de professores dentro da rede, que não é compartilhada por todos os educadores:

... muitas vezes têm professores que querem vir para cá porque entendem aqui como um espaço. “Vou para lá porque eu quero estudar”. E aí deixa de lado a missão precípua desse espaço. E quando vê que há muita demanda,

pois a gente precisa estar na escola, diz “Ah não. Não quero mais isso” (...) Não que todo mundo tenha que pensar igual à gente. Não é isso. Mas não é questão de pensar igual à gente. É questão de pensar processos de formação enquanto rede, enquanto sistema. O que nós queremos enquanto processo, enquanto política de formação continuada para a rede. Então, tem que entender isso de uma forma bem abrangente (Lúcia, gestora)

Estreitamente relacionada à concepção de formação continuada está a concepção do papel das avaliações externas, como destaca a Profa. Elisa,

O nosso grande desafio é superar a cultura das avaliações externas que nos massacram, que são tidas como elemento fim e não como elemento meio. A gente não superou isso na instituição. Esse é o grande desafio porque a formação do formador é um processo. Ela tem necessidade de tempo e consistência. É tempo, consistência. Não adianta. O grande entrave aqui é que a gente não tem público de consistência. Em todos os grupos formativos a gente tem esse problema. A gente tem mobilidade muito grande na rede. (Elisa, gestora)

Entretanto, alguns aspectos do programa favorecem sua implementação e a permanência dos investimentos, um dos principais é a visibilidade do programa proporcionada pelo estabelecimento da parceria com a Fundação Itaú Social, que deu visibilidade às ações de formação continuada da SEMED.

Outra coisa que a tutoria nos trouxe, com essas parcerias, foi a visibilidade. O que acontece? Você já viu aqui. A gente faz muita coisa interessante nesse espaço. Mas a gente não tem ressonância, não é? (...) Hoje a gente tem uma ressonância nacional. E é contraditório porque a gente ainda está lutando para ter uma visibilidade no município junto àquele que é o nosso mais caro indivíduo, que é o professor. (Elisa, gestora)

A parceria com a FIS e o CIEDS, além das avaliações do programa realizadas pela Fundação Getúlio Vargas⁶⁸ e a Fundação Carlos Chagas, deram visibilidade e, mais ainda, forneceram um *feedback* positivo aos gestores, tutores e formadores da DDPM, o que fornece subsídios para continuar nessa difícil tarefa.

⁶⁸ A Fundação Getúlio Vargas (FGV) foi contratada pela FIS para realizar a avaliação de impacto do Programa de Tutoria Educacional de Manaus. O objetivo foi avaliar o impacto da participação no programa Tutoria de Manaus sobre o comportamento dos professores. Em síntese, a FGV concluiu que o programa tem um impacto positivo e estatisticamente significativo apenas sobre a probabilidade de o professor responder que a principal fonte do planejamento do próximo ano serão os documentos norteadores da Secretaria de Educação e sobre o desempenho na dimensão de avaliação. Não foram encontrados impactos do programa Tutoria de Manaus sobre o desempenho dos professores nas demais dimensões consideradas. Fonte: FGV. Avaliação de Impacto do Programa de Tutoria de Manaus. Julho de 2017 (documento de circulação interna)

5.3 Análise Eixo III – Prática.

Embora o Programa de Tutoria Educacional tenha sido concebido nas instâncias superiores da SEMED por gestores, coordenadores e responsáveis pela elaboração de políticas e gestão de programas, é na prática, “no chão da escola”, que a tutoria se concretiza.

O programa de Tutoria Educacional parte da premissa de que as políticas que conseguem mudanças dentro da sala de aula requerem a formação contínua dos professores. Porém, e esse é um dos pilares da tutoria, a FC precisa tomar as práticas diárias dos professores nas escolas como ponto inicial do processo formativo (FIS, s/d).

A tutoria se desenvolve através de uma relação de parceria entre tutor e tutorado. O encontro entre esses dois sujeitos, um professor experiente e um professor iniciante é único, e para além das estratégias de tutoria que devem orientar a prática do formador, requer a construção de uma relação de parceria, confiança e corresponsabilidade, que demanda habilidades específicas do tutor e abertura para a mudança do tutorado.

Assim, considerando que cada par tutor-tutorado estabelece uma relação única e singular em um modelo de formação customizado, optamos por organizar a análise dos dados referentes ao eixo prática por pares, apresentando cenas da relação tutor-tutorado captadas nas entrevistas e nas observações.

Apesar de ser uma escolha arriscada, considera-se que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, nos interessa conhecer as interações, sentidos e significados construídos pelos sujeitos que implementam a tutoria na prática, e mais do que recorrências e similaridades presentes nas falas dos sujeitos, buscamos trazer para essa análise o que percebemos nas falas dos entrevistados como mais singular e representativo, cujas cores lhe são mais vívidas e mais marcantes na participação do programa.

5.3.1 Andreia e Bruna.

5.3.1.1 A formação do formador: aprender fazendo.

Andreia é uma das tutoras mais experientes, pois entrou no programa de tutoria pedagógica em 2015 como tutora líder, denominação que receberam os tutores responsáveis pela transferência da tecnologia da tutoria para os demais tutores, no modelo denominado “cascateamento da formação”. Hoje, atua como tutora de duas docentes iniciantes e da equipe gestora de duas escolas.

Andreia avalia positivamente a formação recebida da equipe do CIEDS, referindo-se a essa formação como “*sólida, intensa e profunda*”, e cita como um dos principais desafios ter que atuar como tutora ao mesmo tempo em que recebia a formação. Assim, no início da tutoria, o desafio foi “*aprender fazendo*”, como ela mesma explica:

Naquele momento, a gente não entendia que formação era essa. Então a gente ia para o campo, tinha as formações, mas como era uma formação que ninguém te diz como é, você vai descobrindo fazendo e as intervenções são mais para te fazer pensar o teu fazer e não para dizer se está certo ou se está errado. Então demoramos muito a entender como era essa formação (...)
(Andreia, tutora)

Andreia afirma que, hoje, percebe que a formação “fluiu melhor”, os tutorados entendem mais rapidamente o modelo da formação, se comparados aos primeiros professores por ela atendidos, pois “*naquele tempo, no primeiro momento, os professores demoravam muito para entender, porque a gente também não estava entendendo*” (Andreia).

No primeiro momento da formação dos tutores, os tutores líderes formavam os demais tutores educacionais, porém contavam com a supervisão de formadores máster, componentes da equipe regional do CIEDS. Hoje, Andreia recebe a formação do CIEDS para atuar no Programa de Expansão e Viabilidade direcionado à equipe gestora das escolas⁶⁹, e não mais para a tutoria de área. Para suprir a lacuna na formação frente à saída do CIEDS, os tutores educacionais, responsáveis pela tutoria dos professores iniciantes, se envolvem num processo de auto formação por meio do trabalho conjunto e colaborativo e dos pares formativos, como relata Andreia:

O processo primeiramente era individual, hoje nós trabalhamos um processo mais colaborativo, em conjunto. Por exemplo, eu parto do meu individual e quando eu fecho a ideia do que eu quero trabalhar na sessão, que está ali

⁶⁹ Lembramos que a Fundação Itaú Social desenvolve dois modelos de tutoria, a Tutoria de área, voltada para os professores e a Tutoria Pedagógica, direcionada aos gestores escolares. O Programa de Expansão e Viabilidade é voltado para o atendimento à equipe gestora das escolas.

organizada, eu chamo algumas pessoas daqui, digo as minhas intenções, mostro e elas vão fazendo questionamento, perguntando, na ideia de que o planejamento atenda melhor as necessidades do sujeito, no caso. É feito dessa maneira o planejamento. (Andreia, tutora)

Cabe ressaltar que o espaço físico destinado aos tutores na DDPM favorece o trabalho colaborativo. Os tutores ocupam uma sala ampla, climatizada e sem divisórias, com mesas individuais e várias mesas redondas dispostas no ambiente.

Entretanto, embora sobressaia na fala de Andreia a importância do trabalho colaborativo como premissa entre os tutores, o trabalho dos tutores com seus tutorados segue bastante individualizado.

Na escola em que Andreia atende a professora Bruna, ela também é tutora de outra professora de Língua Portuguesa, e nessa mesma unidade escolar outros 3 professores iniciantes (das disciplinas história e geografia) são atendidos pelo programa de tutoria, porém, não há nenhum momento de interação ou colaboração, fomentados pelos tutores, entre esses iniciantes.

Day (2001) afirma que o DP inclui aprendizagens formais e informais, planejadas ou não, e leva em conta necessidades individuais e coletivas. A FC, no contexto da tutoria, objetiva o desenvolvimento profissional dos professores através de aprendizagens planejadas, a partir de necessidades individuais, mas não considera as necessidades coletivas. Ainda segundo esse autor, aprendizagens baseadas apenas na experiência individual limitam o DP, nesse sentido, investir em um trabalho colaborativo entre os iniciantes de uma mesma escola pode ser um caminho para a construção de redes de apoio e colaboração entre esses professores, importante, principalmente, quando encerrada a parceria com o tutor.

Imbernón (2010, p. 49) propõe que a formação continuada fomente “O desenvolvimento profissional da instituição educacional mediante o trabalho colaborativo, reconhecendo que a escola está constituída por todos [...]”, avançando de uma FC isolada e celular para a inovação de toda a escola.

Se cada par tutor-tutorado estabelece uma relação singular em um modelo de formação que é único e customizado, uma das habilidades necessárias para ser tutor é ser capaz de olhar para a sua prática e com ela aprender, pois não é só o professor que está em formação, mas também o tutor. A fala de Andreia esclarece como se desenvolve esse aprendizado:

E o planejamento da compartilhada a gente vai, faz o planejamento juntas. (...) essa foi a minha segunda experiência de aula compartilhada. A primeira é aquela coisa que eu te digo, a gente entende, mas na hora de fazer, eu praticamente fazia a compartilhada para a professora. Eu planejei, eu fazia algumas perguntas e ela, “Ah, não sei o que”. Tá bom e eu lá. E aí, depois no *feedback* com a minha formadora, que a gente vai perceber como que a gente fez aquela ação, “Meu Deus, é verdade, foi isso mesmo”. Então aquilo estava no meu campo de visão que eu precisava avançar. Então quando eu vou planejar a compartilhada com ela, eu retomo isso que era um ponto de desenvolvimento para mim e me coloco o desafio para mim e para ela. (Andreia, tutora)

Esse processo de retroalimentação da própria aprendizagem na medida em que realiza a formação de outro docente iniciante só é possível porque considera a especificidade e singularidade de cada situação educativa, na qual não cabem receitas ou modelos prontos, mas é construída na prática diante das situações problemáticas e de cada contexto.

5.3.1.2 Avaliação do programa: organização da tutoria e aspectos que favorecem ou dificultam a sua realização.

A tutora Andreia relata que no início do programa havia mais resistência dos professores em participar da tutoria, ela credita essa resistência ao desconhecimento do programa:

Como o professor demorou muito para entender, não queria, não aceitava, muitos batiam o pé, faziam documentos dizendo que não queriam a formação. Eles não entendiam como direito, o fato de ser para estágio probatório, os fez pensar que era um processo de avaliação. E aí eles sentiam um mal-estar, “alguém para ver se eu faço bem ou faço mal”. E aí depois dos três anos iriam reprovar. Apesar da SEMED nunca ter feito um tipo de avaliação dessa forma em estágio probatório. (Andreia, tutora)

Embora, ainda hoje, persista o desconhecimento dos objetivos do programa por significativa parcela dos professores, gestores e outros funcionários da SEMED, como relata não só Andreia, mas também a professora Bruna e os demais tutores entrevistados, essa resistência dos iniciantes ao programa parece vir diminuindo. Pode-se levantar outra hipótese para a resistência dos professores, que é a ausência de uma legislação específica e atualizada para o estágio probatório dos docentes da SEMED, que descreva claramente os critérios de avaliação do professor que participa do programa e o peso dessa participação na avaliação final do estágio probatório.

Ao ser solicitada a fazer uma avaliação do programa, elencando o que considerava aspectos positivos e negativos, Andreia citou como pontos positivos: formação customizada, que atende as necessidades do professor, potencializada por acontecer na escola, dirigida para o fazer do docente; voltada mais diretamente à aprendizagem do aluno.

No que se refere aos fatores negativos, os aspectos citados por Andreia tratam das condições de trabalho do professor e do tutor, ou seja condições para realizar o trabalho profissional, conforme explicitado por Oliveira e Assunção (2010), incluindo as instalações físicas, os materiais, os equipamentos, além das relações de emprego.

A ausência da HTP na carga horária dos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I dificulta a frequência do docente iniciante na tutoria, pois, na ausência do estagiário, não há quem ocupe o lugar do professor em sua sala de aula para que ele receba a formação, e, mesmo para os professores do Ensino Fundamental II, que dispõem de um dia da semana para o HTP, o tempo nem sempre é suficiente, pois nesse horário o professor também precisa cumprir outras demandas como preencher diários, elaborar as avaliações etc.

Outra questão relevante é a ausência de um espaço próprio para a realização das sessões de tutoria, que acontecem na biblioteca da escola. Apesar de ser um espaço amplo e refrigerado, a porta da biblioteca permanece aberta durante os encontros de tutoria e pessoas entram e saem do ambiente, o que pode intimidar tutora e tutorada, já que, como destaca a tutora Andreia, a confidencialidade é um fator importante na tutoria.

Por fim, o deslocamento do formador é uma problemática relevante que também aparece na fala do tutor Marcos, falta incentivo financeiro para a realização desse trabalho. Embora os tutores recebam uma remuneração adicional como formadores, fazem o deslocamento para as escolas em veículo próprio, não restando outra opção diante da má qualidade do transporte público da cidade e das distâncias a serem percorridas.

5.3.1.3 O processo formativo da professora Bruna.

O passo inicial no processo formativo da tutoria é a construção do plano de formação⁷⁰, para isso o tutor realiza, primeiramente, a observação da aula do professor e, a partir da matriz de competências e dos diálogos realizados com o iniciante, estabelece qual ou quais serão os focos do trabalho.

Sobre o acompanhamento de Bruna, Andreia faz o seguinte relato:

A princípio o que foi trazido por ela foi o que eu vi gritando, era a questão de gestão de sala de aula. Eu vi outras coisas, por exemplo, a prática, mas aí naquele momento eu tinha dúvida se de fato era a prática, porque a gestão não favorecia a prática, entende? E aí como ela apontou a gestão em sala de aula, eu trouxe, agreguei e acatei ...Então não tivemos dificuldade de encontrar um ponto de formação para ela. (Andreia, tutora)

A sessão de tutoria observada era um feedback da aula compartilhada entre tutora e tutorada⁷¹, uma das estratégias formativas previstas no Guia de Tutoria. Essa aula compartilhada foi realizada dentro do escopo do segundo plano de formação⁷² da Profa. Bruna (ANEXO D), o que é um indicativo que a formação tem sido positiva, que metas já foram alcançadas e o trabalho redimensionado.

A aula compartilhada é uma estratégia importante, porém difícil, pois há o risco do tutorado percebê-la como modelo, como relata Andreia e pôde ser confirmado pela pesquisadora durante a sessão de tutoria observada.

Na sessão de feedback da aula compartilhada, Andreia enfatiza a importância de Bruna colocar-se como protagonista da aula compartilhada e desenvolver habilidades de liderança da turma na gestão da sala de aula. O que foi observado é que havia uma relação de confiança entre a tutora e a professora, permitindo as intervenções.

O limiar entre a tutora como modelo e a construção da identidade docente da Profa. Bruna pareceu tênue. Tomar a tutora como modelo não é, em si, uma questão negativa, desde que não impeça que a professora construa um estilo de docência próprio. Aqui se destaca a necessidade de programas de indução que ofereçam suporte ao docente iniciante, pois é nessa etapa que ocorrem “[...] as principais

⁷⁰ Andreia nos disponibilizou o plano de formação da Profa. Bruna referente ao período de julho a dezembro de 2018 (ANEXO D).

⁷¹ O conteúdo trabalhado nessa aula foi **advérbios**.

⁷² Ao longo da participação na tutoria, a meta é que os formadores construam com o professor iniciante 3 a 4 planos de formação. A cada nova versão do plano, o professor redimensiona seu lugar na matriz de competências, percebe seus avanços, retrocessos e novos desafios.

marcas da identidade e do estilo que vai caracterizar o profissional professor ou a profissional professora ao longo de sua carreira” (LIMA, 2004, p.86)

Para ajudar Bruna a perceber as reações que desperta nos alunos em sala de aula, a tutora planejava utilizar, na sessão seguinte à observada, a estratégia de *hole play*, pois é

Uma possibilidade que ela tem de sentir isso na pele, ela com as reações dela, porque eu vou ser a Bruna, eu vou agir exatamente como ela age, perguntando como ela se sente diante de uma situação, por exemplo, de mal comportamento. Ela se incomoda muito com o mal comportamento dos alunos e ela não sabe como fazer para equilibrar isso, e esse comportamento muito dócil, muito, muito meigo, eles não entendem. Eles entendem que podem continuar do jeito que está. Eu acho que ela já entendeu isso, agora vamos ver como que a gente avança. (Andreia, tutora)

Andreia relata que já percebe mudanças na prática docente de Bruna, mas acredita que precisa ajudá-la a desconstruir a concepção de que uma boa aula é aquela na qual os alunos ficam sentados em silêncio.

Uma situação observada na sessão de feedback é um indicador de que a tutoria influencia positivamente a prática da professora. Quando solicitada pela tutora a relatar as observações por ela realizadas na aula compartilhada, Bruna diz que mudaria a ordem na qual o conteúdo foi trabalhado, percebeu que deveria começar a aula pelo advérbio de modo e de lugar, que, segundo ela, são mais bem compreendidos pelos alunos, e essa sequência didática seria mais adequada.

5.3.1.4 O desafio da realização de um sonho: ser professora iniciante de Língua Portuguesa.

Bruna tem 48 anos e concluiu o curso de Licenciatura em Língua Portuguesa há 6 anos, sendo aprovada logo em seguida no concurso para professora da SEMED. Trabalhou durante 25 anos como auxiliar de escritório, porém, acalentava o sonho de ser professora. O depoimento de Bruna revela sua satisfação com o magistério:

Apesar dos desafios, eu me sinto muito realizada. Eu me sinto feliz. Nossa, eu me sinto muito feliz em estar realizando esse sonho, era o que eu queria. E hoje eu vejo que não me enganei do meu sonho (...) É isso mesmo que eu quero. É aqui que eu me sinto realizada, eu me sinto realizada aqui, quando

estou na escola com eles, quando estou preparando minhas aulas... (Bruna, professora iniciante/tutorada)

Seu ingresso na docência ocorreu sem nenhum apoio ou acolhimento da escola, como ela mesmo relata:

Nenhum apoio. Nenhum. (...) Me disseram: esse é seu armário, você vai ficar com as turmas X, Y e Z ... Eu não sabia nem onde eram as salas. Ninguém chegou assim e falou para mim, "Bruna, olha, aqui é a sua sala. Essa aqui é série X". Eu tive que ir perguntando... (Bruna, professora iniciante/tutorada)

Bruna começou a receber formação da tutoria 4 meses após seu ingresso na escola, e alguns agravantes contribuíram para gerar ainda mais dificuldades nesse começo, pois a professora iniciou as aulas no final do terceiro trimestre e substituiu uma professora considerada muito querida pelas turmas: *"Este foi um ponto difícil, porque nem todos aceitavam. Achavam que eu tinha roubado a vaga da professora. E eu tive que explicar que não, mas no final do ano isso foi se tranquilizando"* (Bruna, professora iniciante/tutorada).

Os primeiros anos de docência são de intensa aprendizagem e requerem muito tempo e dedicação dos professores (MARCELO, 2010; VAILLANT e MARCELO, 2012). Diante dos desafios do ingresso na docência, Bruna buscou o apoio de outros professores, releu os livros da faculdade, principalmente os de didática, buscou vídeos no YouTube de professores de Língua Portuguesa, sempre no intuito de melhorar a sua prática. Porém, como relatado pela tutora Andreia, as principais dificuldades da Bruna aconteciam no manejo da sala de aula, na gestão da turma: *"Eu sabia planejar. Eu sei como fazer um plano de aula, mas aquela prática na sala de aula de lidar com os alunos... é muito difícil"* (Profa. Bruna, professora iniciante/tutorada).

Bruna relata que, encerrado o ano letivo, aproveitou as férias para estudar e se preparar para o próximo ano. Ao voltar das férias, foi surpreendida pela informação da gestora de que receberia a formação via tutoria, sem maiores explicações.

A gestora nos comunicou, "Olha a partir da semana que vem...", ela deu uma data. Não lembro ao certo. "... vocês serão acompanhadas por uma tutora e ela vai...". E aí nós falamos, "Mas é alguém que vai entrar na sala de aula com a gente? Como é que vai ser?". Ela disse, "É. Vai ouvir, ela vai falar para vocês como é que funciona. Não sei direito como funciona. Ela vai vir e vai explicar para vocês como é que funciona esse programa" (Bruna, professora iniciante/tutorada).

Esse depoimento retrata a falta de conhecimento tanto dos professores, como dos gestores, sobre o programa, apesar de seus três anos de existência na rede.

5.3.1.5 Participação no Programa de Tutoria Educacional: construção conjunta de saberes profissionais.

O primeiro passo da rotina de trabalho do tutor é o levantamento de informações sobre a escola, seguido do diagnóstico do tutorado, que envolve, segundo o Guia de Tutoria de Área (FIS, s/d): observação do tutorado em ação, leitura do contexto da escola e reflexão conjunta com o tutorado sobre o que foi observado. O passo seguinte é a elaboração do plano de formação do tutorado:

O plano de formação precisa focar apenas em algumas áreas mais prioritárias do diagnóstico. Enquanto o diagnóstico olha todas as áreas possíveis, o plano de formação vai exigir escolhas, prazos e combinados entre tutor e tutorado (FIS, s/d. p. 15)

Como já relatado, o foco do plano de trabalho da Profa. Bruna foi a gestão da sala de aula. Quando questionada sobre a elaboração desse diagnóstico e o uso das matrizes de competência, Bruna revelou confusão e desconhecimento. Confundiu o plano de trabalho com o planejamento da aula compartilhada e, aparentemente, conhecia muito pouco da matriz de competências, não a utilizando como recurso em seus planejamentos.

O foco do trabalho escolhido por Bruna retrata uma situação comum aos docentes iniciantes, como aponta Tancredi (2009, p. 11), “Os professores iniciantes estão preocupados com situações mais imediatas e mais urgentes, como a gestão do comportamento dos alunos e do conhecimento”. Para Bruna, o maior desafio que enfrentava na sala de aula era o mal comportamento dos alunos e, diante da agitação da turma, considerava que não estava atendendo ao objetivo de ensiná-los. Para os docentes iniciantes, a dimensão da eficiência, expressa pela aprendizagem dos alunos, tem um papel psicológico importante, daí preocuparem-se mais em como e menos nos porquês e quando ensinar (MARCELO, 2010).

Diante dessa preocupação, a tutora Andreia relatou que tem buscado ajudar Bruna a desconstruir essa representação (alunos sentados e quietos são alunos que

estão aprendendo). Além disso, observamos na sessão da tutoria o esforço da tutora em ajudar Bruna a buscar evidências mais concretas da aprendizagem dos alunos.

No que se refere ao trabalho realizado pela tutora, Bruna afirma que todas as ações e intervenções da tutora são planejadas e pensadas conjuntamente: “*Tudo ela traz aqui e a gente elabora junto* (referindo-se a tutora). *Ela vai me perguntando, “O que você gostaria de trabalhar? O que você acha que você necessita? As tuas dificuldades”* (Bruna, professora iniciante/tutorada).

Quando questionada sobre as contribuições da tutoria para sua prática, Bruna relata que quando está planejando as suas aulas relembra o que foi trabalhado na tutoria, as intervenções da tutora, e esclarece que a tutoria não traz respostas prontas às situações problemáticas, os caminhos são construídos conjuntamente.

Então, na hora que ela faz essas observações, já me fez várias, assim, mas de forma bem sucinta, aí eu na hora de planejar, eu relembro. Aí eu começo a fazer diferente, “Não. Não deu certo ali”. Então, eu já busco outro caminho. Então, eu procuro ler, buscar alguma coisa assim que eu possa melhorar, que eu possa auxiliar. Aí também na prática lá com os alunos, aí eu relembro daquilo, “Não. Não deu certo. Eu vou agir de outra forma”, e muito já tem me ajudado desde que começou a minha prática em sala de aula, onde ela já pôde... Me ajudou a me ver, não é? Lá em sala de aula. (Bruna, professora iniciante/tutorada)

Sobre a sua principal dificuldade, a gestão da sala de aula, afirma

Mas a questão de lidar em sala de aula mesmo. Às vezes, eu acho que esse ano eu melhorei mais nessa questão. Autoridade não, mas de eu saber me comportar frente a eles, de eles não perceberem em mim que eu não tinha autoridade... (Bruna, professora iniciante/tutorada)

O relato de Bruna sobre a tutoria é muito positivo e destaca a importância de ter um apoio, uma orientação, alguém para ouvi-la e fazê-la perceber aspectos importantes de sua prática:

O começo é muito difícil. Então, ter alguém para me orientar, para me apoiar, para me ouvir... Porque é difícil você ter alguém para ouvir as tuas dificuldades. Você falar das tuas dificuldades. É muito difícil. Você vai falar de vez em quando para outra pessoa, “Ah, esse aí? Eu não estou mais nem aí” ou “É assim mesmo. Os alunos se comportam assim. Eles não querem mais estudar não. Faz a tua parte. Chega lá, teu salário está na conta”. Mas eu não vejo assim. Eu não vejo. Eu não consigo. Aí quando eu falo para ela (referindo-se a tutora), alguém que a gente está ali se encontrando, que eu falo para ela dessas minhas dificuldades e que ela me mostra um caminho, que me fala uma palavra, puxa vida, eu nem esperava ouvir isso. Eu não tinha visto dessa forma. Então, eu começo a perceber as coisas de uma forma

diferente. Então, para mim tem sido muito importante a tutoria. Muito. (Bruna, professora iniciante/tutorada)

Marcelo (2010) atribui ao professor mentor o papel de assessorar didática e pessoalmente o professor iniciante, ajudando-o a compreender a cultura escolar. Quando Bruna relata as reações de outros colegas ao seu pedido de apoio (*Ah, esse aí? Eu não estou mais nem aí"... Chega lá, teu salário está na conta*"), deixa claro como a acomodação frente aos desafios da docência é uma realidade ainda muito presente na cultura escolar, e, nesse sentido, o tutor pode ajudar o iniciante a compreender e integrar essa cultura, não de forma acrítica, mas fomentando comportamentos mais assertivos e transformadores da cultura escolar.

Por fim, questionamos Bruna acerca dos pontos negativos da tutoria e dos aspectos que poderiam ser melhorados. Assim como Andreia, Bruna aponta o tempo como um fator que dificulta o trabalho, pois, embora tenha o HTP, nem sempre é possível encontrar-se com sua tutora nesse horário em virtude de outras demandas a serem cumpridas.

5.3.2 Marcos e José

5.3.2.1 Formação do tutor iniciante.

O tutor Marcos se define como um docente que não foi, ao longo de sua vida profissional, adepto das práticas ditas "*tradicionais*", "*bancárias*", diz que gosta de inovar, experimentar, fazer diferente. Acredita que consegue, de certa forma, "*trazer um pouquinho da minha experiência também para a tutoria. E estou adequando, ainda estou me encaminhando. Caminhando dentro da metodologia*" (Marcos, tutor). O despertar do interesse desse docente pela tutoria ocorreu pela possibilidade de construir, conjuntamente com o professor tutorado, novas práticas, novas estratégias, fugindo do modelo tradicional de FC que privilegia palestras, cursos e seminários.

Marcos foi selecionado para atuar como tutor no final do ano de 2017, e no começo de 2018 lhe foram designados 6 professores iniciantes para formação na tutoria. Assim como relatado por Andreia, tutora mais experiente que Marcos, a aprendizagem da metodologia da tutoria acontece paralelamente à atuação como tutor, em formações centralizadas e descentralizadas.

Além de Marcos, outros seis professores foram selecionados no final de 2017 para integrar a equipe de tutores. Os responsáveis pela formação desses tutores iniciantes foram os tutores mais experientes, organizados em Grupos de Trabalho (GT) que apresentaram a metodologia da tutoria e suas estratégias. Essa formação é denominada “centralizada”.

A formação descentralizada é aquela que acontece em pares formativos, nela, um tutor mais experiente torna-se par formativo de um tutor iniciante, cabendo a ele acompanhar e fomentar o desenvolvimento profissional desse iniciante a partir das matrizes de competência do formador.

Marcos pontua que começou a receber o acompanhamento de um par formativo apenas dois meses antes da entrevista⁷³, essa demora aconteceu em virtude do início da formação dos tutores mais experientes para atuarem junto aos gestores escolares, que terminou por intensificar o trabalho desses tutores.

Alguns paralelos podem ser traçados entre a condição de tutor iniciante e a de professor iniciante. Em ambos os casos, mesmo que possuam muitos anos de atuação, o início em uma nova função os direciona à condição de “iniciantes”, com todas as dúvidas e incertezas que a construção de uma nova identidade profissional pode trazer (GARCIA, 1999; LIMA, 2006; VAILLANT e MARCELO, 2012). Os tutores aprenderam a nova função ao mesmo tempo em que a exerciam. Logo, a presença de um par experiente é essencial para que o tutor iniciante construa as novas habilidades necessárias ao seu trabalho dentro dessa metodologia, já que a tutoria possui características, estratégias e demandas específicas.

Para além da aprendizagem das estratégias da tutoria e compreensão das especificidades dessa formação, o tutor precisa desenvolver competências e habilidades que transcendem o domínio de conhecimentos teóricos e práticos, como relata Marcos

Para a gente chegar nesse ponto de parceria, de conquista, como eu costumo falar, eu tive que desenvolver habilidades que, até então, eu achei que para mim seriam dispensáveis. E aí você é obrigado também a estudar, buscar um pouquinho mais de conteúdo, não conteúdo das disciplinas, mas o conteúdo da metodologia e de trabalho já voltados para isso, para que você possa realmente chegar lá e tratar o seu colega com uma ação formativa. Tanto como a gente costuma falar, uma via de mão dupla. Então eu vejo que na

⁷³ As entrevistas com os tutores e os tutorados, bem como a observação da sessão de tutoria aconteceram em outubro de 2018.

tutoria, na metodologia, no programa, tem muito isso, as trocas de experiências são importantes. (Marcos, tutor)

Marcos tem Licenciatura em Ciências, com habilitação em química, mas seus tutorados são professores de Língua Portuguesa, História, Educação Física e Matemática. Atuar como tutor em áreas diferentes da sua formação demanda, segundo Marcos, um conhecimento mínimo do currículo e dos objetivos de aprendizagem dessas disciplinas, de modo que o tutor possa, a partir do planejamento do professor tutorado, ajudá-lo a refletir sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, e pensar quais recursos, metodologias e estratégias podem ser adotadas para facilitar o acesso dos alunos ao conhecimento.

Um exemplo de como ocorre o planejamento das ações formativas na tutoria é relatado por esse tutor em seu trabalho com a docente de Língua Portuguesa:

Na Língua Portuguesa, por exemplo, eu procuro sempre estar, ter um conhecimento mais aprofundado do que os professores pretendem, porque eu não vou chegar lá e vou ensinar Língua Portuguesa, pelo contrário, eu vou chegar lá para ver a prática dele enquanto professor. Então eu não vou lá para dizer, “Olha, tu estás ensinando isso ou aquilo”, mas eu procuro ver dentro da Língua Portuguesa o currículo, o que o currículo quer, o que se pretende com aquele currículo, com aquele conteúdo, que aprendizagens, então eu procuro me inteirar disso. E aí para poder chegar inclusive, eu citei a Língua Portuguesa, mas eu faço isso com todos, para poder chegar lá na hora e procurar a pensar, “O que eu vou planejar? Como que vai ser a nossa formação, a nossa sessão?”. Então eu procuro ver, sentar com eles, ver o que eles estão planejando, como eu já disse, quais são os objetivos, e aí quando eu vou... na formação, eu já vou mais ou menos embasado daquilo que eles pretendem fazer (Marcos)

Dentro do rol de habilidades necessárias para atuar como tutor está o reconhecimento de que cada tutorado tem um ritmo específico de formação o que demanda levar em conta as características de cada um e rever, sempre que necessário, as metas do plano de formação do tutorado.

Vaillant e Marcelo (2012, p.145), trazem as contribuições de Bey e Holmes (1992) que propõem alguns princípios da tutoria. O primeiro princípio afirma que a tutoria é “um processo e uma função complexa” que demanda ao tutor adaptar-se frente às diferentes situações. O segundo princípio postula que a tutoria implica “apoio, ajuda e orientação”, não lhe cabendo avaliar o professor iniciante. O terceiro princípio destaca que o trabalho de tutoria requer tempo para que tutor e tutorado possam entrar em contato e “estabelecer uma comunicação positiva”.

Os princípios da tutoria citados por Vaillant e Marcelo (2012) foram identificados na fala de Marcos e o trabalho com a professora de Língua Portuguesa e com o professor de matemática bem exemplifica os diferentes tempos necessários para que a relação de parceria e corresponsabilidade do par tutor tutorado possa se desenvolver.

Percebe-se nas falas dos tutores entrevistados e na da Profa. Lúcia (gestora), quando fala dos critérios para a seleção dos tutores, que para trabalhar como formadores de professores iniciantes são necessárias certas características pessoais e profissionais, o que é reiterado pelos autores Vaillant e Marcelo (2012):

Os professores mentores que trabalham com docentes principiantes devem possuir certas características pessoais (empatia, facilidade de comunicação, paciência, diplomacia, flexibilidade, sensibilidade) e profissionais (experiência demonstrada em suas classes, habilidade na regência de classe, disciplina e comunicação com os companheiros, certa iniciativa para planejar e organizar). (VAILLANT e MARCELO, 2012, p.145)

Diante da especificidade de cada contexto, cada escola e cada professor tutorado, são necessárias diferentes estratégias de escuta e de intervenção. Nessa direção, cada pessoa e cada relação tutor tutorado é um universo único.

5.3.2.2 Cada pessoa é um universo: estratégias formativas de um tutor iniciante.

No grupo de seis professores que o tutor Marcos acompanha, há professores iniciantes, com pouca experiência profissional, e professores iniciantes na rede, mas que já têm entre 10 e 20 anos de docência. Trabalhar com esses docentes exige considerar essas variações, como relata Marcos

Há diferença porque o professor que já tem um certo tempo, ele já não se vê mais em formação, ele já não consegue se conceber sendo formado. (...) Então existe essa diferença. Quando você pega alguém que é mais novo e que você começa a mostrar para ele algumas coisas, ele de certa forma vem com aquela teoria da academia. Muita teoria e a prática ele começa a perceber quando ele vai para a realidade. A realidade dele dentro da sala de aula. Então você ainda consegue obter dele respostas mais positivas para com a formação. Quando é mais antigo, é mais difícil. (Marcos, tutor)

Um exemplo da diferença entre trabalhar como formador de um professor com pouca experiência profissional e um docente com maior experiência pode ser bem

ilustrado pela professora de Língua Portuguesa, que foi colega de Marcos em uma escola há mais de 13 anos e o Prof. José, em seu segundo ano de docência.

A professora de Língua Portuguesa apresentou maior resistência à formação. No início do trabalho de tutoria, Marcos ouviu várias vezes esta docente dizer “*Eu já faço tudo isso*”, resistindo a admitir a possibilidade de melhoria da sua prática.

A resistência dessa professora chegou ao ponto de não aceitar o uso da palavra tutoria, por considera-la inadequada. Apesar dessa forte resistência inicial, o relacionamento entre o tutor Marcos e essa tutorada mudou bastante

Ela conseguiu ampliar um pouquinho mais o campo de visão dela com relação ao nosso trabalho enquanto formação continuada (...) Ela mudou bastante, tanto é que ela tem uma outra postura hoje. E agora sim, eu tenho um momento mais adequado, já existe mais um lado daquela parte da parceria. Então ela já entende isso, aí de vez em quando ela pede, inclusive, que eu a ajude. (Marcos, tutor)

Atualmente, essa professora de Língua Portuguesa faz um curso de pós-graduação, e vem constantemente pedindo a ajuda de Marcos. O trabalho desse tutor com esta professora experiente reforça a importância de investir em atividades de FC que incluam tutores, mentores ou pares formativos também para os professores com maior tempo de carreira, pois, como afirma Marcelo (2010), a competência profissional do docente experiente não é adquirida simplesmente pelo transcorrer dos anos, pois “[...] Se não se reflete sobre a conduta, não se chegará a conseguir um pensamento e uma conduta especializada.” (MARCELO, 2010, p. 27).

O Guia de Tutoria de Área (FIS, S/D) traz várias estratégias que podem ser usadas pelo tutor em sua rotina de trabalho com o tutorado. Quando questionado sobre quais estratégias costuma adotar, Marcos afirmou já ter feito uso da ação modelar “*que seria a aula que ela pode ser compartilhada ou inteira*” (Marcos, tutor), da observação e do *role play* ou dramatização, além disso, afirma que costuma levar para os seus tutorados artigos, textos de revistas, pesquisas, dissertações e teses para que possam estudar e discutir.

Na sessão de tutoria observada, Marcos usou como recursos para o trabalho com José, estudos de caso e vídeos sobre o tema da avaliação. A metodologia de trabalho adotada pelo tutor nessa sessão foi ler o estudo de caso, fazer as perguntas e pedir ao professor que respondesse aos questionamentos.

O primeiro caso abordava os tipos de avaliação e trazia questões de múltipla escolha. O foco do segundo caso era como os erros são significativos para o processo ensino-aprendizagem, e seu objetivo foi provocar uma reflexão sobre o erro e como levar os alunos a serem autônomos em suas aprendizagens. Já o terceiro caso abordava a gestão escolar e deveria ser relacionado a um vídeo sobre gestão assistido na sessão de tutoria anterior.

O tutor justificou o uso do estudo de caso, na sessão de tutoria observada, afirmando que esse é um recurso importante, “*formativo*”, e José corrobora a opinião do tutor dizendo que o estudo de caso promove a auto reflexão e contribui no seu planejamento ao proporcionar um olhar diferente e ajuda o professor “*a sair do piloto automático*”. José disse que ainda tem muito a melhorar na forma como conduz a avaliação de seus alunos, embora já tenha modificado bastante a sua forma de avaliar após a entrada na tutoria.

Diferente do ocorrido com a Profa. de Língua Portuguesa, José foi receptivo ao acompanhamento do tutor, apesar do temor inicial diante do desconhecido, e, segundo ele, do medo de ser reprovado ao fim do estágio probatório. Porém, ele reafirmou que diante dos desafios do início da docência, intensificados pela atuação em uma disciplina fora de sua área de formação, a presença do tutor foi um apoio importante.

5.3.2.3 Processo de formação do professor José.

A sessão de tutoria observada na coleta de dados teve como tema a avaliação, segundo o plano de formação (Anexo E) disponibilizado por Marcos. O objetivo dessa atividade foi “*discutir quais aspectos da avaliação devem ser considerados na educação contemporânea, com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades e, conseqüentemente, a melhoria da aprendizagem dos estudantes*”.

Antes de chegar ao tema avaliação, o Prof. Marcos relata que já haviam trabalhado os temas planejamento, gestão de sala de aula e práticas de ensino, dimensões nas quais se organizam as habilidades e competências desejadas para o professor de acordo com a matriz de referência da tutoria (ANEXO C).

Segundo Marcos, os aspectos do trabalho de José que mais demandavam atenção foram o planejamento e a prática

Do José, eu acho que o que foi mais proeminente foi o planejamento e a prática. Não que ele não soubesse, ele conhecia o conteúdo, muito bem, ótimo, mas assim, a aula que eu assisti dele, ele chegou lá, colocou o conteúdo e pronto. Então ele não tinha aquela gestão de sala de aula, aquela rotina de colocar uma agenda, colocar o que seria. Então esses foram os pontos que eu fui observando aqui na primeira aula com ele, logo de início. Aí o questionamento, “Como é que você planeja suas aulas?” (Marcos, tutor)

A partir das observações das aulas do professor tutorado, Marcos concluiu que faltava a José contextualizar o conteúdo para os alunos, estabelecer as estratégias e objetivos de aprendizagem de suas aulas, bem como quais estratégias de avaliação utilizar.

Sobre a avaliação, Marcos fez o seguinte relato

Eu perguntei para ele: Como que você avalia a aprendizagem? Aí vem as falas, geralmente eles falam, “Eu faço uma prova, eu faço um trabalho, eu faço uma pesquisa e pronto”. E aí eu sempre procuro, “Faz isso e tal, mas como que você avalia o processo? Você está avaliando aí o desempenho, o rendimento, mas o processo da aprendizagem, como que você avalia? Como que você avalia o nosso menino enquanto, vamos dizer assim, o desenvolvimento de competências e habilidades?”. Geralmente fica aquela lacuna (...). (Marcos, tutor)

Quando entrevistado, Marcos afirmou que José estava evoluindo:

Hoje, eu vejo o José em uma crescente. (...) Ele vem com outras falas completamente diferentes daquelas iniciais quando ele chegou aqui. Antes não planejava as expectativas de aprendizagem. Não levava nada, ele chegava lá, dava aula e dava a aula. Vou lá e tal, mas ele não explicava para os meninos, “Olha, isso aqui, que nós estamos fazendo aqui, você pode aplicar”, ainda mais que é matemática, precisava trazer um contexto. E aí o José mudou muito nesse sentido. (Marcos, tutor)

Desenvolver a autonomia do tutorado em seu processo de aprendizagem e reflexão da sua prática é uma meta importante da tutoria, já que a mesma acontece em um período de tempo limitado, e, uma vez encerrada a parceria tutor tutorado, espera-se que o professor possa inserir-se em outras ações de formação oferecidas pela SEMED.

No que se refere às estratégias de formação, tanto o tutor quanto o tutorado referiram-se à observação da aula, seguida de feedback, elaboração de plano de trabalho e execução de nova ação.

É importante destacar que o trabalho com José demandou flexibilidade do tutor, pois, embora o professor receba a formação em Matemática, sua HTP foi alocada no dia destinado aos professores de ciências (nas sextas-feiras), incompatível com a agenda de trabalho do tutor, que teve que encontrar outro caminho para a formação, conforme explica:

Algumas vezes eu vou à sala de aula com ele. “José, posso ficar aqui? Hoje a nossa formação vai ser aqui”, eu falo para ele. Porque muitas vezes, tem dias que eu vinha e a escola tem muita atividade. E a gente tem um número mínimo de sessões. Então quando eu vejo que uma atividade passou e a gente não vai poder retomá-la, eu procuro fazer o quê? Eu falo, “José, então vamos fazer o seguinte, eu vou te acompanhar na sala de aula para a gente poder discutir isso na outra sessão, já que a gente não vai ter o seu tempo”. Porque o José tem um problema, não sei se ele te falou, ele é professor de Matemática em uma turma só, o resto é Ciências. (Marcos, tutor)

Diante dessas dificuldades, tutor e tutorado buscam outras formas de interação e diálogo, como trocas de e-mail e mensagens por aplicativos de celular. Apesar desses desafios, Marcos percebe que as práticas de José mudaram com a participação na tutoria, e não apenas na disciplina, objeto dessa formação, mas na sua prática em outras disciplinas, turmas e escolas.

O que eu vejo no José é que ele tem o potencial de continuar, poder continuar fazendo, porque como nós falamos na primeira vez, ele procurou levar para outra turma. Mas, ele não fez só com uma turma, duas turmas, ele fez quase com quatro turmas (Marcos, tutor)

Certamente, as dificuldades de tutor e tutorado diante da ausência de tempo seriam minimizadas com a presença de um estagiário, que pudesse dar continuidade ao trabalho do professor na sala de aula, enquanto ele se ausenta para o encontro com o seu tutor.

5.3.2.4 Avaliação da tutoria.

Ao ser solicitado para apontar os aspectos positivos e negativos da tutoria, Marcos responde

Como ponto positivo é essa possibilidade do estar formando ao mesmo tempo em que você se forma, sabe? É um ponto. E assim, um outro ponto positivo, até mesmo para mim que vinha com tantas coisas que eu achava, eu faço tanta coisa fora do chamado tradicional, mas quanto eu poderia fazer

além delas, dentro da tutoria a gente vê isso, esse lado de você mostrar que a prática não se encerra em si mesma, ali. É um sem fim que você pode estar cada vez mais dando potencialidade a ela de acordo com o contexto em que você vive. Então essa parte dessa leitura do contexto é muito importante (...)
(Marcos, tutor)

A tutoria propiciou a Marcos atuar para além do espaço de uma escola, ou de uma turma, a parceria com os seus tutorados confirma a diversidade de contextos, de práticas, de pensamentos e relações presentes nas escolas. Além disso, as estratégias e os momentos formativos contribuem não apenas para o seu desenvolvimento profissional, mas, como ele mesmo disse: “*até mesmo como pessoa*” (Marcos, tutor).

Já no que se refere aos pontos negativos, para Marcos, a tutoria deveria ser oferecida não apenas aos professores em estágio probatório, pois, segundo ele, existem outros professores na rede que precisam rever suas práticas.

Assim como a tutora Andreia, Marcos cita o deslocamento como outro ponto negativo:

Eu moro na Zona Oeste, eu tenho escola na Leste II. Esse deslocamento ou eu faço de ônibus, ou de Uber, ou com o meu carro. De qualquer forma isso implica em gastos. Eu acho que o ponto negativo maior é esse aí, é você ter que dispor do seu salário para poder pagar para você ir trabalhar. (Marcos, tutor)

A questão do deslocamento dos tutores é um ponto crítico que merece atenção da SEMED, já que é um importante fator de intensificação do trabalho dos tutores.

5.3.2.5 Professor iniciante fora de sua área de formação: intensificação de desafios.

José está em seu segundo ano como professor, e, além de todos os desafios que a situação de iniciante lhe coloca, é professor de Ciências para turmas de 6º ao 9º ano, apesar de sua formação em Matemática. Ressalta em sua fala ter mais experiência como professor de Ciências do que de Matemática.

Atuar em uma disciplina diferente daquela que faz parte de sua formação foi a única alternativa para que o professor José conseguisse completar a sua carga horária em uma única escola, As entrevistas com tutor e tutorado e a observação da sessão de tutoria ocorreram na escola em que José trabalhava, ocasião em que foi possível

conferir em loco a dificuldade de acesso a essa escola, qualquer que fosse a forma de transporte.

Assim como ocorreu com Bruna, em seu ingresso na escola recebeu pouca atenção por parte da equipe gestora:

Foi um salto de paraquedas praticamente. Não teve, assim. Teve da pedagoga na época que ela me ajudou um pouco. Mas como a escola era muito grande, tem muita turma não tinha como ela sozinha estar me ajudando a resolver problemas. Essa parte aí é bem difícil. (José, tutorado)

Diante do ineditismo da situação e da insegurança em ministrar uma disciplina fora de sua formação, José recorreu aos colegas professores de ciências, como ele explica:

Teve uma professora de Ciências na época, que trabalhou aqui, me ajudou bastante com o planejamento. Já era de Ciências mesmo. Aí eu tirava dúvidas com ela do corpo humano, sistemas. (José, tutorado)

A prática de buscar ajuda de colegas mais experientes dentro ou fora da escola é um recurso comum aos professores iniciantes (GARCIA, 1999; LIMA, 2004; MARCELO, 2010) diante da ausência de suporte institucionalizado da escola.

Sem maiores esclarecimentos, José recebeu a informação que seria acompanhado por um tutor e seus pensamentos, à época, retratavam a representação, ainda presente entre os professores da SEMED, da tutoria como avaliação passível de punição. Sua primeira reação foi de medo:

Medo. A gente imaginou ter uma fiscalização, uma coisa assim. Pode ser reprovado e não passar no estágio probatório (...) A gente entra em pânico, começa a pensar um monte de coisa (...) Acha que pode ter alguma comissão, alguma coisa assim. (José, tutorado)

Disse que, ainda hoje, costuma ouvir de seus colegas frases do tipo *“Olha, já chegou teu tutor, vai lá” (em tom pejorativo), “Veio te fiscalizar”*.

Ao ser questionado sobre as condições de trabalho na escola, criticou apenas o tamanho da sala do Telecentro, que comporta cerca de 20 alunos, embora a média de alunos em cada sala de aula seja de cerca de 40. Mesmo assim, ressaltou os recursos e materiais disponíveis na escola:

A escola tem laboratório de Ciências, tem vários aparelhos para contextualizar o corpo humano. As partes do corpo humano. Experimentos de Química que a gente pode usar. Aí Matemática tem alguns jogos também. Estou usando Tangram. Fui à escola e já verifiquei. E tem também Telecentro. (José, tutorado)

No que se refere à elaboração do plano de trabalho e ao uso das matrizes de referência, assim como Bruna (professora iniciante/tutorada), revelou pouca familiaridade com esses elementos norteadores da tutoria, o que não parece afetar o seu trabalho.

5.3.2.6 A tutoria como lugar de experimentações seguras.

Imbernón (2010, p. 32) esclarece que “Para introduzir certas formas de trabalho na sala de aula é fundamental que os professores sejam apoiados por seus colegas ou por um assessor externo durante as aulas”. O apoio proporcionado pelo tutor permitiu a José investir em novas práticas de ensino para além do uso do quadro branco e dos livros didáticos.

No dia da sessão de tutoria observada, José estava trabalhando o tema figuras geométricas com seus alunos e o recurso utilizado foi o jogo Tangram⁷⁴. Como a sala do Telecentro não comporta toda a turma, uma parte da turma pesquisava sobre o jogo e trabalhava em sua versão on-line, enquanto a outra parte da turma trabalhava com o jogo físico em sala de aula.

José relatou que o comportamento dos alunos mudou depois do primeiro contato com o jogo no Telecentro, ficaram mais interessados e passaram a se relacionar melhor uns com os outros. A ideia de usar o Tangram na aula foi do próprio José, atitude muito elogiada por seu tutor.

O planejamento da aula foi objeto de uma das sessões de tutoria, é importante ressaltar que o diferencial do uso do jogo está no planejamento prévio, na definição dos objetivos de aprendizagem, análise da sua pertinência à turma e forma de avaliação do conteúdo.

⁷⁴ Tangram é um antigo jogo chinês, que consiste na formação de figuras e desenhos por meio de 7 peças (5 triângulos, 1 quadrado e 1 paralelogramo). Seu uso em educação tem por objetivo desenvolver o raciocínio lógico e geométrico (habilidades de visualização, percepção espacial e análise das figuras); e praticar as relações espaciais e as estratégias de resolução de problemas. Fonte: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/a-configuracao-geometrica-tangram.htm>. Acesso: 16 fev. 2019

Com o suporte do tutor, é possível fazer experimentações seguras, inovar as práticas de ensino e depois analisá-las em seus pontos fortes e fracos, bem como pensar as mudanças que podem potencializar os resultados da aprendizagem.

Quando questionado sobre a influência da participação na tutoria em suas práticas na sala de aula, José respondeu: “*Mudou a parte de observar os alunos. Observar melhor como é que se dá o processo de aprendizagem deles, suas dificuldades*”.

Sobre a avaliação da tutoria, José destacou como pontos positivos

Faz a gente refletir sobre o nosso trabalho. Com o passar dos anos, a gente vai mais no automático, não é? Não interrompe para ver o que a gente está fazendo. Aí quando tem um olhar de fora, uma crítica, pode ser boa ou ruim, não é? Quando tem um olhar de fora, a gente começa a ter uma visão mais ampla, isso ajuda a refletir sobre o nosso trabalho. Mudar algumas coisas. (José, professor iniciante/tutorada)

Já quando questionado sobre os pontos negativos, José fez uma longa pausa para refletir e respondeu que gostaria de saber sobre o calendário e a data do Seminário de Socialização de Práticas com maior antecedência, para ter mais tempo de elaboração do material. Essa resposta pode ter sido influenciada pela proximidade do evento e a cobrança do tutor para a produção do material.

O artigo elaborado para esse seminário será posteriormente publicado em uma revista eletrônica. A produção de artigos na tutoria é considerada uma importante estratégia formativa, um momento no qual a relação teoria e prática se concretiza.

5.3.3 Rosa e Cristina

5.3.3.1 Olhar para si e separar o que é seu do que é do outro: aprendizagem profissional de uma professora que se torna tutora

Rosa sempre trabalhou como professora. Em 2014, quando se aposentou da cadeira na SEDUC, aceitou a indicação de uma colega e se inscreveu no processo seletivo para tutor educacional, participando da formação promovida pelo CIEDS e, posteriormente, passou a compor a equipe de tutores líderes.

A concepção de FC de Rosa, anterior ao ingresso na tutoria, revela a visão negativa que esta docente possuía sobre a FC e sua recusa em aceitar convites

anteriores para compor a equipe do Centro de Formação de Professores. Nas palavras dessa docente

Eu dizia: Não quero trabalhar com formação. Não quero trabalhar não. Prefiro meus alunos porque meus alunos eu sei que eles estão ali também por querer. Eu digo que com professor não. Os professores nem gostam de formação. Eles vêm e vão reclamando. Voltam reclamando. Não acontece nada na sala de aula”. Aí eu disse, “Não, eu lá quero trabalhar com um público desses?”. Então, eu tinha um pouco de resistência. (Rosa, tutora)

Essa resistência foi vencida quando Rosa conheceu o desenho formativo da tutoria, que para ela é totalmente diferente das formações que conhecia.

Rosa relata que o processo de aprendizagem da tutoria foi difícil e mobilizou conteúdos internos “*não somente da Rosa profissional, mas da Rosa enquanto pessoa*”:

Como tinha muito na metodologia essa compreensão de que você tem que olhar muito para você para poder você enxergar o outro, isso foi um exercício muito grande e ao mesmo tempo difícil porque quando a gente está na formação como professor, eu estou cheia dos meus modelos, eu estou cheia das minhas concepções e isso, com alguns professores, o que eu percebi? Que com professores que se assemelhavam à minha perspectiva, o meu entendimento, eu caminhava muito mais. Com professores que se distanciavam desse meu entendimento, eu tinha mais dificuldade. (Rosa, tutora)

Nessa direção, a aprendizagem da metodologia de tutoria vai acontecendo paralelamente à formação do tutor e contava com o apoio de um par formativo, essencial para tirar dúvidas e “*aparar arestas, limpando alguns equívocos*” (Rosa, tutora).

Assumir a tutoria de uma professora alfabetizadora, considerada a melhor da escola por seus pares, foi uma experiência marcante para Rosa, que mudou a sua forma de ver os professores que tutorava. Rosa afirma que, inconscientemente, estabelecia diferenças entre seu trabalho com professores com opiniões semelhantes e opiniões distintas das suas, esses últimos considerados professores difíceis por não corresponderem aos seus modelos de bom professor.

A professora alfabetizadora, no relato de seus colegas, conseguia que todos os seus alunos saíssem alfabetizados, porém, a metodologia que essa docente adotava era a “silabação” e, nas palavras de Rosa

Ela alfabetizava dentro daquele critério da silabação, daquela coisa de a criança decorar e quando eu via aquilo, eu ficava desesperada. Eu não sabia mais o que fazer, então, o que acontecia? Eu acabava indo para o embate. Como se fosse, assim, uma briga de força. Eu não enxergava esse saber dela e no fundo eu estava querendo impor... Como não enxergava o saber dela, não sabia como ajudá-la porque eu estava centrada naquilo que eu acreditava... (Rosa, tutora)

A experiência com essa professora foi essencial, um marco na aprendizagem de Rosa como tutora. Com o apoio de seu par formativo (à época um membro da equipe do CIEDS), ela foi percebendo que a tutoria dessa docente não progredia porque não valorizava os saberes que a professora já possuía, como ela mesma diz: *“Como não enxergava o saber dela, não sabia como ajudá-la porque eu estava centrada naquilo que eu acreditava”* (Rosa, tutora). Uma das premissas da Tutoria Educacional é partir da prática do professor e potencializar os saberes que o docente já possui, coerente com as práticas de FC consideradas eficazes por autores como Imbernon (2010) e Garcia (1999).

Os desafios iniciais foram possibilitando a construção de aprendizagens e compondo a identidade de Rosa como tutora. Uma dessas aprendizagens foi a compreensão dos momentos em que a tutora precisava se autorregular, separar o que era seu do que era do outro e não colocar seus modelos e concepções internas como referência. Outra auto-regulação importante para Rosa foi identificar quando ela estava favorecendo o protagonismo do professor e quando estava sendo protagonista na sessão de tutoria.

O movimento de fazer o outro se desenvolver *“sem ter que dizer para ele, mas fazê-lo pensar o que ele faz é desafiador”* (Rosa, tutora), é um desafio intensificado quando a tutoria acontece com um professor experiente.

Ser tutor implica estar em constante aprendizagem. Quando questionada sobre a forma como planejava suas ações formativas, Rosa citou a importância de customizar cada plano de trabalho e cada intervenção às especificidades do docente. Nesse sentido, a experiência no programa a fez se sentir segura para lançar mão de outras estratégias que não estão previstas no Guia de Tutoria de Área (FIS, s/d), mas sempre *“preservando a essência da metodologia dessa formação”* (Rosa). A combinação de diferentes estratégias é importante, pois, como escreve Day (2001, p. 223), “[...] a formação mais eficaz engloba uma combinação de formas diferentes de apresentação, de modelos, de práticas, de feedback e de treino [coaching]”.

Porém, como alerta Day (2001), centrar os programas de FC apenas nas salas de aula é simplificar o trabalho do professor, daí a necessidade de caminhar para uma formação mais colaborativa (IMBERNÓN, 2010).

Um exemplo das aprendizagens que Rosa adquiriu com a experiência e redirecionou suas práticas foi o uso das matrizes de competência. No início do programa, os tutores eram orientados a apresentar a matriz completa aos tutorados, porém, para Rosa, essa prática era cansativa para os professores e terminava por não lhes fazer sentido. Hoje, a tutora apresenta a matriz ao professor paulatinamente.

Na elaboração do plano de trabalho, em algumas situações, a necessidade identificada pelo professor é diferente da observada pelo tutor, nesses casos, segundo Rosa, é preciso que o tutor não diga ao professor a sua necessidade, e, sim, busque estratégias dentro da tutoria que o façam tomar consciência de outras necessidades.

5.3.3.2 Avanços e retrocessos do programa de tutoria educacional.

Para a tutora Rosa, um dos pontos negativos do programa é o processo formativo dos tutores, principalmente dos mais experientes e que foram tutores líderes, prejudicados com o fim da parceria com o CIEDS na tutoria de área e ausência de um par formativo mais experiente no programa. Segundo Rosa, o apoio do par formativo *“dava uma qualidade ao programa”*:

O par formativo era assim, eu tinha um par formativo, que era, por exemplo, a minha formadora. Então, quando criava esse grupo de tutor líder, a gente perde o formador, mas, no entanto, a gente fica formando essas outras pessoas. Os outros tutores. Mas quem forma a gente? (Rosa, tutora)

Cabe ressaltar que, no formato atual da tutoria de área, os tutores mais experientes formam pares na Tutoria Pedagógica, mas não na Tutoria de área, em geral os professores experientes são pares formativos de tutores que recém ingressaram no programa, como é o caso de Marcos.

Para Rosa, a saída desse suporte é uma grande perda

Quando tu tens um par formativo, a tua preocupação sobre você mesmo se redobra, entendeu? Embora, a gente não possa se preocupar com o outro sem se preocupar com a gente, mas a gente acaba fazendo isso. A gente acaba se preocupando com o outro, querendo arrumar, tal. E a gente vai ficando. Um dia desses a gente estava conversando. Eu disse, “Gente, eu

olho para a matriz, eu peguei minha matriz, eu olhei e eu vi como eu estagnei. O que eu aprendi parece que está ali. (Rosa, tutora)

Outro retrocesso da tutoria identificado por Rosa foi a seleção de alguns novos tutores que, para ela, não têm perfil para o programa e acabam por retardar o desenvolvimento do grupo, dada a dificuldade de compreender a metodologia. Além disso, questiona o critério utilizado para compor os pares formativos, já que o objetivo dessa estratégia é oferecer um apoio mútuo, o que nem sempre ocorre em virtude da distância entre as curvas de aprendizagem desses dois tutores.

Com relação aos aspectos positivos da tutoria, Rosa destaca a visibilidade dada pelo programa, fruto da parceria com a FIS. Além disso, segundo ela, a tutoria realmente aproxima os formadores da escola e da prática do professor.

Rosa demonstra uma preocupação com os professores que participaram do programa e cita a necessidade de um acompanhamento posterior desses professores, como expresso na seguinte fala “*Às vezes, fico pensando nesses professores e me pergunto: ‘Será que esse professor, aquilo que ele percebeu que ele fazia e que ele não tinha tantos ganhos, será que ele continua fazendo ou ele voltou para o mesmo lugar?’*”. O acompanhamento dos professores que passaram pela FC, inclusive para ajudá-los a continuar se desenvolvendo, é uma fragilidade das políticas de FC no Brasil, identificada pelas pesquisas de Davis, Nunes e Almeida (2012) e Moriconi et al. (2017).

5.3.3.3 Processo formativo da Profa. Cristina.

Rosa relata que o processo de construção do plano de trabalho (ANEXO F) com a professora Cristina deu-se a partir das conversas entre ambas e da autoavaliação realizada pela tutorada. Diferente dos tutores Andreia e Marcos, Rosa não fez nenhuma observação da aula de Cristina durante a construção do plano de formação, sua entrada na sala de aula se deu no processo de execução do planejamento.

A tutora explica que não observou as aulas de Cristina porque essa professora lhe “*trazia muito*” e seu interesse é no relato do professor, na forma como o mesmo percebe seu trabalho e não se preocupa se o que ele está lhe dizendo é verdade ou mentira.

Rosa descreve Cristina como uma profissional “*bem formada, crítica e empoderada*”, e disse que essas características demandaram cautela em suas intervenções, já que essa professora não identificava dificuldades em sua prática. Cristina tem mais de 12 anos de experiência como docente, mas isso não significa que não deva refletir sobre seu trabalho, pois se o professor não reflete sobre a sua prática não chegará a uma conduta e pensamento especializados (VAILLANT e MARCELO, 2012).

O início das intervenções de Rosa na prática de Cristina aconteceu quando a professora relatou à tutora que pretendia formar alunos que sejam cidadãos, que saibam se colocar no mundo e tenham opinião própria, porém, quando a tutora lhe perguntou como fazia suas intervenções voltadas para esse objetivo, Cristina respondeu:

Olha, eu vou, eu digo para eles, eu converso, eu explico, eu aponto, eu mostro. Eu, eu, eu. Aí eu fui trazendo para ela esse ‘eu’. Eu, não é? Eu. E o que os alunos fazem? Porque até agora eu vi você. Então, quando eu digo isso, aí ela se recua um pouco, não é? Mas ela recua assim um tanto pensativa... (Rosa, tutora)

O comportamento de Cristina com seus alunos foi muito similar à reação com sua tutora na construção do plano de formação, “*ela já levou tudo que ela queria*” (Rosa, tutora). Diante dessas evidências, Rosa e Cristina concordaram que desenvolver a autonomia dos alunos e descentrar a aula de sua figura de professora seria o foco inicial do trabalho na tutoria. Os questionamentos de Rosa permitiram que Cristina repensasse sua postura com os alunos

Eu pergunto a ela, “Mas, Cristina, se chegares lá, apresentares tudo isso e os alunos quiserem outra coisa? O que você vai fazer?” Aí eu disse, “Porque até então é você que está levando, não é? E se eles quiserem outra coisa?” Aí ela disse assim, “É, não é? Então acho que eu preciso ouvi-los mais, não é? Saber deles” (Rosa, tutora)

Apesar da definição do foco de formação e da aparente adesão de Cristina à formação, Rosa relata que notou uma resistência velada de sua tutorada, expressa por atrasos e pelo desinteresse nos encontros de formação “*ela não tinha empenho, ela não levava nada para anotar*”.

A relação entre tutora e tutorada começou a mudar quando, em uma sessão de tutoria, Rosa expressou para Cristina sua percepção dessas resistências. Porém, foi

a mudança dos alunos, o envolvimento deles com as atividades da disciplina, o interesse nas aulas que solidificou a percepção de Cristina sobre os efeitos positivos das mudanças em sua prática.

Rosa relata como essa mudança aconteceu

Então, ela levava tudo. Ela achava que ela estava fazendo muita coisa. O melhor para eles, e não surtia efeito. Então, quando a gente começou a fazer o plano de formação, ela começou a trazer eles. Ela saiu mais de cena, descentralizou mais e começou a buscar mais neles. Tanto que o trabalho que eles apresentaram agora foi um trabalho sobre um gênero teatral, que é a Pantomima, que é só com mímicas. A proposta dela era levar fantoches e já estabelecer o tema. Quando chegou lá, como a gente já tinha conversado, se antecipado, e foi exatamente o que aconteceu, os alunos escolheram outra coisa. Escolheram pantomima e não fantoche. E quiseram discutir um tema que vinha da vivência deles que foi suicídio, *bullying* e abuso sexual (...)E aí coletivamente eles começaram a construir o teatro. (Rosa, tutora)

A sessão de tutoria observada na coleta de dados era o feedback da apresentação do teatro que havia acontecido há mais de um mês, e que, segundo Cristina, ainda dava frutos, pois os alunos foram convidados a falar dessa experiência em outras turmas e professores de outras áreas pediram sua ajuda para usar o teatro como recurso em suas aulas.

Rosa planejou a atividade do teatro com Cristina, mas não pode estar presente em todas as aulas que foram necessárias para a construção dessa atividade, mas assistiu à apresentação dos alunos na quadra de esportes para toda a escola.

A primeira etapa do planejamento dessa atividade teve por objetivo definir como a peça teatral usando a pantomima⁷⁵ seria realizada. Durante a sessão de feedback observada, Cristina relatou que, ao contrário do que sempre fez, não levou o tema e as funções de cada grupo prontos, pediu aos alunos que sugerissem temas, em seguida esses temas foram votados, acontecendo um empate entre dois: suicídio (a peça se deu no mês de prevenção e combate ao suicídio, setembro amarelo) e abuso sexual. Diante do impasse, Cristina pediu que, na aula seguinte, os alunos que haviam proposto os dois temas realizassem um debate com argumentações que defendiam seus pontos de vista, e a turma então decidiria. Uma vez definido o tema, os alunos se organizaram em equipes e definiram as tarefas de cada uma.

⁷⁵ Pantomima é a representação de uma história exclusivamente através de gestos, expressões faciais e movimentos, especialmente no drama ou na dança.

Rosa destaca que a maior aprendizagem de Cristina foi “*fazer junto com os alunos e não para os alunos*”. Após a realização do teatro, Cristina convidou os alunos a fazerem uma autoavaliação da atividade e, segundo ela, os estudantes aprenderam muito sobre trabalho colaborativo, além do conteúdo do tema em estudo.

5.3.3.4 Um novo olhar sobre o fazer docente de uma professora experiente.

Cristina (professora iniciante na rede/tutorada) está há 3 anos lecionando na mesma escola e seus 12 anos de magistério a diferem dos professores tutorados Bruna e José, porém, o seu ingresso na tutoria deu-se da mesma maneira que a dos seus colegas iniciantes, o diretor de sua escola a informou no início do ano letivo que uma professora iria ser sua tutora e, quando perguntou o que era tutoria, ouviu esta resposta: “*Sei lá! É uma invenção aí*”.

A fala do diretor contribuiu para intensificar a resistência de Cristina. Quando foi perguntado como aconteceu seu ingresso na tutoria, a docente respondeu: “*Quase que eu mando a Rosa embora no começo, de verdade*” (Cristina, professora iniciante na rede/tutorada).

A resistência de Cristina foi sendo vencida conforme avançava o trabalho da tutoria. A construção conjunta do plano de trabalho e as intervenções da tutora, sempre no sentido de sugerir e levar Cristina a refletir, gradativamente foram mudando a opinião dessa docente em relação à tutoria e ao seu próprio trabalho, como podemos observar na seguinte fala de Cristina

Quando nós começamos a construir o planejamento da gestão de sala de aula, ela foi questionando e eu fui falando. Porque ela não diz, “Está aqui o negócio”. Ela foi questionando. Como que você chega? E foi a partir do questionamento e das respostas, que veio a mediação dela. “E se você fizesse assim não seria melhor?”. Então essa construção conjunta foi muito boa. Nossa, foi um aprendizado sensacional, professora. Como eu falei, eu achava que estava “bombando”, aí vem essa mediação [referindo-se a tutoria]. (Cristina, professora iniciante/tutorada).

A construção do plano de trabalho implica a análise da prática do tutorado e sua localização na matriz de competências. Ao ler a matriz, Cristina definia-se como proficiente em todas as dimensões, desconstruir essa representação da tutorada sobre a sua prática demandou uma intervenção habilidosa da tutora Rosa.

Estabelecer mecanismos de desconstrução é um dos princípios necessários à FC de acordo com Imbernón (2010). Na construção do plano de trabalho, apesar da segurança de Cristina diante de sua prática, era preciso eleger um foco e a gestão da sala de aula foi a dimensão escolhida para o trabalho na tutoria.

A principal aprendizagem de Cristina na tutoria foi descentrar o trabalho de si mesma e proporcionar maior autonomia aos estudantes “*Porque eu trazia pronto o projeto. Olha, nós vamos fazer isso, isso, uma equipe vai fazer isso, outra pesquisa esse, a gente só vai juntar o quebra-cabeça*” (Cristina, professora iniciante/tutorada). Hoje essa docente percebe que sua postura desestimulava os alunos a participarem das atividades da disciplina e foi a mudança do comportamento dos estudantes a principal evidência da melhoria de suas práticas

... aquele aluno que não falava nada que era quieto passou a participar. Ele verbalizou. Isso para mim foi muito legal. As redações foram passadas. “Professora, lê a minha. Lê a minha”. Eles quiserem, porque antes não estavam nem aí, sequer entregavam as tarefas. (Cristina, professora iniciante/tutorada)

Como pondera Lima (2006), são necessárias algumas condições para a mudança na prática dos professores, entre elas a disposição do docente para “[...] desconstruir seu processo histórico para melhor compreendê-lo [...]” (LIMA, 2006, p. 53). Nesse sentido, Garcia (1999) afirma que as crenças e atitudes dos professores só mudam se os docentes perceberem resultados positivos na aprendizagem dos estudantes.

O relato de Cristina oferece indícios de que essa mudança na forma de ministrar suas aulas e se relacionar com os estudantes, assim como seu processo de aprendizagem, não ficaram circunscritas a uma atividade (o teatro), já que propiciar mais autonomia e participação aos alunos é hoje um dos princípios de suas aulas.

A intensificação do trabalho dessa professora, que atua em três escolas, em três turnos diferentes, também é um complicador. Quando perguntada sobre os principais desafios de colocar em prática as aprendizagens da tutoria, Cristina responde que o trabalho na escola municipal é mais fácil, pois embora tenha oito turmas sob sua responsabilidade, como as aulas são pela manhã, chega mais descansada na escola.

Para ela, que é professora de artes, as condições de trabalho dificultam, mas não impedem a realização do trabalho, pois “*A arte acontece quando menos recursos*

existem. Essa é a profundidade da arte, porque quando você tem muita coisa, você não conhece produzir porque você fica perdida nas possibilidades” (Cristina, professora iniciante/tutorada). A escola na qual trabalha não tem uma sala destinada às aulas de artes, todas as atividades requerem improvisação, e a biblioteca, apesar de pequena, é utilizada para guardar e confeccionar materiais. Outra crítica de Cristina é sobre as condições insalubres da quadra de esportes da escola, local onde realizam atividades que envolvem toda a escola, e na qual aconteceu o teatro, a qual é muito quente.

Cristina é a única professora de Artes da escola, mas não se vê atuando isoladamente, tem boas relações com os demais professores e tornou-se referência para os demais docentes que buscam “inovar” em suas aulas.

5.3.3.5 Avaliação da tutoria.

Cristina avalia positivamente a tutoria e define como suas principais aprendizagens a mudança da sua forma de trabalhar, dando mais autonomia aos alunos e ter aprendido a escutar mais, o que afetou positivamente sua vida pessoal e profissional.

Ao tomar como referência a sua experiência, acredita que a tutoria deveria se estender a todos os professores da escola, pois, para Cristina, *“quanto mais tempo de docência, mais difícil fica de desconstruir, embora não seja impossível”*.

Com relação aos pontos negativos da tutoria, Cristina cita o tempo disponível para as sessões e para os encontros com a tutora. Um exemplo da dificuldade de conciliar as agendas, em virtude de atividades extracurriculares e outros contratempos, foi a realização do feedback da aula compartilhada quase um mês após a apresentação do teatro. Outro ponto negativo citado por Cristina é o tempo de participação no programa, uma vez que, encerrada a parceria, a tutorada não terá outro “parceiro” com o qual posso compartilhar suas dúvidas e angústias, bem como receber um feedback de seu trabalho.

A delimitação do período de um ano para a participação do iniciante no programa de tutoria foi uma decisão administrativa, tomada diante da necessidade de atender a todos os professores em estágio probatório com um número limitado de formadores. Assim, o receio da Profa. Cristina diante da lacuna deixada pelo término da tutoria, provoca uma reflexão sobre a importância do acompanhamento do

professor iniciante ou dos que passam por processos de FC, pois, como aponta Imbernón (2010), por melhor que seja a FC, se ao seu término deixa-se o professor sozinho para contextualizar e transferir o que aprendeu para a prática, arrisca-se a perder os ganhos e aprendizagens proporcionados pela FC, pois “[...] essa é uma realidade demasiado grande e muitas vezes impossível na realidade da prática de ensino. (IMBERNÓN, 2010, p.20)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar o Programa de Tutoria Educacional ofertado aos professores iniciantes pela Secretária Municipal de Educação de Manaus-AM, visando o Desenvolvimento Profissional dos Professores. Iniciativas de apoio ao professor iniciante ainda são escassas no Brasil (ANDRÉ, 2012b; DAVIS, NUNES e ALMEIDA, 2012) e a decisão da SEMED/Manaus de buscar a parceria com a FIS para implantar um sistema de *coaching*, no formato da Tutoria Educacional, foi motivada pela ausência de um apoio institucionalizado ao docente que ingressa na rede, o que foi constatado pela equipe da DDPM, e extensivamente reforçado pelos técnicos do BID no momento de negociação para aprovação do PROEMEM, com vistas a um empréstimo de recursos.

A justificativa para estudar o Programa de Tutoria Educacional decorreu do interesse em conhecer as boas práticas de FC existentes no Brasil e entender os fatores que estão associados a seu sucesso dentro do contexto no qual foram concebidas. Cabe ressaltar que analisar a Tutoria como um programa bem sucedido não implica desconsiderar suas fragilidades e possibilidades de melhoria.

Duas características se sobressaem no que se refere à SEMED/Manaus e, mais especificadamente, à equipe da DDPM. A primeira é o *protagonismo* da secretaria que não aceita que as formações da rede tenham um formato fixo e previamente concebido. A segunda característica é o constante *movimento* que a equipe da DDPM mantém, no sentido de identificar os pontos fortes e frágeis das formações oferecidas e as necessidades dos profissionais, de modo a poder fazer as mudanças e o aperfeiçoamento constante.

Esse movimento pode ser notado nos diferentes formatos que o programa de tutoria foi adquirindo ao longo de seus três anos de existência. O início da tutoria deu-se com o projeto piloto voltado a atender aos professores iniciantes na rede da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esta primeira experiência sinalizou à DDPM a necessidade de ter um estagiário que pudesse ocupar a sala de aula do professor em formação, já que esses docentes não tinham HTP.

O fim da parceria com a FIS forçou a DDPM a buscar alternativas para a gestão do programa e para a formação dos tutores. Inicialmente, os tutores líderes assumiram esse compromisso e realizaram a formação em cascata. Os tutores educacionais

formados pelos líderes foram os responsáveis pela formação para os próximos tutores que iriam ingressar no programa. Esse modelo sobrecarregou os tutores líderes e levou a DDPM a buscar uma nova forma de organização desses formadores em grupos de trabalho e pares formativos.

A formação do formador é considerada por Lúcia, responsável pela DDPM, uma condição importante para o sucesso da FC. Embora a DDPM tenha buscado alternativas para a formação dos tutores, uma das tutoras entrevistadas revelou um descontentamento diante desse novo formato (GT e pares formativos) por não proporcionar o desenvolvimento profissional dos tutores experientes, dada a ausência de um par formador com maior *expertise*.

A equipe gestora do Programa de Tutoria avaliou positivamente o programa. Os principais ganhos elencados pelos gestores entrevistados foram: a construção de uma proposta de FC para os professores iniciantes, ação inédita na rede; a institucionalização da formação dos formadores, inclusive com carga horária destinada aos seus estudos; a construção das matrizes de competência, pelo potencial de estabelecer um quadro de referência das habilidades e competências desejadas aos professores da rede; e a oportunidade de discutir o estágio probatório e os processos de avaliação dos professores da rede.

No entanto, reconhecendo os resultados positivos do programa, centrar a FC somente na sala de aula é simplificar o trabalho do professor (DAY, 2001). Soma-se a essa ressalva, a importância de avançar para uma formação mais colaborativa (IMBERNÓN, 2010), que envolva toda a escola e contribua para a socialização do iniciante, pois, como sugere Day (2001, p. 211) “Os efeitos da formação contínua têm maior probabilidade de se prolongarem no tempo se puderem ser apoiados e adaptados aos contextos locais da sala de aula e das escolas.”

É importante esclarecer que nossa intenção não é a de “prescrever” as mudanças julgadas necessárias ao programa de tutoria e, sim, colaborar com a SEMED/Manaus, identificando aspectos passíveis de melhoria e que podem não ter sido notados dada a imersão dos sujeitos na realidade pesquisada e as muitas demandas a que gestores, tutores e professores estão sujeitos.

No que se refere aos pontos negativos e aos desafios que o programa enfrenta, dois receberam destaque na fala de gestores e tutores: a mobilidade dos professores

na rede (troca de escola; mudança de função) e a logística implicada no deslocamento dos formadores entre as escolas.

Toma-se a liberdade de acrescentar outro ponto negativo que é também um desafio para a tutoria: a ausência de um acompanhamento dos professores egressos, inclusive como um recurso de avaliação do programa.

São premissas do programa de tutoria educacional reconhecer e valorizar os conhecimentos do tutorado e partir desses conhecimentos e de sua prática para a construção de um plano de formação customizado. Marcelo (2010), ao revisar pesquisas que indicam quais são as condições dos programas de inserção exitosos, aponta que “[...] os programas de inserção deveriam se voltar para abordar a gestão da classe, o ensino, o estresse e a carga do trabalho, a gestão do tempo, as relações com os alunos, pais, colegas e diretores” (MARCELO, 2010, p. 35). Identificamos na fala de tutores e tutorados a preocupação com algumas dessas características, principalmente a gestão da classe e do tempo, as estratégias de ensino e as relações com os alunos.

Buscou-se, ainda, na pesquisa aqui relatada, identificar as percepções de tutores e tutorados sobre o programa, sobre suas eventuais contribuições, seus limites e possibilidades.

Entretanto, é importante recordar que a escolha dos pares formativos que seriam observados resultou da indicação dos técnicos da secretaria de educação e tem-se ciência dos possíveis vieses implicados nesse critério, inclusive na seleção de professores formadores e de tutorados considerados pelos técnicos como bem sucedidos. Porém, esta foi uma opção que permitiu a viabilidade do trabalho.

Foi perguntado a professores iniciantes e tutores o que consideravam aspectos positivos e negativos da tutoria. Os aspectos positivos citados pelos tutores foram: tratar-se de uma formação customizada, realizada na escola a partir das experiências e práticas dos professores; voltar-se mais diretamente à aprendizagem dos alunos; causar impacto perceptível na aprendizagem e no comportamento dos alunos; estar se formando ao mesmo tempo em que formava o iniciante; causar mudanças não somente na vida profissional, mas também na vida pessoal e nas relações interpessoais. Já os professores iniciantes relataram como pontos positivos do programa: o apoio e a orientação oferecidos pelo tutor(a); a possibilidade de refletir sobre as suas práticas e a mudança em sua forma de trabalhar.

Os pontos negativos citados pelos formadores foram: o tempo disponível para as formações; ausência de um espaço próprio para a realização das sessões, o que poderia comprometer sua confidencialidade; o deslocamento do formador e a ausência de uma remuneração adequada; a tutoria ser um programa direcionado apenas aos professores em estágio probatório; o modelo mais recente de formação do formador (par formativo); e a ausência de um acompanhamento dos professores egressos do programa.

Para os tutorados, o tempo disponível para a realização das sessões foi indicada como um complicador. Outra preocupação expressa foi o fim da parceria e a lacuna deixada com a saída dos tutores.

Um ponto negativo que consideramos merecer atenção da gestão do programa é a ampliação da tutoria para a escola. Embora aconteça fisicamente na escola, o programa tem falhado na intenção de integrar-se ao contexto escolar como um todo. Outra fragilidade identificada foi a falta de um processo formativo no sentido do trabalho coletivo e da colaboração entre os pares. A expansão da tutoria para a construção de uma gestão escolar colaborativa pode ser uma perspectiva de avanço.

Compreende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um fenômeno complexo e multidimensional (VAILLANT e MARCELO, 2012) e a FC é uma dessas dimensões. Para ajudar os professores a desenvolver-se profissionalmente, a literatura tem apontado a necessidade de diferentes estratégias e modalidades formativas. Assim, um único modelo de FC não é suficiente, mesmo que se trate de uma formação desenvolvida na escola. Nesse sentido, a parceria com as universidades e/ou a presença de assessores externos pode contribuir para o DP dos professores e das escolas.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no Desenvolvimento Profissional dos Professores: O ano de indução. **Formação Docente: Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v.06, n.11, p. 109-126, ago/dez. 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/108>. Acesso 22 dez. 2018
- ALMEIDA, Renato Barros de. Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Levantamento das Dissertações e Teses publicadas a partir de 2003 na Biblioteca Digital do IBICT (p. 7121 - 7132). **Anais do XVIII ENDIPE: Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira**. Cuiabá/MT: 2016. ISSN 2177-336X.
- ALVES, Raquel Pereira. **A formação continuada de professores/as nas cidades de Campinas e Hortolândia: um balanço do período de 2000 a 2012**. 2015. 401 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012a.
- _____. Políticas e Programas de Apoio ao Professor Iniciante no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 154, p. 112-129, jan./abr., 2012b.
- BARRETO, Elba de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v.20, n. 62, jul.-set. 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>. Acesso 22 dez. 2018
- BERNARDES, Sueli Teresinha de Abreu; COSTA, Giselle Naves de Oliveira; MELO, Janete Aparecida Pereira; LINHARES, Martha Maria Prata e SILVA, Suemi Hamada de Moraes. **ANAI DO XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**, Belo Horizonte, 2010.
- BORGES, Ana Lúcia. **Gestão na escola de educação infantil: resignificação das práticas e mudança na cultura escolar**. 2015. 147 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.
- BRASIL. MEC/CONAES. RESOLUÇÃO Nº 01, DE 17 DE JUNHO DE 2010. **Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências**. Disponível em: http://www.ceuma.br/cpa/downloads/Resolucao_1_2010.pdf. Acesso 26 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Nota Técnica Nº 020/2014 Indicador de adequação da**

formação docente da educação básica. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf. Acesso 26 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Nota Técnica N° 039/2014 Indicador de esforço docente.**

Disponível em:

http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf. Acesso 26 jun. 2018.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/CASA CIVIL. Emenda Constitucional n° 95, de 15 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.**

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso 26 fev. 2019.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/CASA CIVIL. Lei N° 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso 26 fev. 2019.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de Profissionais da Educação (1997-2002).**

Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. **A formação continuada no município de Sobral (CE).** 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (org). **Profissão Professor.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992.

CHAVES, Taniamara Vizzotto; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Um estudo sobre as formas de organização da formação pedagógica em cursos de licenciatura.

Formação Docente: Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente. Belo Horizonte, v.07, n.13, p. 31-44, ago/dez. 2015. Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/120>. Acesso 22 dez. 2018.

CIPRIANO, Eliana Cristina Zanette. **Movimentos identitários docentes:** ecos de um projeto pedagógico na constituição profissional de professores de uma escola da rede municipal de ensino. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

CORRÊA, P. M.; PORTELLA, V. C. M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 223-236,

2012. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 7 jul. 2014.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. Lugares de formação: Tensões entre a academia e o trabalho docente. IN: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente /** organização de Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben ...[et al.]. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 129-149.

CUNHA, Maria Isabel da, ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, São Paulo, 2010, v. 33, n.3, p. 189-197. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/6999/5717>>. Acesso 13 jul. 2015.

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**, 2014, v.4, n.2, p. 230-247. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/303>. Acesso 22 jun. 2018.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DAVIS, Cláudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012. (Coleção Textos FCC, v. 34).

DRAGONE, Maria Lúcia Suzigan; GIOVANNI, Luciana Maria. O professor iniciante e a comunicação oral em sala de aula: algumas reflexões em direção a políticas de inserção profissional docente. In: GIOVANNI, Lucia Maria; MARIN, Alda Junqueira. **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2014. p.61-78.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2015. **The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies**. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-profession-europe-practices-perceptions-and-policies_en. Acesso 23 dez. 2018

FERNANDES, Rodrigo Fideles. Professores Iniciantes: o que falam as pesquisas apresentadas no IV Congresso Internacional Sobre Professorado Princiicante e Inserção Profissional à Docência. **Anais XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**: "A didática e a prática de ensino nas relações entre a escola, a formação de professores e a sociedade." Fortaleza/CE, 2014.

FERRARO, Alceu Ravanello; MACHADO, Nádie Christina Ferreira. Da universalização do acesso à escola no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n.

79, p. 213-214, ago. 2002 . Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso 21 dez. 2018.

FLORES, José I. Rivas; MÉNDEZ, Analia E. Leite; GONZÁLEZ, Pablo Cortes. La escuela como contexto de la Formación Inicial del Profesorado: Aprendiendo desde da colaboración. **Profesorado: Revista de curriculun y fórmacion del professorado**. Granada, V. 19, N. 1, p. 228-242. ISSN 1138-414X (edición papel) ISSN 1989-6395 (edición electrónica). Disponível em:
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41029>. Acesso 18 dez. 2018.

FLORES, Maria Assunção. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e Implicaciones. In: MARCELO GARCIA (coord). **El profesorado principiante Inserción a la docência**. Barcelona: OCTAEDRO, 2008. ISBN: 978-84-8063-352-9 Edición electrónica.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL (FIS). **Guia de Tutoria de Área**. Disponível em:
http://conteudopublicacoes.com.br/itausocial/assets/af200-14fis_pdf_tut-area_livro2_v13.pdf. Acesso: 26 jan. 2019.

GALL, N.; GUEDES, P.M. **A Reforma Educacional de Nova York: Possibilidades para o Brasil**. Fundação Itaú Social e Instituto Fernand Braudel, 2009. Disponível em: <http://p.download.uol.com.br/gd/reformaeducacional.pdf>. Acesso 30 ago. 2018.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Editora Porto, 1999.

GATTI, Bernadete e ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian e PFAFF, Nicolle (organizadoras). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. RJ: Vozes, 2013.

GATTI, Bernadette A. Formação de professores no brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso 23 dez. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina, NUNES Marina Muniz R. (Orgs). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, Bernardette Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardette Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GEGLIO, Paulo César. A atuação do coordenador pedagógico na formação continuada em serviço do professor: levantamento das dissertações e teses

produzidas de 1988 a 2008. **Anais DO XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**, Belo Horizonte, 2010.

GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: GIOVANNI, Lucia Maria; MARIN, Alda Junqueira. **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2014. p.33-44.

GRAZIOLA JUNIOR, Paulo Gaspar. **Sentidos da formação continuada na trajetória profissional de docentes: experiências formativas envolvendo universidade e escola** / Paulo Gaspar Graziola Junior. -- 2016. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2016.

HAGUETTE, T. M. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1987.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, António. **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. 119 p.

_____. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre, Artmed, 2010.

LEAL, Vânessa Soares; GAMA, Maria Eliza Rosa; TERRAZAN, Eduardo Adolfo. A Formação Continuada e a Identidade Docente: Um olhar sobre as pesquisas acadêmicas no Brasil. **Anais do XVIII ENDIPE: Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira**. Cuiabá/MT. ISSN 2177-336X.

LEE, Shulman S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso 23 dez 2018.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 201-227, jan/ab. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a11v27n94.pdf>. Acesso 23 dez 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2,

2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/2004/02/a6.htm>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

LIMA, Emília Freitas de (org). **Sobrevivências no Início da Docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Coleção Temas básicos de educação e ensino)

MARCELO Garcia. Los comienzos en la docencia: um profesorado con buenos principios. **Professorado**: Revista de currículum e formación del profesorado. vol. 13, n. 1, 2009. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf> Acesso 23 dez. 2018

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc., Belo Horizonte**, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso 23 dez. 2018

MARIANO, A. L. S. A Pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características. 2005. **Anais da 29ª Reunião da Anped**. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT08-2119--Int.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.

_____. **A construção do início da docência**: Um olhar a partir das produções da Anped e do Endipe. Dissertação (mestrado). São Carlos: UFSCar, 2006.

_____. A aprendizagem da docência no início da carreira. Qual Política? Quais Problemas? **Revista Exitus**, Volume 02, nº 01, Jan./Jun. 2012, p. 79 – 94.

Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/67>
Acesso 23 dez. 2018.

MARTINS, Ana Paula de Albuquerque. **A formação continuada de professores da rede municipal de São Luís e a organização do ensino em ciclos**: uma unidade de educação básica em foco / Ana Paula de Albuquerque Martins. – São Luís, 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2015.

MANAUS. PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS. DECRETO Nº 2.682, DE 26 DE DEZEMBRO DE 2013. **Dispõe Sobre o Regimento Interno da SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED e dá outras providências**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/85113885/dom-manaus-caderno1-26-12-2013-pg-29>. Acesso em 26 fev. 2019.

MIZUKAMI, Maria das Graças N. et al. **Escola e Aprendizagem da Docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: Ed. UFSCAR, 2002.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre,

v. 39, n.4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000400010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso 08 jan. 2019.

MORICONI, G. M., DAVIS, C.L. F., TARTUCE, G. L. B. P., NUNES, M.N.R, ESPOSITO, Y.L., SIMIELLI, L.E.R., TELES N. C. G. **Formação continuada de professores:** contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: FCC, 2017. 59 p.; (Textos FCC: Relatórios técnicos, 52). Disponível em:
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/view/340/showToc>. Acesso 18 jun. 2018.

NATIONAL COMMISSION ON TEACHING & AMERICA'S FUTURE (U.S). **What matters most: teaching for America's future:** report of the National Commission on Teaching & America's Future: summary report. New York, NY: NATIONAL COMMISSION ON TEACHING & AMERICA'S FUTURE, ©1996. ISBN: 0965453510 9780965453516.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, D.A.; ASSUNÇÃO, A.A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS (OCDE). **Professores são importantes:** Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. As pesquisas sobre iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03>. Acesso 23 dez. 2018

PÉREZ-GÓMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do profissional reflexivo. IN: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PLACCO, V.M.S.; SOUZA, V.L.T. (org.) **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. Programa de Mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.140, p. 479-506, maio/ago. 2010. Disponível em:
<file:///C:/Users/nayana/Downloads/Dialnet-ProgramaDeMentoriaOnlineParaProfessoresIniciantes-6208340.pdf>. Acesso 23 fev. 2019

REIS, B.P.W. Políticas públicas. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; CERDAS, Luciene e PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. In: 38ª Reunião Nacional da ANPEd, **Anais...**, São Luís do Maranhão, 2017. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/38reuniao>. Acesso 22 jun 2018. Acesso 23 fev. 2019

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. vol.12, no.34, p.94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso 23 fev. 2019

SENGE, P. et al. **Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização**. São Carlos; EDUFSCAR, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VAILLANT, Denise, MARCELO, Garcia. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

WELLER, Wivian e PFAFF, Nicolle. Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimento. In: WELLER, Wivian e PFAFF, Nicolle (organizadoras). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. RJ: Vozes, 2013.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A

REFERÊNCIAS DISSERTAÇÕES E TESES

CENTRO DE FORMAÇÃO/ESCOLA DE FORMAÇÃO; CURSO; PROJETO;
PROGRAMA DE UMA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

<p>ALVES, Raquel Pereira. A formação continuada de professores/as nas cidades de Campinas e Hortolândia: um balanço do período de 2000 a 2012. 2015. 401 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.</p>
<p>APORTA, Luciane Ribeiro. Processos de (re) organização da política pública de formação de professores no estado de Mato Grosso. 2016. 200 fls. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação). UNESP, Marília, 2016.</p>
<p>CONSTANTIN JUNIOR, José Carlos. Professores iniciantes do Estado de São Paulo: A proposta de formação de ingressantes da SEE/SP / José Carlos CONSTANTIN JUNIOR — 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)</p>
<p>GRAZIOLA JUNIOR, Paulo Gaspar. Sentidos da formação continuada na trajetória profissional de docentes: experiências formativas envolvendo universidade e escola / Paulo Gaspar Graziola Junior. -- 2016. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2016.</p>
<p>JUSTUS, M. B. Programa de Formação Continuada de Professores do Estado do Paraná na modalidade de Semanas Pedagógicas 2007-2014: uma análise a partir da avaliação dos pedagogos. Ponta Grossa, 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.</p>
<p>LACERDA, Vera Lúcia. Formação continuada de professores: contribuições da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) no desenvolvimento profissional docente. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.</p>
<p>PAULA, Mauro Lima de. Interfaces E Perspectivas Históricas Do Processo De Formação Continuada De Professores Do Programa "Teia Do Saber" No Estado De São Paulo: Elementos Para O Debate. Sorocaba, 2015. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, 2015.</p>
<p>RODRIGUES, Paulo Henrique. Magistra – a Escola Da Escola: A Implementação De Uma Política Pública Em Formação Continuada De</p>

Educadores Em Minas Gerais. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES/PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE UMA DETERMINADA SECRETARIA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

COSTA, Celly dos Santos. **A formação continuada dos profissionais de educação infantil da rede municipal de Campinas e o desenvolvimento dos processos simbólicos na criança.** 2016. 120 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.

FERNANDES, Anoel. **Condições de trabalho e formação de professoras atuantes no ciclo I do Ensino Fundamental.** 2014. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

LIMA, Danielly Rolim. **Reconfiguração da profissionalidade docente e prática reflexiva: o que dizem professores de Camaragibe- PE sobre contributos da formação continuada** / Danielly Rolim Lima. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

PRADO, Gustavo José. **Formação continuada de professores e a municipalização do ensino: o processo de parceria entre municípios e sistemas privados de ensino no Polo 20 da UNCME-SP.** 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, José Felix da. **A formação continuada para professores dos anos iniciais em redes de ensino no agreste pernambucano: um olhar sobre as ações voltadas ao ensino de matemática.** Caruaru, 2013. 106 f. Dissertação (mestrado) - UFPE, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, 2013

TREVIZAN, Andressa Christina. **Formação continuada e profissionalização docente na Rede Municipal de São Paulo.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/D.48.2016.tde-29042016-113618.

POLÍTICAS

ALMEIDA, Maria das Graças Amorim de. **As políticas de formação continuada de professores e sua relação com resultados do IDEB no ensino fundamental em Monção/ Maranhão.** 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

BERNARDO, Humberto César. **Proposta de aperfeiçoamento profissional referente as horas de atividades extraclasse: contexto do município de Caraguatatuba face à implantação da Lei Federal n. 11.738/2008.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Políticas Públicas) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas - FGV, São Paulo, 2014.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. **A formação continuada no município de Sobral (CE).** 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

FANIZZI, S. **Políticas públicas de formação continuada de professores dos anos iniciais em Matemática: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.** 2015. 325 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MACÊDO, Sandra Serralva Rodrigues de. **Elaboração e implementação da política de formação para os servidores da educação do município do Recife/PE: considerações deste percurso.** 2016. 137 fls. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). UFJF, Juiz de Fora, 2016.

OLIVEIRA, Edna Aparecida de. **A formação continuada das professoras da educação infantil em Anápolis-GO** [manuscrito] / Edna Aparecida de Oliveira – Goiânia, 2014. 227 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação.

RABÊLO, Clotenir Damasceno. **Papel do município e relações federativas: atuação de municípios cearenses nas políticas de formação continuada de alfabetizadores.** 2014. 351f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014

FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA

ALVES, Andréa Ramires. **Contribuições da coordenação pedagógica para formação continuada de professores do ensino fundamental I na área de matemática.** 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ARROJO, Rosely Fátima dos Santos. **Formação de educadores para o programa Centro Educacional Unificado (CEU) na cidade de São Paulo.** 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

BONAFÉ, Elisa Moreira. **O coordenador pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola: as ações de formação e suas implicações.** 2015. 180f. Trabalho Final (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BORGES, Ana Lúcia. **Gestão na escola de educação infantil: ressignificação das práticas e mudança na cultura escolar**. 2015. 147 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

BORGES, Maíla Aparecida Ferreira. **Formação continuada de professores na rede municipal de São Bernardo do Campo: experiências no contexto de duas pré-escolas**. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação-CURRÍCULO) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BREZOLIN, Caroline Ferreira. **Significações imaginárias sobre a formação continuada de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2015.

CIPRIANO, Eliana Cristina Zanette. **Movimentos identitários docentes: ecos de um projeto pedagógico na constituição profissional de professores de uma escola da rede municipal de ensino**. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

FREITAS, Marilce Ivama de. **Formação continuada: um estudo sobre a formação em horário coletivo através do projeto especial de ação desenvolvido nas escolas do município de São Paulo**. 2016. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FREITAS, Marlene Burégio. **O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil: contributos e paradoxos da formação continuada na escola** / Marlene Burégio Freitas. – Recife: O autor, 2014. 323 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2014

GAI, Neli Aparecida. **Formação continuada a partir do “chão da escola” : possibilidades e tensões de um processo participativo** / Neli Aparecida Gai. – 2015. 148 f. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

LEAL, Vânessa Soares. **A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ALEGRETE/RS: Um Olhar Sobre Os Processos De Constituição Da Identidade Profissional E Docente**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2014

LIMA, Taíssa Santos de. **Formação de professores/as: uma análise da formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire**. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MACHADO, Vivian A. T. **A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das Escolas Municipais de Educação Infantil (E.M.E.I.s) de São**

Paulo. 2015. 153 f. Dissertação- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015

MARTINS, Ana Paula de Albuquerque. **A formação continuada de professores da rede municipal de São Luís e a organização do ensino em ciclos: uma unidade de educação básica em foco** / Ana Paula de Albuquerque Martins. – São Luís, 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2015.

OLIVEIRA, Francisco das Chagas Rodrigues de. **Gestão Escolar e Formação Do Professor Na Educação Pública Da Microrregião Sertões De Crateús / Ceará.** Mestrado (Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação Da Educação Pública) .Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins. **Supervisão da prática pedagógica: percursos formativos em parceria e diálogo com os profissionais da educação.** 2014. 296 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

SILVA, José Felix da. **A formação continuada para professores dos anos iniciais em redes de ensino no agreste pernambucano: um olhar sobre as ações voltadas ao ensino de matemática.** Caruaru, 2013. 106 f. Dissertação (mestrado) - UFPE, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, 2013.

SILVA, Neiva Solange da. **Formação de professores e a Escola de Tempo Integral no município de Araçatuba : práticas, desafios e possibilidades** / Neiva Solange da Silva. - Presidente Prudente: [s.n], 2016. 189 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologias.

SOUZA, Ligia Ramo de. **Formação continuada em serviço: do coordenador pedagógico ao professor: o caso da rede municipal de São Paulo.** 2017. 106 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

VELIS, Valéria Aparecida Vieira. **Formação de educadores em Rio Claro a partir de uma proposta centrada na escola.** 2013. 95 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

APÊNDICE B

TABELA COM OS PRINCIPAIS ACHADOS REFERENTES AOS OBJETIVOS E RESULTADOS DA REVISÃO DE PESQUISAS CORRELATAS

Centro de formação/Escola de formação curso/projeto/programa de uma Secretaria de Educação	
Objetivos/questões de pesquisa	Frequência
Identificar as contribuições de um curso de formação; Identificar se o curso atende as necessidades formativas; Analisar se o curso promove o DPD; Identificar se o curso/programa/projeto promove um diálogo entre a teoria e a prática.	5
Analisar as contribuições de um centro de formação na implementação de uma política de formação continuada de professores; Analisar a proposta norteadora do centro; Identificar os programas/cursos oferecidos; Levantar a opinião de gestores e professores sobre os papéis dos centros.	3
Identificar a relação de um determinado programa com questões específicas (p. ex. como o programa X aborda a formação centrada na escola e relaciona-se com o reconhecimento e a valorização do professor em seus saberes e etapa da vida profissional; ou as ações de FC a partir da compra de materiais apostilados); Identificar como ocorre a FC para uma atuação específica (Ex. escola de tempo integral).	3
Identificar a forma como uma determinada secretaria concebe e implementa as políticas públicas de FC; Identificar as concepções de professor e de FC presente nos documentos oficiais e como estas refletem na formação e são compreendidas pelos professores.	2
Políticas Públicas	
Objetivos/questões de pesquisa	Frequência
Analisar as políticas públicas de um determinado estado/município; Analisar a implementação de uma política de FC; Identificar as tendências, concepções norteadoras, permanências e rupturas das políticas de FC de um determinado município; Descrição de uma política; verificar se essa política atende as necessidades formativas do grupo ao qual se dirige.	8
Identificar a forma como uma determinada secretaria concebe e implementa as políticas públicas de FC; Identificar as	2

concepções de professor e de FC presente nos documentos oficiais e como estas refletem na formação e são compreendidas pelos professores.	
Analisar se os princípios de formação permanente em Paulo Freire são considerados como fundamento para a formulação de políticas de formação continuada de professores no município; Analisar a experiência de formação continuada vivenciada por alfabetizadoras a partir da proposta de Educação Popular.	2
Concepções/percepções dos professores de uma determinada secretaria sobre os processos de formação continuada do qual participam	
Objetivos/questões de pesquisa	Frequência
Apreender/compreender as concepções de FC de um grupo de professores de uma rede municipal/estadual de ensino; Identificar contributas para a constituição da profissionalidade docente e/o desenvolvimento profissional e/a identidade ;	7
Compreender de que maneira os professores de educação infantil se apropriam do brincar e da ludicidade como saberes de sua profissionalidade docente a partir da formação continuada na escola.	1
Formação Centrada na Escola	
Objetivos/questões de pesquisa	Frequência
Analisar como ocorre a atuação do Coordenador Pedagógico na formação continuada em serviço dos professores, nos horários coletivos de estudo, como ele planeja e desenvolve a formação, quais as metodologias utilizadas e como o CP pode contribuir para o ensino de determinada área; verificar como e/se a FC durante a HTPC instrumentaliza/interfere na prática dos professores;	4
Propor um plano de intervenção/ação educacional; Formular recomendações	4
Analisar possibilidades de ressignificação de práticas de gestão e pedagógicas quando a formação continuada em serviço centrada na escola é tomada como ponto de partida; Explicar como a equipe gestora interage com os docentes para planejar, construir e executar o plano de formação continuada do seu quadro de professores; Analisar em que medida um trabalho importante para uma escola, num determinado período de gestão pedagógica, permanece na prática dos professores, traduzido em sua constituição identitária, mesmo após	3

mudanças acontecidas no sistema de ensino e na gestão da escola.	
Investigar como ocorrem os processos de formação continuada na HTPC ; Analisar a contribuição que a Lei Federal nº. 11.738/2008, conhecida como Lei do Piso, traz implicitamente para a formação docente nos horários extraclasse da jornada do professor.	2
Identificar se ocorrem mudanças nas práticas pedagógicas dos professores.	1
Centro de formação/Escola de formação curso/projeto/programa de uma Secretaria de Educação	
Resultados	Frequência
O centro de formação contribui para a formação dos professores promovendo novas relações entre os profissionais, construção de vínculos e espaços de troca e escuta; O centro de formação contribui para a formação dos professores promovendo a reflexão crítica e emancipatória destes profissionais.	3
A FC atende parcialmente as necessidades formativas dos professores.	3
O centro/escola de formação possibilitou avanços na FC dos professores, mas pode ser melhorado/aperfeiçoado	2
A FC não tem ajudado a melhorar significativamente o IDEB do município; A FC não é vista como importante para a melhoria da qualidade do ensino.	2
Os Centros são importantes na medida em que favorecem o encontro de professores de diferentes escolas, podendo favorecer o intercâmbio de experiências e de reflexões sobre a prática e a profissão.	1
O curso valoriza os conteúdos específicos em detrimento dos saberes pedagógicos.	1
O curso não atende ou atende minimamente as necessidades dos professores.	1
POLÍTICAS PÚBLICAS	
Resultados	Frequência
Os professores não recebem apoio/suporte da secretaria para participar das atividades de FC; há uma burocratização da FC.	5

As ações de FC das redes municipais de ensino são, em sua maioria, programas e projetos propostos por organizações não governamentais e governamentais (principalmente na esfera federal).	3
Descontinuidade nas ações de FC.	2
As atividades de FC não refletem as propostas/concepções dos documentos oficiais; As atividades de FC realizadas nas escolas são mais amplas, extrapolam as propostas/concepções dos documentos oficiais.	2
Preocupação da secretaria com o custo da formação em detrimento dos aspectos pedagógicos.	1
A “vontade política” é essencial para a implementação e permanência de uma política de formação continuada duradoura, contínua e com bons resultados.	1
A cobrança por resultados vem acompanhada de condições de trabalho, de plano de carreira, de formação continuada de qualidade, de olhar para os profissionais como corresponsáveis, o que reflete positivamente na qualidade da educação ofertada pelo município.	1
A política de formação continuada surgiu de forma tardia, inicialmente pulverizada em cursos, palestras, seminários e outras atividades pontuais, evoluindo para uma proposta que leva em consideração as especificidades do nível de ensino no qual atuam os professores, porém, embora tenha um espaço consolidado nos centros e formação, ainda não é prática no local de trabalho dos professores.	1
Prevalece na secretaria promotora a visão de FC como reciclagem e atualização profissional.	1
A política de formação continuada da rede municipal de ensino pesquisada não tem como fundamento a formação permanente de educadores em Paulo Freire, mas uma formação que se caracteriza como um momento de receber conhecimentos técnicos para o fazer, para a prática; Ausência de reflexão crítica sobre a prática.	1
Um processo de formação continuada com base na participação e no trabalho coletivo, tendo a Educação Popular como orientadora, não basta para dar acesso aos conhecimentos específicos da alfabetização. É preciso que se desenvolvam práticas formativas com acesso aos conhecimentos específicos da alfabetização e à dimensão política e social dos conhecimentos.	1

Concepções/percepções dos professores de uma determinada secretaria sobre os processos de formação continuada do qual participam	
RESULTADOS	Frequência
A formação tem um caráter pouco propositivo, não contempla o cotidiano da escola; não promove a autoria e corresponsabilidade do professor no seu processo de formação; Não tem como objeto de preocupação o DP do professor; Falta de autonomia dos professores na eleição dos temas a serem abordados na formação; Falta protagonismo aos professores; ações prescritivas e normativas em relação à escola;	13
A FC não aborda satisfatoriamente a temática pesquisada ou a especificidade do contexto ao qual se destina (alfabetização; ciclos de formação, escola de tempo integral.	5
A discussão acerca da proposta de ensino está ausente da formação continuada, prejudicando o entendimento da proposta e dificultando a atuação docente.	1
A formação continuada pode ser um dos elementos constitutivos do processo de profissionalização docente, no entanto, sem outras ações conjuntas torna-se inviável a sua efetivação, pois esse processo está intimamente relacionado a uma gama de fatores sociais, econômicos e políticos e a níveis elevados de rigorosidade correlacionados à formação, organização e prestígio.	1
A FC na escola propiciou torna-la um espaço mais lúdico, porém, ao mesmo tempo em que anunciava a formação do professor reflexivo, não suscitava confrontos provocadores de desequilibrações necessárias às reconstruções de saberes requeridas no desenvolvimento de uma postura reflexiva das professoras como condição de uma profissionalidade docente crítica que é instituinte, por estar sempre se refazendo e que têm na apropriação de saberes – dentre estes o brincar e a ludicidade – elementos fundamentais em sua atuação junto às crianças em uma perspectiva crítica transformadora.	1
Formação Centrada na Escola	
RESULTADOS	Frequência
A escola é considerada como local prioritário para formação continuada e tem sua organização e elaboração centrada na figura do coordenador pedagógico; É pequeno o espaço ocupado pelo protagonismo docente na FC no lócus escolar, e o papel decisivo assumido pelas equipes gestoras no processo;	3

Para os professores a coordenação pedagógica tem um papel político, pedagógico, formador e de liderança no espaço escolar junto com a direção da escola.	
A(s) atividade(s) de FC têm ênfase na prática e na relação com a realidade escolar; Metodologia e conteúdo acessível; Promovem a reflexão a partir da prática; Melhor planejamento de suas práticas; Valorização da profissão; os professores levam as aprendizagens para a sala de aula.	3
Os coordenadores pedagógicos defendem a importância de seu papel formativo junto a professores e diretores, buscando priorizar a formação e encontrar espaços formativos para além da formação sistematizada, porém, muitas vezes as atividades formativas não acontecem pela necessidade de atender a outras demandas.	1
Os temas abordados na FC pelos CP atende aos interesses da escola, porém, predomina a opção por estudos teóricos em um modelo de formação escolarizada que pouco contribui para as práticas reais da sala de aula.	1
Os coordenadores pedagógicos pouco acompanham o trabalho desenvolvido pelos professores.	1
As formações são concebidas para" as professoras e não "com" as professoras.	1
Falta investimento e tempo para a formação do formador de professores.	1
A escola é considerada como local prioritário para formação continuada e a organização das atividades é uma iniciativa dos próprios professores que julgam importantes discutir temáticas e compartilhar saberes que surgem no contexto de trabalho.	1
Na formação realizada na HTPC os coordenadores pedagógicos buscam eleger os temas democraticamente com a participação dos professores, os temas devem dialogar com a realidade da escola e a seleção do material que subsidiará as discussões é coletiva. A estratégia metodológica utilizada nesses encontros é a dialógica.	1
A FC incentiva o trabalho coletivo e a colaboração, porém, a questão do "tempo pedagógico" (organização e controle do tempo) se apresentava como o maior desafio ainda a superar.	
A concepção de formação continuada baseada na epistemologia da prática e na construção de um professor	1

reflexivo, não garante que haja o desenvolvimento de um professor ativo no seu processo de formação.	
A formação inicial dos professores deixou lacunas e que a formação continuada contribuirá com as respostas aos professores para que reflita na sala de aula	1
A proposta de formação baseia-se na racionalidade técnica (ênfase no treinamento, em instruir como e o que ensinar); o professor é visto como um profissional de formação inicial deficitária que precisa ser instruído sobre como trabalhar; as ações formativas promovidas são prescritivas, padronizadas e se circunscrevem ao uso de determinado material e/ou metodologia.	1
O(a) gestor(a) escolar, quando assume a liderança pedagógica para além da gestão dos processos administrativos e, em parceria com o coordenador pedagógico desenvolve um plano de formação em serviço, pode contribuir para a mudança na cultura da escola.	1
As atividades de FC são voltados à generalização de formação do alunado com o intuito de atender aspectos que as medidas de avaliação esperam que os alunos atinjam. São modelos padronizados, e que não atendem às especificidades de cada região, de cada escola, e de seus professores e alunos.	1
Os professores buscam formações continuadas mais práticas e menos reflexivas; Os professores concordam com a importância da formação continuada oferecida, mas os interesses pela formação são variados entre eles, apontando o compromisso de alguns, o distanciamento da postura de educador de outros, até mesmo a busca pela certificação apenas.	1
A dimensão política da FC de professores é prejudicada pois coincide com o discurso oficial; os professores têm aversão à teoria (princípio do pragmatismo); falta disposição e abertura para a formação.	1
São desafios as ações de FC a resistência de alguns professores a essa atividade, incentivar a presença da cultura da FC em serviço.	1

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Eixo: Caracterização dos programas de formação continuada oferecidos pela rede

Fontes de Informação: Entrevistas Chefe da DDPM; Entrevista coordenador PROEMEM; Entrevista Gerência de Formação Continuada

Itens específicos	Para que?
Quais são as ações de formação continuada oferecidas pela rede?	Conhecer os programas desenvolvidos na rede e selecionar aquele que será o foco do trabalho
Quais os princípios que norteiam a Formação Continuada para os professores da SEMED? Como a DDPM concebe a FC dos professores, quais os princípios, principais focos, objetivos e metas a atingir?	Identificar os princípios que norteiam as propostas de FC; como são percebidas as necessidades do corpo docente (modelo do déficit ou do desenvolvimento)
Características da equipe responsável pela formação continuada	Se existe essa equipe e, caso haja, como ela está organizada
Organização das ações de formação continuada (questões práticas/objetivas)	Conhecer a estrutura oferecida pela SE para a realização das atividades de formação continuada; desafios na organização dessas atividades e como os problemas são solucionados; relevância da FC para a rede
Organização das ações de formação continuada (planejamento e execução das atividades)	Conhecer a forma como a DDPM, responsável pelas ações de FC da rede planeja e executa as atividades de formação continuada; principais desafios na organização dessas atividades e como os problemas são solucionados
Resultados obtidos nos programas de formação continuada	Como, e se, a rede avalia as atividades de FC e seu impacto no trabalho dos professores e na aprendizagem dos alunos.
Formas de avaliação e acompanhamento: Processo de acompanhamento das práticas formativas.	Como, e se, a rede avalia as atividades de FC e seu impacto no trabalho dos professores e na aprendizagem dos alunos.

Formas de avaliação e acompanhamento: Avaliação das práticas formativas	Como, e se, a rede avalia as atividades de FC e seu impacto no trabalho dos professores e na aprendizagem dos alunos.
Dificuldades enfrentadas	Quais são as principais dificuldades ou obstáculos encontrados no processo de FC
Financiamento das ações de FC	Qual o investimento da rede na FC

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Eixo: Caracterização dos programas de formação continuada oferecidos pela rede -
TUTORIA

Fontes de Informação: Coordenadora pedagógica da tutoria; Guia de Tutoria de Área (FIS); VÍDEOS TUTORIA EDUCACIONAL (FIS)

Itens específicos	Para que?
Descrição do projeto/programa de formação continuada	Conhecer como acontece a atividade; atividades oferecidas; formadores; responsável; origem da demanda.
Quais os princípios que norteiam essa proposta de Formação Continuada? Quais os princípios, principais focos, objetivos e metas a atingir?	Identificar os princípios que norteiam as propostas de FC; como são percebidas as necessidades do corpo docente (modelo do déficit ou do desenvolvimento)
Características da equipe responsável pela formação continuada	Entender como são escolhidos os professores/formadores responsáveis pelas atividades, quais os critérios de seleção, qual a sua formação, qual o tempo disponível para a realização das atividades
Características do processo de formação realizado nas escolas	Entender como são planejadas as atividades a serem realizadas no contexto específico de cada escola.
Principais desafios/dificuldades enfrentadas	Identificar as principais dificuldades ou obstáculos encontrados na realização das atividades de FC

Principais desafios/dificuldades enfrentadas	Identificar as principais dificuldades ou obstáculos encontrados na realização das atividades de FC
Formas de avaliação e acompanhamento: Avaliação das práticas formativas	Identificar como, e se, são avaliadas as atividades de FC e seu impacto no trabalho dos professores e na aprendizagem dos alunos.
Dificuldades enfrentadas	Identificar as principais dificuldades ou obstáculos encontrados no processo de FC
Questões a complementar	Continuidade do projeto após o encerramento do piloto

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O TUTOR DE PROFESSORES

DATA: HORÁRIO: LOCAL:

TUTOR:

Professor Tutorado:

INFORMAÇÕES SOBRE O PERFIL

Idade:

Formação:

Quando, como e onde começou a sua atuação como docente?

Cargo/função **atual** na rede:

Cargos/funções **anteriores** na rede:

Tempo de serviço na área educacional:

Tempo de serviço na rede:

Tempo de serviço como tutor: OBS: Verificar se participou do projeto piloto, se sim, perguntar quais as principais diferenças destes dois momentos do programa

Tempo de serviço como tutor naquela escola:

EIXO	QUESTÕES
FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO COMO TUTOR	Como você foi selecionado para ser tutor e qual formação você recebeu para realizar essa atividade? Você acha que essa formação foi suficiente?

	Como foi, para você, ser tutor iniciante?
EXECUÇÃO DO TRABALHO DE TUTORIA	<p>Atualmente, você é responsável por quantos professores? Distribuídos em quantas escolas e zonas?</p> <p>Como você planeja as suas ações na tutoria?</p> <p>Como você organiza as sessões de tutoria? (periodicidade, tempo destinado à sessão, assuntos tratados, <i>feedback</i> do tutorado, questões levantadas)</p> <p>Qual (as) materiais/recursos você utiliza para embasar/ancorar suas intervenções como tutor?</p> <p>Quais encaminhamentos são efetuados por você após uma sessão de tutoria?</p> <p>Caso haja demandas que ultrapassem suas atribuições como tutor, quais os encaminhamentos são realizados?</p> <p>Você conta com um estagiário? Quais as atividades que ele realiza? Como é a formação desse estagiário?</p>
TRABALHO COM A PROFESSORA TUTORADA	<p>Falando especificamente do Prof(a) X, como você tem trabalhado com essa professora tutorada?</p> <p>Você já realizou sessões de observação em sala de aula com este professor tutorado? Se sim, como foi? Se não, por quê? (as dificuldades, os passos importantes para a realização dessa atividade, a importância da atividade de observação feita)</p> <p>Como o plano de trabalho para essa tutorada foi elaborado? (que informações foram utilizadas – materiais, recursos, etc. – verificar se a autoavaliação foi utilizada para a elaboração do plano de trabalho)</p> <p>Em sua opinião, em que medida esse professor tutorado tem incorporado à sua prática docente as orientações e discussões efetuadas durante as sessões de tutoria?</p> <p>Quais efeitos ou resultados você tem observado no trabalho com o Professor(a) X?</p> <p>Como você percebe o Programa Tutoria dentro das escolas para os demais professores e para os gestores desta escola?</p>
AVALIAÇÃO DO PROGRAMA E DE SUAS APRENDIZAGENS	<p>Em sua opinião, quais aspectos do Programa Tutoria precisam ser aperfeiçoados? Por quê?</p> <p>Em sua opinião, quais são os principais desafios enfrentados pelos tutores para o exercício de seu</p>

	trabalho no Programa? (falta de legitimidade, dificuldade na organização das atividades/ações) Quais as principais aprendizagens que participar do programa te trouxeram?
Se participou do projeto piloto, quais diferenças, mudanças, percebe entre esses dois momentos do Programa de Tutoria	Perguntar quais as principais diferenças destes dois momentos do programa

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR TUTORADO

DATA: HORÁRIO: LOCAL:

Professora: Tutora:

INFORMAÇÕES SOBRE O PERFIL

Idade:

Formação:

- Quando, como e onde começou a sua atuação como docente?
- Exerceu outros cargos ou funções na rede?
- Há quanto tempo você atua na área educacional?
- Qual o seu tempo de serviço na rede?

INFORMAÇÕES SOBRE A UNIDADE ESCOLAR

- Em quantas escolas você trabalha e com quais séries?
- Qual o número de alunos na sua sala de aula?
- Há quanto tempo você está trabalhando nessa escola?
- Como é a escola na qual você atua?

EIXO	QUESTÕES
Execução do trabalho de tutoria	<ul style="list-style-type: none"> • Como se deu seu ingresso no Programa Tutoria? (tempo de tutoria) • Como é o trabalho com o seu tutor? • Você participa/participou da elaboração do plano de trabalho que o tutor desenvolve com você? Se sim, como? • Você poderia relatar pra mim como ocorre uma sessão de tutoria?

	<ul style="list-style-type: none"> • Quais encaminhamentos são efetuados por você após uma sessão de tutoria?
<p>Aprendizagens e desenvolvimento profissional do professor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A tutoria tem influenciado, de alguma forma, o seu trabalho na sala de aula? O que mudou? Você pode me dar exemplos? • Quais os desafios enfrentados por você ao colocar em prática o que aprendeu no Programa Tutoria? • Você já participou de sessões de observação em sala de aula com seu tutor? Se sim, como foi? (as dificuldades, os passos importantes para a realização dessa atividade, a importância da atividade de observação feita, possíveis resultados) • Quais outras contribuições você percebe que o programa de tutoria pode ter te dado?
<p>Avaliação do programa de Tutoria</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Em sua opinião, quais aspectos do Programa Tutoria precisam ser melhorados? Por quê? • Em sua opinião, quais os principais desafios enfrentados para o desenvolvimento do Programa Tutoria em sua escola? • Em sua opinião, qual a percepção dos outros atores da escola (professores não tutorados, diretores e pedagogos) sobre o Programa Tutoria?

APÊNDICE D

MATRIZ A

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA LEVANTAMENTO DE
INFORMAÇÕES/CARACTERIZAÇÃO DA REDE DE ENSINO

Eixo	Itens específicos	Para que?
Caracterização da rede de ensino e políticas educacionais do município	Características da rede: número de matrículas, número de escolas, número de profissionais (corpo técnico, gestores, professores), níveis de ensino atendidos na rede	Contextualizar a rede
	Indicadores sociais do município;	Caracterizar o município
	Indicadores educacionais da rede municipal de ensino	Caracterizar a rede municipal de ensino
	Organograma da rede/funções da SME /articulação da Secretaria de Educação com as escolas	Identificar os responsáveis pela gestão central no que diz respeito à formação e acompanhamento dos professores/diretores de escola.
	Legislação Educacional do Município	Concepções de professor e de FC presente nos documentos oficiais
	PROEMEM	Quais os arranjos organizacionais e administrativos prévios a implementação do programa; compreender em qual contexto surge o Programa de Tutoria e como ele se insere na proposta de FC dos professores do município

MATRIZ B

**MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA LEVANTAMENTO DE
INFORMAÇÕES/CARACTERIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA OFERECIDOS PELA SEMED**

Eixo	Itens específicos	Para que?
Caracterização dos programas de formação continuada oferecidos pela rede	Quais são as ações de formação continuada oferecidas pela rede?	Conhecer os programas desenvolvidos na rede e selecionar aquele que será o foco do trabalho
	Quais os princípios que norteiam a Formação Continuada para os professores da SEMED? Como a DDPM concebe a FC dos professores, quais os princípios, principais focos, objetivos e metas a atingir?	Identificar os princípios que norteiam as propostas de FC; como são percebidas as necessidades do corpo docente (modelo do déficit ou do desenvolvimento)
	Características da equipe responsável pela formação continuada	Se existe essa equipe e, caso haja, como ela está organizada
	Organização das ações de formação continuada (questões práticas/objetivas)	Conhecer a estrutura oferecida pela SE para a realização das atividades de formação continuada; desafios na organização dessas atividades e como os problemas são solucionados; relevância da FC para a rede
	Organização das ações de formação continuada (planejamento e execução das atividades)	Conhecer a forma como a DDPM, responsável pelas ações de FC da rede planeja e executa as atividades de formação continuada; principais desafios na organização dessas atividades e como os problemas são solucionados
	Resultados obtidos nos programas de formação continuada	Como, e se, a rede avalia as atividades de FC e seu impacto no trabalho dos professores e na aprendizagem dos alunos.
	Formas de avaliação e acompanhamento: Processo de	Como, e se, a rede avalia as atividades de FC e seu impacto no

	acompanhamento das práticas formativas.	trabalho dos professores e na aprendizagem dos alunos.
	Formas de avaliação e acompanhamento: Avaliação das práticas formativas	Como, e se, a rede avalia as atividades de FC e seu impacto no trabalho dos professores e na aprendizagem dos alunos.
	Dificuldades enfrentadas	Quais são as principais dificuldades ou obstáculos encontrados no processo de FC
	Financiamento das ações de FC	Qual o investimento da rede na FC
	Estratégias formativas	Quais as estratégias formativas utilizadas nas atividades de FC da rede

MATRIZ C

**MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA LEVANTAMENTO DE
INFORMAÇÕES/CARACTERIZAÇÃO DA TUTORIA**

Eixo	Itens específicos	Para que?
Caracterização TUTORIA	Origens do programa	Conhecer quais fatores levaram ao estabelecimento da parceria entre a FIS e a Semed; Compreender a que demanda responde a adoção desse modelo de FC.
	Processo de escolha e capacitação dos tutores	Entender como foram selecionados os tutores; como e por quem foram capacitados; como aconteceu a divisão de tarefas entre o CIEDs e a SEMEd
	Processo de escolha das escolas/professores que participariam do programa	Entender quais os critérios utilizados para a seleção dos professores tutorados
	Acompanhamento do programa	Compreender o processo de condução do programa feito pela SEMED?
	Características específicas do programa de tutoria educacional	Compreender melhor as especificidades do programa desenvolvido em Manaus
	Avaliação do programa	Entender como foi feita a avaliação do programa pela SEMED, pela FIS, pelos professores e escolas.
	Continuidade do programa Continuação do programa após o encerramento da parceria com a FIS	Hoje, encerrada a parceria com a FIS, qual o status do programa? Planos e objetivos futuros?

ANEXOS

ANEXO A

Autorização para realização da pesquisa



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 DIVISÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO
 Av. Mário Ypiranga Monteiro, 2549-Parque 10 de Novembro
 CEP.69057-002 – Manaus – Amazonas

PARECER



Processo 2016/4114/4147/04463
Assunto: Solicitação de autorização para realizar pesquisa
Interessado (a): Nayana Cristina Gomes Teles

Ao

Departamento de Gestão Educacional

Em resposta ao **Processo nº 2016/4114/4147/04463** de interesse de Nayana Cristina Gomes Teles, docente do curso de doutorado em Psicologia da Educação na PUC/SP, que solicita autorização para realizar pesquisa científica junto aos professores participantes do Programa de Tutoria Educacional, somos de **PARECER FAVORÁVEL** que esta pesquisa aconteça nos espaços escolares, pois trará benefícios e contribuirá com a prática pedagógica dos professores em início de carreira além do fornecer subsídios que poderão servir de parâmetro avaliativo dentro do Programa de Tutoria Educacional. Esta Divisão gostaria de receber o cronograma de pesquisa para – se possível – acompanhar; e que ao término desta, a doutoranda encaminhe relatório, com fotos e pesquisa de satisfação dos professores a respeito do trabalho desenvolvido, bem como, deixe disponível uma cópia de sua tese na Biblioteca da DDPM, como fonte de pesquisa aos formadores desta Secretaria.

Atenciosamente,

RECEBIDO	SEMED/DEGE	
	DATA:	27/07/16
	HORA:	14:50
ASS:	<i>Wesllom</i>	


 Rita Esther Ferreira de Luna
 Chefe da Divisão de Desenvolvimento
 Profissional do Magistério - DDPM
 SEMED

Manaus, 26 de julho de 2016.

ANEXO C



SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
DEPARTAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL
DIVISÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA



MATRIZ DE COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL II

ESCOLA		TURMA DE REFERÊNCIA		TURNOS	
PROFESSOR		DATA DO INÍCIO			
FORMADOR		DATA DE TÉRMINO			

EIXO: PLANEJAMENTO

NORTEADOR	MARCOS DE DESENVOLVIMENTO			
	4	3	2	1
A	Planeja mensalmente alinhado aos padrões curriculares e programas da Rede. Acompanha e faz ajustes no plano de acordo com a especificidade da turma para o alcance das metas de aprendizagem.	Planeja mensalmente alinhado aos padrões curriculares e expectativas de aprendizagem da Rede.	Planeja mensalmente considerando o conteúdo da disciplina.	Planeja anualmente considerando as expectativas curriculares da Rede.
EVIDÊNCIAS DA PRÁTICA				

EIXO: PLANEJAMENTO

NORTEADOR	MARCOS DE DESENVOLVIMENTO			
	4	3	2	1
B	Identifica estilos e níveis de aprendizagem, compreende a fase de desenvolvimento dos alunos e a partir disso, planeja com variado repertório de estratégias considerando a Proposta Curricular da Rede, os níveis e as expectativas de aprendizagem para os alunos.	Identifica níveis de aprendizagem e a partir disso, planeja considerando os níveis e a Proposta Curricular da Rede.	Identifica dificuldades de aprendizagem, e a partir disso, planeja considerando o conteúdo da disciplina.	Identifica dificuldades de aprendizagem.
EVIDÊNCIAS DA PRÁTICA				
NORTEADOR	MARCOS DE DESENVOLVIMENTO			
	4	3	2	1
C	Prevê o uso de diversos espaços de educação formal, e não formal para potencializar o aprendizado dos alunos.	Prevê o uso de diversos espaços de educação formal, para potencializar o aprendizado dos alunos.	Prevê o uso de alguns espaços do ambiente escolar para a realização das aulas.	Prevê o uso da sala de aula para a realização das atividades.
EVIDÊNCIAS DA PRÁTICA				

EIXO: PLANEJAMENTO

NORTEADOR	MARCOS DE DESENVOLVIMENTO			
	4	3	2	1
D	Planeja as sequências didáticas e/ou projetos, promovendo o protagonismo dos alunos para o desenvolvimento de suas habilidades e competências.	Planeja as sequências didáticas e/ou projetos envolvendo os alunos, para desenvolver as habilidades e competências esperadas para a disciplina.	Planeja projetos para desenvolver os conteúdos da disciplina.	Planeja projetos quando solicitado pela escola.
EVIDÊNCIAS DA PRÁTICA				
NORTEADOR	MARCOS DE DESENVOLVIMENTO			
	4	3	2	1
E	Planeja avaliações diagnósticas, formativas e cumulativas para acompanhamento contínuo do aprendizado de seus alunos e redimensiona as práticas de ensino a partir dos dados coletados.	Planeja avaliações diagnósticas, formativas e cumulativas para o acompanhamento do aprendizado dos alunos.	Planeja avaliações diagnósticas e cumulativas para a verificação da aprendizagem.	Planeja avaliações com foco no estabelecimento de notas.
EVIDÊNCIAS DA PRÁTICA				

EIXO: GESTÃO DE SALA DE AULA

NORTEADOR	MARCOS DE DESENVOLVIMENTO			
	4	3	2	1
A	É mediador, dialoga com os alunos promovendo altas expectativas sobre os padrões de comportamento dos alunos.	Estabelece altos padrões de comportamento e realiza combinados com a turma.	Comunica as regras em sala de aula e as retoma quando necessário.	Comunica as regras em sala de aula e responde de forma pontual à medida que incidentes ocorrem.
EVIDÊNCIAS DA PRÁTICA				
NORTEADOR	MARCOS DE DESENVOLVIMENTO			
	4	3	2	1
B	Envolve os alunos durante as aulas por meio do domínio do repertório do conteúdo e pelo uso de estratégias diversificadas.	Utiliza o domínio do conteúdo e estratégias diversificadas para manter a atenção dos alunos.	Utiliza estratégias pontuais para manter a atenção da turma.	Utiliza a mesma estratégia para manter a atenção da turma.
EVIDÊNCIAS DA PRÁTICA				

EIXO: GESTÃO DE SALA DE AULA				
NORTEADOR	MARCOS DE DESENVOLVIMENTO			
	4	3	2	1
C	Constrói com os alunos uma rotina de sala de aula que estimula a autonomia da turma e fortalece a formação de uma comunidade de aprendizagem.	Estabelece uma rotina de sala de aula que envolve os alunos, visando a promoção de aprendizagem colaborativa.	Estabelece uma rotina de sala de aula e incentiva pontualmente a cooperação entre os alunos.	Utiliza uma proposta de rotina de sala de aula.
EVIDÊNCIAS DA PRÁTICA				
NORTEADOR	MARCOS DE DESENVOLVIMENTO			
	4	3	2	1
D	Otimiza o tempo da aula para as atividades e faz transições que favorecem a aprendizagem dos alunos em seus diversos níveis.	Organiza o tempo de aula e faz transições entre as atividades que oportunizam a aprendizagem dos alunos.	Organiza pontualmente o tempo de aula para as atividades.	Tem uma proposta de organização do tempo de aula.
EVIDÊNCIAS DA PRÁTICA				

EIXO: PRÁTICAS DE ENSINO				
NORTEADOR	MARCOS DE DESENVOLVIMENTO			
	4	3	2	1
A	Dialoga sobre os objetivos da aula, demonstra questões essenciais, registra quando necessário e os retoma ao final.	Comunica aos alunos os objetivos da aula e as registra quando necessário.	Diz aos alunos quais são os principais objetivos de cada aula.	Começa as aulas direcionando as atividades.
EVIDÊNCIAS DA PRÁTICA				
NORTEADOR	MARCOS DE DESENVOLVIMENTO			
	4	3	2	1
B	Ativa o conhecimento prévio dos alunos, desperta e explora o interesse para as aulas, os estimula a refletir e a se apropriar do que aprenderam.	Ativa o conhecimento prévio dos alunos, desperta o interesse para as aulas.	Relaciona o conteúdo do dia com os conhecimentos prévios dos alunos.	Apresenta o conteúdo para os alunos.
EVIDÊNCIAS DA PRÁTICA				

EIXO: PRÁTICAS DE ENSINO				
NORTEADOR	MARCOS DE DESENVOLVIMENTO			
	4	3	2	1
C	Desenvolve as aulas adaptando a linguagem e a entonação para potencializar a aprendizagem e a ampliação do vocabulário dos alunos.	Desenvolve as aulas adaptando a linguagem e a entonação para a compreensão dos alunos para fins de aprendizagem.	Desenvolve as aulas utilizando uma linguagem para se aproximar da turma, com entonação variada.	Desenvolve as aulas utilizando a linguagem da disciplina com entonação uniforme.
EVIDÊNCIAS DA PRÁTICA				
NORTEADOR	MARCOS DE DESENVOLVIMENTO			
	4	3	2	1
D	Diversifica as estratégias de ensino e flexibiliza as ações a partir dos estilos e níveis de aprendizagem.	Diversifica as estratégias de ensino promovendo a aprendizagem da turma.	Utiliza estratégias considerando o conteúdo da disciplina.	Utiliza a mesma estratégia em todas as aulas.
EVIDÊNCIAS DA PRÁTICA				

EIXO: PRÁTICAS DE ENSINO				
NORTEADOR	MARCOS DE DESENVOLVIMENTO			
	4	3	2	1
E	Usa a transversalidade nas aulas articulando as áreas de conhecimento e os temas sociais contemporâneos.	Desenvolve aulas integrando o conteúdo da disciplina com temas sociais contemporâneos.	Desenvolve atividades pontuais com temas sociais contemporâneos relacionados a disciplina.	Desenvolve atividades com temas sociais contemporâneos quando solicitado pela escola.
EVIDÊNCIAS DA PRÁTICA				
NORTEADOR	MARCOS DE DESENVOLVIMENTO			
	4	3	2	1
F	Acompanha, medeia a compreensão dos alunos, usa o questionamento para instigar a aprendizagem e remodela a prática de ensino.	Acompanha e medeia a compreensão dos alunos, esclarece dúvidas e dá retorno a turma.	Acompanha a compreensão dos alunos sobre o conteúdo a partir de perguntas e esclarece dúvidas.	Acompanha a realização das atividades dos alunos.
EVIDÊNCIAS DA PRÁTICA				

EIXO: AVALIAÇÃO				
NORTEADOR				
MARCOS DE DESENVOLVIMENTO				
	4	3	2	1
A	Constrói e utiliza instrumentos diversificados de avaliação para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem.	Constrói e utiliza instrumentos diversificados de avaliação para acompanhar o processo de aprendizagem.	Utiliza instrumentos diversificados de avaliação para verificação de aprendizagem.	Utiliza instrumentos de avaliação para atribuição de notas.
EVIDÊNCIAS DA PRÁTICA				
NORTEADOR				
MARCOS DE DESENVOLVIMENTO				
	4	3	2	1
B	Apresenta e discute com a turma os instrumentos e critérios de avaliação, considerando as expectativas de aprendizagem para a turma.	Apresenta e esclarece para os alunos os instrumentos e critérios de avaliação escolhidos para a disciplina.	Apresenta aos alunos as orientações e os critérios das avaliações.	Apresenta instrumentos de avaliação.
EVIDÊNCIAS DA PRÁTICA				

EIXO: AVALIAÇÃO				
NORTEADOR				
MARCOS DE DESENVOLVIMENTO				
	4	3	2	1
C	Identifica alunos com maior dificuldade, realiza intervenções e os encaminha para um diagnóstico mais especializado. Acompanha as ações realizadas e incorpora as orientações em sua prática.	Identifica alunos com maior dificuldade, realiza intervenções e encaminha os que precisam de um diagnóstico mais especializado.	Identifica alunos com maior dificuldade e realiza intervenções pontuais.	Reconhece os alunos com dificuldades.
EVIDÊNCIAS DA PRÁTICA				
NORTEADOR				
MARCOS DE DESENVOLVIMENTO				
	4	3	2	1
D	Identifica e utiliza os resultados de todo o processo avaliativo para desenvolver as habilidades e competências dos alunos.	Utiliza os resultados das avaliações internas e externas para identificar as habilidades e competências dos alunos e faz intervenções na turma.	Utiliza os resultados das avaliações para identificar as dificuldades dos alunos e faz recuperação paralela.	Classifica os alunos a partir dos dados das avaliações da disciplina.
EVIDÊNCIAS DA PRÁTICA				

EIXO: AVALIAÇÃO				
NORTEADOR	MARCOS DE DESENVOLVIMENTO			
	4	3	2	1
E	Compartilha altas expectativas de aprendizado, utiliza a auto avaliação para que todos assumam a responsabilidade do processo.	Oferece altas expectativas de aprendizado para que todos assumam a responsabilidade do processo avaliativo.	Esclarece aos alunos que eles são corresponsáveis pelos resultados das avaliações.	Responsabiliza os alunos pelos resultados das avaliações.
EVIDÊNCIAS DA PRÁTICA				

ANEXO D

PLANO DE FORMAÇÃO (Profa. Bruna)

IDENTIFICAÇÃO TUTORA: Andreia TUTORADA: Bruna	PERÍODO DE ABRANGÊNCIA DO PLANO: Julho a Dezembro 2018																
DIAGNÓSTICO: Pontos de ancoragem: Explana os conteúdos com segurança, antes faz uma abordagem do assunto, fala o objetivo e importância e em qual momento da vida de estudante será importante para eles. Considera sua relação interpessoal com os alunos importante, pois eles se sentem a vontade para perguntar, esclarecer dúvidas, contar situações do cotidiano. Na prática de leitura usa de ações diferenciadas como sorteio para chamar os alunos a ler (essa prática tem motivado os alunos a querer mais essa dinâmica para ler). Antes de iniciar o conteúdo faz perguntas para saber dos conhecimentos prévios dos alunos e a partir daí avança na explanação. Pontos em/para desenvolvimento: Domínio de sala de aula: saber lidar com o barulho, conversas; foco dos alunos na aula.																	
FOCO FORMATIVO: Gestão de sala de aula – A/2, D/2.																	
META (S): 1. Ter uma prática com maior domínio de sala de aula - Desenvolver diferentes ações que chamem a atenção dos alunos para a aula, retirando-os da distração; 2. Desenvolver uma postura de liderança (considera que ao ser vista como líder os alunos manterão o foco na aula).	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2" data-bbox="786 1301 1289 1384">AÇÕES:</th> <th data-bbox="1289 1301 1439 1384">PRAZOS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="786 1384 858 1458">A.1</td> <td data-bbox="858 1384 1289 1458">Planejamento de Observação de sala de aula</td> <td data-bbox="1289 1384 1439 1458"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="786 1458 858 1532">A2</td> <td data-bbox="858 1458 1289 1532">Observação de sala de aula</td> <td data-bbox="1289 1458 1439 1532"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="786 1532 858 1606">A3</td> <td data-bbox="858 1532 1289 1606">Feedback</td> <td data-bbox="1289 1532 1439 1606"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="786 1606 858 1787">A4</td> <td data-bbox="858 1606 1289 1787">Análise das ações desenvolvidas (sessão individual)</td> <td data-bbox="1289 1606 1439 1787"></td> </tr> </tbody> </table>		AÇÕES:		PRAZOS	A.1	Planejamento de Observação de sala de aula		A2	Observação de sala de aula		A3	Feedback		A4	Análise das ações desenvolvidas (sessão individual)	
AÇÕES:		PRAZOS															
A.1	Planejamento de Observação de sala de aula																
A2	Observação de sala de aula																
A3	Feedback																
A4	Análise das ações desenvolvidas (sessão individual)																
REGISTRO DO PROCESSO FORMATIVO:																	
PRÓXIMOS PASSOS/ENCAMINHAMENTOS:																	

ANEXO E**PLANO DE FORMAÇÃO (Prof. José)**

Escola xxxxxx

Prof. José.

Formador: Prof. Marcos

Data ____/____/____

Local _____

Duração da formação: Início _____ Término _____

Objetivo: Discutir que aspectos da Avaliação devem ser considerados na educação contemporânea, com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades e, conseqüentemente, a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Estratégia: a) Comunicação/Escuta ativa/Questionamentos.

b) Estudo de Caso.

Roteiro

- ✓ **Rememoração do que foi tratado no encontro anterior.**
 - a) Vídeo da Gestão de Sala de Aula. Sim () Não ().
 - b) Considerações sobre a própria gestão em sala de aula. Sim () Não ().
 - c) Socialização de Práticas Formativas. Sim () Não ().
- ✓ **Levantamento de dados sobre a atividade do TANGRAN.**
- ✓ **Estudo de Caso: Avaliação.**
- ✓ **Vídeo sobre Avaliação por LUCKESI**
- ✓ **Revisitação do Estudo de Caso.**
- ✓ **Considerações sobre a sua prática de avaliação dos estudantes.**
- ✓ **Combinados.**
 - a) Data do próximo encontro ____/____/____.
 - b) Hora _____.
 - c) Local _____.
 - d) Realização da ação do plano de formação: TANGRAN.
- ✓ **Encaminhamentos.**
 - a) Elaborar os critérios para a avaliação da atividade do plano.
 - b) Resumo do vídeo de LUCKESI.
 - c) Prévia da Socialização.

ANEXO F

PLANO DE FORMAÇÃO (Profa. Cristina)

PLANO DE FORMAÇÃO	
Escola	
Professora: Cristina	Data de Pactuação do plano de formação:
Formadora: Rosa	Duração do plano: 30 dias
Turma referência: 7ª A	Total de alunos: 23
Data: inicial: 21/06 (prevista) 11.09 (real)	Número de sessões: 08
Data Final: 30/10/2018	
<p>A professora Cristina possui experiência em escola pública e particular e demonstra uma confiança em Deus como o direcionador de sua vida. Na escola se dispõe a ajudar quem precisa, nesse caso é uma âncora para a gestão. Não se importa com o julgamento dos outros em relação a suas ações, um exemplo é quando se dispõe a ajudar a gestora e os colegas acham que ela está “puxando saco”. A partir do que conversamos em sessões foi possível verificarmos que no que diz respeito ao eixo Planejamento a professora faz um diagnóstico da turma a partir das atividades propostas quando diz que 40% dos alunos atendem suas expectativas, pois participam e fazem a atividade pela busca do conhecimento; 30% são medianos, fazem a atividade, mas não com tanto empenho e os outros 30% fazem unicamente pela nota. Ainda nesse eixo ela faz uso dos espaços externos, da escola para desenvolver suas aulas e o sentimento de pertença à escola “Argumenta sobre a importância do cuidado com a escola e promove campanha da limpeza do jardim”.</p> <p>Quanto a organização do trabalho pedagógico faz uso de projetos, estes ela constrói junto com os colegas as ações do projeto a ser aplicado na escola. O <i>protagonismo dos alunos</i> acontece na execução das atividades propostas pela professora, sua participação na elaboração do projeto se estabelece quando a professora fala da importância do estudo e eles concordam. No eixo Gestão de sala, a professora por <i>meio do diálogo</i> busca promover altas expectativas do comportamento dos alunos orientando sobre a excelência nos seus trabalhos, atividades; <i>envolve os alunos em atividades coletivas</i> para a construção de um ambiente saudável e ao mesmo tempo para sentirem-se pertencente ao ambiente escolar. A professora <i>busca envolver</i> os alunos por <i>meio do conteúdo</i> geralmente relacionando com a realidade dos alunos, das suas experiências. Na rotina de sala de aula, proporciona a observação visual ou imaginária buscando um interesse para a apreensão do objeto em estudo. Para garantir o aprendizado do aluno a professora busca otimizar o tempo, providenciando previamente os materiais a serem utilizados na aula. Na Prática de Ensino no que se refere ao uso de estratégias, a professora usa filmes, documentários em suas aulas, desenvolve projetos para ensinar o conteúdo da disciplina (indígenas).</p>	
Sonho da professora em relação aos seus alunos:	
Deseja que seus alunos sejam Indivíduos críticos, comprometido, livres, no sentido de saber construir um discurso e alcançar objetivos. Que saibam olhar em seu entorno, suas realidades, o mundo construído e interferir no mesmo.	
Foco formativo: Gestão de sala	
Marco de aprendizagem	04- Constrói com os alunos uma rotina de sala de aula que estimula a autonomia da turma e fortalece a formação de uma comunidade de aprendizagem.
Evidências do marco da aprendizagem	Proporcionar uma observação visual ou imaginária buscando um interesse para a apreensão do objeto em estudo.

Meta:	Mediar para o desenvolvimento da autonomia e o protagonismo dos estudantes numa aprendizagem colaborativa.		
Ações	Desenvolvimento	Estratégias formativas	Dia
1-Apresentar o conteúdo Teatro - gêneros teatrais bem como a proposta de atividade .(construção de Pantomíma)	Apresentação do conteúdo e proposta de atividade aos alunos por meio de vídeos, e exposição oral. Apresentar o objetivo de aprendizagem da atividade Ouvir as considerações dos alunos sobre a proposta apresentada;	Observação de sala	11/09
2- Escolha do mini dramaturgo	Na aula os alunos socializarão com a turma o texto construído para que escolham a defesa da melhor proposta. Definição do tema a ser apresentado; Construção coletiva do desenvolvimento atividade; Dividir o grupo de acordo com as habilidades/identificação com o que será apresentado; Comunicar e orientar os alunos que ao final da atividade será realizada uma rodada de autoavaliação.	Feedback/Gravação da aula para ser tematizada. A professora gravará a aula para ser analisada junto com a formadora. A professora enviará a aula por meios eletrônico para juntos analisarmos.	18.09
4- Envio do texto produzido pelos estudantes a formadora via e-mail dia	A professora enviará a formadora até o dia 20 o texto produzido a partir do tema por eles escolhido, para que a formadora conheça, leia e contribua caso seja necessário.	Leitura, conhecimento e contribuições na produção.	20.09.
5- Planejamento da rodada de auto avaliação.	Professora e formadora farão o planejamento da rodada de auto avaliação cada uma oferecerá suas contribuições.	Ação compartilhada de planejamento.	20.09
6- Análise do vídeo sobre a prática da professora.	A professora gravará um vídeo da sua aula para a tematização da prática da professora.	Feedback Tematização da prática	26.09
1- Ensaio da peça com os alunos	A formadora fara a observação dessa aula com o objetivo de coletar elementos de como a professora medeia esse	Observação da aula	26.09

	momento, e como ela promove a aprendizagem dos alunos.		
6. Feedback da observação	A formadora oferecerá um feedback da observação da aula com encaminhamentos para a prática.	Feedback	26/09 27/09
7- Apresentação da peça de teatro.	A formadora acompanhará a apresentação da peça de teatro com o gênero pantomímia.		01.10
8- Rodada da auto avaliação	Nessa sessão formadora e professora farão um alinhamento do que será observado a partir do que foi planejado.	Observação da sala Ação compartilhada de aula.	09/10 7h45
9-Sessão de feedback	Nessa sessão o formador e professor oferecerão um feedback sobre a aula compartilhada na rodada.	Feedback Comunicação, escuta ativa e questionamentos	17/10??? Não houve Pensar a distancia
Combinados/Encaminhamentos formativos			
Evidências de mudanças na prática.			
Evidência de aprendizagem dos alunos.			
Registro/análise da sessão:			