

Demandas e Contextos da Educação no Século XXI

Karina Durau
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2019

Karina Durau
(Organizadora)

Demandas e Contextos da Educação no Século XXI

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Karine de Lima

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D371 Demandas e contextos da educação no século XXI [recurso eletrônico] / Organizadora Karina Durau. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Demandas e Contextos da Educação no Século XXI; v. 1)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-082-7

DOI 10.22533/at.ed.827190402

1. Educação. 2. Ensino superior – Brasil. I. Durau, Karina.

CDD 378.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Demandas e contextos da educação no século XXI” apresenta um conjunto de 62 artigos organizados em dois volumes, de publicação da Atena Editora, que abordam temáticas contemporâneas sobre a educação no contexto deste século nos vários cenários do Brasil. No primeiro volume são apresentados textos que englobam aspectos da Educação Básica e, no segundo volume, aspectos do Ensino Superior.

Práticas pedagógicas significativas, avaliação, formação de professores e uso de novas tecnologias ainda se constituem como principais desafios na educação contemporânea. São tarefas desafiadoras, porém que atraem muitos pesquisadores, professores e estudantes que buscam discutir esses temas e demonstram em suas pesquisas que o conhecimento sobre todos os aspectos que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem na Educação Básica e no Ensino Superior requerem uma prática pedagógica reflexiva. Muitas pesquisas indicam que cada grupo de docentes e discentes, em seus contextos social e cultural, revelam suas necessidades e demandam uma reelaboração sobre concepções e práticas pedagógicas para os processos de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o volume I desta obra é dedicado aos pesquisadores, professores e estudantes que se aplicam aos estudos de toda a complexidade que envolve os processos de ensino e de aprendizagem da Educação Básica, incluindo reflexões sobre políticas públicas voltadas para a educação, práticas pedagógicas, formação inicial e continuada de professores, avaliação e o uso de novas tecnologias na educação.

Já o volume II é dedicado aos pesquisadores, professores e estudantes que se interessam pelas demandas do Ensino Superior, como a relação entre a teoria e a prática em diversos cursos de graduação, seus processos de avaliação e o uso de tecnologias nesse nível da educação.

Assim esperamos que esta obra possa contribuir para a reflexão sobre as demandas e contextos educacionais brasileiros com vistas à superação de desafios por meio dos processos de ensino e de aprendizagem significativos a partir da (re) organização do trabalho pedagógico na Educação Básica e no Ensino Superior.

Karina Durau
(Organizadora)

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NO ESTADO DO AMAZONAS	
Felipe Lopes de Lima Jeanne Araújo e Silva Lúcia Regina Silva dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.8271904021	
CAPÍTULO 2	14
A PRÁTICA DIDÁTICA E PEDAGÓGICA DIANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	
Nadja Regina Sousa Magalhães	
DOI 10.22533/at.ed.8271904022	
CAPÍTULO 3	20
PROJETO PEDAGÓGICO INOVADOR EM UMA ESCOLA PÚBLICA: O PAPEL DO CONHECIMENTO E DO PROFESSOR	
Maria Cecília Sanches	
DOI 10.22533/at.ed.8271904023	
CAPÍTULO 4	35
INFÂNCIA E DESCOLONIZAÇÃO: EMANCIPAÇÃO COMO ENCONTRO OU ROMPIMENTO ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS?	
Antonio Gonçalves Ferreira Junior	
DOI 10.22533/at.ed.8271904024	
CAPÍTULO 5	40
PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CEMEI VISCONDE DE ITABORAÍ	
Alexandra de Souza Silva dos Santos Simone de Oliveira da Silva Santos	
DOI 10.22533/at.ed.8271904025	
CAPÍTULO 6	55
IMPLEMENTAÇÃO DAS ÁREAS DE INTERESSE EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE VIÇOSA – MG	
Andreza Teixeira Guimarães Stampini Maria de Lourdes Mattos Barreto Naise Valeria Guimarães Neves	
DOI 10.22533/at.ed.8271904026	
CAPÍTULO 7	63
ONLINE OU OFFLINE? VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: A UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EXTERNOS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Aparecida do Nascimento Soares da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.8271904027	

CAPÍTULO 8 67

O BRINCAR E O LETRAMENTO COMO POSSIBILIDADE DE SANAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Miriam Paulo da Silva Oliveira
Rosilene Pedro da Silva

DOI 10.22533/at.ed.8271904028

CAPÍTULO 9 74

A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA E O TRABALHO DIDÁTICO

Paulo Eduardo Silva Galvão

DOI 10.22533/at.ed.8271904029

CAPÍTULO 10 84

A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM OLHAR DO PROFESSOR SOBRE O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INCLUSO

Maria José de Souza Marcelino
Maria José Calado Souza

DOI 10.22533/at.ed.82719040210

CAPÍTULO 11 97

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NÍVEIS DE ESTRESSE DOS DOCENTES FRENTE À INCLUSÃO

Andréa Santana
Eliane Aparecida Mendonça
Franciele Viviane Ismarsi
Nayara Leticia Gonçalves
Suzana Barbosa Nicolau
Rádila Fabricia Salles

DOI 10.22533/at.ed.82719040211

CAPÍTULO 12 120

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE FORMADORES EM LENTE MULTIFOCAL: FORMANDO ME FORMO, ME INFORMO, ME RECONSTRUO...

Sueli de Oliveira Souza
Simone Albuquerque da Rocha

DOI 10.22533/at.ed.82719040212

CAPÍTULO 13 131

EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Luzanira de Deus Pereira da Silva
Regina Aparecida Marques

DOI 10.22533/at.ed.82719040213

CAPÍTULO 14 140

FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTONOMIA PROFISSIONAL À LUZ DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Michelle Castro Silva

DOI 10.22533/at.ed.82719040214

CAPÍTULO 15	147
HABILIDADES DE REFLEXÃO FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO: SABERES E FAZERES INCORPORADOS À AÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE ALFABETIZADORAS	
Edeil Reis do Espírito Santo	
DOI 10.22533/at.ed.82719040215	
CAPÍTULO 16	162
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LITERATURA NO ENSINO A DISTÂNCIA	
Giselle Larizzatti Agazzi	
Maria Teresa Ginde de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.82719040216	
CAPÍTULO 17	172
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E USO DE TIC: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
Rosana Maria Luvezute Kripka	
Lori Viali	
Regis Alexandre Lahm	
DOI 10.22533/at.ed.82719040217	
CAPÍTULO 18	183
A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	
Regina Aparecida Correia Trindade	
DOI 10.22533/at.ed.82719040218	
CAPÍTULO 19	196
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE UBERABA/MG/BRASIL	
Eliana Cristina Rosa	
Daniel Omar Arzadun	
DOI 10.22533/at.ed.82719040219	
CAPÍTULO 20	214
DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE MIRASSOL D'OESTE – MT	
Cláudia Lúcia Pinto	
Geovana Alves de Lima Fedato	
Valcir Rogério Pinto	
Julio Cezar de Lara	
DOI 10.22533/at.ed.82719040220	
CAPÍTULO 21	233
A PERSPECTIVA DISCENTE RELACIONADA AO USO DE DISPOSITIVOS ELETRÔNICOS NO AMBIENTE ACADÊMICO	
Carla Oliveira Dias	
DOI 10.22533/at.ed.82719040221	
CAPÍTULO 22	245
O BLOG COMO SUPORTE DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Manoel Guilherme De Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.82719040222	

CAPÍTULO 23	254
SALA DE AULA INVERTIDA COM WHATSAPP	
Ernane Rosa Martins	
Luís Manuel Borges Gouveia	
DOI 10.22533/at.ed.82719040223	
CAPÍTULO 24	264
USO DO WHATSAPP NO COTIDIANO DAS PESSOAS IDOSAS: LETRAMENTO DIGITAL NA INTERAÇÃO COMUNICATIVA	
Estêvão Arruda Borba Santiago Guimarães	
Zuleide Maria de Arruda Santiago Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.82719040224	
CAPÍTULO 25	274
AS FASES DA GESTÃO DE PROJETOS APLICADAS À PRODUÇÃO ÁGIL DE CONTEÚDOS EDUCACIONAIS ONLINE	
Felipe Paes Landim	
Marcos Andrei Ota	
Jane Garcia de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.82719040225	
CAPÍTULO 26	283
BALEIA AZUL E 13 REASONS WHY: ATÉ QUE PONTO A INTERNET INTERFERE NA IDEIAÇÃO SUICIDA?	
Júlia Sprada Barbosa	
Giovana Chaves Mendes	
Marina Dilay de Oliveira	
Matheus Novak Corrêa	
Nathalia Akemi Shimabukuro	
Cloves Antonio de Amissis Amorim	
DOI 10.22533/at.ed.82719040226	
CAPÍTULO 27	291
PRÁTICAS EDUCATIVAS NA REDE FEDERAL: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
Tatiana Das Mercês	
DOI 10.22533/at.ed.82719040227	
CAPÍTULO 28	305
ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS E JOVENS E A METODOLOGIA DOS EPISÓDIOS DE APRENDIZAGEM SITUADA	
Monica Fantin	
DOI 10.22533/at.ed.82719040228	
CAPÍTULO 29	318
LETRAMENTO LITERÁRIO E INTERSEMIOSE: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DA POESIA DE GREGÓRIO DE MATOS	
Marta da Silva Aguiar	
Dayane Gomes da Silva Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.82719040229	

CAPÍTULO 30 331

MULTILETRAMENTOS COM GÊNERO NOTÍCIA: DO IMPRESSO AO DIGITAL

Cristiane Coitinho de Sousa

DOI 10.22533/at.ed.82719040230

CAPÍTULO 31 342

ALUNOS DA TURMA “E”: REFLEXÕES E INFLEXÕES SOBRE ESTIGMATIZAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

Laerty Garcia de Sousa Cabral

Gabriel Ginane Barreto

Ângela Cristina Alves Albino

DOI 10.22533/at.ed.82719040231

CAPÍTULO 32 352

AVALIAÇÃO EXTERNA – PERSPECTIVA DE CONTRIBUIÇÃO À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RITA PAULA DE BRITO

Maria Zilmar Timbó Teixeira Aragão

Silvany Bastos Santiago

DOI 10.22533/at.ed.82719040232

CAPÍTULO 33 363

ESTUDO SOBRE A CORREÇÃO DAS AVALIAÇÕES BIMESTRAIS APLICADAS NA EEEP RAIMUNDO SARAIVA COELHO APARTIR DA UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA GRADECAM

Maria Francimar Teles de Souza

Rosa Cruz Macêdo

José Oberdan Leite

Antônia Lucélia Santos Mariano

Renata Eufrásio de Macedo

Dennys Helber da Silva Souza

DOI 10.22533/at.ed.82719040233

CAPÍTULO 34 374

ANÁLISE DA REPROVAÇÃO DE ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DO INTERIOR DE GOIÁS

Joceline Maria da Costa Soares

Karolinny Gonçalves Guida

Luciana Aparecida Siqueira Silva

Christina Vargas Miranda e Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.82719040234

CAPÍTULO 35 382

METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO AVALIATIVO

Wony Fruhauf Ulsenheimer

Eriene Macêdo de Moraes

Taynan Brandão da Silva

Cristiani Carina Negrão Gallois

Vânia Lurdes Cenci Tsukuda

André Ribeiro da Silva

DOI 10.22533/at.ed.82719040235

CAPÍTULO 36	390
“SOBEJAS PROVAS DE UM PROCEDIMENTO IRREPREHENSIVEL” AGOSTINHO LOPES DE SOUZA – A TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR PRETO NA CIDADE DE CUIABÁ NO FINAL DO SÉCULO XIX	
Paulo Sérgio Dutra	
DOI 10.22533/at.ed.82719040236	
CAPÍTULO 37	401
A IDENTIDADE FEMININA DA JOVEM NEGRA NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: AS VEREDAS TRAÇADAS POR AYA	
Maria Letícia Costa Vieira Patrícia Cristina de Aragão	
DOI 10.22533/at.ed.82719040237	
CAPÍTULO 38	414
PATENTEANDO AO PÚBLICO: ESCOLARIDADE E TRABALHO, PRESENÇA DE PRETOS E PARDOS NA SOCIEDADE CUIABANA ENTRE OS ANOS DE 1850 E 1890	
Paulo Sérgio Dutra	
DOI 10.22533/at.ed.82719040238	
CAPÍTULO 39	427
PSICOLOGIA ESCOLAR: A PROMOÇÃO DO VALOR DA AMIZADE E AUTOESTIMA COMO ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO ÀS ADVERSIDADES DO CONTEXTO ESCOLAR	
Daniela Pereira Batista de Paulo Santos	
DOI 10.22533/at.ed.82719040239	
SOBRE A ORGANIZADORA	438

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE FORMADORES EM LENTE MULTIFOCAL: FORMANDO ME FORMO, ME INFORMO, ME RECONSTRUO...

Sueli de Oliveira Souza

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
Agência Financiadora: OBEDUC /Capes
suelisouza-roo@hotmail.com

Simone Albuquerque da Rocha

Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT/CUR
sa.rocha@terra.com.br
Financiamento: Capes

RESUMO: Este texto apresenta resultados de pesquisa que se centrou na formação docente, tomando como núcleo o Professor Formador. As discussões que seguem têm como Formador o professor atuante nas escolas de Educação Básica, sendo o responsável por organizar e orientar a formação dos seus colegas nos momentos de estudos oferecidos semanalmente. Esse trabalho envolve também a formação dos professores iniciantes, antes despercebida junto aos demais professores da escola. Assim, tem-se vivenciado, no grupo de pesquisa Investigação, do Programa de Pós-Graduação PPGEdU/UFMT cadastrado no CNPq, as angústias, conflitos e dilemas dos coordenadores em atender aos desafios exigidos pela formação continuada. Daí questionar-se: onde os coordenadores buscam subsídios para apoiar os novos colegas de profissão? Que formação tem subsidiado as

decisões tomadas? Quem forma o Formador? Estas inquietações motivaram a pesquisa sobre a formação do Formador do professor iniciante, uma vez que, em cada escola pesquisada, há um formador nela designado por ação do projeto de formação do professor iniciante, aprovado pelo PPGEdU/UFMT no Observatório da Educação, OBEDUC em 2013. A investigação desenvolve-se na abordagem qualitativa a partir das idéias de André (2005) quando esta afirma que a pesquisa qualitativa está no mundo dos sujeitos, dando significados às práticas cotidianas. Os memoriais de formação (Passeggi, 2010) foram as fontes adotadas para coletar os dados. Os resultados apontaram ausência de formação para o Formador de professores iniciantes em suas necessidades reais e também revelou o professor experiente/Formador em pleno desenvolvimento profissional se reconstruindo dia a dia, onde forma e é formado.

PALAVRAS-CHAVE: Professor Experiente/Formador. Formação. Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT: This text presents research results that focused on teacher training, taking as a core the Teacher Trainer. The discussions that follow have as Trainer the teacher acting in the schools of Basic Education, being responsible for organizing and guiding the formation of his colleagues in the times of studies offered weekly.

This work also involves the training of beginning teachers, previously unnoticed by other teachers in the school. Thus, the coordinators' anxieties, conflicts and dilemmas have been experienced in the Investigation group of the PPGEdU / UFMT Post-Graduation Program registered at CNPq, in order to meet the challenges demanded by continuing education. Hence the question: where do the coordinators seek subsidies to support their new colleagues? What training has subsidized the decisions taken? Who forms the Trainer? These concerns motivated the research on the formation of the trainer of the beginning teacher, since, in each researched school, there is a trainer designated in it by the initiating teacher training project, approved by the PPGEdU / UFMT in the Observatory of Education, OBEDUC in 2013. Research is developed in the qualitative approach based on the ideas of André (2005) when it states that the qualitative research is in the world of the subjects, giving meanings to the daily practices. Formation memorials (Passeggi, 2010) were the sources used to collect the data. The results pointed out the lack of training for the trainer of beginner teachers in their real needs and also revealed the experienced teacher / trainer in full professional development if rebuilding day by day where he forms and is formed.

KEYWORDS: Experienced Teacher / Trainer. Formation. Professional development.

O PROFESSOR EXPERIENTE/ - FORMADOR DO FORMADOR NO PROJETO DO OBEDUC: QUEM SÃO E O QUE FAZEM?

A pesquisa tem origem no projeto aprovado pela UFMT no Observatório da Educação/CAPES/INEP/SECADI, que investiga sobre Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a Universidade e as escolas, em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente. Envolvem-se, no projeto, seis escolas da Educação Básica, com seus professores iniciantes, mais um professor experiente por escola, com mais de dez anos de experiência o qual tem a função de acompanhar, assessorar e atender às necessidades destes novos docentes. Assim, a pesquisa referiu-se ao processo de apoio do professor experiente/coordenador das escolas envolvidas, ao professor iniciante, profissional este quase inexplorado nas políticas e programas de formação de professores. Nesse contexto, fez-se o recorte para a escrita deste texto na Formação do Formador, entendido aqui como o Professor Experiente/coordenador que atua nas escolas envolvidas no projeto

Assim, ser formador é um desafio para os professores experientes que atuam nas escolas onde o projeto tem instaurada uma proposta de acompanhamento ao professor iniciante, pois precisará contar com formação que lhe ajude a despertar no outro, a vontade de aprender, ensinar, ajudar resolver conflitos pessoais e profissionais (DAY, 2001). Neste sentido, formando se forma, se informa, se reconstrói a partir de muitas lentes na busca constante de novos saberes para auxiliar os docentes iniciantes.

Estudos de Marcelo Garcia (1999), Mariano (2006), Vaillant (2006) Tardif (2002), André (2012), dentre outros, têm tratado sobre o professor iniciante, profissional

este que, ao ingressar na carreira do magistério, sente-se inseguro, despreparado, desafiado a mobilizar saberes e habilidades que, na maioria das vezes, ainda não foram consolidados e introjetados na sua prática, gerando, portanto, situações desconfortáveis junto a seus pares.

Desse modo, verifica-se a importância do projeto OBEDUC ao evidenciar, no chão da escola, um professor experiente para ajudar nesta formação contínua do iniciante. Conforme Ureta (2009), o professor mentor/experiente deverá oferecer informação e apoio no período de transição da formação inicial ao trabalho. Serve, também, como relevante apoio real e próximo para orientar, assessorar no desenvolvimento das competências básicas profissionais, contribuindo para seu progresso social e pessoal e, também, para melhorar sua autoestima. O trabalho do professor experiente junto ao professor iniciante exige um olhar multifocal, por contribuir com o desenvolvimento profissional de ambos.

Esse trabalho que o professor experiente desenvolve contíguo ao iniciante pode ser considerado como acompanhamento e/ou de mentoria. A esse respeito, alguns grupos de pesquisadores conceituam esse apoio de mentoria, como é caso do grupo de pesquisa de Carlos Marcelo (Sevilha), Ureta (2009), Kaechele et.al. (2013), sendo estes últimos, pesquisadores da Universidade de Santiago de Compostela/ Chile, que também concebem o acompanhamento ao professor iniciante com essa mesma denominação. .

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

[..] interação estabelecida entre uma pessoa com mais experiência em um campo (mentor) e outra com menor ou nenhuma experiência (mentorado) com o propósito de favorecer e desenvolver suas competências e socialização aumentando progressivamente suas possibilidades de êxito na atividade a desempenhar. (OCHOA, 2011, p.237).

Nesta mesma perspectiva, as pesquisadoras Mizukami, Reali e Tancredi (2012), da Universidade Federal de São Carlos, consideram a mentoria como sendo uma forma de ajudar o professor iniciante a se envolver com seu próprio aprimoramento e a se sentir mais confortável na profissão; assim, são processos comuns interativos que envolvem partilhas, reflexões e consensos para tomada de decisões. É uma relação que permite formar-se e ser formado.

De acordo com Marcelo (2006), o professor mentor é aquele que acompanha, que conhece o professor iniciante pessoal e profissionalmente, capaz de criar um ambiente aberto de apoio e desafios, gestar e coordenar o programa de acompanhamento da escola, preparar informações para os docentes iniciantes nas seguintes áreas: filosofia e missão da escola, rotinas, administração e procedimentos, características dos alunos, recursos, pessoal de apoio, atividades extracurriculares, contatos com os pais.

De acordo com Kaechele et.al. (2013), o professor mentor possui características

extrínsecas e intrínsecas que o definem como sujeito motivado, que reflete sobre seu processo de desenvolvimento, reconhece-se na docência e na educação, possui perspectiva positiva sobre seu desempenho, apresenta motivação interna para melhorar seu trabalho, tem flexibilidade para superar as dificuldades.

Ureta (2009) afirma que o professor experiente é um docente experimentado, é um assessor interno e externo com perfil profissional diferente do professor iniciante. Ele possui competência cognitiva, competência funcional e competência ética que são mobilizadas constantemente na realização do seu trabalho. Então, pode-se dizer que é capaz de acolher e apoiar o docente iniciante o qual chega à escola com toda insegurança que a inserção na carreira lhe apresenta. No caso, esse perfil de mentor pode ser atribuído no projeto de formação do OBEDUC ao professor experiente.

De acordo com Marcelo (2006) e Ureta (2009), acolher e acompanhar o professor iniciante é condição essencial para ajudá-lo no seu crescimento profissional. É um momento de aprendizagem mútua em que o objeto de discussão é a prática estabelecida em uma situação real, concreta, que vai ser teorizada, estudada, para apontamentos de possíveis ações que irão modificá-la.

Desse modo, o trabalho do professor experiente, que se coloca como mediador entre a realidade concreta da escola e o professor iniciante, vai propiciar melhores condições para que o novo docente se desenvolva profissionalmente, superando os desafios em relação aos diversos aspectos da prática pedagógica.

Assim, na pesquisa, mentoria e acompanhamento se assemelham em um processo mútuo de ensinar e aprender, no qual professores iniciantes se entrelaçam aos professores experientes no processo aprender a ser professor, aprender a ser Formador do formador, que se dá em múltiplas interações, entre elas, a de aprender com novos desafios de acompanhamento.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR FORMADOR: APONTAMENTOS TEÓRICOS

Neste contexto, verifica-se a necessidade de formação continuada a esses professores Formadores, com o objetivo de ajudá-los a refletir sobre seu trabalho de acompanhamento/mentoria ao professor iniciante, possibilitando, assim, uma formação multifocal capaz de mobilizar vários saberes para atuar no dia a dia.

Assim, evidencia-se a importância da formação continuada que se dá no chão da escola por meio do acompanhamento do professor mais experiente o qual já consegue movimentar vários saberes para agir, orientar e subsidiar os seus pares, conforme os desafios. Corroborando esta ideia, Marquesin (2012) afirma que:

[...] todo professor deve ver a escola como um lugar onde ele não somente ensina, mas também aprende. Percebe-se que atualização e produção de novas práticas só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas, o que tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos. (MARQUESIN 2012, p. 51).

Reafirmando a relevância da formação continuada e o papel que possui junto ao grupo de professores para a melhoria da qualidade do ensino, as autoras Menslin e Hobold (2014) salientam que esta deve ser:

[...] compreendida como um processo permanente, constituído por uma rede de histórias vivenciadas, conhecimentos e valores, que se desenvolve ao longo do seu caminho profissional, individual e coletivo, dentro e fora da sala de aula, construindo trajetórias de desenvolvimento profissional. (MENSLIN; HOBOLD, 2014, p.501).

Mesmo sabendo do mérito que a formação continuada possui, os estudos realizados por Mizukami (2006) e Giovanni (2010) apontaram não haver investimentos na formação do Formador, evidenciando, assim, que a mesma não tem sido o foco das formações de professores gestadas pelas Universidades, Secretarias de Educação estaduais e municipais, responsáveis pela formação dos docentes. Neste sentido, Mizukami (2006) afirma ser necessário pensar formação para o Formador uma vez que:

Se os professores estão ocupando posição central nas reformas educacionais [...], os formadores de professores seriam, por decorrência, os pilares de novas reformas educacionais. Novas tarefas são propostas e novos desempenhos são exigidos dos formadores. (MIZUKAMI, 2006, p.7).

Sabemos que pensar a formação do Formador não se constitui em tarefa simples, pois são muitas as exigências e tem-se requerido desde o conhecimento específico à docência a conhecimentos gerais sobre a problemática educacional. Tais desafios podem implicar a ausência do Formador no centro das propostas de formação e, de acordo com André et.al.(2012), isso acontece porque

[...] vivemos momentos de crise, de legitimação e de interesses políticos sobre formação de professores Brasil, os quais perpassam desde o espaço de formação a compreensão do que é formar, constituir-se professor, até as implicações ideológicas, legais e políticas existentes no contexto da escolarização brasileira. (ANDRÉ, et.al. 2012, p. 519).

Diante destes estudos, questionamos como os Formadores têm conseguido conduzir os processos formativos no interior das escolas, onde buscam subsídios para auxiliar suas práticas e quem os forma?

As respostas para estas e outras questões dependem dos sistemas de ensino onde as formações são desenvolvidas (DAY, 2001, OLIVEIRA, 2015).

Mediante os apontamentos a respeito da formação do Formador, André et. al. (2010) afirmam que, na maioria das vezes, esse profissional se vê em apuros frente as suas responsabilidades:

Fica, então, para o professor formador, a tarefa de fazer com que o futuro professor, junto com ele, analise criticamente a situação observada nas escolas, pondere todas as variáveis que concorrem para que o quadro seja assim tão precário e

consiga separar a parte que compete ao docente e a que é de responsabilidade de outras instâncias. Com base nessa análise, para a qual o formador tem que recorrer a fundamentos socioantropológicos, psicossociais, sociopolíticos e socioeconômicos, talvez ele consiga convencer o estudante a permanecer no magistério. Mas essa não deveria ser uma tarefa individual: deveria fazer parte do projeto político-pedagógico e ser assumida pelo coletivo institucional. (ANDRÉ et.al, 2010, p.134).

Oliveira (2015) colabora com este pensamento, ao dizer sobre outro aspecto que o Formador precisa considerar em seu trabalho o fato de estar lidando com adultos, com seus pares; portanto, é necessário que:

O saber próprio do formador de formador considerado um indicador de sua profissionalidade é o saber sobre como o adulto professor aprende, como se constitui o saber do professor, de que forma as relações com o outro interferem na construção dos significados e sentidos de suas experiências. Ao formador de formador cabe compreender que na aprendizagem do adulto e, conseqüentemente, na formação do adulto professor, é por meio de estratégias de grupos que ocorrem as interações entre adultos e fomentam-se as interpretações e a construção de sentidos com o compartilhamento de experiências, que acabam se tornando significados partilhados. (OLIVEIRA, 2015, p.41).

Corroborando a ideia de que o Formador precisa de uma formação específica, Mizukami (2006) afirma a existência de alguns aspectos que carecem ser considerados nessa formação. De acordo com a autora, todo Formador necessita apresentar uma base de conhecimento sólida e flexível que lhe possibilite aprender a ensinar de diferentes formas para diferentes contextos e clientela.

Desse modo, o professor Formador precisa constituir-se professor ao longo de sua vida, associando as experiências sociais às formativas, desenvolvendo um conjunto de saberes que auxiliarão no desenvolvimento profissional dos seus pares.

Assim, percebe-se que, desenvolver-se profissionalmente, é um processo de ação e reflexão sobre as práticas cotidianas. Para Kaechele et.al. (2013):

O desenvolvimento profissional refere-se a um olhar multidimensional e dinâmico que incorpora aspectos pessoais e experiências biográficas/educacionais, fatores ambientais e contextuais da carreira exercida e questões amplas, como as fases da aprendizagem ao longo da vida. (KAECHELE,2013, p.62).

Reafirmando esta ideia de que o desenvolvimento profissional perpassa todas as esferas da vida do professor, Day (2001) expressa que:

[...] envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto e indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudanças, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essências para uma reflexão, planificação e

Para Marcelo (2009, p.10), o desenvolvimento profissional é um processo que acontece individual e coletivamente, “mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais por meio de experiências de diferente índole, tanto formais como informais”.

É neste sentido de busca permanente que entendemos o professor experiente/mentor, o profissional que conhece a respeito de sua profissão, mobiliza diferentes saberes para atender às necessidades que surgem no seu dia a dia. Consegue refletir sobre sua prática e é capaz de problematizar o contexto em que atua, contudo está sempre na busca de novos saberes. Assim, pode-se dizer que está em pleno desenvolvimento profissional, formando-se para ser Formador.

PERCURSO METODOLÓGICO

A partir dos estudos de Marcelo (1995), Ochoa (2011), Ureta (2009), Kaechele et.al. (2013), Mizukami; Tancredi e Reali (2012), André (2010), Muzukami (2006), é possível desenhar o perfil do professor experiente da presente pesquisa. No entanto, buscou-se na literatura brasileira e não foi encontrada políticas de formação para este profissional, o que torna importante ressaltar a urgência de que sejam implementadas a fim de contemplar estes profissionais.

No projeto OBEDUC, que trabalha diretamente com os professores iniciantes, os docentes experientes sentiram a necessidade de formação direcionada às discussões sobre suas carências e, a partir de então, ocorreram reuniões dessa natureza com as seis escolas. Os temas foram sugeridos pelas professoras experientes e, assim, constituiu-se um grupo de estudos.

O projeto OBEDUC que acompanhamos na pesquisa e do qual apresentamos dados neste texto preocupa-se com a necessidade não só de acolher, mas de acompanhar o professor em início de carreira. Desenvolve-se em seis escolas públicas com a assistência a 24 professores iniciantes, contando com o trabalho de seis professores formadores, entendidos, aqui, como experientes. Destas seis coordenadoras, professores experientes, trazemos o recorte de duas delas as quais nomeamos, na pesquisa, de Apoio e Desafio para este texto. Tal escolha se deu a partir das concepções que elas têm sobre sua função no acompanhamento ao professor iniciante.

A abordagem que alicerçou a análise dos dados é qualitativa e, de acordo com Gatti e André (2010, p. 30), constitui-se em uma modalidade investigativa que se consolidou “[...]para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões

grupais, comunitárias ou pessoais”. O método utilizado é o (auto)biográfico, por concebê-lo capaz de possibilitar que os sujeitos façam uma revisão de suas histórias ao revisitarem seu entorno pessoal e social, cujo foco é a subjetividade do sujeito. Neste sentido, buscou-se compreender e sistematizar os aspectos da subjetividade das professoras sobre suas trajetórias de vida. Esse método se caracteriza pelo uso de narrativas solicitadas no decorrer de período de formação, com a intenção de contar e recontar histórias pessoais e coletivas. Como instrumento para coleta de dados, foram adotados os memoriais que narram suas percepções acerca do acompanhamento ao professor iniciante, suas necessidades formativas e reflexos do seu desenvolvimento profissional, aspectos que configuram os eixos de análise deste trabalho.

Os memoriais de formação são dispositivos pedagógicos usados pelo grupo de pesquisadores das investigações (auto)biográficas. Passeggi (2010 apud SOUZA et. al. 2013), pesquisadora referência em produção no Brasil sobre memoriais, descreve esse tipo de narrativa como sendo:

Texto acadêmico autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exercem sobre si. Adota-se a hipótese de que nesse trabalho de reflexão autobiográfica, a pessoa distancia-se de si mesma e toma consciência de saberes, crenças e valores construídos ao longo de sua trajetória[...]. (PASSEGGI, 2010, apud, SOUZA et. al.2013, p.67).

Passamos, agora, às revelações da pesquisa sobre quem são, quais suas necessidades formativas e reflexos do desenvolvimento profissional apontados nas narrativas das professoras experientes.

COMPREENSÕES DOS PROFESSORES FORMADORES ACERCA DE SUA FUNÇÃO E DO SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Quando buscamos, nos memoriais, as narrativas que revelam quem são e o que fazem no interior das escolas, eis os relatos de duas professoras:

O experiente na minha concepção é um profissional que atua na perspectiva de encorajar o iniciante no enfrentamento dos desafios que são inerentes ao processo de inserção à prática: dúvidas quanto aos planejamentos anual e diários, prática de sala de aula, elaboração dos relatórios de desempenho dos alunos, preenchimento de diários, relação com pais de alunos e muitas outras dúvidas que vão surgindo no processo e que nem sempre são por eles reveladas. (Memorial da professora Experiente Desafio, fev.,2015).

O professor experiente é aquele capaz de apoiar, auxiliar, amparar e acompanhar o iniciante em suas dificuldades e necessidades na docência. É aquele em quem o iniciante de fato confia os seus sentimentos, dificuldades e fragilidades, esperando ouvir do mesmo proposições e intervenções que auxiliem em sua prática inicial docente. (Memorial da Professora Experiente Apoio, fev., 2015)

Diante desses relatos, percebemos que a relação entre elas e os iniciantes mudou a partir dos estudos sobre os desafios do início da carreira (Marcelo Garcia, 1999, Tardif, 2002, Cavaco, 1993). Autores como Ochoa (2011) e Ureta (2009) falam que o trabalho de acompanhamento/mentoria é esta troca na qual um reconhece a importância do outro e ambos buscam novos saberes e crescem juntos.

Os memoriais revelaram muitos aspectos importantes que apontam as necessidades formativas das professoras experientes, inclusive, a ausência de constituição para acompanharem os professores iniciantes e, também, que venham ao encontro de suas carências, auxiliando-as a pensar, organizar e direcionar os encontros de formação que oferecem para seus pares.

As necessidades formativas se revelam quando nos deparamos com os desafios e as angústias do fazer, enquanto experiente. Nos inquieta muito o silêncio do iniciante e os seus temores em revelar suas necessidades e dúvidas peculiares ao fazer pedagógico. Muito claramente percebemos que tais dúvidas vão desde o gerir a sala de aula, com todos os desafios que lhe são peculiares, aplicabilidade, até a elaboração dos pareceres descritivos de avaliação. (Memorial da Professora Experiente, Desafio, fev., 2015).

Durante o primeiro encontro formativo, ou seja, a primeira formação da qual eu participei, pude ouvir aos iniciantes quando os mesmos elencaram suas dificuldades, e isto foi de suma importância para mim, pois consegui enxergar com maior clareza onde eu poderia intervir e contribuir, [...] dentre esses desafios eu pude perceber que está a falta de domínio dos conteúdos a serem ministrados e a transposição didática dos mesmos, bem como o gerenciamento da sala de aula. (Memorial da Professora Experiente, Apoio, fev., 2015).

Observamos nas falas das professoras que suas necessidades formativas são reveladas no dia a dia da escola e, então, precisam estar todo o tempo recorrendo aos seus saberes teóricos e práticos. MizuKami (2006) afirma que são muitas as exigências ao Formador, por isso precisam ter formação específica para ajudar nos seus fazeres. Autoras como Menslin e Hobold (2014) apontam a necessidade de ser ter, nas escolas, uma proposta de formação continuada para auxiliar nesse desenvolvimento profissional.

Outro aspecto salientado nas narrativas das professoras é a contribuição da formação desenvolvida no projeto do OBEDUC, da UFMT, com a aprendizagem de ensinar, orientar o professor iniciante a se constituir um profissional. Mizukami (2010, p.130) afirma que o professor formador precisa despertar no outro aquele que está sob sua orientação nos processos de formação, “[...] o interesse pela formação profissional, em ajudá-lo não só a perceber-se professor, como também a conscientizar-se de que a docência requer posturas éticas e profissionais, [...]”. No caso do presente estudo o outro, citado por Mizukami, é considerado o professor iniciante.

As professoras experientes evidenciaram, por meio de suas narrativas, como estão se constituindo profissionalmente diante de todos os desafios que encontram no cotidiano. Assim, registraram em seus memoriais:

Tarefa árdua que no fazer estamos construindo, com muitos encontros de estudo no OBEDUC e muitas leituras, ante aos desafios e necessidades de intervenção com os quais nos deparamos ao ensinar, acompanhar e motivar o professor iniciante. (Memorial - da Professora Experiente Desafio, dez 2015).

Para subsidiar aos professores iniciantes, aos quais acompanho valho-me das formações recebidas no OBEDUC e de renomados autores que estudam o professor iniciante, dentre eles Huberman (1993/1995) Cavaco (1993), Tardif (2008) e Marcelo (2009/2010) além de outros autores que tratam da formação continuada. (Memorial Professora Experiente Apoio, fev., 2015)

As escritas das professoras revelaram que, mesmo sendo experientes, estão se constituindo dia após dia e, diante de cada desafio, buscam uma superação. Autores como Day (2001), Marcelo Garcia (2009) falam que o desenvolvimento profissional é um processo de longo prazo, que acontece todos os dias, com as experiências vividas nos aspectos pessoais e profissionais.

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A PESQUISA

Estudos realizados, a partir dos autores Mizukami (2006), Giovani (2010), André (2012) e Oliveira (2015) apontaram aspectos importantes sobre a formação do formador, afirmando que se constitui em um desafio no cenário educacional no Brasil, por serem raras as propostas de formação que atendem às necessidades formativas desse profissional.

Um achado nesta pesquisa é que a formação desse profissional deve ser pensada a partir das necessidades formativas do professor experiente, atendendo às diferentes dimensões da prática a ser orientada e acompanhada na escola onde atua.

A participação desses Formadores no projeto UFMT/OBEDUC, embora seja de quatro anos e se constitua em um projeto de uma universidade, já vem apontando resultados interessantes, ao provocá-los a refletirem sobre sua atuação junto aos professores iniciantes, que chegam à escola via concurso ou contratos. Depois que entraram no projeto, esses profissionais têm voltado um olhar mais humano, cuidadoso e profissional, como expressam as falas das professoras experientes. Fica o questionamento: nas escolas onde não há os estudos e a abrangência de um projeto desta natureza, como está ocorrendo o acolhimento, o atendimento e assessoramento aos professores iniciantes? Como tem sido a formação do Formador onde há políticas, programas e projetos de apoio aos professores iniciantes?

Outrossim, os Formadores, mesmo sendo considerados professores experientes, estão no processo de desenvolvimento profissional, superando, então, na nova prática de atender aos iniciantes, os desafios de um trabalho ainda não concebido em muitas ações, projetos e programas formativos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de et. al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Rev. Bras. Est. Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, jan-abr.2010. p.122-143.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; JUNCKES, Rosane Santana. O professor formador e as relações com seus saberes profissionais. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.12, n.36, maio –ago.2012. p.517-533.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto/Portugal: editora Porto, 2001.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli Alfonso Dalmazo. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GIOVANNI, Luciana Maria. A produção da pesquisa sobre professores formadores no Brasil nos últimos 20 anos. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, XV, Belo Horizonte, 2010, **Anais...** Belo Horizonte: 2010.

HOBOLD, Márcia de Souza; MENSLIN, Mônica Schüler. Formação continuada dos professores dos anos finais do ensino fundamental: necessidades formativas. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 14 - n. 3 - set-dez 2014. Disponível em <file:///user/usuario1/Donlounds/dialogo-7203.pdf>.

KAECHELE, Mónica. et.al. características personales y profesionales del mentor em la configuración de un acompañamiento eficiente. **REDU- Rev. de docência Universitária**, Santiago de Compostela/ Chile, v.11. n.2, maio- agosto 2013. p.61-72.

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

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n.08, jan/abr 2009. Disponível em: <http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO__Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acessado dia 10/02/2016.

MARQUESIN, Denise Filomena Bagne. **Os espaços e a constituição da profissionalidade docente: o estágio e o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2012. Tese de doutorado em Educação Matemática – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC, São Paulo, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Currículo**, São Paulo, v.1, n.1, dez.- jul.2005-2006.

OCHOA, L. A. R. **Profesores Principiantes e inserción a la docência. Preocupaciones, problemas y desafios**. Tese (Doctorado in didáctica y organización de la educación) Universidad de Sevilla, Espanha: 2011.

OLIVEIRA, Sílvia Matsuoka. **A formação de Professores Formadores do Cefapro-MT: desenvolvimento e identidade profissional**. Tese de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação. PUC/São Paulo, 2015.

URETA, Consuelo Vélaz de Medrano. Competências del Profesor-Mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. **Profesorado-Rev.de currículo y formación del profesorado**, Madri/Espanha, v.13, n.1, 2009. p.209-229.

VAILLANT, Denise. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. **Rev.de Educación**, n.340, mayo-agosto 2006. p.117-140.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-082-7

