

## O APOIO AO DOCENTE INICIANTE: EXPERIÊNCIAS E PESQUISAS RELATADAS NO “CONGRESO INTERNACIONAL DEL PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA” - 2008, 2010 e 2012 \*

Maria Aparecida de Souza Perrelli<sup>1</sup>

## THE SUPPORT TEACHERS BEGINNER: EXPERIENCES AND RESEARCH REPORTS IN “CONGRESO INTERNACIONAL DEL PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA” - 2008, 2010 e 2012

### Resumo

O início de qualquer carreira é, comumente, uma fase de tensões e aprendizagens intensivas. No âmbito do magistério, essa etapa tem despertado a atenção de pesquisadores cujos estudos têm mostrado as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes e a importância do apoio a esses profissionais, nessa fase especial da carreira. O objeto do presente estudo são as pesquisas e experiências de apoio ao professor iniciante. Apresenta um balanço dos trabalhos com foco nesse tema apresentados nas três edições do *Congreso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia* (2008, 2010 e 2012). Dos 451 trabalhos inscritos, 80 foram selecionados e mapeados segundo os países e instituições de procedência dos autores, o contexto no qual a questão foi estudada (Educação Básica, Superior, em disciplinas específicas etc), as principais modalidades e ações de apoio, os êxitos e as dificuldades.

**Palavras-chave:** professor iniciante. inserção profissional. iniciação à docência.

### Abstract

The beginning of any career is commonly a phase of intensive learning and tensions. Under the magisterium, this step has attracted the attention of researchers whose studies have shown the difficulties faced by beginning teachers and the importance of supporting these professionals, especially at this stage of his career. The object of this study is the research and experiences to support beginning teachers. An overview of studies focusing on this topic presented in the three editions of *Congreso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia* (2008, 2010 and 2012). Of the 451 entries, 80 were select and mapped according to country of origin and institutions of the authors, the context in which the issue is studied (Basic Education, Higher, in specific disciplines etc), the main modalities and support actions, successes and difficulties.

**Key-words:** beginning teacher. professional placement. initiation to teaching.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista/UNESP/Bauru. Atualmente é professora e pesquisadora na Universidade Católica Dom Bosco. Atua no Curso de Graduação em Biologia, no Programa de Pós Graduação em Educação- Mestrado e Doutorado e no Programa Kaiowá/Guarani. E-MAIL: cidaperrelli@gmail.com

## Introdução

A formação do professor é um processo complexo que não se inicia nem se esgota nos cursos voltados ao magistério. A aprendizagem da docência começa na vida escolar ao observarmos nossos mestres, prossegue nos cursos de formação e ao longo da vida profissional, com os aportes teóricos sobre a profissão e no enfrentamento dos desafios da prática.

Uma fase especial da vida profissional do professor tem sido objeto de atenção dos pesquisadores: os primeiros anos da docência. Diversos estudos vêm demonstrando que se trata de uma fase crucial, permeada de conflitos, dificuldades e dilemas, cuja superação requer a construção de novas aprendizagens, e isto não é algo simples para o professor principiante.

Admitindo a importância dessa fase na vida do professor, alguns países já estão desenvolvendo políticas de acompanhamento ao docente principiante, visando reduzir o impacto com a realidade da escola e o peso das tarefas próprias da profissão e estimular o professor a investir continuamente no seu desenvolvimento profissional.

O presente artigo se insere no conjunto das preocupações atuais com essa questão, e resulta de uma investigação, ainda em andamento, vinculada a um projeto maior<sup>2</sup> que tem como um de seus objetivos mapear a produção acadêmica recente, nacional e internacional, acerca das experiências e pesquisas que tratam do apoio ao professor principiante. Para atingir esse objetivo, estão sendo levantados dados procedentes de teses, dissertações e artigos publicados em periódicos e em eventos científicos.

Do conjunto de trabalhos já levantados, foram selecionados para compor este texto aqueles divulgados no *Congreso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*, nas três edições já realizadas até a presente data. A escolha desses eventos justifica-se pela afinidade temática com os interesses desta pesquisa (em especial o segundo congresso que privilegiou a discussão do acompanhamento ao professor principiante) e porque eles vêm se firmando como foro de discussão qualificada sobre a problemática da iniciação à docência.

Neste artigo serão apresentadas inicialmente algumas formulações teóricas acerca da fase da iniciação na vida profissional do professor, destacando a importância do apoio ao principiante e

---

<sup>2</sup> O projeto maior ao qual esta pesquisa se vincula intitula-se “Professores iniciantes: conflitos, desafios e aprendizagens” e está sob a minha coordenação. Está sendo desenvolvido no âmbito do GEPPI (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor Iniciante), vinculado ao FORPRAD (Grupo de Pesquisa Formação e Prática Docente) do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande, MS.

pontuando algumas políticas e programas internacionais e nacionais relacionados com a questão. Em seguida, será relatada a pesquisa, com seus caminhos metodológicos, percalços e redimensionamentos, bem como os resultados obtidos.

## **1 A fase de iniciação profissional e a importância do apoio ao professor principiante**

A profissão docente é considerada uma tarefa complexa, difícil e desafiadora. Os professores devem dar conta de múltiplas demandas, provenientes de diferentes campos (dos estudantes, das famílias, de exigências institucionais e sociais etc) que mudam em ritmo cada vez mais acelerado. Nesse contexto, pode-se afirmar que, por melhores que sejam os cursos de formação para o magistério, o professor não estará pronto e acabado para o exercício da profissão. A realidade, complexa e em constante mudança, o desafiará, permanentemente, a modificar, a desconstruir e construir novos conhecimentos profissionais.

Se a tarefa é complexa e difícil para qualquer professor, isso se faz notar mais ainda para o principiante. Nessa condição ele manifesta uma série de problemas e isto tem colocado o iniciante como alvo de atenção de diversos pesquisadores.

Simon Veenman (1984) popularizou a expressão “choque de realidade” para designar essa fase marcada por um processo de aprendizagem muito baseada no ensaio e erro, na tentativa de enfrentar os desafios impostos por uma realidade escolar que, em geral, se distancia da que o professor esperava encontrar ao ingressar na profissão. Segundo o autor, há diferentes fatores que podem explicar o “choque de realidade”, entre estes, a formação profissional inadequada, a situação escolar desfavorável (estrutura burocrática rígida, isolamento no local de trabalho, escassez de equipamentos, sobrecarga de trabalho etc.), a escolha equivocada da profissão.

Nessa mesma direção, Huberman (1992) descreve a entrada na carreira como um período de “exploração” em que os professores procedem a uma investigação dos contornos da profissão e experimentam vivências ambíguas, marcadas pela necessidade de “sobrevivência” no ambiente escolar diferente do idealizado e pelas “descobertas” que faz sobre sua profissão. A fase de sobrevivência é caracterizada pela preocupação consigo mesmo, pela dificuldade de enfrentar a gestão do tempo e da instrução, a dificuldade de estabelecer relações com os alunos, de adaptação ao material didático disponível, entre outros enfrentamentos. Já a fase de descoberta refere-se ao entusiasmo do professor pela experimentação, por ter uma classe pela qual é responsável, por fazer parte de um corpo profissional.

Marcelo Garcia (2009) afirma que a fase inicial da vida profissional do professor representa um ritual no qual se transmite a cultura docente ao principiante (os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão) e promove-se a integração dessa cultura na personalidade do professor, assim como a adaptação dele ao entorno social no qual desempenha a sua atividade. Essa adaptação pode ser fácil quando o entorno sociocultural coincide com as características e anseios do professor principiante, mas pode ser mais difícil se as culturas nas quais irá se integrar lhes são desconhecidas e hostis.

Um olhar para o volume expressivo de dados das pesquisas sobre os problemas enfrentados pelo professor iniciante permite agrupá-los em três dimensões principais: (a) ensino: problemas com planejamento, metodologia, avaliação, a organização/gestão das aulas; (b) organizacional: dificuldades de situar-se no organograma da instituição de ensino e em instâncias decisórias maiores; (c) relações interpessoais: problemas entre professor-aluno, entre os pares, a direção, a coordenação, os pais de alunos etc.

Considerando que a satisfação e o bem estar na profissão refletem no bom desempenho no trabalho, e reconhecendo que os professores principiantes têm dificuldades para enfrentar esses problemas nas suas diferentes dimensões, é de fundamental importância que ele seja acompanhado e apoiado nessa fase de inserção na carreira. A essa conclusão chegaram diversos estudos, mostrando que certos professores muito bem capacitados, por não terem recebido o apoio adequado, foram se perdendo pelo caminho e alguns até mesmo desistiram da profissão (FEIXAS, 2002).

Para Marcelo Garcia (1994), os primeiros anos de docência são um período muito fértil para o iniciante aprender o seu ofício e, por isso, é importante que se invista nessa fase da carreira em propostas formativas formuladas para potencializar, nesses professores, a capacidade de reflexão e autocrítica permanentes. Com essa compreensão, Marcelo Garcia e Vaillant (2009) defendem que, em termos de políticas de formação, em geral, seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo de sua carreira do que incrementar a duração da formação inicial.

Pode-se concluir, com base nos autores até aqui referenciados, que o acompanhamento ao principiante é um aspecto chave para a consecução de uma experiência docente satisfatória. Esse processo será tanto mais satisfatório e amplificado quando se conta com um programa adequado de acolhida e apoio ao novo professor.

Existem esforços, em diferentes países nesse sentido. A literatura informa que há políticas e

programas dessa natureza em países como a Polônia, Inglaterra, Espanha, Áustria, Finlândia, Bélgica, França, Estônia, Hungria, Chipre, Grécia, Itália, Irlanda do Norte, entre outros<sup>3</sup>; Portugal e Alemanha iniciaram debates e contam com documentos em que explicitam os Programas pretendidos. A Argentina iniciou projetos piloto em 2005 com apoio da experiência francesa e já está avaliando os programas desenvolvidos.

No Brasil, como política de apoio ao professor, a questão se encontra, ainda, na forma de Projeto de Lei do Senado, nº 284, de 2012, de autoria do senador Blairo Maggi, que institui a Residência Pedagógica para os professores da Educação Básica, com o mínimo de oitocentas horas de duração, além de bolsa de estudo, na forma da Lei<sup>4</sup>. Há também o Programa de Residência Docente, financiado pelo Governo Federal/CAPES, em andamento, no Colégio Pedro II<sup>5</sup>. Experiências isoladas são registradas, por exemplo, na UFSCar, pelo Programa de Mentoria no Portal dos Professores, uma iniciativa que visou não só atender as necessidades formativas de professores das séries iniciais do ensino fundamental em início de carreira, como também investigar processos formativos destes professores e dos mentores que os acompanhavam<sup>6</sup>.

As propostas de apoio ao iniciante apresentam, em geral, algumas similaridades quanto ao fato de delegarem ao professor experiente (designado de tutor ou mentor) a tarefa de acompanhamento ao principiante na fase de inserção na carreira (ou período de “indução” como é denominado em alguns países). O acompanhamento pode ocorrer de modo presencial e/ou virtual, durante um período de tempo variável, no qual o principiante é estimulado pelo experiente a se integrar gradativamente à profissão e a refletir sobre ela.

Quaisquer que sejam as características e estruturas dos programas de apoio a esse professor, importa lembrar do que afirmam Cunha e Zanchet (2010) a esse respeito: as iniciativas de apoio ao principiante, sejam institucionais, sejam políticas governamentais, deixam claro que o processo de inserção à docência transcende à responsabilidade individual do professor. É, antes, um dever e um desafio das políticas públicas de formação docente. E os motivos destas políticas extrapolam o

---

<sup>3</sup> Esses dados são da publicação da Eurydice. **Temas clave de la educación en la Europa**. Cap. 6: Medidas de apoyo a los nuevos profesores”. (Formación inicial y transición a la vida laboral, V.3) Disponível em: [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/037ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/037ES.pdf). Acesso em: 12 ago. 2009.

<sup>4</sup> O Projeto do senador Blairo Maggi altera o Projeto de Lei n. 227, de 2007, de autoria do senador Marco Maciel, que proponha um período de acompanhamento ao docente iniciante como política pública de formação docente, em analogia à Residência Médica. A minuta do Projeto está Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=112691&tp=1>.

<sup>5</sup> O texto completo pode ser visto em: <http://www.cp2.g12.br/comunicados/2011/27-10-11/PORTARIA%20RESIDENCIA%20DOCENTE%20COLEGIO%20PEDRO%20II.pdf>

<sup>6</sup> O Programa foi desenvolvido no período de 2003 a 2008 (financiado pela FAPESP/SP de 2004 a 2007). Ver mais informações em <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br>.

campo pedagógico, pois alguns países já reconheceram que desatender os problemas específicos dos docentes iniciantes gera prejuízos econômicos, tanto pela deserção dos professores como pelo impacto de suas ações no sistema educativo.

Como a questão do apoio ao professor principiante tem sido abordada em eventos científicos voltados a essa questão? Respostas a essa questão motivaram a presente pesquisa cujos caminhos percorridos e resultados preliminares serão apresentados a seguir.

## **2 O apoio ao professor iniciante: o tema em discussão no Congreso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia (2008, 2010 e 2012)**

### **2.1 Os caminhos da pesquisa**

Para fazer um balanço preliminar sobre como o tema do apoio ao professor iniciante vem sendo contemplado em eventos científicos, bem como as primeiras revelações dos trabalhos ali divulgados, optamos por um estudo descritivo, do tipo exploratório, tomando como corpus de análise os textos apresentados nas três edições do *Congreso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*<sup>7</sup>. Tais eventos são reconhecidos por seus organizadores como espaços importantes para a evolução do debate em torno da questão da inserção à docência, como se pode ver no texto transcrito da Apresentação dos Anais do II Congresso:

En oportunidad del *I Congreso internacional del profesorado principiante e inserción profesional a la docencia* (Sevilla, 25 al 27 de junio de 2008), las perspectivas de los especialistas y los intercambios que tuvieron lugar entre los participantes constituyeron nuevos aportes para pensar hoy la iniciación en la docencia y su impacto en la conformación de la identidad de las profesoras y los profesores.

Os textos escolhidos para este trabalho dizem respeito ao apoio ao professor já ingressante na carreira e estão disponíveis em CD-Rom (anais do segundo e terceiro eventos) e no endereço <http://prometeo.us.es/idea/congreso/> (anais do primeiro evento)<sup>8</sup>. Não foram objeto de análise os relatos sobre o período de estágio docente.

---

<sup>7</sup> O primeiro evento aconteceu no ano de 2008, em Sevilla-Espanha; o segundo em 2010, em Buenos Aires e o terceiro em 2012, em Santiago-Chile. Esses eventos são organizados pela Universidade de Sevilla, por meio do Idea! (um grupo de investigação formado por professores da Faculdade de Ciências da Educação dessa Universidade e da Faculdade de Educação da Universidad de Huelva), juntamente com instituições dos países sede de cada um.

<sup>8</sup> Um único trabalho do I Congresso não pode ser acessado, pois o arquivo não abre. O título é: *Conversaciones con una profesora principiante. Qué pueden aprender expertos y principiantes unos de otros*. Autores: Rodríguez López, J. M. y Rodríguez Gómez, M. B. Da Universidad de Huelva.

No percurso de elaboração deste trabalho foram necessárias várias reorientações. A princípio, pensou-se em tomar como corpus de análise apenas os relatos de pesquisa. Mas, logo na primeira tentativa de fazer essa seleção, verificamos que somente as publicações do segundo evento vieram discriminadas como “relatos de pesquisa” ou “relatos de experiência”. Nos dois outros os trabalhos figuravam sob o título genérico de “comunicações”. Isso nos levou a leitura dos resumos a fim de identificar aqueles que se enquadravam no critério pretendido. Entretanto, em alguns casos os resumos inexistiam ou não deixavam pistas a respeito da modalidade do trabalho. Nos casos em que isto ocorreu foi necessário fazer a leitura exploratória dos textos a fim de fazer a seleção preliminar dos trabalhos a serem analisados.

A partir daí, começamos a leitura do texto completo de cada um dos trabalhos selecionados, mas, nesse momento, outra dificuldade se apresentou. Alguns trabalhos autorreferenciados como relatos de pesquisa seriam, no nosso entender, relatos de experiência, pois não apresentavam o problema e nem as questões de investigação. Tais trabalhos mostravam uma diversidade de experiências de apoio ao professor iniciante, fato que nos fez pensar na possibilidade de incluí-los na nossa pesquisa. Decidimos, então, redimensionar o trabalho e tomar como critério de inclusão apenas o fato de os textos estarem relacionados com a problemática do apoio ao professor iniciante, desde que trouxessem dados (de pesquisas ou de experiências) que nos auxiliassem a clarear um pouco mais a questão. Pesou, portanto, nessa decisão, a expectativa de que esse primeiro estudo exploratório pudesse auxiliar a reflexão crítica das experiências já desenvolvidas em outras localidades e, assim, trazer contribuições para o fortalecimento das argumentações sobre a importância de construção de políticas de apoio ao professor principiante em nosso país.

Assim sendo, tomamos como objetos deste trabalho tanto as pesquisas e como as experiências de apoio ao processo de inserção laboral do professor. Portanto, foram incluídos como corpus de análise os trabalhos que tratavam da questão, sem distinção da modalidade (experiência ou pesquisa, se empíricos, ensaios teóricos ou estudos de revisão), nem da tipologia (políticas ou programas sistematizados, de longo prazo ou pontuais), do modo de apresentação (simpósios ou comunicações individuais) ou dos sujeitos enfocados (professores, coordenadores, supervisores, formadores de professores, mentores, tutores).

## 2.2 Resultados

Dos trabalhos selecionados emergiram dados que foram agrupados em categorias, a fim de

fornecer um panorama da participação acadêmica em cada uma das três edições do *Congreso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*". Foram levantados os países de procedência dos trabalhos apresentados, a evolução da participação brasileira, os sujeitos para os quais os programas de apoio foram pensados, as formas de apoio descritas, os principais resultados e dificuldades, ente outros aspectos da questão.

Nos três eventos contabilizamos um total de 451 trabalhos (incluindo os simpósios) que discutiram o tema geral "iniciação à docência". Desse quantitativo, a temática do "Apoio ao Professor Iniciante" (doravante designada de API) foi contemplada em 80 trabalhos (o que corresponde a 17,7 % do total). Esses 80 trabalhos estão listados no Anexo a este texto.

A Tabela 1 mostra o total de trabalhos apresentados, por evento, comparando-os com a participação brasileira e o quantitativo daqueles que abordaram o tema API.

**Tabela 1:** Quantitativo de trabalhos apresentados nos Congressos, comparado à participação brasileira e ao tema específico Apoio ao Professor Iniciante (API)

| Eventos       | TRABALHOS (GERAL x BRASIL) |            |              |
|---------------|----------------------------|------------|--------------|
|               |                            | N<br>G (B) | %<br>G1(B1)  |
| I Congresso   | T                          | 86 (06)    | 100,0 (6,9)  |
|               | API                        | 16 (02)    | 18,4 (2,3)   |
| II Congresso  | T                          | 226 (42)   | 100,0 (18,5) |
|               | API                        | 45 (05)    | 19,9 (2,2)   |
| III Congresso | T                          | 138 (70)   | 100,0 (50,7) |
|               | API                        | 19 (10)    | 13,7 (7,2)   |
| Total         | T                          | 451 (118)  | 100,0 (26,2) |
|               | API                        | 80 (17)    | 17,7 (3,7)   |

N= Número de trabalhos; G = Trabalhos em geral; (B) = Trabalhos de procedência brasileira; T= Total; API = Trabalhos sobre propostas e/ou programas de Apoio ao Professor Iniciante; G1= API em relação ao Total Geral (API/G); (B1)= API de Trabalhos Brasileiros em relação ao Total Geral (API de B/G)

A participação brasileira, em relação ao total geral, revela-se tímida no primeiro Congresso, porém, no terceiro, é expressiva, com mais de 50% do total geral de trabalhos ali apresentados.

Em relação ao API, os 80 trabalhos que abordaram o tema vieram de diferentes países (Quadro 1):



**Quadro 1:** Distribuição do quantitativo de trabalhos sobre API, por evento e país de procedência

| Países       | Eventos     |              |               |           |
|--------------|-------------|--------------|---------------|-----------|
|              | I Congresso | II Congresso | III Congresso | Total     |
| Angola       | -           | -            | 01            | 01        |
| Argentina    | 01          | 37           | 04            | 42        |
| Brasil       | 02          | 05           | 10            | 17        |
| Chile        | 02          | 01           | 02            | 05        |
| Colômbia     | 01          | -            | -             | 01        |
| Espanha      | 03          | 01           | -             | 04        |
| México       | 04          | 01           | 01            | 06        |
| Uruguai      | -           | -            | 01            | 01        |
| Venezuela    | 03          | -            | -             | 03        |
| <b>Total</b> | <b>16</b>   | <b>45</b>    | <b>19</b>     | <b>80</b> |

Se contabilizarmos na Tabela 1 exclusivamente os trabalhos procedentes do Brasil, veremos que a representatividade do tema API, em relação ao conjunto da produção brasileira, alcança uma média de 14,4% (17 dos 118 trabalhos). No primeiro Congresso o tema foi alvo de 33,3 % dos trabalhos brasileiros apresentados (2 de um total de 6); no segundo 11,9% (5 em 42 trabalhos) e no terceiro 14,3% dos trabalhos (10 de um total de 70).

Do total de 80 trabalhos sobre o tema API, a maior parte (60 ou 75 %) tratou da temática na Educação Básica; o restante (20 ou 25 %) do nível superior, a maioria destes apresentados no primeiro Congresso (11), seguida do segundo (5) e o terceiro (4 trabalhos). O Quadro 2 mostra a distribuição desses trabalhos voltados para o nível superior, por evento e países de procedência.

**Quadro 2:** Trabalhos sobre API no nível superior, distribuídos por Congresso e país de procedência

| Países       | Quantitativo de trabalhos apresentados |              |               |           |
|--------------|--|--------------|---------------|-----------|
|              | I Congresso                            | II Congresso | III Congresso | Total     |
| Angola       | -                                      | -            | 01            | 01        |
| Argentina    | -                                      | 03           | -             | 03        |
| Brasil       | -                                      | -            | 03            | 03        |
| Colômbia     | 01                                     | -            | -             | 01        |
| Espanha      | 03                                     | 01           | -             | 04        |
| México       | 04                                     | 01           | -             | 05        |
| Venezuela    | 03                                     | -            | -             | 03        |
| <b>TOTAL</b> | <b>11</b>                              | <b>05</b>    | <b>04</b>     | <b>20</b> |

A análise exclusivamente dos trabalhos brasileiros mostra que estes seguem a tendência geral, com a maioria deles (14) tratando do tema API na Educação Básica e apenas três no Ensino Superior, estes últimos procedentes de duas universidades do sul do país (UFPEL e UNIPAMPA). As demais IES de procedência dos trabalhos podem ser vistas no Quadro 3.

**Quadro 3:** IES de procedência dos trabalhos brasileiros sobre API, por evento e nível de ensino focado

| Instituição de Ensino Superior (IES)   | Quantitativo de trabalhos apresentados nos Eventos<br>Educação Básica (EB)<br>Ensino Superior (ES) |              |               |         |
|--|--|--------------|---------------|---------|
|  | I Congresso  | II Congresso | III Congresso | Total   |
| Universidade Federal de São Carlos   | 01 (EB)  | 02 (EB)      | -             | 03 (EB) |
| Universidade Federal de São Carlos/Universidade Presbiteriana Mackenzie                | 01 (EB)  | 01 (EB)      | 01 (EB)       | 03 (EB) |
| Universidade Federal de São Carlos/Universidade Federal de Goiás                       | -  | 01 (EB)      | -             | 01 (EB) |
| Universidade Federal Fluminense  | -  | 01 (EB)      | -             | 01(EB)  |
| Universidade do Estado do Rio de Janeiro   | -  | -            | 01 (EB)       | 01(EB)  |
| Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul | -  | -            | 01(EB)        | 01(EB)  |
| Universidade Federal de Pelotas  | -  | -            | 02 (ES)       | 02 (ES) |
| Universidade Federal do Pampa  | -  | -            | 01 (ES)       | 01 (ES) |
| Universidade Federal de Santa Maria  | -  | -            | 01 (EB)       | 01(EB)  |
| Pontifícia Universidade Católica/RS  | -  | -            | 01 (EB)       | 01 (EB) |
| Pontifícia Universidade Católica/RJ  | -  | -            | 01 (EB)       | 01 (EB) |
| Pontifícia Universidade Católica/SP  | -  | -            | 01 (EB)       | 01 (EB) |
| TOTAL  | 02   | 05           | 10            | 17      |

No Quadro 3 sobressai a UFSCar, presente nas três edições dos Eventos, totalizando sete trabalhos apresentados, todos circunscritos à Educação Básica. Deste total, seis dizem respeito ao Programa de Mentoria no Portal dos Professores da UFSCar. Esses estão concentrados, em sua maioria, nos trabalhos de Aline M. de M. R. Reali, Regina M. S. Tancredi e Maria da Graça N. Mizukami (ver Anexo).

O apoio ao professor iniciante em contextos específicos foi alvo de atenção em 12 trabalhos. No âmbito da Educação Básica foram contemplados contextos específicos de apoio aos professores das disciplinas de Ciências Biológicas (trabalhos nºs 10, 47 e 48 listados no Anexo), Química (nº

49), História (nº 42) e Matemática (nº 46, este do Brasil), além de classes de Alfabetização (nº 44, também do Brasil), Pré-Escolar (nº 45), contextos de alta vulnerabilidade (nº 11) e zona rural (nº 43). Já no Ensino Superior, os relatos contemplaram profissionais que optaram pelo magistério como segunda carreira (nº 51), os da área da Advocacia (nº 52) e da Engenharia Química (nº 53), nenhum destes procedentes do Brasil.

Na maioria dos trabalhos, os professores foram os sujeitos para os quais se voltaram as ações de apoio. Mas houve também relatos de ações de apoio a outros atores (Quadro 4). Tais ações foram justificadas pelo impacto direto destes na melhoria da qualidade do acompanhamento ao professor iniciante.

**Quadro 4:** Trabalhos contemplando outros atores, além dos professores, como sujeitos das ações de apoio, e identificação dos procedentes do Brasil

| Atores<br>(Ed. Básica)               | Quantitativo de trabalhos<br>(nº de identificação do trabalho no Anexo/país) |                 |                   |       |
|--------------------------------------|--|-----------------|-------------------|-------|
|                                      | I Congresso  | II Congresso    | III Congresso     | Total |
| Acompanhantes<br>(Mentores, Tutores) | 01<br>(79)   | 06<br>(55 a 61) | 01<br>(16/Brasil) | 08    |
| Coordenadores<br>escolares           | -  | 02<br>(62 e 63) | -                 | 02    |
| Supervisores<br>escolares            | -  | -               | 01<br>(18/Brasil) | 01    |
| Formadores de<br>formadores          | 01<br>(78/Brasil)  | -               | 01<br>(17/Brasil) | 02    |
| Total                                | 02   | 08              | 03                | 13    |

Textos que analisam programas de apoio ao professor em âmbito governamental somaram dois, um deles trazendo dados do Brasil (nº 19 listado no Anexo) e outro da Argentina, Chile e Colômbia (nº 80). Também foi apresentado um ensaio teórico discutindo a questão do “docente referente” no apoio ao iniciante (nº 64).

Em que consistiam as iniciativas de apoio ao professor iniciante, relatadas nesses eventos?

De modo geral, as iniciativas envolviam ações planejadas, que partiam de pesquisas prévias da realidade, isto é, das principais necessidades do professor iniciante alvo das ações.

Foram relatadas diferentes modalidades de propostas de apoio, com suas respectivas metodologias e focos temáticos, conforme sintetizadas a seguir.

No caso da Educação Básica, os relatos informam que as ações de apoio ao iniciante foram

orientadas por uma perspectiva dialógica. Um dos dispositivos utilizados foram as Comunidades de Aprendizagem, organizadas com vistas à construção de saberes partilhados entre os diferentes atores envolvidos no processo (pesquisadores acadêmicos, professores experientes e iniciantes, coordenadores pedagógicos, estudantes de graduação etc). Nessa mesma perspectiva, o Modelo de Mentorazgo (proposto por Carlos Marcelo Garcia) também inspirou as ações de acompanhamento descritas em um dos trabalhos (o modelo integra o iniciante, o experiente, o quase-experiente e os estudantes nas reflexões e partilha de saberes). Outra forma de acompanhamento, nessa mesma linha, foram os Grupos de Investigação-Ação que tomam a prática do professor como campo de pesquisa, problematização e construção do conhecimento docente.

Os encontros dessas comunidades e/ou grupos são sistemáticos e variam tanto em periodicidade (a maioria quinzenais ou mensais) como em duração (pontuais, mensais ou dois a três anos). Há relatos de Cursos, presenciais, à distância ou semipresenciais, com carga horária que varia de algumas horas a 500 ou mais, quase sempre colocando em relação o docente experiente e o iniciante, por vezes incluindo outros atores, como coordenadores, supervisores, diretores, e discutindo temas do cotidiano da prática do professor.

No caso da Educação Básica, esses encontros são realizados, predominantemente, na forma de Oficinas. Estas compreendem diversas atividades, tais como estudos de casos, relatos de experiência pedagógica, análise de práticas reais, estudos de textos didáticos, elaboração de diários e cadernos de prática nos quais são sistematizadas as experiências, produção escrita de narrativas memorialísticas que são posteriormente socializadas com o grupo, bem como a elaboração de propostas de superação dos problemas e recuperação de saberes da experiência. Jornadas, Seminários, Foros e Mesas Redondas, com debates moderados pelos professores mais experientes ou por pesquisadores acadêmicos, foram também citados como ações visando o apoio ao iniciante.

O trabalho colaborativo, isto é, o compartilhamento das responsabilidades de apoiar o professor iniciante foi algo bastante enfatizado nesses trabalhos. Há relatos de coordenação partilhada do grupo (um iniciante e um experiente), de atuação docente do professor iniciante em dupla com o experiente, de co-observação (o iniciante é observado pelos tutores e pares iniciantes), seguida de grupos de discussão e de reflexões sobre as situações vivenciadas pelo professor e como lidou com elas, bem como, e frequentemente, de acompanhamento do iniciante pelo experiente no cotidiano da escola, especialmente na elaboração dos planejamentos do ensino.

Os gestores escolares também participam desse processo de apoio ao professor. Foram

relatados casos em que eram eles que organizavam a apresentação da instituição de ensino ao professor, bem como estavam presentes nas atividades de estudo, planejamento e cursos de capacitação. Tais cursos eram, em geral, de curta duração (algumas horas até um mês) e raramente de tempo mais prolongado (três anos, com encontros semanais, quinzenais ou mensais) e aconteciam antes de o professor assumir sozinho a sala de aula.

As temáticas abordadas nas oficinas, cursos, seminários e outras formas de acompanhamento eram, em alguns casos, previamente programadas, mas em outros surgem das discussões com os docentes. De modo geral, têm como conteúdo questões de atualização didática (avaliação, alunos com necessidades educacionais especiais, cotidiano nos conteúdos de ensino, uso das Tecnologias de Informação e Comunicação) ou, em menor grau, a atualização de conteúdos específicos (matemática, ciências, história etc). A inserção do professor em uma cultura institucional colaborativa e a própria problemática da iniciação também foram temas de discussão.

Com relação aos professores do ensino superior, parece que a preocupação maior das iniciativas de apoio é com a capacitação pedagógica, isto é, em dotar o profissional de competências didáticas que possibilitem a reflexão sobre a prática docente. Na maioria das vezes esse apoio ocorria na forma de cursos (presenciais, semipresenciais ou a distância) ou de encontros esporádicos, descontínuos e de curta duração (algumas horas, a maioria) compostos de oficinas ou seminários. Os professores também participam de conferências e palestras com especialistas.

Raros foram os relatos de programas mais estruturados, voltado ao docente de IES. Nesses casos, os programas se desenvolvem em etapas, sendo a primeira de recepção e acolhimento na qual se apresenta a IES nos seus aspectos históricos, normativos e administrativos, bem como os direitos deveres do professor. Na segunda ocorrem encontros e reuniões para discussões das dificuldades dos professores, estudo, planejamento de ensino, pesquisa e extensão.

A pauta dos encontros ou dos cursos e minicursos para os docentes que atuam em nível superior, de modo geral, era estruturada em função das necessidades do grupo. Foram temas recorrentes desses encontros o planejamento de ensino, a avaliação, os métodos e as estratégias de ensino, o uso das TICs, principalmente.

As dificuldades relatadas, no que diz respeito à concretização do acompanhamento ao professor do ensino superior, foram a pouca disponibilidade de tempo das partes envolvidas, a participação dos professores e a transformação dos encontros em momentos de catarse. Esses entraves também foram relatados no caso dos professores da Educação Básica, somados às questões

operacionais, como a falta de estrutura das escolas para a realização dos trabalhos, a localização da escola (distante para o professor), a resistência do professor à escrita.

Apesar das dificuldades, há relatos de êxitos nas ações de apoio a ambos os grupos de professores. No caso da Educação Básica, as pesquisas mostram que, comparativamente aos professores não acompanhados, os apoiados ficaram mais autônomos, sem subordinação aos antigos, com maior manejo dos conflitos e maior habilidade de comunicação, além de passarem a valorizar mais a reflexão pedagógica e o estímulo à inovação pedagógica. Houve relatos também de contribuições para a prevenção da rotatividade e deserção laboral.

Em relação ao professor de nível superior, os relatos apontam como pontos positivos das ações de acompanhamento a visibilidade das representações do perfil do professor e das suas práticas. O apoio possibilitou também a mudança das suas concepções sobre a docência, a reflexão sobre a prática e a construção de laços cooperativos entre os pares. Com isso, contribuiu para reduzir o índice de desistência dos principiantes.

Como já foi mencionado, outros atores (coordenadores, supervisores, formadores de formadores) também foram alvo de experiências de apoio, visando a sua melhor atuação junto aos professores nas escolas. O investimento no apoio ao coordenador escolar, por exemplo, foi considerado importante, especialmente no caso das escolas grandes com alta taxa de mobilidade de professores, condição que tornava difícil atender um a um. Nessa circunstância, a solução encontrada foi investir no coordenador de área para assessoramento e acompanhamento a cada professor que chega à escola. Medidas de apoio aos mentores também foram citadas. Estas aconteceram na modalidade de formação teórica e participação em grupos de reflexão (presencial e/ou em plataforma virtual) visando à elaboração de planos de mentoria para docentes jovens. Os problemas enfrentados com a formação dos mentores foram a dificuldade de superação da imitação acrítica de outros trabalhos já realizados, a dificuldade em articular as discussões realizadas com o conhecimento da formação inicial. Já os êxitos compreenderam o aprender a compartilhar problemas e alternativas de solução, a reflexão sobre a prática, a construção de novos saberes e, por conseguinte, a inserção laboral mais segura.

De um modo geral, os trabalhos que se propuseram a avaliar as iniciativas de apoio ao professor concluíram que estas contribuíram, de alguma maneira, para o desenvolvimento profissional dos atores envolvidos nesse processo.

## Considerações finais

Embora a pesquisa esteja ainda em andamento, os dados obtidos até o momento podem nos fornecer as primeiras impressões em relação à questão em foco e sua relação com a realidade brasileira.

Um balanço dos trabalhos analisados mostra que a questão do apoio ao professor principiante, apesar de ter amplamente reconhecida a sua importância, ainda não tem merecido a devida atenção na maioria dos países, em termos de políticas públicas, e no Brasil não é diferente.

De qualquer modo, foi possível identificar nos trabalhos analisados alguns “caminhos das pedras” já percorridos por diferentes países, e mesmo em algumas experiências brasileiras, suas possibilidades e limitações na implantação de programas de apoio ao professor iniciante. As experiências mostram que é possível desenhar programas criativos e adequados para acompanhar o docente no início da carreira nos mais diversos (e adversos) contextos. Os trabalhos expressam quão ricas e variadas são essas possibilidades, nem sempre isentas de dificuldades, mas, em geral, com potencial de gerar contribuições significativas para o desenvolvimento profissional do professor.

Nesse sentido, para o apoio ao professor da Educação Básica, a participação das IES parece ser de fundamental importância, tanto no momento da concepção das Políticas e Programas que venham a apoiar o professor iniciante (para o que são indispensáveis as pesquisas que apontam as necessidades formativas dos professores nos primeiros anos de docência, bem como as formas e os tipos de acompanhamento que demandam os iniciantes nos mais diferentes contextos), como também na execução desses programas (formando formadores e professores acompanhantes, e integrando os grupos colaborativos de formação dos iniciantes, na escola). Aliás, a constituição desses grupos de colaboração (nas suas diferentes denominações) parece ser uma das condições básicas para êxito das experiências relatadas.

No contexto do ensino superior, foram mais raros os relatos sobre o apoio ao professor iniciante. Pelo que indicam os trabalhos analisados, estas ainda não se constituem verdadeiros programas, muito menos vinculados a políticas governamentais. Quando as ações existem, na maioria dos casos resumem-se em iniciativas pontuais e de curto prazo, na forma de atividades de acolhimento, apresentação da organização institucional e cursos de capacitação no campo pedagógico. Se de um lado os relatos afirmam que essas medidas são importantes e têm dado alguns resultados positivos, de outro reconhecem a insuficiência dessas ações, posição com a qual concordamos plenamente.

Em relação a esse ponto, estamos de acordo com Nóvoa (1992) quando defende que o apoio ao professor iniciante, na condução do seu processo formativo, não pode ser visto apenas como uma oportunidade de acumulação de conhecimentos da docência, por meio de cursos. Para o autor, a formação, em qualquer fase da carreira, deve estimular a reflexão crítica sobre a prática, o pensamento autônomo, a (re) construção da identidade profissional.

Outra constatação desta pesquisa é de que foram poucos os relatos procedentes do Brasil. As iniciativas brasileiras de apoio ao professor iniciante, quando existem, em geral, são pontuais, predominantemente executadas na forma de cursos de capacitação pedagógica.

Se de fato esses relatos representam o que ocorre na realidade brasileira, certamente ainda temos muito que avançar. É grande o desafio de conceber e colocar em ação políticas de apoio ao professor principiante que abarquem a multiplicidade de contextos nos quais ele atua (assentamentos, zona rural, áreas indígenas, quilombolas, escolas de ilhas, cursos profissionalizantes, colégios militares, confessionais, educação especial, creches, entre outros), cada qual com suas especificidades geradoras de conflitos, dilemas e dificuldades para o docente que adentra na profissão.

Alguns poucos programas em desenvolvimento no Brasil, e que foram alvo de discussão em dois trabalhos apresentados nos Congressos analisados, sinalizam que há alguma preocupação nessa direção. É o caso da Residência Pedagógica, do Colégio Pedro II (proposta de análise no trabalho de nº 2 listado no Anexo), além de programas em desenvolvimento de secretarias municipais (em Sobral/CE, Campo Grande/MS e Jundiaí/SP) e estaduais (do ES e CE), uns mais outros menos estruturados (como se pode ver no texto de nº 19).

Ao sistematizar os dados desta pesquisa, confirmamos a importância de mapear a produção na área a fim de detectar temas ou contextos ainda lacunares. No caso deste trabalho, foi possível notar que são raras ou inexistentes as pesquisas sobre o apoio ao professor iniciante na Educação Infantil, Pré-Escola e Creches, Educação Especial, bem como nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9ºano) e ensino médio, em disciplinas específicas, além de contextos desfavoráveis (de risco social ou marginalidade).

Não poderíamos deixar de registrar uma reflexão sobre o projeto de Lei, de autoria do senador Blairo Maggi, que institui a Residência Pedagógica. Pensamos ser oportuno sugerir que esta iniciativa possa ser alvo de atenção dos pesquisadores e possa ser incluída nos debates no próximo Congresso. Registramos, desde já, nossa preocupação com o fato de a Residência



Pedagógica ser concebida no projeto de Lei apenas como medida compensatória à formação deficiente do professor da educação básica (o texto fala do egresso de cursos que funcionam em período noturno e de “qualidade duvidosa”).

Ora, a literatura que discute o apoio ao professor iniciante coloca esta questão numa dimensão maior. Sabemos que a aprendizagem da docência não se esgota nos cursos, mesmo os considerados de “boa qualidade” (e esta concepção não está isenta de debates). O acompanhamento ao principiante tem por objetivo propiciar condições para que ele possa refletir sobre suas experiências e ampliar seu repertório de conhecimentos, a fim de fazer frente aos desafios da educação do presente (sempre em mudança) e do futuro. Os saberes docentes, como bem assinala Maurice Tardif, são plurais, e incluem, em grande parte, os saberes da experiência. Estes se constroem ao longo da prática e devem ser refletidos, problematizados e dialetizados com a teoria. Para o êxito dessa tarefa, o apoio ao professor iniciante é de fundamental importância.

Por fim, não é demais ponderar que para a realização de qualquer pesquisa é necessário fazer escolhas. Estas são guiadas pelas concepções com as quais o pesquisador opera, o que, certamente confere foco, mas limitações ao seu trabalho. Assim sendo, as escolhas que fizemos (das formulações teóricas, dos critérios de inclusão/exclusão de um ou outro trabalho no corpus de análise, das categorias elencadas e dos pontos sobre os quais debruçamos maior atenção) devem ser compreendidas como uma primeira tentativa de aproximação com as discussões sobre o tema, presentes nos eventos internacionais, buscando contribuir para qualificar as discussões sobre a elaboração de políticas de apoio ao professor iniciante em nosso país.

## Referências

CUNHA, M. I da; ZANCHET, B. M. B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

FEIXAS, M. El profesorado novel: estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. **Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria**. v. 2, n. 1. 2002. Disponível em: [http://redaberta.usc.es/redu/documentos/volumenes/vol2\\_n1/vol2\\_n1.htm#mfeixas](http://redaberta.usc.es/redu/documentos/volumenes/vol2_n1/vol2_n1.htm#mfeixas). Acesso em: 12 jan. 2012.

HUBERMAN, M.: O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

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

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

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2013.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

## ANEXO

| Trabalho   | Autores  | País      | Instituição                                   | Sujeito/Nível:<br>EB=Escola Básica<br>ES= Ensino Superior | Evento |
|--|--|-----------|---|---|--------|
| 1- Sobre la marcha: expectativas, problemas y necesidades en la cercanía con docentes noveles en contextos vulnerables   | Martinez Becerra, E. M.;<br>Tolentino Chavez, R. D.;<br>Rodriguez Garcia, M.C. | México    | Escuela Normal “Profr. Serafín Pena”          | Professores/EB  | III    |
| 2- Residência Docente: um programa em desenvolvimento  | Portella, Vanessa  | Brasil    | PUC/RJ - Colégio Pedro II                     | Professores/EB  | III    |
| 3- La producción teórica del proceso investigativo y los proyectos de intervención derivados   | Sanjurjo, L.; Caporossi, A.;<br>Placci, N.                                     | Argentina | Universidad Nacional de Rosario               | Professores/EB  | III    |
| 4- Hacer camino andando...   | Cardoso, Silvia et al.   | Uruguai   | Instituto de Profesores Artigas               | Professores/EB  | III    |
| 5- El profesor/docente novel – tutor: que acompaña y asiste en el campo de la tutoria  | Adad , A.; Zelaya, C.  | Argentina | Não identificado                              | Professores/EB  | III    |
| 6- El proceso de acompañamiento del docente novel: aciertos, desafíos y reformulaciones de una experiencia piloto en escuelas municipalizadas de la comuna de Valparaíso | Peralta L.M,M.T.; Guzman, C.   | Chile     | Corporación Municipal de Valparaíso           | Professores/EB  | III    |
| 7- Estudio exploratorio: experiencias de inserción profesional de docentes con y sin acompañamiento de mentores formales   | Carolina Rojas Aravena et al.  | Chile     | Pontificia Universidad Catolica de Valparaíso | Professores/EB  | III    |
| 8- Acompanhamento de professoras/es iniciantes: (com)partilhando uma experiência brasileira com egressos do curso de Pedagogia da UERJ                                   | Bragança, I.F.S  | Brasil    | UERJ  | Professores/EB  | III    |
| 9- Diálogos e acompanhamento: os professores iniciantes e suas práticas em questão   | Nogueira, E.G. ; Melim, A. P. G.,<br>Almeida, O. A.                            | Brasil    | UEMS; UFMS                                    | Professores/EB  | III    |
| 10- Taller de acompañamiento a profesores en ciencias biológicas en sus primeras experiencias en educación   | Delorenzi, O. Seoane et al.  | Argentina | UNCPBA  | Professores/EB/ Ciências                                  | III    |

|  |  |           |   |                                     |     |
|--|--|-----------|---|-------------------------------------|-----|
| secundaria   |  |           |   |                                     |     |
| 11- Acompanhamento a docentes principiantes en contextos vulnerables: egresados de Institutos de Formación Docente                                 | Hernández, A.M; Placci, N.; Caporosi, A.                 | Argentina | Universidad Nacional de Rosario (UNR)       | Professores/EB/alta vulnerabilidade | III |
| 12- Início da Carreira Universitária: alternativas de apoio apontadas por docentes iniciantes  | Becker, V. et al.  | Brasil    | UFPEl                                       | Professores/ES                      | III |
| 13- Programa de superación para potenciar el desempeño pedagógico em los profesores de los centros de educación superior em Huambo-Angola          | Rodrigues, M.J.da C.                                     | Angola    | Universidad José Eduardo Dos Santos         | Professores/ES                      | III |
| 14- Desenvolvimento profissional e o professor ingressante na universidade   | Luz, A.S. da; Mello, E. M. B.; Broilo, C. L.             | Brasil    | UNIPAMPA                                    | Professores/ES                      | III |
| 15- Docentes universitários iniciantes: percepções sobre um programa de inserção à docência  | Stivanin, N.F. A.; Zanchet, B.M. B.                      | Brasil    | Universidade Federal de Pelotas/RS          | Professores/ES                      | III |
| 16- Construção e desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem profissional de mentoras: tensões nos processos de desenvolvimento profissional | Reali, A.M. de M.R.; Tancredi, R.M.S.; Mizukami, M.G.N.  | Brasil    | UFSCar/Universidade Presbiteriana Mackenzie | Mentoras/EB                         | III |
| 17- Contribuições de um programa on line para formação de professores da escola básica   | Dal-Forno, J.P.  | Brasil    | UFSM  | Formadores de Professores/EB        | III |
| 18- Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: reflexões acerca da ação supervisora   | Leirias, C.M.  | Brasil    | PUC/RS                                      | Supervisores/EB                     | III |
| 19- Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil  | André, M.  | Brasil    | PUC/SP                                      | Professores/EB/ Revisão             | III |
| 20 -Comunidad de aprendizaje “Hormiga Negra”: multiplicando experiencias   | Sena, S.et al.   | Argentina | Universidad de Buenos Aires-UBA             | Professores/EB                      | II  |
| 21- Desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes: o Programa de Mentoria on-line do Portal dos professores da UFSCar       | Reali, A.M.de M.R.; Tancredi, R.M.S.P.; Mizukami, M.G.N. | Brasil    | UFSCar/Universidade Presbiteriana Mackenzie | Professores/EB                      | II  |
| 22- Mentoria o mentorazgo: alternativa de perfeccionamiento y actualización didáctica de los egresados   | Caballero Saita, S.; Soltermann, S.                      | Argentina | Escuela Normal “Gral. José de San Martín”   | Professores/EB                      | II  |

|  |  |           |  |               |    |
|--|--|-----------|--|---------------|----|
| en su primer período de inserción laboral  |  |           |  |               |    |
| 23-Acompañamiento a docentes noveles en nivel medio. El trabajo en entornos virtuales como promotor del intercambio            | Idoyaga, Ignacio et al.                            | Argentina | Un. de Buenos Aires e Instituto “Escuela Particular Moderna”                 | Profesores/EB | II |
| 24- Acompañamiento a docentes noveles: una experiencia colectiva   | Menghini, R.; Fernandez Coria, C.; Vuela, E.       | Argentina | Universidad Nacional del Sur   | Profesores/EB | II |
| 25- Programa de mentoría on-line: a experiência de uma professora iniciante  | Migliorança, F.; Tancredi, R. P.; Simões, M.       | Brasil    | UFSCar   | Profesores/EB | II |
| 26- Grupo de formación en acompañamiento pedagógico: un dispositivo en construcción en una carrera de ciencias de la educación | Aubone, N.E. et al.                                | Argentina | U.N.S.J.   | Profesores/EB | II |
| 27- Os casos de ensino no desenvolvimento profissional dos professores em diferentes âmbitos da formação docente               | Domingues, I.M.C.S.; Rocha, S. A.                  | Brasil    | UFSCar/UFG   | Profesores/EB | II |
| 28- Las prácticas de enseñanza en los egresados recientes del IFDC de Bariloche  | Evanas, I. et al.                                  | Argentina | IFDC San Carlos de Bariloche, CPE Rio Negro                                  | Profesores/EB | II |
| 29- La lectura y escritura académica: prácticas de acompañamiento en la formación docente                                      | Abbruzzese, M. et al.                              | Argentina | Instituto Superior de Formación Docente y Técnico N° 32 - Balcarce           | Profesores/EB | II |
| 30- Primeras experiencias con noveles en Casilda (Pcia. Santa Fe)  | Acosta, M. et al.                                  | Argentina | Instituto Superior de Profesorado N° 1 “Manuel Leiva” de Casilda             | Profesores/EB | II |
| 31- Construyendo nuevas miradas  | Barbero, V.A. et al.                               | Argentina | Escuela Normal Superior N° 40 “Mariano Moreno”                               | Profesores/EB | II |
| 32- Senderos de una vocación que nos lleva a reinventar nuestra institución  | Bustamante, M. del V.; Carrizo, C.A.; Romero, M.D. | Argentina | Instituto de Estudios Superiores “Santa Rosa”, Catamarca                     | Profesores/EB | II |
| 33- Narraciones que nos narran: una experiencia de acompañamiento  | Bustos, M.C. et al.                                | Argentina | Instituto Superior del Profesorado N° 2 “J. V. Gonzalez”. Rafaela - Santa Fe | Profesores/EB | II |

|   |  |           |   |                        |    |
|---|--|-----------|---|------------------------|----|
| 34- El acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones  | Canello, G.; Scaglia, A.                 | Argentina | Instituto Superior del Profesorado N° 2 “Anexo San Vicente”. San Vicente – Santa Fe | Profesores/EB          | II |
| 35- De como fue la aventura de gestionar el acompañamiento a noveles por las azarosas ruta de las aulas y las escuelas secundarias de Andalgalá | Coronel, Dora                            | Argentina | Instituto de Estudios Superiores de Pomán Catamarca                                 | Profesores/EB          | II |
| 36- Nuevos escenarios, otros protagonistas  | Delgado, Ma. Amelia et al.               | Argentina | Escuela Normal Superior Dalmacio Vélez Sársfield – Las Varillas - Córdoba           | Profesores/EB          | II |
| 37- Acompañamiento a los docentes noveles como proyecto institucional   | Kestler, A.; Capovilla, C.; Berciano, M. | Argentina | Instituto Superior del Profesorado N° 6   | Profesores/EB          | II |
| 38- Maestros nuevos: otros desafíos   | Quiroga, A.G; Cancino, L.N.              | Argentina | IFD N° 13 – Nivel Superior – Zapala, Neuquén  | Profesores/EB          | II |
| 39- Construyendo saberes desde las narrativas pedagógicas   | Hernández, N.; Areco, L.M.               | Argentina | ISFD “Jorge Luís Borges” Santo Tomé - Corrientes                                    | Profesores/EB          | II |
| 40- Seré capaz en este nuevo y desconocido rol? problemáticas recurrentes en la primera inserción laboral                                       | Kagerer, L.R.et al.                      | Argentina | ISFD – “Ernesto Sábato”   | Profesores/EB          | II |
| 41- Grupo de investigación desde la práctica  | Nemiña, G; Flores, V.                    | Argentina | Instituto de Formación Docente N° 5 - Neuquén                                       | Profesores/EB          | II |
| 42- El desafío de continuar a la formación en la enseñanza de la Historia   | Abuin, M et al.                          | Argentina | Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquin V. Gonzales”                        | Profesores/EB/Historia | II |
| 43- Acerca del acompañamiento a docentes noveles en el contexto rural del Dpto Rio Chico – Prov. De Tucumán - Argentina                         | Àvila, J.E. et al.                       | Argentina | Instituto Superior de Formación Docente Aguilares - Tucuman                         | Profesores/EB/Rural    | II |
| 44- Os desafios da relação entre gestão administrativa e  | Chaves, I. Mont'Alverne B.;              | Brasil    | UFF e Colégio Universitário   | Profesores/EB/Alfab.   | II |

|  |  |                 |   |                                       |    |
|--|--|-----------------|---|---------------------------------------|----|
| pedagógica – caminhos percorridos numa escola de Educação Básica no Brasil   | Cozzi, T.R.                                    |                 | Geraldo Reis  |                                       |    |
| 45- Desarrollo profesional docente situado en el aula: un proceso colaborativo entre una maestra bilingue principiante e investigadores cualitativos                       | Musanti, S.I.; Marshall, M.E.; Pattichis, S.C. | Argentina e USA | Universidad Nacional de San Martín e University of New Mexico | Professores/EB/Pré Escolar            | II |
| 46- Grupos de Estudos Colaborativos e o professor em início de carreira  | Prenstteter, R.G.                              | Brasil          | UFSCar  | Professores/EB/Matemática             | II |
| 47- El marco de la enseñanza para la comprensión y los profesores de ciencias de la UBA: aportes de un dispositivo de acompañamiento para el diseño de unidades didacticas | Simon, J.J. et al.                             | Argentina       | Universidad de Buenos Aires                                   | Professores/EB/Ciências               | II |
| 48- La ciencia va a la escuela: integración de dos mundos contrapuestos  | Almirón, M.E.; Arango, C.; Incicco, M.         | Argentina       | Universidad Nacional de Quilmes                               | Professores/EB/Ciências               | II |
| 49- Cultura colaborativa en experiencias de acompañamiento a docentes noveles del profesorado universitario em Quimica   | Pardal, M.A.; Reinoso, A.; Racca, M.E.         | Argentina       | Universidad Nacional de Rosario                               | Professores/EB/Química                | II |
| 50- La formación inicial del profesorado novel universitario en la Universitat de les Illes Balears  | Roselló, M.R.; Pinya, C.                       | Espanha         | Universitat de les Illes Balears                              | Professores/ES                        | II |
| 51- Resultados de una propuesta de formación para docentes principiantes de educación superior   | Ponce Caballos, S. et al.                      | México          | Universidad Autónoma de Baja California                       | Professores/ES/Magistério 2ª carreira | II |
| 52- Docentes noveles: la reflexión sobre la práctica em el proceso de formación. Escenarios y herramientas   | De Angelis, P.; Garau, A.; Rudón, G.           | Argentina       | Universidad Abierta Interamericana                            | Professores/ES/Advocacia              | II |
| 53- Una actividade de inducción a la docencia universitaria  | Montenegro, R. A.                              | Argentina       | Universidad Nacional de Rio Cuarto                            | Professores/ES/Engenh. Química        | II |
| 54- Voces que dialogan: una formación compartida para pensar la enseñanza universitaria  | Rivarosa, A. et al.                            | Argentina       | Universidad Nacional de Rio Cuarto                            | Professores/ES                        | II |
| 55- Ser acompañantes: una práctica en permanente construcción  | Não identificado                               | Argentina       | ISFD Escuela Normal Superior Fray Justo Santa Maria de Oro    | Acompanhante/EB/                      | II |

|   |                               |           |  |                       |    |
|---|-------------------------------|-----------|--|-----------------------|----|
|   |                               |           | e outros – Provincia de San Juan   |                       |    |
| 56- Un campo por descubrir: el rol del acompañante  | Maraga, M.R                   | Argentina | Instituto Superior de Formación Docente “Pedro Ignacio Castro Barros” - La Rioja Capital | Acompanhante/EB       | II |
| 57- Primeros pasos de la jurisdicción en la función de acompañamiento a los docentes noveles  | Miro, P.K; Lozano, S.         | Argentina | Equipo Técnico Dcción. de Nivel Superior – Santiago del Estero                           | Acompanhante/EB       | II |
| 58- El rol del acompañante  | Franco, C.C. et al.           | Argentina | Instituto Superior “Jeronimo L. De Cabrera”- Córdoba                                     | Acompanhante/EB       | II |
| 59- La construcción de la función del acompañante profesional a los docentes principiantes  | Não identificado              | Argentina | IFD “M. Leguizamón” – Villaguay e outros   | Acompanhante/EB       | II |
| 60- Formación de mentores/as en la escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso                               | Rojas Aravena, C. et al.      | Chile     | Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  | Mentores/EB           | II |
| 61- Mi primera experiencia  | González de Díaz, M.A.        | Argentina | Instituto de Formación Docente “Mercedes” Corrientes                                     | Tutores/EB            | II |
| 62- Construyendo juntos nuevas identidades docentes   | Alarcón, A.M.et al.           | Argentina | Instituto Superior de Formación Docente - Nº 6 - Neuquén                                 | Coordenadores/EB      | II |
| 63- La construcción del concimiento profesional docente: el coordinador de área como acompañante  | Negrin, M.                    | Argentina | Universidad Nacional del Sur   | Coordenadores/EB      | II |
| 64- El docente referente: dispositivos para el acompañamiento del profesor novel  | Grafigna, A.M; Trincado, C.G. | Argentina | Universidad Catolica de Cuyo   | Professores/EB/ENSAIO | II |
| 65- Programa de acompañamiento a profesores principiantes en una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, República Argentina. | Zeballos, M.B.; Triolo, F.L.  | Argentina | Não identificado   | Professores/EB        | I  |



|   |   |           |   |                |   |
|---|---|-----------|---|----------------|---|
| 66- Programa de Mentoria Online para professores iniciantes: fases de um processo   | Reali, A.M.de M; Tancredi, R.M.S.P. ; Mizukami, M.G.N.              | Brasil    | UFSCar/; Universidade Presbiteriana Mackenzie         | Professores/EB | I |
| 67- Una experiencia de formación con profesores universitarios noveles mediante ao empleo de guías didacticas on line                           | Anunciación Quintero Gallego; Azucena Hernández Martín              | Espanha   | Universidad de Salamanca                              | Professores/ES | I |
| 68- Implementación de un plan de formación para el profesorado universitario novel de la Universidad de Málaga                                  | A. Blanco López; F. J. González García                              | Espanha   | Universidad de Málaga                                 | Professores/ES | I |
| 69 -Inducción para personal académico de reciente ingreso a la Universidad Autónoma de Baja California  | Maria Isabel Reyes Pérez; Rubén Roa Quiñonez                        | México    | Universidad Autónoma de Baja California               | Professores/ES | I |
| 70- Hacia la construcción del perfil del tutor universitario desde la opinión de los profesores principiantes                                   | Armandina Serna Rodriguez et al.                                    | México    | Universidad Autónoma de Baja California               | Professores/ES | I |
| 71- Competencias básicas para la docencia universitaria: una propuesta de formación para profesores principiantes                               | Salvador Ponce Ceballos; Clotilde Lomeli Agruel; Ruben Roa Quiñonez | México    | Universidad Autónoma de Baja California               | Professores/ES | I |
| 72- Prácticas de Enseñanza orientadas hacia el desarrollo de habilidades para aprender a aprender en la Universidad Autonoma de Baja California | Maria Tereza Bermúdez Ferreiro et al.                               | México    | Universidad Autónoma de Baja California               | Professores/ES | I |
| 73- Programa de Formación de la generación de relevo cohorte -2008, UPEL – Maracay: una experiencia de ingreso a la universidad                 | Yamilet Vieira; Claudia Nuñez                                       | Venezuela | Universidad Pedagogica Experimental Libertador (UPEL) | Professores/ES | I |
| 74- Propuesta de formación del personal académico de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador  | Yajahira Smitter  | Venezuela | Universidad Pedagogica Experimental Libertador        | Professores/ES | I |
| 75- Plan de desarrollo profesoral (PDP)   | Campo Elias Burgos  | Colômbia  | Universidad Sergio Arboleda                           | Professores/ES | I |
| 76- Programa de formación de profesores instructores del Instituto Pedagogico de Miranda “Jose Manuel Siso                                      | Moronta, I.M.; Peña Echezuria, J.A.                                 | Venezuela | Univ. Pedag. Experimental Libertador; Inst. Pedag. de | Professores/ES | I |

|   |  |         |   |                              |   |
|---|--|---------|---|------------------------------|---|
| Martinez”   |  |         | Miranda “José Manuel Siso Martinez”   |                              |   |
| 77- Los programas de acogida y formación inicial del profesorado de la Universitat Politècnica de Catalunya           | Portet Cortés, E.; Pérez Cabrera, M.J.; De Corral M. de Villena, Ignacio | Espanha | Institut de Ciències de l’Educació de la Universitat Politècnica de Catalunya | Professores/ES               | I |
| 78- Desenvolvimento profissional da docência via internet: delineando um programa para formadores                     | Dal-Forno, J.P.; Reali, Aline Maria de Medeiros Rodrigues                | Brasil  | Universidade Federal de São Carlos  | Formadores de professores/EB | I |
| 79- Formación de mentores docentes principiantes de Educación Básica en Chile   | Inostroza, Gloria  | Chile   | Universidad Católica de Temuco  | Mentores/EB                  | I |
| 80- Inserción profesional de profesores principiantes: revisando algunas experiencias en Chile, Argentina y Colombia. | Reyes Ochoa, Luis Antonio  | Chile   | Universidad Católica Silva Henríquez  | Professores/EB/ Revisão      | I |