

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MARILIA MARQUES MIRA

**INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE:
SISTEMATIZAÇÃO DE PRINCÍPIOS E
INDICADORES PARA MELHORIA DO PROCESSO**

CURITIBA

2018

MARILIA MARQUES MIRA

**INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE:
SISTEMATIZAÇÃO DE PRINCÍPIOS E
INDICADORES PARA MELHORIA DO PROCESSO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação; Área de Concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito final à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski

CURITIBA

2018

Mira, Marília Marques
M671i Inserção profissional docente: sistematização de princípios e indicadores
2018 para melhoria do processo / Marília Marques Mira; orientadora, Joana Paulin
Romanowski. -- 2018
246 f. ; il. : 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,
2018.

Bibliografia: f. 217-233

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Prática de
ensino. I. Romanowski, Joana Paulin.

II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.7



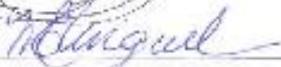
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 107
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Marília Marques Mira

Aos vinte e seis dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezoito, às 14h, reuniu-se no Auditório Thomas Morus - 2.º Andar, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski, Prof.ª Dr.ª Maria Isabel da Cunha, Prof. Dr. José Angelo Gariglio, Prof.ª Dr.ª Pura Lucia Oliver Martins e Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel, para examinar a Tese da doutoranda **Marília Marques Mira**, ano de ingresso 2014, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A doutoranda apresentou a tese intitulada "INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: SISTEMATIZAÇÃO DE PRINCÍPIOS E INDICADORES PARA MELHORIA DO PROCESSO" que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 14h 30. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: _____

Presidente: _____
Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski 
Convidado Externo: _____
Prof.ª Dr.ª Maria Isabel da Cunha 
Convidado Externo: _____
Prof. Dr. José Angelo Gariglio 
Convidado Interno: _____
Prof.ª Dr.ª Pura Lucia Oliver Martins 
Convidado Interno: _____
Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel 


Prof.ª Dr.ª Patricia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Ao meu pai (*in memoriam*), um professor inesquecível.
Aos professores ingressantes das redes públicas de ensino, que,
apesar dos desafios enfrentados cotidianamente,
permanecem ensinando e aprendendo.

AGRADECIMENTOS

Nessa trajetória de estudo-trabalho-pesquisa, muitas são as pessoas que eu gostaria de agradecer. Como pessoas e profissionais, somos construídos pelas experiências que vivemos e compartilhamos em casa, nos locais de trabalho, nessa vida. Não conseguiria nominar todos neste momento, mas fica desde já meu agradecimento: OBRIGADA!

Agradeço à minha família, que sempre me deu apoio e segurança, sendo tolerante com minhas ausências e confiando em mim, muitas vezes mais do que eu mesma. Ao meu marido, Ildemar, maior incentivador e interlocutor, meus filhos, Felipe e Artur, e minha mãe, Dirce: vocês são meu porto seguro!

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski, que foi para mim, desde o mestrado, mais do que uma orientadora. Sempre soube dizer as palavras que faltavam, questionar minhas verdades, apoiar-me nas dúvidas e incertezas, contribuindo de forma decisiva para a transformação desta pesquisa em uma tese.

Aos professores doutores Pura Lúcia Oliver Martins, Maria Isabel da Cunha, Maria Elisabeth Blanck Miguel e José Angelo Gariglio, pelas valiosas contribuições, da qualificação à defesa, as quais possibilitaram um novo olhar para a pesquisa.

Aos professores do PPGE e colegas da PUCPR e, em especial, aos colegas do Grupo de Pesquisa Práxis Educativa: Dimensões e Processos, com quem aprendi e compartilhei, nesses quatro anos, muitos conhecimentos e experiências.

Às amigas Elisangela Aksenen, Cristine Xavier e Marly Macêdo, colegas de doutorado que se transformaram em amigas: que nossa amizade permaneça para além desse tempo.

Às amigas do Trio Catarse, Simone Cartaxo e Rosangela Gasparim, pelo apoio em todos os momentos, pela segurança e tranquilidade transmitida, que ajudam a seguir em frente.

Aos amigos do Quarteto, Waldirene, Maíra e Douglas, que participaram do início deste estudo e com quem vivenciei princípios de trabalho e de vida: juntos, somos mais do que quatro!

Às amigas Rita, Lorena e Juçara, que acompanharam, sempre com muito carinho, todos os caminhos que me levaram a chegar até aqui.

Aos profissionais das escolas, Núcleos Regionais de Educação e Departamento de Ensino Fundamental que participaram da pesquisa: meu agradecimento sincero por toda a colaboração, das conversas iniciais às entrevistas. Suas narrativas teceram os fios para a construção desta tese.

À Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, pela concessão de dois anos de licença para estudos, e à PUCPR, pela bolsa de estudos durante todo o doutorado.

À Solange, do PPGE, sempre solícita e assertiva.

À Karina Dias, mais uma vez, pela revisão atenta e cuidadosa.

Si queremos asegurar el derecho de nuestros alumnos a aprender y si queremos que nuestras escuelas sigan siendo espacios donde se construye o conocimiento de las nuevas generaciones, es preciso prestar mayor atención a la forma como los nuevos profesores se insertan en la cultura escolar.

(MARCELO, 2009, p. 55)

RESUMO

Esta tese tem como objeto de estudo o processo de inserção profissional docente. O conceito de inserção profissional é considerado sob uma perspectiva ampliada, para além da iniciação à docência, abarcando os processos de ingresso de professores em um novo contexto profissional. A análise distingue os professores ingressantes a partir de suas experiências anteriores na docência quando de seu ingresso na rede de ensino. Defendo a tese de que a diversidade é inerente aos processos de inserção profissional docente, originada nos modos de organização de cada rede de ensino, de cada escola e nas experiências de cada professor ingressante. Nesse processo de inserção, articulam-se demandas comuns a todos os professores ingressantes e demandas específicas dos iniciantes na docência, a partir das quais é possível sistematizar indicadores que possam contribuir para a melhoria do processo de inserção profissional docente. A problematização da pesquisa envolve as questões: Que processos de ingresso favorecem a inserção profissional docente? Que princípios e indicadores podem reger esse processo? Para buscar responder a essa problemática, foi estabelecido como objetivo geral analisar o processo de inserção de professores ingressantes na escola de ensino fundamental/anos iniciais, visando apontar indicadores e princípios que contribuam para melhoria desse processo. Dialoga com autores que tratam da inserção profissional e da iniciação à docência, como Marcelo (1999; 2009; 2010), Vaillant e Marcelo (2012), Akkari e Tardif (2011), Avalos (2008), Romanowski (2012), Cunha (2016), Gariglio (2016), entre outros. A pesquisa tem como eixo epistemológico a teoria como expressão da prática (MARTINS, 1998), considerando que o conhecimento se constitui a partir da ação humana sobre a realidade, com aporte nas ideias de Thompson (1981). Na abordagem do objeto, buscou-se realizar um processo de análise e de crítica contextualizadas, procurando estabelecer relações, explicitar contradições e compreender as determinações do processo de inserção docente, considerando a autonomia – relativa – dos sujeitos. Os dados foram coletados com uso de questionários e entrevistas, envolvendo professores ingressantes, gestores de escolas e integrantes da equipe técnica de núcleos regionais e da Secretaria da Educação de uma rede municipal de ensino. A análise dos dados valorizou as experiências vivenciadas pelos professores ingressantes no processo de inserção nas escolas, suas ações e iniciativas em articulação com os profissionais das equipes da escola e da rede de ensino, evidenciando demandas distintas dos docentes relacionadas a esse processo. Assim, considerando de forma articulada questões referentes às condições de ingresso nas escolas, organização do trabalho pedagógico e formação continuada experienciadas pelos ingressantes, foi possível sistematizar os seguintes indicadores: i) cultura de atenção e cuidado em relação aos docentes ingressantes; ii) constituição de redes de apoio aos ingressantes; iii) avaliação formativa dos ingressantes; iv) adequação e melhoria das condições de trabalho; v) projeto de formação voltado às demandas dos ingressantes; vi) trabalho colaborativo no interior da escola. Tais indicadores apontam a necessidade de se pensar em processos distintos de inserção profissional docente, considerando sua vinculação aos diferentes contextos socioeducacionais em que se realizam, constituindo-se como desafios para políticas públicas sobre o tema.

Palavras-chave: Processos de inserção profissional docente. Professores ingressantes. Iniciação à docência. Políticas e programas de inserção profissional docente.

ABSTRACT

This thesis aims at studying the process of teaching professional insertion. The concept of professional insertion is considered from an expanded perspective, in addition to teaching initiation, encompassing the teacher entrance processes in a new professional context. The analysis distinguishes incoming teachers from their previous experiences in teaching when they enter the school system. I defend the thesis that diversity is inherent to the processes of teaching professional insertion, originated in the organization modes of each school system, each school and from the experiences of each incoming teacher. In this insertion process, joint demands are articulated to all the incoming teachers and specific demands to beginners in teaching, from which it is possible to systematize indicators that may contribute to the improvement of the process of teaching professional insertion. The research problematization involves the questions: Which entrance processes favor teaching professional insertion? What principles and indicators can govern this process? In order to answer this problem, it was established as a general objective to analyze the insertion process of incoming teachers in elementary school - initial years, aiming to point out indicators and principles that contribute to the improvement of this process. It discusses with authors who deal with professional insertion and teaching initiation, as Marcelo (1999; 2009; 2010), Vaillant and Marcelo (2012), Akkari and Tardif (2011), Avalos (2008), Cunha (2016), Romanowski (2012), Gariglio (2016), among others. The research has as epistemological axis the theory as an expression of practice (MARTINS, 1998), considering that the knowledge is constituted from the human action on reality, with contribution in the ideas of Thompson (1981). In the object approach, a process of contextualized analysis and criticism was sought, seeking to establish relationships, to explain contradictions and to understand the determinations of the teaching insertion process, considering the relative autonomy of the subjects. The field research involved two phases and the data were collected using questionnaires and interviews, involving incoming teachers, school managers and members from the technical team from regional centers and the education department and a city education system. The data analysis gave value to teacher experiences entering the process of insertion in the schools, their actions and initiatives in articulation with the professionals from school teams and the school system, making clear different demands from teachers related to this process. Thus, considering in an articulated manner questions related to the conditions of admission into schools, organization of the pedagogical work and continued training experienced by the participants, it was possible to systematize the following indicators: i) attention and care culture related to incoming teachers; ii) creation of support networks for the newcomers; iii) formative evaluation of the newcomers; iv) adequacy and improvement of working conditions; v) training project focused on the demands of the newcomers; vi) collaborative work within the school. These indicators point to the need of thinking about different processes of teaching professional insertion, considering their link to the different socio-educational contexts in which they are carried out, constituting themselves as challenges for public policies on the subject.

Key words: Processes of teaching professional insertion. Incoming teachers. Teaching initiation. Policies and programs for the teaching professional insertion.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objeto de estudio el proceso de inserción profesional docente. El concepto de inserción profesional está considerado bajo una perspectiva ampliada, más allá de la iniciación a la docencia, abarcando los procesos de ingreso de profesores en un nuevo contexto profesional. El análisis distingue los profesores ingresantes a partir de sus experiencias anteriores en la docencia cuando de su ingreso en la red de enseñanza. Defiendo la tesis de que la diversidad es inherente a los procesos de inserción profesional docente, originada en los modos de organización de cada red de enseñanza, de cada escuela y en las experiencias de cada profesor ingresante. En ese proceso de inserción, se articulan demandas comunes a todos los profesores ingresantes y demandas específicas a los iniciantes en la docencia, a partir de las que es posible sistematizar indicadores que puedan contribuir para la mejora del proceso de inserción profesional docente. La problematización de la investigación implica las cuestiones: ¿Qué procesos de ingreso favorecen la inserción profesional docente? ¿Qué principios e indicadores pueden regir ese proceso? Para buscar responder a esa problemática, fue establecido como objetivo general analizar el proceso de inserción de profesores ingresantes en la escuela de enseñanza primaria – años iniciales, con el fin de apuntar indicadores y principios que contribuyan para la mejora de ese proceso. Dialoga con autores que tratan da inserción profesional y de la iniciación a la docencia, como Marcelo (1999; 2009; 2010), Vaillant y Marcelo (2012), Akkari y Tardif (2011), Avalos (2008), Cunha (2016), Romanowski (2012), Gariglio (2016), entre otros. La investigación tiene como eje epistemológico la teoría como expresión de la práctica (MARTINS, 1998), considerando que el conocimiento se constituye a partir de la acción humana sobre la realidad, con aporte en las ideas de Thompson (1981). En el abordaje del objeto, se buscó realizar un proceso de análisis y de crítica contextualizadas, buscando establecer relaciones, explicar contradicciones y comprender las determinaciones del proceso de inserción docente, considerando la autonomía – relativa – de los sujetos. Los datos fueron recolectados con el uso de cuestionarios y entrevistas, que involucra a profesores que ingresan, gestores de escuelas e integrantes del equipo técnico de núcleos regionales y de la secretaría de educación de una red municipal de enseñanza. El análisis de los datos valorizó las experiencias vividas por los profesores ingresantes en el proceso de inserción en las escuelas, sus acciones e iniciativas en articulación con los profesionales de los equipos de la escuela y de la red de enseñanza, evidenciando demandas distintas de los docentes relacionadas a ese proceso. Así, considerando de forma articulada cuestiones relacionadas a las condiciones de ingreso en las escuelas, organización del trabajo pedagógico y formación continuada experimentados por los ingresantes, fue posible sistematizar los siguientes indicadores: i) cultura de atención y cuidado en relación a los docentes ingresantes; ii) constitución de redes de apoyo a los ingresantes; iii) evaluación formativa de los ingresantes; iv) adecuación y mejora de las condiciones de trabajo; v) proyecto de formación volcado a las demandas de los ingresantes; vi) trabajo colaborativo en el interior de la escuela. Tales indicadores apuntan a la necesidad de pensar en procesos distintos de inserción profesional docente, considerando su vinculación a los diferentes contextos socioeducativos en que se realizan, constituyéndose como desafíos para políticas públicas sobre el tema.

Palabras-clave: Procesos de inserción profesional docente. Profesores ingresantes. Iniciación a la docencia. Políticas y programas de inserción profesional docente.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa das regionais de Curitiba com a localização das escolas campo de pesquisa.....	50
Figura 2 – Princípio: diversidade dos processos de inserção	204
Figura 3 – Processos de ingresso: indicadores que podem sustentar o processo de inserção profissional docente	212
Quadro 1 – Pesquisas sobre professor iniciante (2007 a 2012).....	33
Quadro 2 – Pesquisas sobre inserção profissional docente (2012 a 2016)	35
Quadro 3 – Faixa etária dos professores ingressantes na RME (2014).....	47
Quadro 4 – Professores ingressantes 2014: experiência docente anterior ao ingresso na RME	47
Quadro 5 – Profissionais entrevistados por instituição.....	55
Quadro 6 – Estratégias sobre profissionais iniciantes: situação das capitais brasileiras.....	66
Quadro 7 – Estratégias relacionadas aos profissionais iniciantes: PME das capitais brasileiras.....	67
Quadro 8 – Estratégias sobre profissionais iniciantes: PME dos municípios da Região Metropolitana de Curitiba (RMC).....	72
Quadro 9 – Municípios da RMC – Estratégia: avaliação do profissional para fins de efetivação no cargo	73
Quadro 10 – Municípios da RMC – Estratégia: acompanhamento do profissional aliado à avaliação para fins de efetivação no cargo	74
Quadro 11 – Acolhimento e integração no contexto escolar: avaliação pelos ingressantes.....	113
Quadro 12 – Condições objetivas de trabalho nas escolas: principais aspectos	120
Quadro 13 – Avaliação do estágio probatório: professores ingressantes e demais sujeitos	125
Quadro 14 – Ações e iniciativas relacionadas à melhoria das condições de ingresso na RME	135
Quadro 15 – Aspectos relacionados à organização do trabalho pedagógico apontados pelos professores ingressantes.....	141
Quadro 16 – Relação professor-aluno: aspectos apontados pelos ingressantes....	151
Quadro 17 – Sugestões para um programa de apoio aos docentes ingressantes..	197

Quadro 18 – Demandas expressas pelos professores ingressantes no processo de inserção profissional.....	206
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Funções desempenhadas pelos professores ingressantes	52
Tabela 2 – Total de questionários respondidos pelos professores ingressantes – 2. ^a fase da pesquisa	57
Tabela 3 – Formação inicial dos professores ingressantes na RME 2014 – 1. ^a fase da pesquisa	90
Tabela 4 – Apoio recebido pelos professores ingressantes na RME 2014 – 1. ^a fase da pesquisa	92
Tabela 5 – Cursos realizados pelos ingressantes na RME 2014 – 1. ^a fase da pesquisa	94
Tabela 6 – Formas de auxílio sugeridas para melhoria do período de inserção profissional – 1. ^a fase da pesquisa	96
Tabela 7 – Sugestões e críticas em relação à formação continuada: professores ingressantes	184

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anped	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Capes	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CNE/CEB	- Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
EPA	- Equipe Pedagógico-Administrativa
GPOM	- Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Docente e o Mundo do Trabalho em Educação Física
Ideb	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inafocam	- Instituto Nacional de Formação e Capacitação do Magistério
Intec	- Instituto Tecnológico de Santo Domingo
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
NRE	- Núcleo Regional de Educação
Obeduc	- Observatório da Educação
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OTP	- Organização do Trabalho Pedagógico
Padi	- Programa de Acompanhamento Docente no Início de Carreira
PAPI	- Plano de Apoio Pedagógico Individual
Papic	- Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira
Pibid	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PME	- Plano Municipal de Educação
PNAIC	- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	- Plano Nacional de Educação
PRD	- Programa de Residência Docente
PUCPR	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RH/SME	- Recursos Humanos/Secretaria Municipal da Educação
RIT	- Regime Integral de Trabalho
RMC	- Região Metropolitana de Curitiba
RME	- Rede Municipal de Ensino de Curitiba
SEP	- Semana de Estudos Pedagógicos
SME	- Secretaria Municipal da Educação de Curitiba
UEMG	- Universidade do Estado de Minas Gerais
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UFSJ - Universidade Federal de São João Del-Rey
UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso
UnB - Universidade de Brasília
Unesc - Universidade do Extremo Sul Catarinense
Unoeste - Universidade do Oeste Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	32
2.1 DELINEANDO O OBJETO DE ESTUDO: AS PESQUISAS SOBRE PROFESSORES INICIANTES E INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE	32
2.2 O MÉTODO DA PESQUISA: DOS CAMINHOS POSSÍVEIS À ESCOLHA JUSTIFICADA	39
2.3 A ANÁLISE DOCUMENTAL.....	44
2.4 A PESQUISA DE CAMPO: UM PERCURSO (RE)CONSTRUÍDO A PARTIR DA PRÓPRIA PRÁTICA DE PESQUISA	46
2.4.1 Fase inicial da pesquisa de campo: sujeitos e instrumento	46
2.4.2 Segunda fase da pesquisa: sujeitos e instrumentos	48
2.4.2.1 Entrevistas.....	54
2.4.2.2 Questionários	56
2.5 O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	58
3 POLÍTICAS E PROGRAMAS DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTES.....	63
3.1 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024: INDÍCIOS DE ATENÇÃO VOLTADA AOS PROFESSORES INICIANTES NAS REDES DE ENSINO	63
3.2 PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: INFERÊNCIAS A PARTIR DAS ESTRATÉGIAS PROPOSTAS.....	65
3.3 PROGRAMAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO CONTEXTO BRASILEIRO: PRIMEIRAS INICIATIVAS	77
3.4 PROGRAMAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE EM OUTROS PAÍSES	83
4 PRIMEIRA FASE DA PESQUISA DE CAMPO: EVIDÊNCIAS INICIAIS SOBRE O CONTEXTO DE INGRESSO PROFISSIONAL NA RME	90
5 CONDIÇÕES DE INGRESSO NA CARREIRA E SEUS IMPACTOS NO PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL	100
5.1 INGRESSO NAS ESCOLAS DA RME: “PISANDO EM TERRENO DESCONHECIDO”.....	102
5.2 CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO NAS ESCOLAS: “VOCÊ VAI PARA LÁ PORQUE NINGUÉM QUER IR...”	119

5.3. ESTÁGIO PROBATÓRIO: “ESSA FICHA NÃO CONTEMPLA TODA A DIMENSÃO DO SER PROFESSOR...”	123
5.4 CONDIÇÕES DE INGRESSO NA CARREIRA: “CHOQUE DE REALIDADE” OU “CAIR DE PARAQUEDAS”?.....	128
6 INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE E SUAS RELAÇÕES COM A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS.....	137
6.1 CURRÍCULO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO: “É OUTRA MANEIRA DE SE AVALIAR, É OUTRO ENCAMINHAMENTO QUE A PREFEITURA DÁ”	140
6.2 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: “A GENTE NÃO TEM PREPARO PARA RECEBER ESSE TIPO DE ALUNO, VAI MUITO NO EMPÍRICO”	149
6.3 REDES DE APOIO AOS INGRESSANTES: “ELAS ME AJUDARAM MUITO, AS DUAS DIREÇÕES QUE EU TIVE”	154
6.3.1 Uma iniciativa da rede de ensino: a docência compartilhada ou corregência	155
6.3.2 As iniciativas das escolas: o apoio da equipe gestora.....	160
6.3.3 Trabalho colaborativo entre professores: do apoio informal às ações sistemáticas.....	165
7 PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: DA GENERALIDADE À ESPECIFICIDADE – CONTRIBUIÇÕES E LIMITES PARA A INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE.....	172
7.1 AÇÕES E INICIATIVAS DA REDE DE ENSINO: “QUANDO EU INICIEI NA REDE, EU SENTI FALTA, DIGAMOS ASSIM, DE UM PREPARATÓRIO INICIAL”	175
7.1.1 Reunião de Integração Funcional	175
7.1.2 Curso preparatório inicial: divergências e contradições.....	177
7.2 AÇÕES DA ESCOLA E A ORGANIZAÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: “EU NUNCA VI NADA VOLTADO REALMENTE PARA QUEM É INICIANTE OU NÃO TEM EXPERIÊNCIA...”	181
7.3 AS INICIATIVAS DOS COLETIVOS DOCENTES E DOS SUJEITOS: “MAS COMO ACONTECEU COMIGO, EU TIVE UM PROFISSIONAL DE REFERÊNCIA...”	191
8 DAS DEMANDAS DOS PROFESSORES INGRESSANTES À SISTEMATIZAÇÃO DE PRINCÍPIOS E INDICADORES PARA O PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL.....	200
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	214
REFERÊNCIAS.....	217

APÊNDICES.....	234
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO – PROFESSORES – 1.ª FASE DA PESQUISA	235
APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA – SME – ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL	236
APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA – SME – ESCOLAS REGULARES	238
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	239
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA/QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES INGRESSANTES – 2.ª FASE DA PESQUISA	240
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA – EQUIPE GESTORA DAS ESCOLAS – 2.ª FASE DA PESQUISA	242
APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA – FORMADORAS DE NRE – 2.ª FASE DA PESQUISA.....	243
APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA – GERENTES DA SME – 2.ª FASE DA PESQUISA	244
APÊNDICE I – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO – RH/SME – 2.ª FASE DA PESQUISA	245

1 INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de docência podem deixar marcas significativas na pessoa do professor e em sua trajetória profissional. Rememorando minha trajetória profissional, pude perceber que questões relacionadas à iniciação na docência perpassaram todo esse percurso, de professora a coordenadora pedagógica e, posteriormente, como formadora de professores.

Lembro, até hoje, da minha primeira experiência, em 1983, quando fui contratada, ainda estudante do curso de Pedagogia, para ser professora auxiliar numa escola de educação especial. Foi um desafio muito grande, de cuja dimensão eu não tinha ideia, na época. Quando terminei meu curso de graduação, em 1986, assumi minha primeira turma, um grupo de 25 crianças da 2.^a série do ensino fundamental. Estávamos no mês de maio e eu era a terceira professora daquelas crianças. À memória, sem muita dificuldade – apesar do tempo distante –, vem a preocupação com o planejamento das aulas, com a correção das atividades no prazo exigido pela coordenação, com a avaliação da aprendizagem, com a disciplina em sala de aula e, de modo especial, com o atendimento às expectativas da escola e das famílias... Muitas preocupações, mas pouco apoio efetivo... Minha principal interlocutora nesse período foi uma colega de faculdade, também iniciante, contratada na mesma escola para atuar com uma turma de pré-escolar.

No ano seguinte, comecei a trabalhar em outra escola, com três turmas de 4.^a série, dando aulas de Língua Portuguesa e Redação. Novos desafios, por assumir turmas diferentes, novos alunos, novos colegas de trabalho, enfim, outro contexto escolar. O diferencial foi um apoio um pouco maior nessa instituição, pois havia reuniões semanais com a coordenadora de série para discutir o planejamento e reuniões quinzenais sobre o andamento dos estudantes com o Serviço de Orientação Educacional. Além disso, éramos três professoras de Língua Portuguesa e Redação, na mesma série, tendo uma delas bastante tempo de experiência; assim, ela nos ajudava bastante com orientações e sugestões de atividades.

No final da década de 1980, com o processo de democratização da educação no país e a conseqüente expansão de muitas redes de ensino, houve diversos concursos públicos para ingresso na carreira do magistério. Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), ocorreram três concursos no período, nos anos de 1985, 1987 e 1988. Participei do concurso de 1987 e ingressei na RME em março de 1988,

como orientadora educacional. Ainda iniciante na docência, comecei a atuar paralelamente nessa função. Nesse novo contexto, minha experiência profissional sempre esteve relacionada – em diferentes tempos e de diferentes formas – aos professores iniciantes.

Na primeira escola em que atuei, recém-inaugurada, havia muitos professores iniciantes na RME, em estágio probatório. Nesse período, estava em implantação um novo currículo municipal, e a equipe técnica da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME) organizava assessoramentos quinzenais em todas as áreas do conhecimento, ao longo do ano letivo, para todos os profissionais. Eu acompanhava os professores nessas formações e, posteriormente, os auxiliava e orientava nos momentos de planejamento, de modo especial os iniciantes na RME. Nesse processo, buscava estabelecer relações entre a prática pedagógica e os conhecimentos teórico-metodológicos trabalhados nas formações em serviço. Havia, nessa escola, alguns professores mais experientes também, com os quais muito aprendi sobre a rede municipal, sua cultura, sobre a organização do ensino, sobre o currículo escolar. Foi um período intenso de aprendizagens. Mas, intuitivamente, como pedagoga, percebia que era aos docentes iniciantes que eu precisava dedicar mais tempo, apoio e atenção.

Alguns anos depois, atuando como diretora da mesma escola, essa preocupação permanecia. Refletindo sobre a experiência vivenciada anteriormente como pedagoga, eu buscava garantir alguma forma de apoio ou acompanhamento diferenciado a esses profissionais, seja pelos colegas – professores mais experientes – que atuavam na mesma série, seja pelos pedagogos da escola. Nesse período, desenvolvemos algumas discussões, nas reuniões do colegiado escolar, sobre os critérios para escolha de funções: a ideia era que o tempo de serviço na Rede ou na escola não deveria ser o único critério (pois sempre prejudicava os iniciantes). Nessa época, ainda não havia nenhuma regulamentação sobre o assunto na RME. O tempo de Rede era um critério considerado “inquestionável”.

Essas preocupações continuaram presentes durante o desenvolvimento do meu trabalho como pedagoga em outras escolas do município. Sempre que possível, procurava auxiliar os professores iniciantes na RME fornecendo informações sobre o contexto escolar, sobre a organização do ensino, o sistema de avaliação, orientando sobre o planejamento e/ou sobre a escolha dos cursos de formação em serviço ofertados com frequência pelas equipes internas da Secretaria da Educação.

Entre 1998 e 2000, tive a oportunidade de atuar como alfabetizadora em um Núcleo Regional de Educação¹ (NRE), que atendia 18 escolas municipais. Nessa função, entre outras ações, desenvolvia cursos de formação destinados aos professores do Ciclo I (que correspondia, na época, ao pré-escolar e aos dois primeiros anos do ensino fundamental). A partir dos primeiros cursos, senti necessidade de organizar formações diferenciadas para os docentes que não tinham experiência nas turmas de alfabetização, pois percebia que as dúvidas e as necessidades desses profissionais eram distintas em relação aos mais experientes. Nessa perspectiva, organizei encontros de trocas de experiência entre esses profissionais e cursos de alfabetização específicos para os docentes que nunca tinham atuado nessa área e faixa etária. Nas orientações e acompanhamentos *in loco*, nas escolas, procurava priorizar aquelas que tinham em seu quadro funcional mais professores iniciantes nas turmas de alfabetização.

A partir de 2007, como integrante da equipe técnico-pedagógica do Departamento de Ensino Fundamental da SME, atuei diversas vezes como docente do curso inicial ministrado aos profissionais que iriam ingressar como professores na Rede Municipal de Ensino. A participação mais próxima e efetiva nessas ações permitiu-me tecer algumas considerações sobre esse processo.

Antes do ingresso na escola, há uma reunião inicial, de caráter obrigatório, denominada Integração Funcional, promovida pelo Núcleo de Recursos Humanos da SME. Nesse encontro, são fornecidas informações diversas sobre questões administrativas, orientações sobre o estágio probatório, sobre convênio médico-odontológico, questões bancárias, entre outras. Após essa reunião, o professor iniciante na RME é chamado a participar de um curso inicial. Esses cursos são realizados pela equipe interna da SME e abordam conhecimentos genéricos sobre a organização escolar, a estrutura da Rede e da Secretaria da Educação, a organização do ensino, o sistema de avaliação, entre outros. Percebi que a carga horária desses cursos dependia da época de ingresso e da “urgência” da contratação dos profissionais. Em algumas situações, o curso nem era ofertado. A quantidade de informações repassada aos docentes, nesses momentos, era grande, mas, para quem ainda não conhecia a rede de ensino e suas escolas, com diferentes especificidades

¹ A rede municipal de Curitiba organiza a administração educacional em Núcleos Regionais. Cada Núcleo é composto das escolas do mesmo bairro ou bairros próximos e desenvolve ações nos âmbitos administrativos e pedagógicos junto a essas escolas.

de organização e atuação, não apresentava significado, pois estava descolada da prática pedagógica.

Depois dessa formação inicial, o apoio e o acompanhamento ficam na dependência da equipe da escola onde o professor é inserido, numa perspectiva mais informal – quando se efetiva. Normalmente, o principal instrumento de registro do desempenho docente no estágio probatório é a própria avaliação desse período, realizada semestralmente por uma comissão interna organizada em cada escola, ao longo dos três primeiros anos de atuação. Essa avaliação, na maior parte das vezes, não se constitui como acompanhamento ou auxílio efetivo, pois se dá numa perspectiva mais burocrática. Muitos professores em estágio probatório não conseguem fixar sua vaga em determinada escola nos primeiros anos de atuação e, a cada ano que mudam de escola, são avaliados por uma nova comissão. Analisando o exposto, considero que as ações voltadas aos profissionais iniciantes na RME ainda são fragmentadas, descontínuas e assistemáticas, não se constituindo como um programa ou como política de governo.

Em janeiro de 2014, quando eu ainda integrava a equipe técnica do referido departamento, foi criado um *e-mail* específico para contato (troca de informações, dúvidas, etc.) divulgado a todos os professores que participaram do curso para iniciantes na RME à época. Foi uma iniciativa que teve curta duração... Após eu me licenciar do departamento, no mês de maio daquele ano, esse canal de contato acabou sendo “esquecido”, evidenciando que ainda não há uma cultura de atenção e acompanhamento a esses profissionais.

Nesse mesmo ano, ingressei no doutorado, com a proposta de investigar a temática dos professores iniciantes e, talvez, concomitantemente, organizar um programa de apoio aos iniciantes na RME. O interesse por essa temática de pesquisa teve origem nas investigações que estavam sendo realizadas pelo Grupo de Pesquisa Práxis Educativa: Dimensões e Processos, desde meu ingresso no programa de mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), em 2009. Esse grupo congrega diversas pesquisas relacionadas à formação de professores, tendo como eixo epistemológico a concepção da teoria como expressão da prática. As investigações tomam a prática como ponto de partida para a compreensão das relações que a orientam e seus múltiplos determinantes. Nessa perspectiva, considera que os saberes e conhecimentos dos profissionais da educação têm sua origem na prática profissional; são, portanto, situados historicamente, decorrentes das

determinações políticas e sociais no contexto escolar (ROMANOWSKI; WACHOWICZ; MARTINS, 2005).

Desse modo, conhecer o atual contexto social e educacional é fundamental, pois permite compreender as transformações que vêm ocorrendo no campo da economia, da cultura, da ciência e tecnologia, no mundo do trabalho, entre outras. Essas transformações trouxeram, no seu bojo, novas determinações para a escola e para a organização do trabalho pedagógico no seu interior. Desde o período em que iniciei na docência, foram significativas as transformações sociais e suas implicações no contexto escolar.

As atuais legislações educacionais propõem a universalização da educação básica como fator estratégico para a consolidação de um determinado projeto econômico e social. A ampliação do acesso e permanência dos estudantes nas escolas e a busca por uma educação de qualidade social trouxeram novos desafios à formação e ao trabalho dos professores, com as novas tecnologias, a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais, as avaliações externas e seus impactos no currículo e no trabalho docente, entre outros. No interior das escolas, professores e demais profissionais da educação vêm desempenhando um número crescente de tarefas, ao mesmo tempo em que se deparam com situações complexas e desafiadoras para as quais não se sentem suficientemente preparados. Algumas dessas questões já haviam sido apontadas nos resultados de pesquisas que o Grupo Práxis Educativa estava desenvolvendo.

Estudos realizados durante o doutorado e a participação em eventos da área educacional também trouxeram contribuições sobre o tema, auxiliando no delineamento desta pesquisa. Uma das questões a destacar refere-se às características da docência, sendo que uma dessas características é que os processos de aprender a ensinar são contínuos e ocorrem ao longo da vida profissional, conforme Reali, Tancredi e Mizukami (2008). Essas autoras destacam, porém, que as necessidades formativas dos profissionais iniciantes e dos mais experientes são diferenciadas. Nessa perspectiva, a formação do professor é compreendida como um processo contínuo, tendo subjacente o conceito de desenvolvimento profissional. Esse processo deve estar orientado a responder aos desafios enfrentados nas diferentes fases da vida profissional (GATTI; BARRETO, 2009, p. 203), os quais constituem-se como demandas a serem consideradas na formação docente e, de forma mais intensa, durante a fase de iniciação profissional.

A literatura específica evidencia que essa fase apresenta características próprias e se apresenta como um momento fundamental na constituição da docência. Marcelo García (1999) refere-se a um período de tensões e aprendizagens intensivas, porém destaca que é uma das etapas mais desassistidas do processo de tornar-se professor. Conforme as experiências vivenciadas nesse período, os professores podem permanecer no exercício da docência ou abandoná-la.

A pesquisa proposta nesta tese teve sua gênese nesse contexto, em que se articularam minha própria história e experiência profissional, os estudos e discussões realizados durante o doutorado e no grupo de pesquisa, bem como a participação em eventos acadêmicos que contribuíram para o delineamento do objeto de estudo, ao longo desse tempo e nesses diferentes espaços formativos.

Nesse processo, alguns pressupostos da tese foram sendo estruturados. O primeiro deles refere-se à compreensão de que os desafios cada vez mais complexos enfrentados pelos professores, em especial pelos iniciantes, no interior da escola são resultantes das mudanças no contexto da sociedade atual, que implicam novas formas de organização do trabalho pedagógico e conferem, à educação escolar e aos seus profissionais, novas demandas e necessidades.

Nesse contexto, há necessidade de melhor articulação entre as etapas de formação inicial, inserção profissional e formação continuada no processo de desenvolvimento profissional docente, exigindo ações distintas, porém integradas e complementares, das diferentes instituições e sujeitos envolvidos nesse processo. Esse pressuposto advém da compreensão de que tanto a escola quanto a universidade constituem espaços de formação do profissional da educação e se inserem na configuração do desenvolvimento profissional.

Outro pressuposto refere-se ao entendimento da docência como profissão, o que implica considerar a autonomia e responsabilidade do professor em intervir na sua área de atuação, na orientação da atividade profissional e na definição sobre a própria profissão (LEITE, 2012). Implica, também, conceber o professor como sujeito do seu processo de formação e desenvolvimento profissional.

Destaco, também, o entendimento da escola como campo mais imediato de determinação da prática docente, considerando as relações que se estabelecem no seu interior e a influência de determinantes externos, oriundos da política educacional nos diferentes âmbitos.

Considerando esses pressupostos, a definição do objeto de estudo e, na sequência, a própria realização da pesquisa, foram sendo delineadas no decurso desse tempo. Esse processo será descrito de forma mais detalhada na próxima seção, articulado ao levantamento das pesquisas sobre o tema. Foram as reflexões e experiências advindas desse percurso que me permitiram definir como objeto de estudo os processos de inserção de professores, na perspectiva do ingresso na escola básica – anos iniciais do ensino fundamental.

A inserção profissional docente é considerada uma etapa do desenvolvimento profissional, sendo definida como o período de transição entre a formação inicial e a incorporação do professor ao mundo do trabalho como profissional plenamente qualificado. Em muitos países, integra a etapa final da formação inicial, incluindo medidas de apoio, supervisão e avaliação formal para certificação docente, como requisito para o acesso à profissão (VAILLANT; MARCELO, 2012). Vaillant e Marcelo (2012) apontam que essa etapa pode durar vários anos; Imbernón (1998) considera que o período de iniciação envolve os primeiros cinco anos de atuação profissional. A maioria dos estudos aponta que essa fase possui características específicas, mesmo quando se consideram as peculiaridades de distintos contextos de atuação. Huberman (1992) aponta como características do período as descobertas, experimentações e, de certo modo, a sobrevivência na profissão. Para Marcelo García (1999), a fase de inserção profissional constitui um período desafiante, em que o professor se depara com inúmeras tensões e dificuldades, mas também aprende intensivamente.

Uma análise mais detalhada do período de ingresso na profissão se apresenta com as possibilidades de ser compreendido como: indução profissional; iniciação profissional e inserção profissional. Os conceitos de inserção e iniciação têm sido usados, muitas vezes, como sinônimos: a inserção profissional do professor corresponderia à fase de iniciação na docência. Outro termo também usado nesse sentido é indução profissional, relacionada aos professores iniciantes na docência, conforme apontado nos estudos realizados por Alarcão e Roldão (2014) sobre o ano de indução. Essas autoras conceituam a indução à docência como uma “formação em contexto de trabalho, situa-se no contínuo que liga a formação inicial à formação continuada” (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014, p. 110). Nesse sentido, a literatura internacional tem apresentado os termos programas de inserção ou programas de

indução à docência como ações institucionalizadas de apoio e orientação aos professores iniciantes no ensino.

No Brasil, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) apresenta-se como um programa que atua na perspectiva da indução à docência, envolvendo ações de orientação e supervisão voltadas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura. Em relatório de estudo avaliativo sobre o programa, desenvolvido pela Fundação Carlos (2014, p. 10), os autores afirmam que seu objetivo “está associado à importância crescente de políticas de indução de valor e mudanças em posturas formativas de docentes para a educação básica no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES)”. Em outra pesquisa mais recente com egressos desse programa, André (2017) constatou que esse contribuiu para a inserção profissional na docência. A inserção é considerada, assim, um processo posterior à formação inicial, período em que o programa é desenvolvido. São questões que reiteram a necessidade de distinguir esses termos.

É importante, também, trazer à reflexão a questão do estágio probatório. Alarcão e Roldão (2014), ao diferenciar o período de indução e o probatório, afirmam que o conceito de indução enfatiza o desenvolvimento de competências profissionais, ao passo que o período probatório se destina a provar a existência dessas competências. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece, no artigo 41, três anos de efetivo trabalho para aquisição da estabilidade dos servidores em cargo público, sendo que nesse período o servidor tem que ser avaliado por uma comissão instituída especificamente para essa finalidade (BRASIL, 1988). Esse tempo de três anos de efetivo exercício no cargo é considerado como o período de estágio probatório.

Marcelo García (1999) destaca que as características desse período de inserção não se relacionam apenas ao tempo de experiência na docência, mas variam de acordo com as mudanças para outro nível de ensino, outras escolas, outras regiões. Infere-se, desse modo, um conceito distinto de inserção não relacionado exclusivamente com o período de início de atuação na docência, mas podendo abarcar situações que envolvem mudanças na carreira docente, como no caso do professor que exerce seu trabalho na educação básica e assume a docência no ensino superior ou na situação inversa; do professor que atua na rede privada e passa a trabalhar numa escola da rede pública de ensino; ou do professor que iniciou suas atividades profissionais, perde o emprego e, após um tempo fora do mercado de

trabalho, volta a atuar na docência, entre outras possibilidades. Lima (2017), em estudo recente, explicita a necessidade da passagem dos construtos relacionados a professor iniciante e outras expressões correlatas para o construto inserção docente, justificando que novas experiências em níveis, etapas ou modalidades de ensino podem configurar outra iniciação profissional, na dependência das características dos sistemas de ensino e da própria carreira docente. Esses exemplos evidenciam o imperativo de se pensar num conceito ampliado de inserção profissional.

Considero que é nessa perspectiva que Akkari e Tardif (2011) afirmam que a inserção é uma noção complexa, de difícil definição. De modo estrito, refere-se ao processo posterior à formação inicial, em que o indivíduo busca o acesso a um trabalho. No contexto atual, em que os profissionais muitas vezes alternam períodos de trabalho, estudos e períodos sem trabalho, torna-se difícil delimitar essas situações. Ainda, esses autores destacam a necessidade de considerar, no processo de inserção, dois níveis da realidade: o indivíduo e a sociedade ou o ator e o sistema, conforme denominam. Nesse sentido, tendo em vista que a inserção se dá num determinado mercado de trabalho e numa profissão (no caso, a docência), numa instituição (a escola) e numa organização (um estabelecimento de ensino, com suas normas e regulamentos), apontam a importância de conceber a inserção como um processo multidimensional em que se confrontam os recursos e estratégias do indivíduo às lógicas sociais e organizacionais desse sistema.

O pertencimento dos docentes a determinados campos disciplinares é mais um elemento a considerar nos processos de inserção profissional, pois definem modos distintos de ser professor e de se inserir na profissão (GARIGLIO, 2016a). Nesse sentido, entendo que a inserção de professores no ensino fundamental/anos iniciais se efetiva de forma distinta em relação aos professores que atuam em outras etapas da educação básica. No caso da docência nos anos iniciais, a polivalência, a formação inicial em Pedagogia (em sua maioria) e a ênfase nos processos de alfabetização das crianças constituem características que diferenciam esses professores daqueles que atuam em um campo disciplinar específico.

Num sentido mais próximo ao que defendo, Oliveira e Cruz (2017) apresentam outro conceito de inserção profissional, referindo-se ao período de tempo que abarca os primeiros anos do professor em um novo contexto de exercício profissional, situação marcada por tensões decorrentes da necessidade de atuar em um ambiente desconhecido, buscando se afirmar nesse contexto e interferindo no processo de

socialização profissional. No caso desta tese, considero que o ingresso em uma rede pública de ensino, como profissional, constitui uma experiência diferenciada da docência em outras redes de ensino, o que permite analisar esse processo na perspectiva da inserção profissional.

Outro estudo recente destaca a importância de distinguir os conceitos de professor iniciante e ingressante, especialmente em relação ao ingresso na rede pública de educação básica ou superior por meio de concursos. O professor iniciante seria o profissional recém-graduado, sem experiência docente; o ingressante teria se formado há mais tempo e poderia ter experiência anterior na docência. Os autores desse estudo destacam diferenças nos processos de inserção nessas duas situações. No caso de professores ingressantes, apontam que as dificuldades que se sobressaem estão relacionadas a lidar com a nova cultura organizacional e as condições de trabalho. Citam, também, a realização de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento sobre o ingresso na carreira docente, relatando que os estudos “não têm diferenciado a questão preliminar e conceitual sobre se este professor está iniciando a carreira do magistério ou se traz experiências docentes anteriores” (FERNANDES; SILVA; MOHN NETO, 2016, p. 10).

Concordo que há diferenças no processo de inserção entre os professores que ingressam nas redes públicas de ensino com experiência docente anterior e os iniciantes na docência, porém entendo que, em ambas as situações, os professores são ingressantes nas redes de ensino e é importante serem considerados a partir dessas especificidades.

Tendo por base esses pressupostos, defendo a tese de que a diversidade é inerente aos processos de inserção profissional docente, originada nos modos de organização de cada rede de ensino, de cada escola e das experiências de cada professor ingressante. Nesse processo de inserção, articulam-se demandas comuns a todos os professores ingressantes e demandas específicas dos iniciantes na docência, a partir das quais é possível sistematizar indicadores que possam contribuir para a melhoria do processo de inserção profissional docente, podendo ser considerados na implementação de políticas de apoio a esses profissionais, pelos sistemas de ensino.

Ao caracterizar a experiência profissional dos 364 professores ingressantes na RME oriundos do concurso público de 2014, constatei que apenas 21 não tinham experiência anterior na docência e 60 possuíam menos de três anos de experiência

na área. Ou seja, a maioria dos docentes nomeados nessa época possuía experiência anterior na docência. Nessa tese, optei por trabalhar com o grupo de professores ingressantes na RME de Curitiba no período compreendido entre 2012 e 2014, ou seja, profissionais que estavam em estágio probatório à época da pesquisa ou que tinham saído dessa situação funcional recentemente. Fazem parte desse grupo tanto professores iniciantes na docência quanto professores com experiência docente anterior.

Diante do contexto existente, no decurso da definição do objeto de estudo, várias questões foram permeando as reflexões advindas desse processo: Como as escolas têm recebido os professores ingressantes na RME? Que avaliação esses professores fazem do seu período de inserção profissional? Como as equipes gestoras² das escolas têm atuado em relação aos professores ingressantes? Quais as principais ações dessas equipes e da Secretaria da Educação em relação aos ingressantes? Quais os principais desafios e dificuldades que enfrentam e como fazem para superá-los? Há cursos de formação continuada voltados especificamente às necessidades formativas desses profissionais? Quais experiências vivenciadas por esses professores são relevantes, na perspectiva do seu desenvolvimento profissional? Enfim, foram muitas questões...

Considerando o contexto em que se situa essa investigação, defini como problemática dessa tese: Que processos de ingresso favorecem a inserção profissional docente? Que princípios e indicadores podem reger o processo de inserção na docência? Entendo que essa problemática sintetiza as questões apontadas anteriormente, permitindo analisar o processo de inserção sob uma perspectiva mais ampla.

Para buscar responder a essa problemática, foi estabelecido como objetivo geral da pesquisa³: analisar o processo de inserção de professores ingressantes na escola de ensino fundamental/anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, visando à melhoria do processo de inserção profissional docente e possíveis contribuições às políticas públicas voltadas ao tema.

² Fazem parte da equipe gestora das escolas o(a) diretor(a), o(a) vice-diretor(a), os(as) pedagogos(as) da escola e, nos casos de escola de grande porte, o(a) coordenador(a) administrativo(a).

³ Esta pesquisa integra o projeto denominado "Inserção profissional do professor da educação básica: da formação do professor à profissionalização", do Grupo de Pesquisa Práxis Educativa: Dimensões e Processos, da PUCPR.

Os objetivos decorrentes foram assim delineados:

- i) descrever ações e características de programas de inserção profissional docente desenvolvidos em âmbito nacional e internacional, identificando recorrências e diferenciações, no contexto das políticas públicas definidas pelo Plano Nacional de Educação e pelos Planos Municipais de Educação;
- ii) analisar as condições de ingresso do professor na RME, inferindo seus impactos no processo de inserção dos professores ingressantes;
- iii) explicitar as relações entre a inserção do professor na escola e a organização do trabalho pedagógico;
- iv) descrever os processos de formação continuada em serviço, explicitando contribuições e limites para a inserção profissional dos professores ingressantes;
- v) sistematizar indicadores e princípios para o processo de inserção de professores ingressantes, considerando as distintas experiências vivenciadas por esses docentes e as demandas decorrentes.

Defini como recorte para a investigação o segmento de professores ingressantes no ensino fundamental/anos iniciais (1.º ao 5.º ano), ingressantes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, por entender, conforme já sinalizado, que há diferenças entre os professores que atuam em anos iniciais e os que trabalham na educação infantil ou nos anos finais do ensino fundamental, como a formação inicial para ingresso na rede de ensino, questões relacionadas à organização do trabalho pedagógico (currículo e processos de avaliação distintos), condições de trabalho, relações estabelecidas com a equipe gestora das escolas, entre outras. Considero que essas diferenças interferem no processo de inserção profissional docente, e a pesquisa não conseguiria abarcar todas essas questões. Há outros aspectos que diferenciam os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em relação aos outros níveis e modalidades de ensino, como a ênfase nos processos de alfabetização das crianças de 6 a 10 anos, a predominância de professores do gênero feminino, entre outras... São questões imbricadas no processo, mas que não serão objeto de análise.

O relatório da tese está organizado da seguinte forma: após a Introdução, a seção 2 apresenta a trajetória da investigação, envolvendo o levantamento das pesquisas sobre o tema, os procedimentos e instrumentos de pesquisa e a condução do processo de análise dos dados. A seção 3 trata das políticas e programas de

inserção profissional docente; inicia trazendo uma análise de estratégias relacionadas aos profissionais iniciantes, propostas no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e nos Planos Municipais de Educação (PME) das capitais brasileiras e dos municípios da Região Metropolitana de Curitiba (RMC); na sequência, descreve alguns programas de inserção profissional docente, considerando dados de outros países e do contexto brasileiro para situar as possibilidades de apoio aos ingressantes expressas nesses documentos.

A seção 4 apresenta a primeira fase da pesquisa de campo. A partir da seção 5 até a seção 7, apresento a análise dos dados referente à segunda fase da pesquisa, considerando as categorias:

- a) condições de ingresso na carreira e seus impactos no processo de inserção profissional;
- b) a inserção do professor ingressante na escola e a organização do trabalho pedagógico;
- c) processos de formação continuada em serviço: contribuições e limites à inserção profissional docente.

Finalizo com a sistematização das demandas dos ingressantes, considerando sua diferenciação a partir das experiências prévias na docência no período de inserção na RME. A partir dessa sistematização, proponho princípios e indicadores decorrentes, visando à melhoria do processo de inserção profissional docente e possíveis contribuições às políticas públicas voltadas ao tema.

2 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

2.1 DELINEANDO O OBJETO DE ESTUDO: AS PESQUISAS SOBRE PROFESSORES INICIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

Na Introdução deste relatório, situei a preocupação com os professores iniciantes na RME como uma questão marcante na minha trajetória profissional. Neste momento, a intenção é apresentar como ocorreu o processo de definição do objeto de estudo.

Quando ingressei no doutorado, a intenção era investigar a temática do professor iniciante. Realizei, então, um levantamento das teses e dissertações relacionadas a esse tema. Esse mapeamento considerou os estudos desenvolvidos por Papi e Martins (2010), Romanowski (2012), Gatti (2012) e André (2012), além de trabalhos apresentados em evento voltado à temática dos professores iniciantes (CONGREPRINCI, 2014) e a busca por pesquisas mais recentes (até 2012) no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes).

Em levantamento realizado no banco de teses e dissertações da Capes, utilizando o descritor “professor iniciante”, havia um total de 95 trabalhos no período de 1987 até 2012. Entre os primeiros estudos, duas dissertações defendidas em 1995 abordam investigações que tiveram por objetivo analisar os fatores que contribuem para os acertos e dificuldades de professores iniciantes, visando à melhoria dos cursos de formação de professores (magistério de nível médio e licenciaturas).

Nos anos subsequentes à década de 1990, as pesquisas passaram a analisar os impactos do ingresso na profissão direcionados à perspectiva do “choque de realidade”, ou seja, já no sentido da inserção profissional. Esses estudos abrangeram os seguintes eixos:

- a) o aprendizado da profissão durante os primeiros anos de exercício profissional;
- b) a relação entre as experiências iniciais e o desenvolvimento profissional;
- c) a construção da identidade docente;
- d) a socialização profissional.

Papi e Martins (2010, p. 53), ao analisar as investigações que constam no banco de teses da Capes entre os anos 2000 e 2007, indicam que os focos das investigações se voltaram para questões como:

- a) aspectos da prática pedagógica do iniciante;
- b) formação inicial;
- c) proposições em relação à formação do professor no período de iniciação profissional.

Entre 2007 e 2012, no banco de teses e dissertações da Capes, localizei 28 pesquisas a partir dos descritores: “professor iniciante”, “iniciação à docência”, “ingresso na docência” e “programa(s) de inserção profissional docente”. Dessas, 22 eram dissertações e seis, teses. Essas pesquisas abrangeram os seguintes focos:

- a) formação continuada e desenvolvimento profissional do iniciante;
- b) dificuldades, dilemas e desafios do professor iniciante;
- c) aprendizagens e saberes da docência;
- d) processos e programas de inserção à docência.

O quadro 1, a seguir, indica os focos dessas pesquisas, o tipo de investigação, o autor e ano de publicação de cada uma delas.

ÊNFASE DA PESQUISA	TIPO DE INVESTIGAÇÃO		AUTOR E ANO DA PESQUISA
	Tese	Dissertação	
Formação continuada e desenvolvimento profissional do professor iniciante	1	4	Leone (2011); Zanella (2011); Joton (2011); Papi (2011); Campos (2012).
Dificuldades, dilemas e desafios do professor iniciante	1	5	Gama (2007); Jacquier (2009); Silva (2009); Perin (2009); Moraes (2011); Lopes (2012).
Aprendizagens e saberes da docência	2	7	Pienta (2007); Farias (2009); Palomino (2009); Pena (2010); Pinto (2012); Costa (2012); Braccini (2012); Pereira (2012); Santos (2012).
Processos e programas de inserção à docência	2	6	Bueno (2008); Knoublauch (2008); Pieri (2010); Migliorança (2010); Oliveira (2012); Souza (2012); Gabardo (2012); Mirisola (2012).
Total	6	22	

Quadro 1 – Pesquisas sobre professor iniciante (2007 a 2012)

Fonte: A autora (2017), organizado com base no banco de teses e dissertações da Capes

Desse modo, foi possível verificar que, no contexto das pesquisas sobre formação de professores, apesar de o percentual relacionado aos professores iniciantes ainda ser pouco expressivo, pesquisas que abordam os dois últimos focos (aprendizagens e saberes da docência; processos e programas de inserção à docência) aparecem em maior quantidade em relação às demais.

Outra possibilidade de abordagem do objeto de estudo relacionou-se à mentoria como forma de acompanhamento e apoio aos professores no período de inserção profissional, a partir de demandas específicas.

Por mentoria se concebe a 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 ou desenvolver suas competências e socialização, aumentando progressivamente suas possibilidades de êxito na atividade a desempenhar. (VÉLAZ DE MEDRANO, 2009, p. 211-212, tradução minha)

Ao realizar alguns estudos sobre essa temática, foi possível identificar a existência de programas de inserção profissional, em diversos países, que têm a mentoria (presencial ou virtual) como uma das estratégias – às vezes, a principal delas – para auxiliar e orientar os docentes iniciantes no desempenho de suas funções. No Brasil, porém, programas de apoio aos iniciantes, com ou sem desenvolvimento de mentoria, ainda são poucos (ANDRÉ, 2012). No grupo das pesquisas que abordam processos ou programas de inserção à docência, destacam-se as pesquisas sobre o Programa de Mentoria On-line da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com duas dissertações (BUENO, 2008; PIERI, 2010) e uma tese (MIGLIORANÇA, 2010). Nesse programa, cada professora iniciante era acompanhada por uma mentora, à distância, porém cada mentora dava apoio e acompanhava mais de uma iniciante, buscando atender a suas necessidades específicas.

Considerando esses estudos, pude inferir limites em relação à mentoria na realidade brasileira. Há necessidade de que esses profissionais recebam formação específica para o desempenho da função, de modo a atender às necessidades dos iniciantes, considerando os diferentes contextos em que atuam. Entretanto, com exceção do programa da UFSCar, foram encontradas poucas evidências de processos formativos sistemáticos voltados à mentoria, diferentemente do que ocorre em outros países, como Chile (CORNEJO ABARCA, 2009) e Portugal (LEITE, 2012).

Na sequência, retomei o levantamento das teses e dissertações a fim de analisar as pesquisas relacionadas aos processos de inserção profissional docente que mais se aproximavam do objeto de estudo desta tese.

As pesquisas de Souza (2012) e Oliveira (2012) tratam do professor iniciante da área de Educação Física, e a pesquisa de Mirisola (2012) está relacionada ao professor da Educação Básica II, que não atua nos anos iniciais do ensino fundamental. A

pesquisa de Knoublauch (2008) teve como objetivo compreender como ocorre a socialização profissional de professoras iniciantes que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir do referencial teórico de Bourdieu e Norbert Elias.

Buscando complementar o mapeamento das pesquisas até 2016, localizei, no banco de dados da Capes, além da pesquisa de Gabardo indicada no quadro 1, outras 10 pesquisas que abordam a inserção à docência no ensino fundamental, conforme o recorte definido para esta investigação. Essas pesquisas estão indicadas no quadro 2, que permite visualizar o ano, o tipo de pesquisa, a instituição, o título e autor de cada uma delas. É possível constatar um aumento no número de pesquisas sobre o tema nos anos de 2015 e 2016.

ANO	TIPO DE PESQUISA	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	TÍTULO	AUTOR
2012	Dissertação	Univille	O início da docência do ensino fundamental na rede municipal de ensino	GABARDO, C. L.
2013	Dissertação	UFJF	O ingresso do professor na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: o desafio dos anos iniciais	MIRANDA, S. DE C. P. M. de
2014	Tese	PUC-RJ	Professores iniciantes: inserção nas redes de ensino e condições de trabalho desiguais	OLIVERIO, V. C. M. P.
2015	Dissertação	UFMT	Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência	SOUZA, R. de M.
2015	Tese	UCB	Formação profissional e atuação de professores iniciantes na docência: um estudo exploratório	BRASIL, I. C. R. L.
2016	Dissertação	Univille	Professores iniciantes: acompanhamento e ações de apoio no ensino fundamental	GLASENAPP, D.
2016	Dissertação	UFSJ	Egressos do curso de pedagogia da UFSJ: análise da inserção docente na educação básica	MARGOTTI, C.
2016	Dissertação	UnB	Gestão escolar no processo de inserção de professores iniciantes no trabalho docente	VARGAS, A. R.
2016	Dissertação	UFRN	Inserção no magistério: do probatório ao desenvolvimento profissional	MARIA, I. C. R. S. de
2016	Dissertação	Unoeste	A inserção do professor nos anos iniciais do ensino fundamental: a construção de sua identidade profissional	PESSOA, T. C. S.

Quadro 2 – Pesquisas sobre inserção profissional docente (2012 a 2016)

Fonte: A autora (2017), organizado com base no banco de teses e dissertações da Capes

A dissertação de Gabardo (2012) teve como objetivo conhecer o início da docência no ensino fundamental – anos iniciais e finais – da rede pública do município de Joinville/SC. A investigação partiu de questionamentos voltados à descrição e análise sobre as condições de acolhimento e de valorização dos iniciantes na sua atividade profissional. Para tanto, a autora desenvolveu uma pesquisa do tipo *survey*, com utilização de questionários envolvendo mais de cem professores iniciantes na rede de ensino campo de estudo. Os dados, analisados à luz do materialismo histórico e dialético, permitiram à autora apontar como principal resultado a confirmação da importância do acolhimento, da integração e do acompanhamento aos iniciantes, evidenciando, porém, que essas ações ficam na dependência do gestor de cada escola. A maioria dos sujeitos da pesquisa revelou que o período de iniciação profissional foi tranquilo, considerado como um período de descobertas e aprendizagens. Contraditoriamente, porém, tais sujeitos destacaram a necessidade de rever as ações de acolhimento e de acompanhamento, bem como o planejamento das formações continuadas realizadas pela Rede.

Miranda (2013) desenvolveu sua pesquisa de mestrado na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, objetivando descrever e analisar o exercício da docência no período de estágio probatório, a fim de propor um plano de ação que auxiliasse na redução dos principais problemas e dificuldades enfrentados nessa fase. Utilizou-se de entrevistas semiestruturadas com gestores da Secretaria da Educação e de Recursos Humanos, gestores escolares e professores do ensino fundamental em estágio probatório, além de observação sistemática. A organização da proposta do Plano de Ação Educacional (PAE) se deu em três eixos:

- i) a regionalização do concurso público para a rede de ensino campo de pesquisa;
- ii) a oferta de uma formação inicial logo após o ingresso na Rede;
- iii) a adoção de formação continuada ao longo do estágio probatório.

Nesse estudo, merece destaque a proposição de ações voltadas à especificidade do contexto pesquisado, visando à melhoria do processo de inserção profissional.

A tese de Oliverio (2014) teve por objetivo ampliar o conhecimento sobre aspectos do trabalho, do desenvolvimento profissional e da socialização de professores iniciantes, com até seis anos de experiência. Fundamenta-se na noção de campo de Bourdieu e, a partir da narrativa de professores de educação infantil e

ensino fundamental, busca identificar homologias e divergências na forma como se processa a organização do trabalho e a socialização docente em três redes de ensino: duas redes públicas e uma rede privada. Os resultados reforçam achados de outras pesquisas no que se refere à importância dos colegas no apoio ao iniciante e confirmam que o tempo de profissão é um fator de distinção entre os professores. Assinala, também, a importância da organização das redes de ensino e das escolas na socialização profissional de docentes iniciantes, os quais vão construindo diferentes percepções e intenções sobre seu próprio trabalho, a profissão e o investimento na carreira do magistério.

O objetivo da dissertação de Souza (2015) consistiu em analisar como os professores iniciantes vão constituindo sua identidade profissional, no período de inserção, acompanhados de um professor experiente. A autora fez uso do método autobiográfico, valendo-se de entrevistas narrativas e memoriais da trajetória profissional, tendo como sujeitos cinco professores iniciantes e dois experientes. Os resultados evidenciam os dilemas e desafios dos docentes iniciantes e destacam as contribuições do acompanhamento de um professor experiente no processo de inserção profissional docente. A pesquisa fez parte de um projeto da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) vinculado ao Observatório da Educação (Obeduc).

A tese de Brasil (2015) teve como objetivo investigar o processo de iniciação profissional no primeiro ano de docência, na perspectiva da constituição profissional docente. A pesquisadora utilizou a metodologia de estudos de casos múltiplos, com a coleta de dados por meio de observação direta, participante e entrevistas. Os resultados apontam a negligência em relação à fase inicial da docência pelas instituições escolares, como responsáveis diretas pela inserção profissional docente.

Glaserapp (2016), em sua dissertação, investiga as ações de apoio e acompanhamento oferecidas aos professores iniciantes de uma rede pública municipal, seja pela Secretaria da Educação, seja no interior das escolas, pelas equipes gestoras. Apesar de identificar algumas ações pontuais ofertadas pela Secretaria, destaca que as demais ações se voltam a todos os profissionais, não se constituindo um acompanhamento sistematizado nem no interior da escola nem pela mantenedora.

Outra dissertação de 2016 que aborda a inserção profissional docente e merece destaque é a de Maria (2016), que objetivou investigar a inserção e o desenvolvimento de professores ingressantes no sistema de ensino do Rio Grande do

Norte, com foco nos três anos do estágio probatório. Nessa perspectiva, envolveu professores iniciantes na docência e iniciantes na rede estadual de ensino com experiência anterior no magistério. Utilizou questionários com 84 professores aprovados em concurso público de ingresso na Rede. Os resultados da pesquisa revelam que o ingresso na Rede foi marcado, de forma predominante, por sentimentos positivos, considerando as descobertas e aprendizagens realizadas, destacando o protagonismo dos docentes nesse processo em relação às ações que deveriam ser realizadas pelas escolas ou pela Secretaria da Educação.

Considerando a análise dessas pesquisas, avaliei que apontam questões importantes que contribuem para ampliar a compreensão sobre os processos de inserção docente. Dentre as principais questões sistematizadas a partir desses estudos, destaco:

- a) as pesquisas que envolveram professores de diferentes redes de ensino, como as que se referem ao Programa de Mentoria On-line da UFSCar e a pesquisa de Oliverio (2014), sugerem demandas distintas dos professores iniciantes, considerando a especificidade de cada rede de ensino, mas também apontam aspectos comuns relacionados aos principais desafios enfrentados no período de iniciação à docência. A análise desses aspectos pode contribuir para a proposição de ações relacionadas ao processo de inserção profissional de professores;
- b) a importância do acolhimento aos professores ingressantes, tanto pelas equipes das escolas quanto pelas Secretarias de Educação;
- c) a necessidade de um acompanhamento sistemático, realizado por profissionais mais experientes, que auxiliem o professor durante o período de inserção profissional;
- d) a formação continuada em serviço como elemento fundamental ao desenvolvimento profissional do professor ingressante nas redes de ensino;
- e) algumas pesquisas apontam que seus sujeitos são professores iniciantes na docência; outras, porém, usam o termo “professores iniciantes na rede de ensino” ou “professores em estágio probatório”, o que permite inferir que nem todos sejam iniciantes na docência. Isso reforça a necessidade da continuidade das pesquisas para explicitar essas questões.

Tendo em vista o exposto, avalio que esta tese se diferencia das pesquisas apresentadas considerando a metodologia utilizada, os objetivos propostos e, de

modo especial, o fato de diferenciar, no contexto da inserção profissional, professores ingressantes iniciantes na docência e professores ingressantes com experiência docente anterior. As pesquisas realizadas não estabeleceram distinção, ao analisar o processo de inserção na docência, entre os ingressantes com ou sem experiência anterior na profissão. As redes públicas de ensino, ao realizarem concursos para ingresso de docentes na carreira do magistério, podem receber professores com experiências distintas, e é importante que esse fator seja considerado no processo de inserção e no planejamento de ações decorrentes. Destaco que esta pesquisa intenciona sistematizar princípios e indicadores para melhoria dos processos de inserção profissional docente, contribuindo para implementação de políticas públicas relacionadas à temática da inserção e desenvolvimento profissional docente nas redes públicas de ensino.

O processo anteriormente descrito permitiu definir o objeto de estudo desta pesquisa, aqui retomado: os processos de inserção de professores, na perspectiva do ingresso na escola básica – anos iniciais do ensino fundamental. Definido o objeto de estudo, a problematização e os objetivos da pesquisa, apresento, na sequência, a metodologia dessa investigação.

2.2 O MÉTODO DA PESQUISA: DOS CAMINHOS POSSÍVEIS À ESCOLHA JUSTIFICADA

Etimologicamente, a palavra “método” tem sua origem em duas palavras gregas: *metha* (= objetivo, finalidade) e *odós* (= caminho, trilha). Assim, de forma sintética, método significa o caminho para alcançar determinado objetivo; no caso de uma tese, o caminho para alcançar a produção de um conhecimento inédito (ainda não dito) sobre determinado problema, que tem sua origem na realidade concreta.

A escolha do método para a pesquisa não é neutra, está relacionada aos referenciais teórico-epistemológicos que a orientam. Essa escolha é parte da concepção de ciência do pesquisador. Da mesma forma, não existe método alheio a uma concepção de realidade, de mundo, que é expressa, explícita e/ou implicitamente, durante todo o percurso da pesquisa. Pode-se dizer que a concepção de mundo determina o “olhar” do pesquisador.

[...] entende-se que a questão da teoria e do método é de extrema relevância, pois pode conduzir a resultados limitados e inconsistentes caso não se considere que é a partir de um determinado corpo teórico – construído sob análises, sínteses, posturas de dúvida e discussão frente às diferentes teorias, bem como de contrapontos a partir da vivência na área e de comparações ou possíveis críticas – que o método vai ser definido. (PAPI; MARTINS, 2009, p. 253)

Nas ciências humanas e sociais, a questão do método se coloca a partir da necessidade de se compreender o fenômeno estudado, ou melhor, do que se quer compreender sobre o fenômeno. Desse modo, é a problemática da pesquisa que vai direcionar a forma de abordar o fenômeno e, por conseguinte, a escolha do método. Warde (1990, p. 73 apud PINTO; MARTINS, 2009, p. 107) reforça essa afirmação: “[...] o tema não faz o objeto da investigação; quem constrói o objeto é o método percorrido.”

Assim, a metodologia de qualquer pesquisa em educação não é definida apenas pelo conjunto de técnicas e instrumentos utilizados ou mesmo pela opção por uma abordagem quantitativa ou qualitativa. Pinto e Martins (2009, p. 106) afirmam: “Mais que o conhecimento e domínio da utilização das técnicas, o pesquisador necessita de uma rigorosa reflexão acerca de seus enraizamentos teóricos.”

Nessa perspectiva, considero importante destacar, inicialmente, a compreensão de que todo processo de investigação é sempre limitado, provisório, incompleto (THOMPSON, 1981). As próprias questões que o pesquisador faz às evidências originam-se num contexto histórico-social específico e se fundamentam num determinado referencial teórico; outros referenciais teóricos resultariam em outra problemática e em outra forma de abordar e analisar o problema.

Considerando a problemática desta tese, tomo como ponto de partida a descrição do processo de inserção, buscando explicá-lo e compreendê-lo a partir dos determinantes do atual contexto sócio-histórico (SANTOS, 2004). Isso significa apreender o processo numa perspectiva de causalidade complexa, ou seja, implica considerar os múltiplos fatores relacionados à compreensão do problema, numa visão de totalidade (MARTINS, 1998).

Essa proposição se relaciona com as ideias de Thompson (1987), quando ele afirma existir uma estrutura de relações sociais implícitas a qualquer fato, relações permeadas de conflitos e contradições, sendo que a negação desses fatos implica a negação da presença ativa dos homens na história, bem como do próprio contexto em que essas relações se estabelecem. Embora tais postulados tenham sido formulados

pelo autor inicialmente relacionados aos fatos históricos, podem ser ampliados para os demais fatos sociais – no caso, a educação, dada sua natureza social e, portanto, histórica.

Nessa direção, a compreensão do objeto de estudo implica privilegiar as relações que os professores ingressantes estabelecem no interior da escola com os profissionais que ali trabalham, bem como com outros profissionais que atuam em outras instâncias e com eles estabelecem relações, como forma de compreender o(s) processo(s) de inserção que vivenciam. Significa, também, considerar os distintos contextos escolares, articulados às relações sociais mais amplas oriundas do contexto sócio-histórico atual.

Assim, ter como ponto de partida esses pressupostos significa assumir o desafio de realizar uma investigação fundamentada que busca revelar, ao longo da pesquisa, um movimento de análise e de crítica contextualizadas, procurando estabelecer relações, explicitar contradições e compreender as determinações do processo de inserção docente, tendo em vista a produção de conhecimentos que possam contribuir para a transformação da realidade.

Nessa perspectiva, a pesquisa se desenvolve considerando o eixo epistemológico da teoria como expressão da prática (MARTINS, 1998). O conhecimento vai sendo elaborado no diálogo entre as evidências da realidade e os referenciais teóricos que ajudam a fazer a leitura crítica dessa realidade. Porém, é preciso questionar as evidências, lembrando sempre que a teoria não tem a pretensão de dizer o que ou como deve(ria) ser essa realidade, mas explicar diferentes possibilidades, na busca por compreender o porquê de determinado fato ou processo se realizar de um modo e não de outro. “[...] A interrogação e a resposta são mutuamente determinantes e a relação só pode ser compreendida *como um diálogo*” (THOMPSON, 1981, p. 50, grifo do autor).

Diz Thompson (1981, p. 59):

As evidências quanto a qualquer episódio particular podem ser imperfeitas: haverá muitas lacunas se examinamos os resultados na forma de fatos isolados em séries, mas [...] sobrevivem evidências suficientes para revelar a lógica do processo, sua consequência [...].

Ele continua sua argumentação afirmando que as conjecturas que usamos para questionar as evidências da realidade “só encontrarão confirmação ou refutação na práxis dos acontecimentos” (THOMPSON, 1981, p. 60). É por isso que o autor afirma que são falsas todas as teorias que não estejam de acordo com as determinações das evidências.

Esse desafio perpassou todo o processo: partir dos dados da realidade e tentar compreendê-los, não julgá-los de forma descontextualizada, a partir de um referencial teórico tomado como modelo de análise. Nesse sentido é que a pesquisa não estava dada *a priori*, foi sendo construída, desde a definição do objeto de estudo à problematização; a coleta de dados foi sendo ampliada na busca por estabelecer outras relações; a análise dos dados tem a intenção de entender a lógica subliminar aos fatos, fazer inferências possíveis buscando o equilíbrio entre aquilo que é peculiar ao contexto e o que pode ser generalizado, sempre ciente dos limites desse processo.

É nessa perspectiva que Thompson (1981, p. 186) destaca a importância do “entendimento da natureza provisória e exploratória de toda teoria”, afirmando que o conhecimento não pode ser adquirido a partir de um “golpe de vista teórico”: o conhecimento se constitui a partir das ações humanas sobre a realidade, ou seja, o desenvolvimento do conhecimento se dá na relação dialética entre teoria e prática (THOMPSON, 1981, p. 55).

Nesse sentido, são valorizadas as experiências dos sujeitos da pesquisa, na medida em que entendo que essas experiências surgiram porque esses sujeitos têm a capacidade de pensar sobre o que vivenciam, num processo dialético, que não dicotomiza pensamento e ação. Essa opção metodológica fundamenta-se em Thompson (1981), ao destacar a importância da experiência articulada ao pensamento. Para ele, “a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres [...] são racionais e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo” (THOMPSON, 1981, p. 16).

Ao agir sobre o meio natural e social, homens e mulheres produzem as condições para sua existência. Essas ações se realizam mediante uma prática social, no âmbito das instituições sociais, sendo em parte determinadas por esse contexto. Nesse fazer, homens e mulheres pensam, e, ao refletir sobre suas ações, aprendem e se educam. Desenvolvem o pensamento na ação, ou seja, “porque agem, são capazes de pensar” (SANTOS, 2005, p. 6).

Concebida dessa forma, a experiência vivida pelos sujeitos, segundo Thompson (1981), não é apenas guiada (determinada) pela teoria, também possibilita a produção de novos conhecimentos, os quais precisam ser considerados. Ao refletir sobre a realidade, a partir das experiências vividas – que não são apropriadas passivamente pelos sujeitos –, surge uma experiência diversa da inicial, transformada, e determinante na medida em que traz novas questões e possibilita novas reflexões sobre a realidade. Para o autor, isso significa dizer que os sujeitos, ao vivenciar experiências, não são completamente livres e autônomos perante a realidade (pois são diversos os determinantes), são:

[...] pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida, “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura [...] das mais complexas maneiras (sim, “relativamente autônomas”) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (THOMPSON, 1981, p. 182, grifos do autor)

Sob esse pano de fundo, os depoimentos dos diferentes sujeitos participantes da pesquisa – alicerçados nas suas experiências – trazem informações que se constituem em indícios para a compreensão da problemática do estudo, e são analisados não como certos ou errados, válidos ou não, mas contextualizados na direção de compreender de “onde” esses sujeitos estão “falando”, ou seja, as inferências precisam ser construídas considerando-se suas inter-relações, seus determinantes, sob uma visão de totalidade.

Desse modo, ao valorizar a práxis humana, os profissionais participantes dessa pesquisa são concebidos como sujeitos que vivenciaram experiências distintas, considerando os problemas e desafios enfrentados no processo de inserção profissional na RME. Nesse processo, construíram sua identidade profissional e responderam às demandas do meio social, conforme as necessidades, objetivos, condições próprias e também do contexto em que se situam. É essa riqueza de experiências que considero ser possível trazer à tona na pesquisa de campo e, ao analisá-las à luz do referencial teórico, ampliar a compreensão sobre o objeto de estudo, permitindo inferir indicadores e princípios que possam contribuir para a melhoria do processo de inserção profissional.

2.3 A ANÁLISE DOCUMENTAL

Além da pesquisa de campo, descrita no próximo item, realizei a análise da legislação recente referente aos Planos Municipais de Educação (PME) das capitais brasileiras e dos municípios da Região Metropolitana de Curitiba, a partir do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014). O objetivo do estudo referiu-se especificamente aos conteúdos que se relacionam aos profissionais iniciantes nas redes de ensino, na medida em que o PNE atual faz uma primeira referência a ações voltadas a esses profissionais. Isso delimitou o estudo quanto ao exame dos planos na íntegra e na análise enquanto políticas públicas.

Os textos legais são considerados produtos da sociedade (LE GOFF, 1992) e, nesse sentido, expressam as relações de força de um determinado momento histórico. Pode-se afirmar, entretanto, que há uma relação dialética entre a legislação e as práticas cotidianas (os costumes, a cultura) e, nesse caso, as práticas escolares: as práticas vão se alterando em função da legislação, mas a lei também sofre influência das práticas existentes, na medida em que as pessoas agem sobre a realidade (THOMPSON, 1987) e mesmo a definição das leis está sujeita às relações sociais que as determinam.

Ainda, nessa direção, a legislação pode trazer pistas ou indícios de práticas que podem ser implementadas no decorrer do tempo, embora a forma como cada sociedade lida com a lei seja distinta. As experiências individuais e coletivas são apropriadas e reelaboradas a partir da legislação (THOMPSON, 1987). Sob esse pano de fundo é que a análise dos planos educacionais foi realizada.

Para esse estudo, iniciei consultando a lei referente ao PNE (BRASIL, 2014), sendo que posteriormente a coleta dos dados dos planos municipais foi realizada no *site* do Ministério da Educação (MEC)⁴ denominado PNE em Movimento, por meio de *link* que traz a situação dos planos de educação dos estados e municípios brasileiros. Considerando o montante dos municípios, o recorte definido para esse estudo foi a capital de cada um dos estados brasileiros, num primeiro momento, e, posteriormente, ampliei a análise para os municípios da RMC, a fim de constituir um panorama sobre o tema. A busca foi feita conforme orientações do próprio *site*, consultando o mapa do

⁴ PNE em Movimento: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>.

país, que permitiu visualizar, por meio de legenda específica, a situação dos planos de cada estado e de seus municípios.

De acordo com o *site*, conforme consulta realizada no mês de setembro de 2016, pude identificar que 24 estados e o Distrito Federal tinham a lei do PME já sancionada; os estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro não aderiram ao PNE, não tendo elaborado seus planos estaduais. Em seguida, foi verificada a situação das capitais, com o seguinte resultado: a maioria das capitais tem a lei referente ao PME aprovada; apenas o município do Rio de Janeiro, no período consultado, não tinha disponibilizado a lei do PME no *site*. Após fazer o *download* dos planos disponíveis, procedi à localização das estratégias a partir das palavras-chave: “profissionais iniciantes”, “docentes iniciantes”, “professores iniciantes” e “estágio probatório”.

Esses descritores permitiram identificar se os planos em questão possuíam alguma estratégia relacionada aos profissionais iniciantes⁵. Em seguida, procedeu-se à análise do conteúdo da(s) estratégia(s) identificada(s).

Na sequência, realizei estudo sobre programas de inserção profissional docente existentes no contexto brasileiro e internacional. Para essa análise, principalmente em relação ao contexto brasileiro, foram utilizadas fontes secundárias, como artigos publicados em anais de eventos e páginas de divulgação na internet, pelo fato de os documentos de referência sobre muitos programas não estarem disponíveis ou pela dificuldade de acesso a eles. Mesmo em casos de contato com Secretarias de Educação ou busca nas páginas institucionais, nem todas tinham os dados disponíveis ou deram retorno quando solicitei informações por *e-mail*. Esse estudo, de caráter mais descritivo, objetivou identificar como vêm sendo efetivados os processos de inserção profissional nesses contextos, estabelecendo recorrências e relações conforme os objetivos dessa pesquisa, na direção da compreensão desse processo. Esses dados serão apresentados na seção 3 do relatório.

⁵ Os profissionais iniciantes envolvem gestores e professores, sendo que a maioria é formada por professores.

2.4 A PESQUISA DE CAMPO: UM PERCURSO (RE)CONSTRUÍDO A PARTIR DA PRÓPRIA PRÁTICA DE PESQUISA

A definição dos procedimentos da investigação foi pensada considerando a opção por uma abordagem qualitativa de pesquisa, vinculada aos referenciais teórico-metodológicos explicitados no item 2.2. A pesquisa qualitativa valoriza a compreensão do objeto a partir das experiências vivenciadas pelos próprios sujeitos participantes, assim como o contexto de produção da práxis educativa, dando maior ênfase ao processo do que aos produtos. O processo de condução da pesquisa, nesse sentido, reflete o diálogo entre pesquisador e sujeitos, buscando apreender as diferentes perspectivas apresentadas pelos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A pesquisa de campo foi realizada em dois momentos: a fase inicial da pesquisa (estudo do tipo exploratório) e a segunda fase, em escolas da RME. A fase inicial teve como instrumento de coleta de dados um questionário, enviado a um grupo de 364 professores ingressantes na RME. A segunda fase teve como instrumentos a entrevista semiestruturada e questionários e envolveu professores ingressantes, equipes gestoras das escolas e equipes da SME. Os procedimentos realizados em cada uma das fases estão descritos na sequência.

2.4.1 Fase inicial da pesquisa de campo: sujeitos e instrumento

A primeira fase da pesquisa de campo foi a realização de um estudo inicial, do tipo exploratório, envolvendo 364 professores que ingressaram na RME em janeiro de 2014. Todos esses docentes foram chamados a participar de um curso inicial de ingresso e preencheram um questionário com dados de caracterização inicial: nome, idade, gênero, estado civil, *e-mail* de contato, informações sobre curso(s) de graduação e especialização realizados e experiência anterior ao ingresso na Rede.

Na informação quanto ao gênero, apenas quatro professores indicaram pertencer ao gênero masculino. Os quadros 3 e 4, a seguir, sintetizam dados referentes à idade e experiência profissional anterior à época do ingresso, respectivamente.

FAIXA ETÁRIA	TOTAL DE PROFESSORES
Mais de 50 anos	14
Entre 40 e 49 anos	84
Entre 30 e 39 anos	182
Entre 23 e 29 anos	81
Não informado	3
Total geral	364

Quadro 3 – Faixa etária dos professores ingressantes na RME (2014)

Fonte: A autora (2015)

Essa caracterização inicial evidenciou, entre outras questões, que a maioria dos docentes é do sexo feminino e se encontrava, à época de ingresso na RME, na faixa etária compreendida entre 30 e 49 anos. Esses dados referem-se ao ingresso na Rede, especificamente, não abordam o ingresso na carreira docente. Porém, os dados do quadro 4 mostram que a grande maioria dos ingressantes teve experiência como professor anteriormente à sua inserção na RME.

EXPERIÊNCIA ANTERIOR	TOTAL DE PROFESSORES
Sem experiência docente anterior	21
Menos de 3 anos de experiência docente	60
Experiência (mais de 3 anos) como educador ou professor da educação infantil	86
Experiência em outras funções na área educacional (coordenação pedagógica, assistente educacional, inspetor escolar)	6
Mais de 3 anos de experiência docente	190
Em branco	1
Total geral	364

Quadro 4 – Professores ingressantes 2014: experiência docente anterior ao ingresso na RME

Fonte: A autora (2015)

Desse total de 364 ingressantes, constatei que aproximadamente 10% (36 professores) possuía experiência anterior em outras áreas, sendo a maioria na área administrativa (20 professores). Um estudo realizado por Fernandes, Silva e Mohn Neto (2016), que analisa a idade de entrada na carreira docente no Brasil, aponta que o retardo no ingresso na carreira pode ser causado pelo fato de que muitos candidatos a professor “se aventuram, primeiro, em outras áreas profissionais” antes de iniciar na docência (FERNANDES; SILVA; MOHN NETO, 2016, p. 4). No entanto, apesar da ausência de dados sobre o ingresso dos sujeitos da pesquisa na carreira docente, as informações do quadro 4 permitem constatar que a maioria dos ingressantes atuava

na área de educação (na docência ou em outras funções) antes de seu ingresso na rede municipal.

Após essa caracterização inicial, foi encaminhado um *e-mail* a todos os professores, convidando-os a participar da pesquisa. Do total, 270 *e-mails* foram validados e 94 voltaram, indicando haver algum erro de preenchimento ou problemas de legibilidade, dificultando o contato com tais profissionais por essa forma de comunicação. Para os 270 professores com *e-mail* correto, foi enviado um questionário (Apêndice A), composto de questões abertas e de múltipla escolha, envolvendo dados sobre a formação inicial, uma breve avaliação sobre os primeiros meses de atuação, informações sobre apoios recebidos nas escolas, cursos dos quais participaram e indicação de ações que consideravam necessárias para auxílio nesse período de inserção na RME. O questionário foi enviado a todos por *e-mail*, no mês de junho de 2015, contendo um *link* para responder ao instrumento via Google Docs. Responderam ao questionário 86 professores, sujeitos dessa primeira fase da pesquisa de campo.

A partir desses dados, realizei uma análise, em caráter preliminar, dos primeiros meses de atuação de professores ingressantes na RME, identificando as diferentes formas de apoio recebidas durante sua inserção profissional. Considerei, também, a possibilidade de inferir como esses docentes avaliavam sua experiência de inserção na RME. A análise desses dados será apresentada na seção 4 deste relatório.

2.4.2 Segunda fase da pesquisa: sujeitos e instrumentos⁶

A segunda fase envolveu a pesquisa de campo em escolas de ensino fundamental. Para realização dessa fase, iniciei os procedimentos para identificação das escolas que fariam parte da investigação. A proposta era realizar a pesquisa em seis escolas de ensino fundamental/anos iniciais da RME, com quantidades diferenciadas de professores ingressantes na Rede, sendo metade delas com oferta de educação em tempo integral. Esse critério se relaciona à possibilidade de identificar e analisar ações e experiências vivenciadas pelos professores ingressantes em distintos contextos escolares.

⁶ Como a definição dos instrumentos de coleta de dados, nessa fase de pesquisa, esteve relacionada à quantidade de sujeitos, a suas distintas atuações profissionais e locais em que foi realizada a coleta de dados, esses procedimentos estão descritos de forma articulada.

A quantidade de professores ingressantes também está relacionada ao porte da escola, à oferta de educação em tempo integral, ao fato de ser escola recém-inaugurada ou à sua localização geográfica, entre outros fatores. Ao considerar esses fatores na escolha das escolas, não parto da premissa de obtenção de dados em grupos homogêneos, mas, sim, constituídos na diversidade das práticas de organização escolar. Nesse sentido, busquei contemplar a possibilidade de analisar o ingresso dos profissionais em diferentes contextos, tendo em vista diferentes organizações do tempo e suas relações com a cultura escolar⁷. Entendo que esses aspectos implicam uma diversidade de situações vividas no interior das escolas, favorecendo a constituição de experiências distintas e contribuindo para melhor compreensão do processo de inserção profissional.

Para a realização desse levantamento, entre os meses de setembro e outubro de 2015, solicitei o auxílio das pedagogas dos nove Núcleos Regionais de Educação (NRE) do município, por *e-mail*, para que indicassem escolas da sua regional que atendessem aos critérios solicitados. Para a indicação das escolas, a busca foi realizada por meio do levantamento de professores em estágio probatório nas escolas (o termo “ingressante” não é de uso comum na RME). Uma das regionais, de localização central, informou que apenas uma escola tinha professores nessa condição em seu quadro funcional, e em pequena quantidade. Em algumas regionais, não havia indicação de escola “regular” com muitos professores em estágio probatório. No total, foram indicadas 41 escolas de oito regionais distintas.

A partir dessas indicações, organizei um quadro com todas as informações disponibilizadas. Em seguida, foram escolhidas aleatoriamente seis escolas para o contato com a diretora, sendo três com a oferta de educação em tempo integral. Apenas uma das escolas contatadas nesse momento não aceitou participar da pesquisa, justificando já ter outras pesquisas e estágios sendo realizados na instituição. Após algumas tentativas frustradas, obtive o aceite de duas escolas da mesma regional, garantindo-se o critério da quantidade diferenciada de professores em estágio probatório. Nesse caso, considere o fato de que essa é uma das regionais

⁷ O conceito de cultura escolar é compreendido a partir de Nóvoa (1999), que toma como pressuposto que as escolas, mesmo integradas em contextos sociais mais amplos, produzem também sua cultura interna, a qual exprime valores, crenças, expectativas e representações dos sujeitos que fazem parte daquele contexto. Nessa perspectiva, a cultura escolar constitui um processo dinâmico e interativo, cuja construção não é mero reflexo da estrutura da qual a escola faz parte, mas envolve um conjunto de fatores multidimensionais, entre os quais os processos de ação e interação humana que ocorrem nesse contexto.

cujas escolas recebem com frequência professores ingressantes na RME. As autorizações de pesquisa junto à SME constam dos Apêndices B e C. O mapa a seguir mostra a localização e informações gerais sobre as escolas participantes dessa fase:

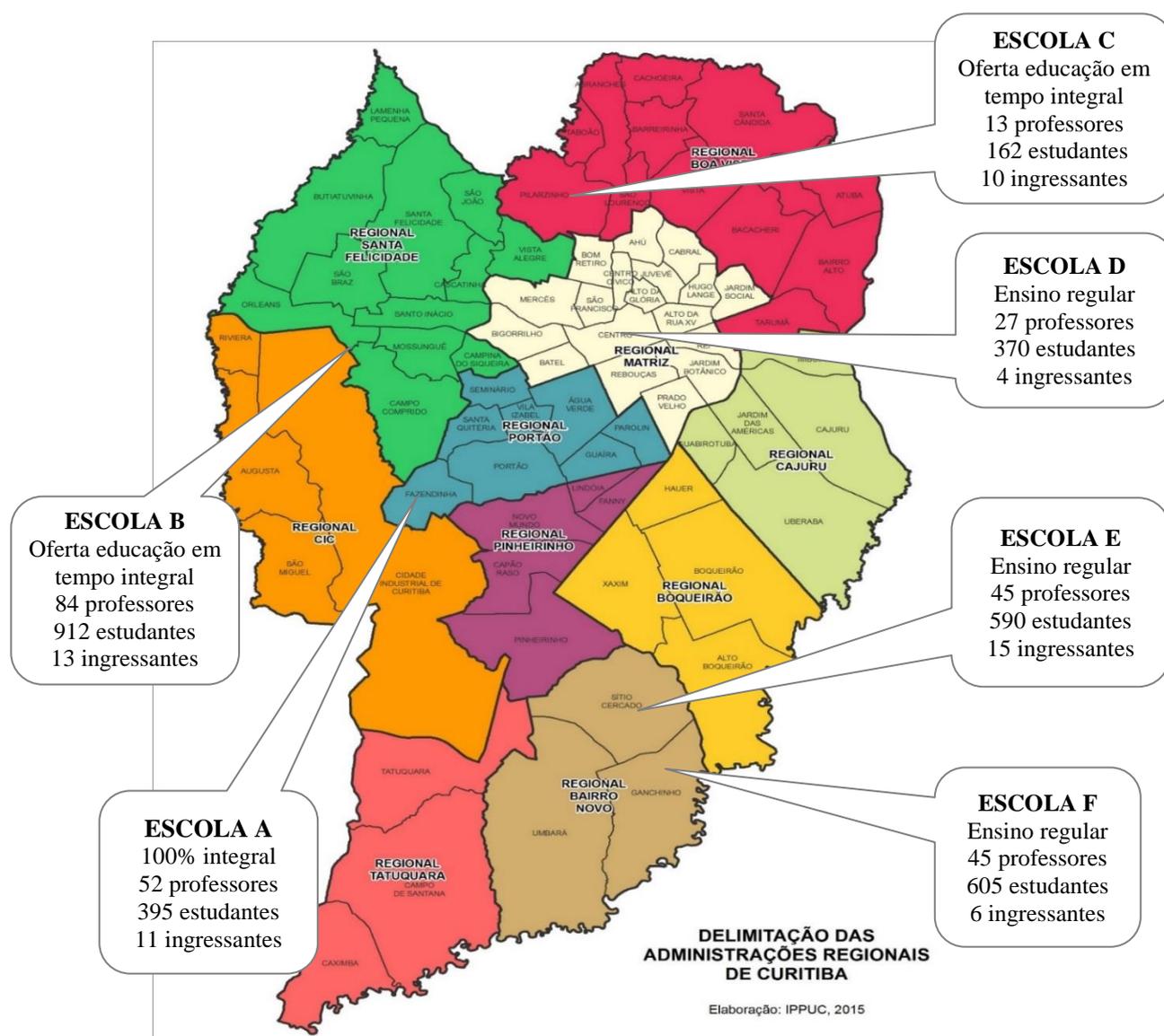


Figura 1 – Mapa das regionais de Curitiba com a localização das escolas campo de pesquisa
Fonte: CURITIBA (2017)⁸, adaptado pela autora

⁸ Disponível em: <<http://www.pam.curitiba.pr.gov.br/geral/noticia.aspx?id=38199>>. Acesso em: 29 set. 2017. No momento da pesquisa, a organização administrativa da Prefeitura Municipal era constituída de nove regionais, sendo ampliada para dez regionais posteriormente, com a criação da Regional Tatuquara e a reorganização das escolas das regionais próximas nesses núcleos.

No contato inicial com a direção de cada instituição, após explicar a proposta de pesquisa, solicitei a confirmação se a escola atendia ao critério indicado quanto à quantidade de professores em estágio probatório em seu quadro funcional. Verifiquei que, nas escolas contatadas, a maioria desses professores estava lotada no turno vespertino. Quando havia professores no turno matutino, eram em número reduzido. Em algumas escolas, a direção não sabia informar, de imediato, quantos professores nessa situação havia em seu quadro funcional, em que função atuavam e/ou o dia de permanência. Assim, após esse primeiro contato por telefone, decidi ir pessoalmente a cada uma das escolas para fazer o levantamento *in loco*.

Esses primeiros contatos permitiram verificar que nem sempre as informações sobre os professores repassadas pelos NRE coincidiam com a situação encontrada nas escolas. Uma das instituições, por exemplo, foi indicada pelo respectivo NRE como tendo poucos professores em estágio probatório. Ao conversar com a diretora da escola, verifiquei que tinha um total de 21 professores nessa situação, um número considerável em relação ao total de professores da instituição.

Também fez parte desse levantamento a indicação das funções desempenhadas e dos dias de hora-atividade (permanência⁹) de cada professor ingressante, com o objetivo de organizar um cronograma para os primeiros contatos com os docentes em cada instituição.

Destaco, também, que, nas escolas que ofertam educação em tempo integral, havia uma expectativa de que os professores ingressantes estivessem prioritariamente na docência de atividades relacionadas à ampliação do tempo escolar (Práticas Educativas); porém, após esse contato inicial com a equipe gestora das escolas, verifiquei que a maioria desses professores estava concentrada na regência de turmas do Ciclo I – 1.º ao 3.º ano do ensino fundamental. A tabela 1 confirma essa informação, indicando as distintas funções desempenhadas pelos professores ingressantes no momento da pesquisa.

⁹ Permanência ou hora-atividade: corresponde a 33% da carga horária semanal do professor, destinada a atividades de planejamento, avaliação, conselho de classe, estudos e formação continuada em serviço.

Tabela 1 – Funções desempenhadas pelos professores ingressantes

FUNÇÕES ATUAIS – PROFESSORES INGRESSANTES	TOTAL
Regente de turma – Ciclo I (1.º, 2.º ou 3.º ano)	25
Regente de turma – Ciclo II (4.º ou 5.º ano)	5
Regente – educação em tempo integral	6
Corregente	6
Regente (sem especificar ano/ciclo)	6
Regente de turma – educação infantil	3
Regente de Ciências – Ciclo I ou Ciclo II	2
Regente – Arte	1
Regente – Educação Física	1
Pedagoga/Coordenadora educação integral	2
Professora substituta de faltas	1
Agente de leitura (biblioteca)	1
Total	59

Fonte: A autora (2016)

Com isso, percebi que não seria possível fazer a pesquisa de campo simultaneamente nas seis escolas, pois, como o horário de permanência dos professores é organizado na RME conforme o ciclo/ano de atuação docente, os dias e turnos em que estava a maior parte dos ingressantes eram os mesmos, visto que se concentravam na regência de turmas do Ciclo I.

Nesse período, decidi pela ampliação dos sujeitos da pesquisa, envolvendo, além dos professores ingressantes, outros profissionais das escolas (direção e/ou pedagogos) e integrantes das equipes de NRE e da SME. Essa decisão ocorreu considerando a mudança do foco de investigação, pois, como o número de iniciantes na docência era reduzido, a pesquisa tomou como direcionamento os processos de inserção de professores ingressantes nessa rede de ensino. Considerei, também, aspectos apontados na literatura que evidenciam a importância do envolvimento das direções e equipes pedagógicas das escolas no processo de inserção profissional docente.

Tendo em vista o número de sujeitos por instituição, a opção para a pesquisa de campo foi pela utilização de entrevistas, em cada escola, com uma professora ingressante na RME e com um ou dois integrantes da equipe gestora da unidade; com

as pedagogas de ensino fundamental dos NRE (designadas formadoras¹⁰); com gerentes que atuam no Departamento de Ensino Fundamental da SME, cujas equipes desenvolvem ações formativas para os profissionais das escolas; e com profissionais do setor de Recursos Humanos da SME, responsáveis pelas ações desse setor envolvendo os profissionais em estágio probatório. Aos demais professores ingressantes atuantes nas seis escolas, foram enviados questionários para a coleta de dados. Considerando os aspectos éticos da pesquisa, cada um dos entrevistados expressou sua concordância em participar assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D).

No caso do RH/SME, a proposição inicial era a realização de uma entrevista; porém, considerando que os dados solicitados se referiam a questões diversas sobre o trabalho desenvolvido pelo setor junto aos professores iniciantes, eles solicitaram responder às questões por escrito, sendo que o instrumento foi respondido pela Coordenação do setor de RH/SME e pela Gerência de Movimentação de Pessoal.

Todos os demais sujeitos participaram das entrevistas. As professoras entrevistadas foram indicadas pela direção e/ou coordenação pedagógica de cada escola, tendo como critério a disponibilidade no dia de permanência, além do aceite pessoal. Em relação à equipe gestora de cada escola, o critério inicial foi a participação do diretor e de uma pedagoga por escola, do turno em que houvesse maior número de professores iniciantes. Quando havia mais de uma pedagoga por turno, a definição se deu pelo tempo de escola e pelo aceite em participar da entrevista. Devido às demandas de trabalho nas escolas e considerando o número de sujeitos, não houve intenção de entrevistar todos os membros da equipe gestora em cada escola envolvida.

Para as formadoras atuantes em Núcleos Regionais, o critério foi entrevistar formadoras dos Núcleos onde foi realizada a pesquisa de campo e formadoras de outros Núcleos, considerando que tivessem uma quantidade significativa de professores ingressantes em escolas dessa regional. No caso das gerentes da SME, o critério foi a atuação de suas equipes em ações relacionadas diretamente à formação de professores ingressantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Nos

¹⁰ No momento da pesquisa, em cada NRE, a equipe pedagógica do ensino fundamental era composta de profissionais denominadas “formadoras”, responsáveis pela formação e acompanhamento dos professores das escolas pertencentes àquela regional. A quantidade de formadoras em cada NRE relaciona-se à quantidade de escolas que cada regional atende.

dois grupos, todas as profissionais eram do gênero feminino. Os nomes foram trocados a fim de preservar a identidade dos sujeitos.

2.4.2.1 Entrevistas

As entrevistas semiestruturadas constituíram-se como o principal instrumento de coleta de dados nessa fase da pesquisa. Em comparação com outros instrumentos, como o questionário, a entrevista permite o aprofundamento de tópicos importantes (LUDKE; ANDRÉ, 2014), bem como o esclarecimento de dúvidas, quando necessário. Esse instrumento valoriza a presença do investigador, possibilitando ao informante a liberdade e espontaneidade necessárias para enriquecer a investigação, favorecendo a descrição, explicação e compreensão dos fenômenos na sua totalidade (TRIVIÑOS, 2008). No caso da entrevista semiestruturada, ela se organiza a partir de um esquema básico de questões e permite que o entrevistador faça as adaptações necessárias, conforme o desenrolar do processo (LUDKE; ANDRÉ, 2014).

Entendo que a fala de cada sujeito é determinada, em parte, pelo contexto histórico e cultural e pode revelar os sentidos e valores que esse sujeito atribui às experiências vividas. Considerando os objetivos desta pesquisa, a entrevista constitui um instrumento privilegiado de acesso às experiências desses sujeitos, possibilitando apreender como eles avaliam as distintas situações vivenciadas relacionadas à inserção docente e quais significado(s) atribuem a essas experiências (POUPART, 2012).

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro com perguntas disparadoras relacionadas à temática. Considerando que foram entrevistados sujeitos com atuação distinta – professores ingressantes (Apêndice E), equipe gestora (Apêndice F), formadores de NRE (Apêndice G) e gerentes da SME (Apêndice H) –, havia questões comuns e questões diferenciadas, conforme o grupo entrevistado. O quadro 5 explicita os profissionais entrevistados em cada instituição e os nomes são fictícios a fim de preservar o anonimato dos sujeitos.

INSTITUIÇÃO	PROFISSIONAIS PARTICIPANTES		TOTAL
Escola A	Prof. Rita (ingressante com experiência)	Dir. Tatiana Ped. Júlia	3
Escola B	Prof. Sílvia (ingressante com experiência no ensino superior)	Dir. Bianca Ped. Nádia	3
Escola C	Prof. Helena (ingressante iniciante na docência)	Dir. Célia	2
Escola D	Prof. Isabel (ingressante com experiência)	Dir. Marina	2
Escola E	Prof. Kátia (ingressante com experiência)	Ped. Luciane Vice-Dir. Valéria	3
Escola F	Prof. Paula (ingressante iniciante na docência)	Ped. Elaine	2
SME	Gerente Karina Gerente Beatriz Gerente Elisa		3
NRE	Formadora Sandra (NRE-SF) Formadora Neide (NRE-CIC) Formadoras Flávia e Renata (NRE-CJ) Formadora Carla (NRE-BN) Formadora Verônica (NRE-PN) Formadora Mônica (NRE-BV)		7
			25

Quadro 5 – Profissionais entrevistados por instituição

Fonte: A autora (2016)

Nota: Prof. = Professora; Dir. = Diretora; Ped. = Pedagoga; NRE-SF = NRE Santa Felicidade; NRE-CIC = NRE Cidade Industrial de Curitiba; NRE-CJ = NRE Cajuru; NRE-BN = NRE Bairro Novo; NRE-PN = NRE Pinheirinho; NRE-BV = NRE Boa Vista

Considerando os dados do quadro 5, o número de entrevistados totaliza 25 profissionais: 6 professoras ingressantes; 4 diretoras de escola; 4 pedagogas de escola; 1 vice-diretora; 3 gerentes da SME e 7 formadoras de NRE. No NRE-CJ, duas formadoras participaram juntas da entrevista.

A entrevista com os professores incluía dados iniciais sobre formação, data de ingresso na rede municipal, experiência anterior e questões que versavam sobre avaliação do período de iniciação, dificuldades enfrentadas, formas de apoio obtidas e ações sugeridas para melhoria desse processo. Em relação aos demais profissionais, o objetivo das questões era identificar ações desenvolvidas junto aos ingressantes que contribuíssem para a inserção profissional e elencar outras ações que consideravam necessárias, tendo em vista esse mesmo objetivo.

A entrevista com cada um dos profissionais foi agendada previamente, em data e horário definidos por eles. As primeiras entrevistas foram realizadas em dezembro de 2015, com a diretora e a pedagoga da escola A. As demais entrevistas foram realizadas entre os meses de fevereiro e junho de 2016, conforme disponibilidade dos

sujeitos. Todas as entrevistas foram gravadas simultaneamente num telefone celular e num *tablet*, por meio do *software* SuperNote, que permite a gravação de áudio, paralelamente a outras funções. Cada entrevista durou, em média, 30 minutos; porém, em alguns casos, o tempo foi maior, chegando a 60 minutos. Após a primeira transcrição de todas as entrevistas, fiz novamente a escuta do áudio, a fim de confirmar ou complementar os registros. Em seguida, elaborei uma segunda versão (texto de referência), em que realizei a correção de marcas de oralidade e a revisão do texto do ponto de vista da sintaxe, com o cuidado de não alterar nem substituir termos ou ideias. Esse procedimento foi possível tendo em vista que não era objetivo realizar a análise do discurso, mas sim do conteúdo das entrevistas. Depois disso, as entrevistas foram encaminhadas por *e-mail* aos sujeitos, para conferência e aprovação.

2.4.2.2 Questionários

O questionário permite levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, possibilitando a obtenção de uma quantidade significativa de dados em um período relativamente curto (SEVERINO, 2007, p. 125). Nesse sentido, o instrumento foi utilizado visando coletar as informações necessárias com um número maior de professores ingressantes, permitindo o aporte de novos dados à pesquisa.

O questionário proposto aos professores continha os mesmos dados de identificação dos sujeitos e as nove questões abertas solicitados na entrevista. Inicialmente, os questionários foram impressos e entregues à equipe diretiva de cada escola, sendo que os professores poderiam responder por escrito ou enviar as respostas por *e-mail*. Porém, o retorno desses questionários foi pequeno (recebi apenas seis questionários por escrito e dois por *e-mail*). Assim, decidi tentar outra estratégia para obtenção dos dados, organizando o instrumento por meio do Google Docs e enviando-o por *link* para todas as escolas envolvidas. O objetivo era facilitar e agilizar o processo de registro das respostas, por meio digital. Ainda assim, obtive um pequeno retorno. Então, divulguei em uma rede social o *link* para se responder ao instrumento. Com isso, consegui obter mais 10 questionários advindos das escolas e 31 recebidos por meio da rede social, totalizando 49 questionários.

A tabela 2 indica o total geral de questionários, identificando o total respondido por escola e o total respondido por meio do *link* enviado na rede social:

Tabela 2 – Total de questionários respondidos pelos professores ingressantes – 2.ª fase da pesquisa

ESCOLAS	TOTAL DE INGRESSANTES	QUESTIONÁRIOS RECEBIDOS
Escola A	11	2
Escola B	13	3
Escola C	10	5
Escola D	4	1
Escola E	15	5
Escola F	6	2
Total escolas		18
Total rede social		31
TOTAL GERAL		49

Fonte: A autora (2016)

Tendo em vista a dificuldade de obter retorno dos docentes das escolas, ao reorganizar o questionário no Google Docs, realizei uma avaliação do instrumento, reestruturando algumas questões a fim de favorecer as respostas. Dessa forma, o questionário enviado por *link* ficou com sete questões abertas, sem alterações significativas em seu conteúdo. Ressalto que essa foi a única diferença observada em relação às respostas dos sujeitos, considerando os distintos meios utilizados para encaminhar e responder ao instrumento. Também é importante destacar que, apesar de o questionário estar disponibilizado na rede social a qualquer professor em estágio probatório, conforme os dados de identificação, foi possível confirmar que todos se referiam a profissionais da rede municipal de ensino pesquisada. Outra vantagem foi que, além da ampliação do número de professores ingressantes, essa forma de envio do instrumento possibilitou acesso a informações de profissionais pertencentes a outras escolas e regionais (NRE) do município de Curitiba.

As respostas desse instrumento, quando enviadas por meio do *link* específico, foram organizadas pelo programa em uma planilha que permitiu identificar os dados por sujeito (na horizontal) e por questão (na vertical). Também foi possível imprimir esses dados. Ao final do processo, transcrevi para esse documento as respostas dos questionários recebidos por escrito (entregues impressos na escola e respondidos de forma manuscrita) e por *e-mail*, para compor um único arquivo. Nos depoimentos obtidos por meio do questionário enviado aos professores, ao longo desse relatório, utilizarei a abreviatura Prof. seguida de um nome (fictício) para os professores das

escolas, e a abreviatura Prof. seguida do numeral correspondente (de acordo com a sequência do recebimento) para identificar os profissionais que responderam por *link*, pertencentes a outras escolas da RME.

Considerando a distinção em relação à experiência docente anterior, entre ingressantes na RME, do total de 49 questionários respondidos, 18 referem-se a profissionais iniciantes na docência e 31, a professores com mais de três anos de experiência anterior. A literatura sobre iniciação à docência não explicita um período de tempo único para se considerar o professor como iniciante na docência: Vaillant e Marcelo (2012) apontam que essa etapa de iniciação profissional pode durar vários anos; Imbernón (1998) considera os primeiros cinco anos de atuação profissional; Huberman (1992) relata que a fase de entrada e tateamento na profissão ocorre no período compreendido entre um e três anos. Nesta pesquisa, a opção pelo período de três anos para distinguir os iniciantes dos demais ingressantes aproxima-se da posição de Huberman e considera, também, o período de três anos de estágio probatório, o que ajudaria no processo de localização e identificação dos sujeitos nas escolas.

Em relação aos dados obtidos junto ao setor de Recursos Humanos da SME (Apêndice I), fiz a solicitação, em dezembro de 2015, para realização de uma entrevista. Em março de 2016, foi pedido que eu encaminhasse cópia do roteiro da entrevista por *e-mail*; em 12 de abril, recebi a informação de que poderia realizar a pesquisa, e no dia 26 desse mesmo mês recebi um *e-mail* com as questões respondidas por escrito. Posteriormente, em contato telefônico com um membro da equipe do RH/SME, obtive a informação de que, devido ao fato de o conteúdo das questões envolver assuntos relacionados a mais de um setor, o instrumento foi respondido por dois profissionais: o chefe do RH e um dos gerentes. Uma das questões não foi respondida, com a alegação de que dizia respeito a dados da Medicina Ocupacional, considerados sigilosos.

2.5 O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS

Após a transcrição das respostas das entrevistas e dos questionários, obtive um total de 210 páginas de dados a serem analisados. Considerando o texto oral ou escrito como meio de expressão de cada sujeito, optei por utilizar a análise de conteúdo, compreendendo-a como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos extremamente diversificados, tendo por finalidade a

interpretação de mensagens “para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2010, p. 48).

Iniciei o processo de análise com as entrevistas, considerado por Bardin (2010) como um trabalho de maior perícia em relação a outros tipos de documentos. Na pré-análise, considerei como *corpus* documental todas as entrevistas realizadas na pesquisa de campo, seguindo a regra da exaustividade. Em seguida, procedi à leitura flutuante de cada uma das entrevistas, objetivando estabelecer contato e (re)conhecer o texto de cada sujeito, permitindo tecer as primeiras impressões e levantar hipóteses iniciais que emergiram dessa primeira leitura, indícios relevantes para a posterior categorização e interpretação das mensagens.

A partir desses primeiros índices, considerando o objeto de estudo, realizei uma sistematização inicial dos dados de cada entrevista, organizando uma planilha no Excel por grupo de sujeitos entrevistados (professores, equipe gestora das escolas, formadores e gerentes). Para Bardin (2010), os índices representam a menção explícita de um tema presente nas mensagens. À medida que surgiam novos índices (temas) em outras entrevistas, eram acrescentados em nova coluna na planilha. Tive o cuidado de manter os arquivos originais das entrevistas, ao transcrever as informações para a planilha.

Os primeiros índices que emergiram das respostas dos professores iniciantes foram: desafios e dificuldades iniciais; aspectos positivos do período de inserção; relação entre inserção e estágio probatório (e estágio supervisionado); a imprevisibilidade do cotidiano escolar; dificuldades quanto à didática; a importância da didática prática; os apoios recebidos dentro da escola; apoios externos à escola; influência do contexto escolar; o curso de ingresso na RME; condições de ingresso e de trabalho; sugestões de ações e iniciativas para o processo de inserção; impactos na formação do estudante; e contradições evidenciadas. Também deixei uma coluna em aberto para dados considerados relevantes que foram pouco recorrentes. Em relação à equipe gestora das escolas e formadoras de NRE, nem todos os índices apontados foram contemplados nas respostas, e houve o acréscimo de um índice que denominei: dificuldades observadas em relação aos ingressantes. A maior diferença, nesse sentido, foi em relação às entrevistas com as gerentes da SME, pois a maior parte das respostas versava sobre as ações desenvolvidas por suas equipes em relação aos professores. Assim, essas respostas foram agrupadas nos índices: ações da SME; ações da gerência; ações desenvolvidas no interior das escolas; o curso de

ingresso; ações realizadas pelas equipes do NRE; sugestões de ações e iniciativas para o processo de inserção.

Após essa primeira sistematização, realizei o mesmo trabalho com os questionários respondidos pelos professores. Considerando que as perguntas do questionário e da entrevista eram as mesmas, foi possível organizar as respostas na mesma planilha, no grupo dos professores ingressantes.

Em seguida, tendo esses índices como ponto de partida, retornei ao material para verificar a frequência de aparecimento deles, considerando a totalidade do *corpus* documental. Para facilitar esse processo de identificação das recorrências, reli e sintetizei cada trecho das entrevistas em subitens, tomados como unidades temáticas. Dessa forma, foi possível elencar os indicadores, temas mais recorrentes, correspondendo ao pressuposto de que a recorrência pode apontar tendências dos processos analisados. Considerando a abordagem qualitativa, a frequência dos indicadores não foi tomada como critério exclusivo, sendo também considerados indicadores menos frequentes, mas suscetíveis de permitir inferências significativas relacionadas ao objeto de estudo.

Tendo em vista a problemática desta pesquisa, a partir dessa fase de codificação do material, que corresponde a uma transformação dos dados em bruto do texto, efetuada por meio de enumeração e agregação (BARDIN, 2010), foi possível reagrupar os indicadores, considerando as três categorias que emergiram desse processo:

- a) condições de ingresso na carreira e seus impactos no processo de inserção profissional;
- b) a inserção do professor ingressante na escola e a organização do trabalho pedagógico;
- c) contribuições e limites dos processos de formação continuada para a inserção profissional.

Considero que essas três categorias se relacionam a um conceito mais amplo de inserção profissional, compreendido como um processo que envolve a iniciação pedagógica (o aprendizado da docência, composta de um conjunto de conhecimentos, saberes e habilidades docentes) e a inserção laboral (processo por meio do qual o professor iniciante transita por determinados itinerários, processos e estratégias para acessar um posto de trabalho) (FUENTEALBA, 2006). Ainda, sob essa perspectiva, a inserção profissional integra o processo de desenvolvimento profissional docente,

perpassando três dimensões distintas, porém inter-relacionadas: dimensão pessoal-profissional; dimensão contextual-institucional e a dimensão das competências profissionais (CORNEJO ABARCA, 2009).

Destaco, também, que a análise de conteúdo, enquanto técnica que trabalha com a materialidade linguística dada pelas condições empíricas do texto, foi utilizada como instrumento para estabelecer as categorias de análise, objetivando compreender o pensamento dos sujeitos por meio dos conteúdos expressos em cada texto, oral ou escrito (entrevista ou questionário). Essa categorização implicou um exaustivo trabalho, resultante da classificação analógica e progressiva dos elementos constitutivos oriundos dos dados, em que busquei identificar aproximações e similaridades, enfim, encontrar os critérios que permitissem definir, ao final do processo, o título conceitual de cada categoria, garantindo-se as qualidades previstas por Bardin (2010): exclusão mútua; homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e, por fim, a produtividade, no sentido dos resultados que poderão ser inferidos ao final do processo de análise.

Definidas as categorias de análise, iniciei a terceira etapa do processo: o tratamento dos resultados, ou seja, a interpretação dos dados, visando inferir questões acerca do objeto de estudo, considerando os pressupostos metodológicos desta pesquisa, anteriormente explicitados. Nesse sentido, reitero que a análise intenciona partir da descrição e explicação dos fatos, buscando atingir um nível compreensivo (SANTOS, 2004), estabelecendo relações e explicitando possíveis contradições, numa perspectiva de totalidade. A esse processo, soma-se a compreensão das experiências vivenciadas pelos professores no período de inserção profissional (THOMPSON, 1981), considerando a distinção entre ingressantes iniciantes na docência e ingressantes com experiência anterior.

Destaco que, no processo de análise, os contextos das escolas que se constituíram como campo de pesquisa foram considerados em relação a aspectos como: localização da escola, vulnerabilidade da comunidade, oferta de educação em tempo integral, porte da escola, quantidade de ingressantes, processos de gestão escolar, organização do trabalho pedagógico das escolas e processos de formação continuada em serviço que se constituem no interior das escolas. Essa opção metodológica relaciona-se aos objetivos desta tese, considerando a explicitação de demandas comuns e demandas específicas aos iniciantes na docência, que perpassam a inserção de professores ingressantes no contexto profissional da RME.

Na próxima seção, explicito, inicialmente, a análise da legislação recente, considerando a possibilidade de instituição de políticas de apoio aos profissionais iniciantes a partir do PNE 2014-2024 e seus desdobramentos nos Planos Municipais de Educação. Na sequência, descrevo as ações e características de alguns programas de inserção profissional docente desenvolvidos em outros países e no contexto brasileiro, tendo em vista identificar recorrências e diferenciações em relação as ações realizadas.

3 POLÍTICAS E PROGRAMAS DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTES

Nesta seção, apresento a análise que realizei no que concerne aos Planos Municipais de Educação, considerando sua elaboração a partir do PNE (BRASIL, 2014), especificamente em relação à explicitação de estratégias que evidenciam preocupação com os profissionais iniciantes/em estágio probatório nas redes de ensino. Segue o estudo realizado sobre programas de inserção profissional docente existentes no contexto brasileiro e internacional, destacando as principais ações e características desses programas. A realização desse estudo, que tomou como base fontes secundárias, objetivou identificar como vêm sendo efetivados os processos de inserção profissional nesses contextos, estabelecendo recorrências e relações com questões apresentadas na pesquisa de campo, na direção da compreensão desse processo. Essa análise permite dimensionar as possibilidades expressas nas políticas públicas para possíveis programas de apoio aos professores ingressantes. Desse modo, ao apontar as demandas comuns a todos os professores ingressantes e demandas específicas dos iniciantes na docência, é possível localizar nas políticas a existência de espaços de viabilidade de atendimento a elas.

3.1 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024: INDÍCIOS DE ATENÇÃO VOLTADA AOS PROFESSORES INICIANTES NAS REDES DE ENSINO

O atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) foi aprovado, sem vetos, em 25 de junho de 2014, como Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014), depois de o projeto tramitar por quase quatro anos no Congresso Nacional. O Plano contempla 10 diretrizes orientadoras, 20 metas e 254 estratégias, as quais definem as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos. Trata-se, portanto, de um plano de Estado e não de governo (SAVIANI, 2014a).

Em comparação com o PNE anterior (2001-2011), que não traz nenhuma referência aos professores iniciantes e aos processos de inserção de professores, o Plano atual apresenta, na meta 18, que trata dos planos de carreira dos profissionais da educação básica e superior, uma estratégia voltada ao acompanhamento dos profissionais iniciantes, conforme segue:

18.2 - Implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos *profissionais iniciantes*, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a *decisão pela efetivação após o estágio probatório* e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do(a) professor(a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina. (SAVIANI, 2014b, grifo meu).

A aprovação dessa estratégia constitui-se como uma referência explícita de um processo de apoio aos profissionais iniciantes¹¹ no período de inserção profissional, ao propor a implantação de uma forma de acompanhamento realizado por equipe de profissionais experientes e o oferecimento de curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do professor.

Ressalto a importância dessa iniciativa; porém, cabe apontar seus limites, no sentido de que o processo de acompanhamento parece ter como único objetivo, ao menos explicitamente, o de subsidiar a decisão sobre a efetivação do profissional na carreira, após o término do período de estágio probatório. Considero que o apoio e o acompanhamento implicam ir além desse objetivo, contribuindo para a socialização profissional, para o conhecimento da cultura escolar e o aperfeiçoamento do próprio ofício docente, seja na educação básica, seja no ensino superior.

Outro aspecto relevante a destacar é que a estratégia em questão, ao relacionar os profissionais iniciantes ao estágio probatório, induz a considerar todos os profissionais em estágio probatório como iniciantes, não indicando se são iniciantes na docência ou nas redes de ensino. Essa redação permite inferir que o que está sendo proposto no Plano refere-se a um processo de acompanhamento aos profissionais ingressantes nas redes de ensino, independentemente de sua experiência anterior na docência. Visa, portanto, ao cumprimento das normas legais relativas ao estágio probatório.

Além dessa estratégia que integra a meta 18, identifiquei outras estratégias no Plano que considero terem uma contribuição indireta na direção da instituição de ações voltadas aos profissionais iniciantes, apesar de isso não estar explícito no texto. São as estratégias 15.1 e 16.2:

¹¹ Nesta seção, faço uso do termo “iniciante” por ser esse o termo utilizado na legislação analisada.

15.1 - Atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes;

[...]

16.2 - Consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas. (BRASIL, 2014)

Essas estratégias referem-se, respectivamente, às metas 15 e 16. A meta 15 trata da instituição de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, e a meta 16 volta-se à formação dos profissionais da educação básica, especificamente a pós-graduação e formação continuada. A estratégia 15.1, por exemplo, permite pensar a formação a partir do diagnóstico das necessidades formativas dos profissionais. Nesse sentido, as instituições formadoras precisam estar atentas à organização de um plano estratégico que considere as especificidades do processo de inserção profissional docente, buscando melhorar significativamente a articulação entre as Universidades e as escolas de educação básica – as quais precisam ser concebidas como espaços de formação docente.

Considerando o exposto, procurei analisar, nos Planos Municipais de Educação das capitais brasileiras e dos municípios da Região Metropolitana de Curitiba, as estratégias relacionadas aos profissionais iniciantes, inferindo implicações para os processos de inserção docente.

3.2 PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: INFERÊNCIAS A PARTIR DAS ESTRATÉGIAS PROPOSTAS

Inicialmente, procedi à análise sobre como as capitais do país¹², incluindo Brasília, avaliaram a possibilidade de permanência, supressão ou modificação da estratégia 18.2 nos seus planos educacionais. Também procurei identificar se havia outra(s) estratégia(s) relacionada(s) ao tema. O quadro 6 sintetiza esse resultado:

¹² Parte desse estudo foi publicada nos Anais da XI Anped Sul (2016).

CAPITAIS EM QUE NÃO FOI LOCALIZADA ESTRATÉGIA SOBRE OS PROFISSIONAIS INICIANTES	CAPITAIS EM QUE FOI LOCALIZADA ESTRATÉGIA SOBRE OS PROFISSIONAIS INICIANTES	
	Mantiveram a estratégia do PNE	Modificaram a estratégia do PNE
Aracaju Boa Vista Cuiabá Florianópolis Fortaleza Goiânia João Pessoa Macapá Maceió Palmas Porto Velho São Paulo Vitória Natal	Brasília Teresina Salvador	Belém Campo Grande Curitiba Manaus Porto Alegre Recife Rio Branco São Luís Belo Horizonte

Quadro 6 – Estratégias sobre profissionais iniciantes: situação das capitais brasileiras
Fonte: A autora (2016), baseado em dados do *site* PNE em Movimento

A partir desses dados, destaco que 14 das 26 capitais não mantiveram a estratégia proposta no PNE sobre o acompanhamento dos profissionais iniciantes. É possível inferir que, embora possa ter ocorrido debate sobre o tema, nas conferências municipais que discutiram os respectivos planos, a permanência dessa estratégia não foi avaliada positivamente. Considero, também, que isso pode estar relacionado a um menor conhecimento do tema e de sua relevância pelos sujeitos e instituições participantes.

Duas capitais de Estado, além de Brasília, optaram por manter a estratégia que consta no PNE, sem modificações na redação. As outras nove capitais realizaram mudanças na redação da estratégia. As alterações, em sua maioria, são pequenas, se comparadas com a estratégia proposta no Plano Nacional, mas trazem implicações significativas. O quadro 7 apresenta as estratégias propostas no PME de cada uma dessas nove capitais, as quais serão analisadas na sequência.

CAPITAL	ESTRATÉGIA
Belém (PA)	18.1 - Criar mecanismos de acompanhamento dos profissionais iniciantes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório, até o final do primeiro ano de vigência do PME; 18.2 - Oferecer aos docentes iniciantes cursos de aprofundamento de estudos na sua área de atuação, com destaque para os conteúdos e as metodologias de ensino, na vigência do PME. (BELÉM, 2015, p. 83)

continua

conclusão

CAPITAL	ESTRATÉGIA
Belo Horizonte (MG)	18.3 - Criar comissão para acompanhamento do profissional da educação durante o período de estágio probatório, com vistas ao monitoramento do período de aquisição de estabilidade; 18.4. Manter e aperfeiçoar o curso de inserção dos profissionais da Educação, em parceria com a SMARH. (BELO HORIZONTE, 2016, p. 21)
Campo Grande (MT)	18.2 - Oferecer aos docentes iniciantes cursos de aprofundamento de estudos na sua área de atuação, com destaque para os conteúdos e as metodologias de ensino, contemplando o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), na vigência deste PME, na modalidade presencial ou a distância. (CAMPO GRANDE, 2015, p. 45)
Curitiba (PR)	18.3 - Implantar, nas redes públicas de educação básica, programa específico de acompanhamento dos profissionais iniciantes, realizado por equipe de profissionais experientes, visando subsidiar, com base em avaliação formativa, o processo de inserção profissional. (CURITIBA, 2015a, p. 53)
Manaus (AM)	7.9 - Promover, na Rede Pública Municipal de Educação, formação complementar aos professores em estágio probatório e, continuada, para professores do ensino fundamental, estudo sobre metodologia de avaliação da aprendizagem, tendo como parâmetro o art. 24, inciso V, alínea "a", da LDB 9.394/96, bem como as normas definidas pelo Conselho Municipal de Educação. (MANAUS, 2015, p. 6.) 18.2 - Criar e implementar comissão permanente de acompanhamento e avaliação diagnóstica dos profissionais do magistério em processo de estágio probatório [...]. (MANAUS, 2015, p. 11)
Porto Alegre (RS)	18.1 - Aprimorar processos de avaliação dos estágios probatórios por meio de trabalho conjunto entre direção das instituições e o conjunto dos educadores, adequando os critérios utilizados às realidades e aos contextos de trabalho, sendo esses construídos coletivamente nos locais de trabalho, oferecendo, durante esse período, cursos de aprofundamento de estudos nas áreas de atuação dos professores, com destaque para as metodologias de ensino e aprendizagem. (PORTO ALEGRE, 2015, p. 40)
Recife (PE)	18.1 - Implantar, na rede pública de educação básica, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais de carreira com mais tempo na Rede, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do(a) professor(a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina. (RECIFE, 2015, p. 181)
Rio Branco (AC)	4.21 - Oferecer até o 2.º ano de vigência deste Plano, cursos preparatórios de 80h para os profissionais iniciantes da Educação Especial que atuarão como professor mediador, professor bilíngue, professor de Libras, Tradutor e intérprete de Libras, professor do AEE, intérprete surdo, atendente pessoal e professor braille. (RIO BRANCO, 2015, p. 21)
São Luís (MA)	18.9 - Instituir programa de formação e acompanhamento dos profissionais iniciantes, na Rede Pública Municipal de Ensino, supervisionado por equipe de profissionais da educação, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante este período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação dos profissionais, inserindo, nesse curso, capacitação para os professores quanto às concepções metodológicas e conteúdos pertinentes a cada disciplina. (SÃO LUÍS, 2015, p. 8)

Quadro 7 – Estratégias relacionadas aos profissionais iniciantes: PME das capitais brasileiras

Fonte: A autora (2017), organizado com base em consulta ao PME das capitais

O município de Belém incluiu duas estratégias, que constituem, numa primeira leitura, um desdobramento da estratégia 18.2 do PNE. Na estratégia 18.1, consta a inclusão do termo “mecanismos” de acompanhamento, que tem como sinônimos: dispositivos, instrumentos, engrenagens. Assim, o que parece ser apenas uma questão lexical pode ter outros sentidos, que não implicam, necessariamente, a organização de um programa com essa finalidade. Além disso, destaco a ausência, no texto, dos sujeitos que seriam responsáveis por esse acompanhamento. Desse modo, se a estratégia do PNE pode ser considerada genérica, a alteração ou exclusão das questões indicadas trazem o risco de deixá-la mais genérica ainda, na medida em que possibilita sua efetivação por meio de ações isoladas e pontuais, que não constituem um processo orgânico e intencionalmente planejado, na perspectiva de sua contribuição ao processo de inserção profissional docente.

Belo Horizonte também apresenta duas estratégias relacionadas ao tema. Destaco que ambas parecem estar relacionadas à rede municipal de ensino, portanto não incluem todas as etapas da educação básica. A primeira estratégia refere-se à criação de uma comissão para acompanhamento do profissional em estágio probatório para monitoramento desse período. Nesse sentido, apesar da importância desse acompanhamento, o termo “monitoramento” traz um sentido mais restrito ao proposto. A manutenção e o aperfeiçoamento do curso de inserção propostos na estratégia 18.4 permitem inferir que se refere a uma ação já existente.

No PME de Campo Grande, foi excluída a parte referente ao acompanhamento dos iniciantes e mantida a oferta de cursos de aprofundamento “contemplando o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), na vigência deste PME, na modalidade presencial ou a distância” (CAMPO GRANDE, 2015, p. 45). É importante lembrar que o município já desenvolve um programa específico que inclui ações de formação e acompanhamento, o que justifica, provavelmente, o detalhamento apenas relacionado às TICs e modalidades do curso. Porém, considerando que o Plano não se refere apenas à rede municipal de ensino, seria importante a manutenção da estratégia na sua íntegra.

A estratégia proposta no PME de Curitiba¹³ evidencia alterações significativas em relação ao Plano Nacional. Destaco a proposição de um programa de

¹³ É importante esclarecer que a elaboração do PME de Curitiba constituiu-se num longo processo de discussão envolvendo a comunidade educacional. No entanto, considerando o objeto deste estudo, esse processo de discussão e implementação não será analisado.

acompanhamento dos profissionais iniciantes. Como programa, traz o sentido de planejamento, implicando definição de objetivos e formas de implementação, o que pode ser avaliado positivamente. Além disso, considero importante a explicitação da finalidade desse programa, no sentido de subsidiar o processo de inserção profissional numa perspectiva formativa, e não para fins de efetivação ou não do profissional ao término do estágio probatório.

Em Manaus, o PME evidencia que houve alteração na estratégia 18.2. A proposição define que uma comissão permanente fará o acompanhamento dos profissionais em estágio probatório (embora se reconheça que a maioria dos profissionais em estágio probatório pode ser iniciante, não é possível saber o motivo de não os identificar dessa forma). Junto ao acompanhamento, foi incluída a avaliação diagnóstica desses profissionais, importante para identificar suas necessidades formativas, embora não esteja explícito o objetivo dessa avaliação. Destaco que o texto não cita, ao contrário do proposto no PNE, o acompanhamento e a avaliação dos profissionais em estágio probatório com a finalidade de decidir sobre sua efetivação na carreira.

Além dessa estratégia, no PME de Manaus foi localizada a estratégia 7.9, que propõe uma formação complementar aos professores em estágio probatório. Observa-se uma diferenciação entre formação complementar para os professores em estágio probatório e formação continuada para os professores do ensino fundamental, sem explicitar o motivo dessa distinção. Nesse contexto, a formação complementar proposta pode ter dois objetivos: suprir lacunas da formação inicial ou constituir-se a partir das demandas da prática pedagógica dos iniciantes. No caso da segunda opção, é possível avaliar positivamente, pois “os professores têm necessidades diferentes em função de variáveis biográficas e contextuais, o que tem implicações nas estratégias de apoio e desenvolvimento profissional que serão proporcionadas, sobretudo nos primeiros anos de docência” (FLORES, 2009, p. 97, tradução minha).

O PME de Porto Alegre também trouxe uma alteração significativa na estratégia 18.1. Verifica-se que o texto não cita formas de apoio e/ou acompanhamento dos profissionais iniciantes; indica, apenas, o aprimoramento dos processos de avaliação do estágio probatório. Lembrando que os programas de apoio distinguem as ações de avaliação daquelas voltadas para o acompanhamento e formação, ainda há questões em aberto considerando-se essas finalidades. Por fim, valorizo a forma coletiva de efetivação desse trabalho, com critérios adequados às distintas realidades e

contextos. Isso é relevante, pois muitas vezes os processos de avaliação de estágio probatório se efetivam de forma burocrática, sem trazer contribuições para o desenvolvimento profissional docente. Assim, embora o PME de Porto Alegre não proponha um programa de acompanhamento dos profissionais em estágio probatório, a revisão e o aprimoramento dos processos de avaliação podem trazer mudanças positivas se forem realizados com base em princípios formativos.

No PME do Recife, a alteração na redação da estratégia proposta diz respeito aos sujeitos responsáveis pelo acompanhamento dos iniciantes: o trabalho de acompanhamento será supervisionado por uma equipe de profissionais de carreira com mais tempo na Rede. É importante lembrar que, em diversos programas de inserção, os critérios para definição do profissional responsável por esse trabalho vão além da experiência – que é diferente de tempo na carreira – e incluem formação específica para a função, além de condições de trabalho adequadas, como, por exemplo, a redução de carga horária para o desenvolvimento do trabalho (MARCELO, 2009).

No PME de Rio Branco, não foi localizada estratégia específica relacionada aos profissionais iniciantes ou ao estágio probatório, como no plano nacional. A lei aprovada reagrupou as metas do PNE, num total de 13, e uma estratégia que aborda profissionais iniciantes foi incluída na meta 4, que se refere ao trabalho com estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação e com transtornos funcionais. Nessa perspectiva, observo que a atenção ao período de iniciação profissional parece não se estender a todos os profissionais da educação, sendo voltada especificamente aos que atuam na educação especial. Assim, embora seja relevante e necessária essa atenção específica, não é possível identificar os motivos da não ampliação da oferta de cursos e/ou de acompanhamento aos demais profissionais iniciantes.

Por fim, em São Luís, a estratégia aprovada no PME inclui três questões que merecem destaque, ao propor a instituição de um “[...] programa de formação e acompanhamento dos profissionais iniciantes, na Rede Pública Municipal de Ensino, supervisionados por equipe de profissionais da educação [...]” (SÃO LUÍS, 2015, p. 8). Comparando com a estratégia do PNE, a capital propõe a organização de um programa que envolve formação e acompanhamento – o que é importante valorizar, pois infere-se a possibilidade de uma formação específica aos iniciantes, considerando suas necessidades diferenciadas em relação aos demais profissionais.

Por outro lado, o programa está voltado apenas aos profissionais da rede municipal de ensino, sendo que o Plano envolve ações nas diferentes redes públicas de ensino existentes no município. Considerando esse fato, a proposição exclui os profissionais iniciantes no ensino médio e na educação superior, já que as redes municipais atuam, em sua maioria, com a educação infantil e ensino fundamental, primeiras etapas da educação básica. Por fim, a terceira questão diz respeito à ausência de qualificação dos profissionais responsáveis por esse programa, nominados apenas como profissionais da educação. Desse modo, permanecem em aberto algumas questões: se eles fazem parte da mesma rede municipal ou não; se serão considerados aspectos como experiência e formação; entre outras.

Na sequência, realizei o processo de análise dos PME dos municípios pertencentes à Região Metropolitana de Curitiba. Consultei, inicialmente, o Plano Estadual de Educação do Paraná e, em seguida, os Planos Municipais de Educação dos 29 municípios da RMC (a contagem inclui Curitiba), a fim de verificar quais deles incluíram estratégia(s) relacionada(s) aos professores iniciantes. Nessa consulta, verifiquei que, no Plano estadual, consta apenas a seguinte estratégia: “18.3 – Assegurar, na rede pública de educação básica, um sistema de avaliação dos profissionais em estágio probatório, a fim de fundamentar a decisão pela efetivação no cargo” (PARANÁ, 2015, p. 98). A partir dessa redação, não se evidencia preocupação com um processo de apoio e/ou acompanhamento aos profissionais iniciantes, incluindo aí os professores. O texto refere-se exclusivamente à avaliação do estágio probatório, para fins de efetivação no cargo.

O quadro 8 sintetiza os dados referentes à localização ou não da estratégia sobre profissionais iniciantes e sua modificação, conforme indicado no PME dos 28 municípios da RMC (aqui exclui-se Curitiba, já apresentada anteriormente, na análise sobre as capitais):

MUNICÍPIOS EM QUE NÃO FOI LOCALIZADA ESTRATÉGIA SOBRE OS PROFISSIONAIS INICIANTES	MUNICÍPIOS EM QUE FOI LOCALIZADA ESTRATÉGIA SOBRE OS PROFISSIONAIS INICIANTES	
	Mantiveram a estratégia do PNE	Modificaram a estratégia do PNE
Almirante Tamandaré Araucária Campina Grande do Sul Campo Magro Cerro Azul Colombo Doutor Ulysses Fazenda Rio Grande Quatro Barras Rio Branco do Sul Rio Negro Tijucas do Sul	Balsa Nova Campo Largo	Adrianópolis Agudos do Sul Bocaiúva do Sul Campo do Tenente Contenda Itaperuçu Lapa Mandirituba Piên Pinhais Piraquara Quitandinha São José dos Pinhais Tunas do Paraná

Quadro 8 – Estratégias sobre profissionais iniciantes: PME dos municípios da Região Metropolitana de Curitiba (RMC)

Fonte: A autora (2016), elaborado a partir do *site* PNE em Movimento

Da mesma forma que em relação às capitais, é expressiva a quantidade de municípios que não mantiveram a estratégia relacionada aos profissionais iniciantes. A partir disso, pode-se inferir a ausência de preocupação com a etapa de iniciação profissional docente. Dois municípios mantiveram a redação da estratégia 18.2 do PNE, e 14 municípios alteraram a redação do texto. Essas modificações foram analisadas a partir de três eixos:

- i) o texto da estratégia foca exclusivamente a avaliação do profissional iniciante (em estágio probatório), visando sua efetivação ou não no cargo;
- ii) o texto aborda o acompanhamento do profissional iniciante, mas mantém o objetivo de avaliação para fins de efetivação na carreira;
- iii) as modificações no texto relacionam-se ao acompanhamento, porém numa perspectiva distinta da apontada no PNE.

Do primeiro grupo, cuja estratégia enfatiza exclusivamente a avaliação do profissional em estágio probatório para fins de sua efetivação ou não no cargo, fazem parte seis municípios: Agudos do Sul, Bocaiúva do Sul, Campo do Tenente, Itaperuçu, Lapa e Piraquara. Esses dados estão apontados no quadro 9:

MUNICÍPIO	ESTRATÉGIA
Agudos do Sul	9.3 - Assegurar, na rede municipal um sistema de avaliação dos profissionais em estágio probatório a fim de fundamentar a decisão pela efetivação no cargo. (AGUDOS DO SUL, 2015, p. 19)
Bocaiúva do Sul	17.3 - Aperfeiçoar a avaliação do estágio probatório a fim de fundamentar, com base em registros oficiais, a decisão pela efetivação ou não dos profissionais do magistério ao final do estágio probatório. (BOCAIÚVA DO SUL, 2015, p. 25)
Campo do Tenente	18.4 - Assegurar, na rede pública de Educação Básica um sistema de avaliação dos(as) profissionais em estágio probatório a fim de fundamentar a decisão pela efetivação no cargo em consonância com as normativas da Rede Estadual. (CAMPO DO TENENTE, 2015, p. 20)
Itaperuçu	17.4 - Implantar, nas redes públicas de Educação Básica, um sistema de avaliação dos profissionais em estágio probatório a fim de fundamentar a decisão pela efetivação do cargo, e dos profissionais da educação para a promoção em carreira. (ITAPERUÇU, 2015, p. 16)
Lapa	18.2 – Assegurar, na rede pública de Educação Básica um sistema de avaliação dos(as) profissionais em estágio probatório a fim de fundamentar a decisão pela efetivação no cargo. (LAPA, 2015, p. 24)
Piraquara	18.8 – Fortalecer o processo de Avaliação da Prática Profissional no período de estágio probatório dos professores/as e demais profissionais na educação, a fim de fundamentar a decisão pela efetivação ao cargo ou não. (PIRAQUARA, 2015, p. 111)

Quadro 9 – Municípios da RMC – Estratégia: avaliação do profissional para fins de efetivação no cargo
Fonte: A autora (2016)

No quadro 10, constam seis municípios e suas respectivas estratégias, cuja redação refere-se ao segundo eixo, que aborda o acompanhamento do profissional iniciante mantendo o objetivo de avaliação para fins de efetivação na carreira:

MUNICÍPIO	ESTRATÉGIA
Contenda	18.2 – Manter e ampliar na rede pública sistemas de avaliação na admissão e acompanhamento dos profissionais iniciantes com base em avaliação documentada, a fim de fundamentar a decisão pela efetivação do cargo. (CONTENDA, 2015, p. 14)
Mandirituba	18.2 – Instituir programa de acompanhamento do docente iniciante, atentando cabalmente aos critérios, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação ou não efetivação do docente ao final do estágio probatório. (MANDIRITUBA, 2015, p. 14)
Piên	18.2 – Melhorar o programa de acompanhamento do docente iniciante, com base em avaliação documentada de desempenho a decisão pela efetivação ou não efetivação do docente ao final do estágio probatório (PIÊN, 2015, p. 36).
Pinhais	64.2 – Garantir a implantação na RME do acompanhamento dos(as) profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do(a) professor(a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada área do conhecimento. (PINHAIS, 2015, p. 46)

continua

conclusão

MUNICÍPIO	ESTRATÉGIA
Quitandinha	18.2 - Assegurar o acompanhamento dos profissionais iniciantes na rede municipal de ensino, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório. (QUITANDINHA, 2015, p. 21)
São José dos Pinhais	8.6 – Implantar, nas redes públicas de educação básica, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do(a) professor(a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina. (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2015, p. 22)

Quadro 10 – Municípios da RMC – Estratégia: acompanhamento do profissional aliado à avaliação para fins de efetivação no cargo

Fonte: A autora (2016)

Embora existam diferenças nos textos dessas estratégias, considero que não trazem mudanças significativas, na medida em que mantêm o acompanhamento ao professor atrelado à decisão sobre efetivação no cargo. Destaco como significativo, nos textos dos PME de Piên e de Mandirituba, o uso do termo “programa de acompanhamento”, conforme já citei na análise em relação às estratégias do PME das capitais brasileiras.

Por fim, apenas dois municípios da RMC, além de Curitiba, fizeram modificações no texto da estratégia que permitem inferir a possibilidade de mudanças no processo de inserção docente. São eles, Adrianópolis e Tunas do Paraná, cujas estratégias possuem redação semelhante:

18.2 – Aprimorar plano de acompanhamento do professor e dos demais profissionais da educação em estágio probatório, por profissional com experiência de ensino, visando assessorá-lo em suas necessidades e fundamentar, com base em avaliação documentada, seu encaminhamento para aperfeiçoamento e/ou a decisão pela efetivação ou não do mesmo ao final desse período. (ADRIANÓPOLIS, 2015, p. 106; TUNAS DO PARANÁ, 2015, p. 9)

Nessa estratégia, destaco inicialmente o uso do termo “aprimorar” relacionado a um plano de acompanhamento. Embora o texto não se refira a um programa, a redação dá a entender que já existe algum acompanhamento em curso, o qual poderia ser aprimorado. O texto também explicita que esse acompanhamento envolve os professores e demais profissionais em estágio probatório, o que é importante, no sentido da atenção dada à questão. O principal ponto que destaco refere-se ao

objetivo, acrescentado ao texto, de assessoramento às necessidades desses profissionais, com a possibilidade de encaminhá-los para aperfeiçoamento. Considero essa alteração significativa, pois parece não se tratar apenas de um sistema de avaliação de profissionais em estágio probatório e possibilita alguns avanços no que se refere ao apoio aos professores em início de carreira.

Esses planos de educação evidenciam as distintas formas como a questão do apoio ao período de iniciação profissional docente foi concebido e apropriado pelos múltiplos sujeitos e instituições envolvidos no processo de sua elaboração e aprovação.

Os resultados apontam que parte dos municípios não manteve a estratégia relacionada ao acompanhamento dos profissionais iniciantes, revelando pouca atenção em relação ao tema. Alguns mantiveram a estratégia presente no Plano nacional, não sendo possível afirmar que revelam intenções na direção de instituir programas de acompanhamento. Ouso afirmar que, em muitos casos, as estratégias mantidas podem levar apenas ao cumprimento da legislação sobre estágio probatório, não se constituindo como possibilidade de instigar mudanças mais expressivas no que se refere ao apoio e acompanhamento de professores iniciantes nas redes de ensino.

Os programas de inserção docente considerados eficientes são organizados a partir de determinadas características, como a duração do programa de um ou dois anos; a realização de reuniões periódicas entre iniciantes e seus mentores ou supervisores; o apoio da direção da escola; a redução da carga horária dos sujeitos diretamente envolvidos; tempo disponível para que os professores iniciantes possam observar as aulas dos professores mais experientes; a realização de oficinas e cursos sobre temas de interesse; entre outras (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 140). Nesse sentido, ainda há um longo caminho a percorrer.

Os demais municípios fizeram alterações nas estratégias indicadas, sendo algumas delas mais significativas, pois permitem inferir possibilidades de avanço ao se materializarem nas práticas escolares. Tratam-se de documentos resultantes de decisões políticas, que se tornam referência para a ação pública e podem ser usados nessa direção. Faria Filho (1998, p. 109) considera “a legislação como inspiradora de novas práticas, o que coloca o processo de apropriação, ou seja, a ação do sujeito supostamente inspirada na legislação”. Ele afirma:

[...] muito mais do que temos pensado, a lei está intimamente ligada a determinadas formas de concepção de escola, concepções estas que são produzidas no interior dos parlamentos ou de alguma outra instância do Estado, mas apropriadas, de maneiras mais diversas, pelos diferentes sujeitos ligados à produção e à realização da legislação. (FARIA FILHO, 1998, p. 115)

Assim, embora – de modo geral – a análise desses planos explicita a pouca atenção dada à temática do apoio aos professores iniciantes na realidade educacional brasileira, evidencia também que essa preocupação já está presente em alguns locais, ainda que de forma embrionária. Usualmente, a condição do professor iniciante é silenciada, na legislação e nos planos educacionais.

Mesmo ciente de que “as culturas escolares não são passíveis de reforma, mudanças e intervenções bruscas, justamente porque precisam ser construídas (e reconstruídas) nas experiências e nas práticas escolares” (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010, p. 57), considero que, no caso dos municípios cujas estratégias apresentaram mudanças significativas, são indícios que permitem inferir possibilidades de novas práticas de acompanhamento, assim como alteração de práticas até então realizadas. Da mesma forma, municípios que já desenvolvem ações voltadas ao processo de inserção docente podem trazer contribuições significativas aos demais, na medida em que suas ações possam ser mais conhecidas e divulgadas no contexto educacional. São possibilidades em aberto...

No próximo item, apresento a análise sobre programas de inserção profissional docente, considerando a realidade do contexto brasileiro e internacional. Há muitos países que desenvolvem ações sistemáticas de inserção profissional, evidenciando uma cultura de apoio consolidada. Em nosso país, a existência desses programas é recente, mas a análise permite inferir questões importantes para a proposição de indicadores e princípios que visem à melhoria do processo de inserção profissional docente nas redes de ensino, contribuindo para a institucionalização de políticas de apoio e acompanhamento aos professores ingressantes.

3.3 PROGRAMAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO CONTEXTO BRASILEIRO: PRIMEIRAS INICIATIVAS

Muitos argumentos têm sido usados para justificar a necessidade e a importância dos programas de iniciação profissional docente, como a maior probabilidade de permanecer na profissão, a melhoria nos processos de socialização na cultura escolar, a contribuição para o bem-estar pessoal e profissional dos professores iniciantes, além do desenvolvimento de competências profissionais importantes, em relação aos professores que não participam de nenhum programa (HULING-AUSTIN, 1988 apud MARCELO GARCÍA, 1999).

O relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2006, p. 218) aponta a importância de que todos os professores iniciantes participem de “programas de iniciação estruturados, envolvendo carga de trabalho docente reduzida, professores orientadores capacitados nas escolas e estreita parceria com instituições de educação [formação] de professores”.

Considero importante destacar, porém, que os programas de apoio aos iniciantes não conseguem, obviamente, suprir todas as necessidades desses profissionais. Nesse sentido, Huling-Austin e Murphy (1987) apontam que o sucesso desse período de indução, como é denominado nos Estados Unidos, se relaciona a três elementos articulados: os programas de apoio ou suporte ao docente, o contexto e o próprio professor iniciante. Exemplificam citando situações de iniciantes que atuam em contextos escolares mais desfavorecidos:

[...] para um professor iniciante sem experiência prévia em escolas de contextos desfavorecidos, será necessário um tipo diferente de apoio à indução do que aquele que talvez tenha crescido nesse tipo de ambiente e/ou tenha estudado em uma escola como essa. Usando este modelo [dos três elementos], também é possível ver como qualquer fator pode impedir a indução bem-sucedida. Por exemplo, se o professor iniciante tem um *background* extremamente fraco e não é competente para trabalhar com os alunos, é improvável que se torne um professor bem-sucedido, independentemente do contexto de ensino ou do programa de apoio à indução fornecido. Outra situação, mais frequente, é quando o professor iniciante tem um histórico “médio”, mas é colocado em um contexto extremamente difícil. Quando um professor iniciante é colocado em uma situação de ensino extremamente difícil, o programa de apoio tem pouca

chance de se sobrepor à influência negativa do contexto. (HULING-AUSTIN; MURPHY, 1987, p. 31, tradução livre¹⁴, grifos das autoras)

No Brasil, a preocupação com os processos de inserção profissional docente é recente, sendo que existem poucas evidências de programas de apoio e/ou acompanhamento aos professores iniciantes. Em relatório recente da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS, na sigla em inglês), da OCDE, afirma-se que o processo de inserção docente é pouco institucionalizado no Brasil, em comparação com outros países, sendo que, em alguns desses, os processos são praticamente universais para os professores novatos (BRASIL, 2014).

Segundo a TALIS, menos de um terço dos professores brasileiros reportam participar de programas formais ou informais de indução no seu primeiro emprego como professor. Esse é um dos menores percentuais verificados entre os países que participaram da pesquisa.

Os professores da rede privada são os que mais participam deste tipo de programa (36%), seguidos pelos professores das escolas federais (34%) e, por último, os docentes das redes estaduais e municipais (30% e 31%, respectivamente). (BRASIL, 2014, p. 20-21)

André (2012) analisou as políticas e programas voltados aos professores iniciantes, por meio de uma pesquisa que envolveu cinco Secretarias Estaduais de Educação e 10 Secretarias Municipais. Como resultado, verificou a existência de ações formativas ou de apoio a esses docentes em duas redes estaduais (Espírito Santo e Ceará) e em três redes municipais (Jundiaí/SP, Sobral/CE e Campo Grande/MS). Na maioria dos casos, envolvem ações em momentos pontuais, sem evidências de um programa de acompanhamento aos iniciantes. Porém, a autora destaca que “em duas Secretarias Municipais foram identificadas políticas voltadas exclusivamente aos principiantes. São propostas de longa duração, com o intuito de dar apoio e favorecer a inserção dos professores iniciantes na rede de ensino”

¹⁴ [...] *a beginning teacher with no previous experience in an inner-city school setting will need a different type of induction support than one who perhaps grew up in this type of setting and/or did student teaching in such a school. Using this model, it is also possible to see how any one factor can prevent successful induction. For example, if the beginning teacher has an extremely weak background and is not well-suited to working with students, it is unlikely that person will become a successful teacher regardless of the teaching context or the induction support program provided. Another situation, more frequently encountered, is when the first-year teacher has an “average” background but is placed in an extremely difficult context. When a first-year teacher is placed in an extremely difficult teaching situation, the support program has little chance of over coming the negative influence of context.*

(ANDRÉ, 2012, p. 122). Essas duas Secretarias foram as dos municípios de Sobral e Campo Grande.

Em Sobral, desde 2006, existe um programa de formação voltado especificamente aos professores iniciantes, inclusive com regulamentação legal. O programa tem a duração de três anos, de caráter obrigatório, com carga horária total de 200 horas/aula. A duração de três anos permite inferir sua relação com o tempo de estágio probatório. De forma sintética, o programa abrange encontros de formação e ampliação do universo cultural:

Os encontros de formação têm a seguinte estrutura: encontros semanais com uma hora/aula para trabalhar o programa de modificabilidade cognitiva e aprendizagem mediada; dois encontros mensais voltados ao trabalho na escola, sob a forma de seminários de estudo e discussão de Matemática e Língua Portuguesa; e Ampliação do Universo Cultural, desenvolvida pela participação dos professores nas atividades do programa Olhares. (ANDRÉ, 2012, p. 123)

Em Campo Grande, o programa envolve cinco momentos:

- i) os professores recebem informações sobre a competência de cada setor da Secretaria de Educação e da escola, com a participação do coordenador pedagógico;
- ii) encontro com os professores para diagnóstico das dificuldades e organização das formações;
- iii) formações coletivas e *in loco* (nas escolas), com objetivo de subsidiar a prática pedagógica dos professores, e com a presença do diretor adjunto e da equipe pedagógica da escola, para posterior acompanhamento do trabalho docente;
- iv) acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e proposição de alternativas de auxílio;
- v) avaliação das aprendizagens dos estudantes, principalmente das turmas de 1.º a 3.º ano do ensino fundamental. (ANDRÉ, 2012, p. 124)

Além desses programas, é importante citar ações desenvolvidas por grupos de pesquisa vinculados a universidades, instituindo programas de apoio a professores iniciantes. Consegui identificar três iniciativas nesse sentido, uma delas é o Programa de Mentoria On-line, da UFSCar; outra é o Programa de Acompanhamento Docente no Início de Carreira (Padi), vinculado ao Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Docente e o Mundo do Trabalho em Educação Física (GPOM), da Universidade do

Extremo Sul Catarinense (Unesc), de Criciúma. Ambos os programas não estão mais em funcionamento.

A terceira iniciativa refere-se ao Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (Papic), vinculado à UFMT, campus Araguaia, organizado sob a forma de projeto de extensão. Esse programa teve início em 2011, atendeu a um pequeno número de professores iniciantes (5) e envolveu 30 estudantes e professores das licenciaturas de Química, Geografia, Biologia, Pedagogia, Letras e Educação Física da universidade. Contou com uma equipe executora, coordenador, professores e estudantes (bolsistas e voluntários) dos cursos de licenciatura da UFMT e professoras colaboradoras que faziam parte de uma instituição parceira. A cada ano, desenvolveu ações específicas: formação da equipe executora; aplicação de questionários para identificação do público-alvo, levantamento de anseios e expectativas; conscientização de diretores de escolas quanto à necessidade de apoio aos iniciantes; acompanhamento *on-line* de professores iniciantes (via *blog* e *e-mail* e, posteriormente, por intermédio de uma rede social) e acompanhamento presencial. Além dos acompanhamentos virtuais, em 2013, foi realizado acompanhamento presencial por meio de estudos temáticos, estudos direcionados e momentos de reflexão, totalizando 80 horas. Estava prevista para 2014 a aplicação de um questionário para avaliação do andamento do projeto e levantamento de novas demandas. Autoras de um artigo relacionado a esse trabalho apontaram que, apesar de contar com poucos recursos, o programa colaborou com o período de inserção do professor iniciante, ao possibilitar “momentos de reflexão e discussão de aspectos inerentes ao processo de iniciação na carreira docente” (PENA et al, 2014, p. 8).

Também, como política de apoio aos professores iniciantes no país, identifiquei duas iniciativas relacionadas à instituição da residência pedagógica, inspirada na residência médica. A primeira iniciativa trata-se da proposição de instituir no país, por meio de um projeto de lei, a residência pedagógica. Essa proposta é datada de 2007, quando o então senador Marco Maciel foi autor do Projeto de Lei n. 277, que tramitou durante duas legislaturas, sendo arquivado em 2011 (PAPI; MARTINS, 2010). Ainda como um desdobramento dessa primeira medida, em 2012 o senador Blairo Maggi propõe um novo projeto, sob o n. 284, que resgata a proposta anterior, com algumas adequações. A ementa desse projeto, que altera o artigo 65 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), institui a residência pedagógica para os professores da educação básica, nas etapas da educação infantil e anos iniciais

do ensino fundamental. Essa residência teria o mínimo de 800 horas de duração, com recebimento de bolsa de estudos (BRASIL, 2012c). O projeto de lei foi aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte – sendo que o texto final propõe alteração para o mínimo de 1.600 horas de residência – e encaminhado à Câmara dos Deputados em 13 de maio de 2014.¹⁵

A outra iniciativa refere-se ao Programa de Residência Docente (PRD) existente no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, financiado pela Capes/MEC e ofertado sob a forma de curso de pós-graduação *lato sensu*, tendo como objetivo aprimorar a formação do professor da educação básica que tenha até três anos de conclusão da licenciatura. O público-alvo é formado por professores da rede pública estadual e municipal, preferencialmente de escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), com diploma em Licenciatura Plena ou formação específica para os anos iniciais do ensino fundamental, que atuem em quaisquer das áreas/disciplinas da educação básica oferecidas pelo programa. Foi implantado a partir de maio de 2012 e, em 2016, teve início uma nova versão, contemplando uma carga horária total de 360 horas distribuídas durante um ano letivo em atividades presenciais e à distância, além de atividades desenvolvidas no próprio contexto escolar em que o residente atua. Essas atividades estão relacionadas à docência, formação continuada e atividades realizadas em setores administrativo-pedagógicos do colégio (COLÉGIO PEDRO II, 2016).

A Residência Docente prepara professores recém-formados (aqui denominados Residentes Docentes) com professores orientadores do Colégio Pedro II (Professores Supervisores e Coordenadores de Área), de modo a dar ao novo profissional uma formação complementar em questões de ensino-aprendizagem na área/disciplina, assim como em aspectos da vida escolar. Além disso, pretende possibilitar a aplicação de novas metodologias e estratégias pedagógicas na instituição de atuação do Professor Residente, que venham a incrementar os resultados de aprendizagem dos alunos da Educação Básica. (COLÉGIO PEDRO II, 2016, n.p.).

Ainda, identifiquei um programa no município do Rio de Janeiro, denominado Sistema de Tutoria, implantado em 2012 e coordenado pela Escola de Formação do Professor Carioca “Paulo Freire”. Esse sistema tem por objetivo contribuir para a

¹⁵ O Programa de Residência Pedagógica foi instituído em 2018 pelo Ministério da Educação, conforme disposto no Edital Capes n.º 06/2018, com carga horária de 440 horas, em substituição ao Pibid. Destaco a substantiva redução da carga horária proposta no projeto de lei (1.600 horas) e a carga horária ora instituída para o programa.

prática docente e formação continuada dos professores iniciantes, atendendo prioritariamente profissionais de escolas que apresentam os maiores desafios em relação ao desempenho discente. Desse modo, ainda não atende à totalidade dos iniciantes da rede de ensino carioca, embora a intenção seja a ampliação gradativa desse atendimento. Para isso, aposta no acompanhamento dos iniciantes por um tutor, que é um professor com mais de 10 anos de experiência, selecionado por meio de concurso interno realizado pela Escola Paulo Freire, sendo que também se considera o desempenho da turma desse tutor e uma entrevista específica que analisa a articulação entre a prática docente e a tutoria proposta (RODRIGUES, 2016, n.p.).

Nessa parceria, durante o período de um ano, o tutor terá que conhecer o diagnóstico da turma do docente tutorado, orientar a prática pedagógica, atuar de forma colaborativa na organização do planejamento e de estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos, analisar o desempenho desses estudantes, sempre em conjunto com o educador com menos tempo na rede e, por fim, elaborar relatórios sobre a *performance* do professor regente, dos alunos e da tutoria. (RODRIGUES, 2016, n.p.).

Além dessas ações relacionadas à tutoria, é importante destacar duas questões:

- a) o programa contempla orientações para a direção e para a coordenação pedagógica das escolas onde os iniciantes atuam, na perspectiva de criação de uma cultura de apoio, considerando o iniciante como um professor em formação. De acordo com as informações coletadas, essas atividades não geram sobrecarga para os tutores, que deixam suas turmas e desenvolvem a tutoria ao longo de um ano letivo, com remuneração específica e possibilidade de renovação do trabalho;
- b) há previsão, também, de cursos de formação para esses profissionais, alguns em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Além dos programas e ações explicitados, também encontrei notícia datada de 2015, no *site* do município de Poços de Caldas/MG, de um programa denominado Programa de Apoio aos Professores Iniciantes da Rede Municipal de Ensino de Poços de Caldas, parceria da Secretaria Municipal de Educação com a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). É destinado a professores que possuem até três anos de experiência, atuantes do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental. No *site*, constava a informação de que os profissionais interessados se inscreveriam em um

curso semanal, com carga horária de 50 horas. Enviei *e-mail* solicitando informações complementares à Secretaria de Educação, mas não obtive resposta.

3.4 PROGRAMAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE EM OUTROS PAÍSES

Com base em dados disponibilizados pela OCDE, verifica-se que, na Europa, muitos países possuem programas de inserção docente, de caráter obrigatório (França, Grécia, Inglaterra, Irlanda do Norte, Itália e Suíça) ou voluntário (Dinamarca, Escócia, Holanda, Suécia). A maioria desses programas tem duração de um ano e conta com mentores e/ou diretores das escolas como responsáveis pelo apoio aos docentes iniciantes. Em alguns desses países, há redução de carga horária para os iniciantes; porém, em outros, essa redução não chega a ser significativa. Além desses países, Marcelo (2009) explicita as principais características de programas existentes em outros lugares, como Israel, Nova Zelândia, Japão, Shangai, Estados Unidos, Chile e Colômbia.

Na Inglaterra, desde 1999, quando foi instituído o programa denominado *The Induction Support Programme for Newly Qualified Teachers*, com duração de um ano, os professores iniciantes participam de um conjunto de ações destinadas a estabelecer relações construtivas entre a formação inicial, o período de inserção e o posterior desenvolvimento profissional. Pretende focar o processo de inserção nas necessidades dos docentes iniciantes, a partir de ações de orientação, assessoramento e apoio, sob a responsabilidade do diretor da escola ou de um mentor. Apresenta, como características principais: a redução de 10% da carga horária docente; a observação e a análise da prática do professor principiante por parte do mentor, em reuniões conjuntas entre esses dois profissionais; a produção de um portfólio por parte do docente iniciante, no qual ele documenta seus avanços; a finalização do processo com sessões de avaliação formal do docente pelo diretor ou mentor (MARCELO, 2009, p. 40-41). Duas pesquisas realizadas sobre esse programa destacaram aspectos positivos, como a possibilidade de o docente consolidar sua aprendizagem na direção do desenvolvimento profissional, o incremento de sua autonomia, a redução da ansiedade e o aumento da permanência na profissão, entre outros (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Na Escócia, tem-se a figura de um assistente de inserção na escola, e tanto os docentes iniciantes quanto esses assistentes têm redução de carga horária no período de inserção. Para os assistentes, a redução depende da quantidade de iniciantes sob sua responsabilidade (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Na Suíça, embora existam diferenças entre as unidades administrativas, denominadas “cantões”, os objetivos do período de inserção baseiam-se em dois pressupostos: a ideia de que os professores são sujeitos que aprendem ao longo da vida; e o entendimento de que “o período de inserção profissional não é nem uma extensão da formação inicial, nem tampouco formação continuada” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 155). Ainda, destaca-se que os programas de inserção separam a avaliação desse período, o apoio e a formação, com foco na análise dos problemas da prática enfrentados pelos iniciantes. Há diferentes tipos de atividades de inserção: os grupos de estágio, que constituem uma rede estruturada de apoio aos iniciantes, sob a coordenação de um professor orientador; orientação individual relacionada à organização do ensino, planejamento e avaliação dos estudantes; a mentoria e a participação em cursos de formação, sendo que esta última atividade é obrigatória em alguns cantões (VAILLANT; MARCELO, 2012).

No Japão, o programa de iniciação docente existe desde 1988. Entre os componentes do programa, distinguem-se atividades realizadas dentro das escolas (que ocupam a maior parte do tempo) e outras realizadas em centros de formação contínua (desenvolvidas durante 30 dias por ano). Dentro da escola, os iniciantes têm redução de carga horária e são assessorados por um mentor, recebem apoio em relação ao planejamento e atividades com os pais dos alunos, além de realizar observação de aulas do professor mentor e ser observados por ele. Fora das escolas, as atividades incluem conferências sobre temáticas específicas, grupos de discussão, seminário, entre outras. O Ministério da Educação japonês recomenda que os professores iniciantes realizem um projeto de pesquisa-ação durante seu primeiro ano de docência, apresentando posteriormente seus resultados (MARCELO, 2009).

No Chile, os estudos para elaboração de uma política de apoio à inserção de professores iniciantes começaram em 2005, com a criação de uma comissão de especialistas que trabalhou durante três meses, apresentando, ao final, um documento que explicitava um conjunto de propostas para implementação dessa política. Entre 2006 e 2007, foi realizado um projeto-piloto de formação de mentores, pela Universidade Católica de Temuco. Também foram realizados diversos

seminários para discussão e socialização do tema. Paralelamente, uma nova comissão foi formada nesse período, a qual ratificou a maior parte das propostas da comissão inicial: o desenvolvimento do processo de apoio à inserção por meio de mentores com formação específica para a função; que atuassem preferencialmente nas mesmas escolas que os iniciantes ou em escolas próximas; que fossem selecionados entre os professores “de excelência” e que desenvolvessem seu trabalho durante um ano escolar. Em 2008, teve início uma nova etapa dessa política, quando a *Red Maestros de Maestros*¹⁶ assumiu a responsabilidade de dar prosseguimento ao programa, de acordo com Beca e Cerda (201-). Esses autores ainda destacam a necessidade da articulação entre as diversas instituições envolvidas no programa: o Ministério da Educação, as escolas e as universidades.

Na Argentina, também a partir de 2005, sob iniciativa do Ministério da Educação, tem início um projeto-piloto de acompanhamento envolvendo algumas províncias e respectivos Institutos Superiores de Formação Docente. As ações de acompanhamento proveem contextos grupais de análise de práticas e dispositivos de trabalho colaborativo entre docentes, como a co-observação, oficinas de análise e reflexão sobre a prática, reuniões de trabalho periódicas e seminários que têm como eixo de trabalho prioritário os problemas e desafios enfrentados pelos iniciantes (ALEN, 2009).

Um projeto de acompanhamento a docentes iniciantes de escolas, liceus e escolas técnicas do sistema de educação pública uruguaio teve início a partir de 2010. O programa de intervenção teve sua primeira edição em 2011, tendo como objetivo melhorar a inserção dos professores nas culturas profissionais e institucionais, considerando-se que o exercício da docência requer dispositivos eficazes de formação permanente. Iniciou-se com um projeto-piloto em 14 centros de formação docente e se estendeu posteriormente pela totalidade dos 31 centros de formação do país. Após uma etapa inicial de intercâmbio de experiências sobre a temática com países vizinhos, como a Argentina, desenvolveu-se um processo de formação de mentores (formadores), visando capacitá-los para a utilização de dispositivos didáticos

¹⁶ “A *Red Maestros de Maestros* é um programa do Ministério da Educação do Chile que tem por objetivo fortalecer a profissão docente, mediante o aproveitamento das capacidades de professores previamente certificados como docentes de excelência, por meio da obtenção da *Asignación de Excelência Pedagógica* (AEP), contribuindo para o desenvolvimento profissional do conjunto de professores regentes.” Disponível em: <<https://www.ayudamineduc.cl/ficha/red-de-maestros-5>>. Acesso em: 23 jan. 2018. (Tradução minha).

que potencializem as atividades de acompanhamento e apoio aos iniciantes. Atualmente, o foco do trabalho encontra-se no apoio direto aos professores iniciantes por meio de dispositivos como ateneus didáticos, oficinas, narrativas de experiências e psicodrama, que funcionam como meios para visualização e análise dos problemas (ELGUE, 2016).

Na República Dominicana, foi desenvolvido recentemente o programa *Inductio*, por iniciativa do Instituto Nacional de Formação e Capacitação do Magistério (Inafocam), em parceria com o Instituto Tecnológico de Santo Domingo (Intec) e com o Grupo de Investigación Idea, da Universidade de Sevilha (Espanha). O programa se fundamenta numa visão construtiva e conectiva da formação docente e contempla um amplo conjunto de atividades organizadas para dar apoio e acompanhamento aos professores iniciantes dos níveis iniciais, básico e médio, durante o primeiro ano de docência. Esse apoio ocorre por meio de ações de mentoria e realização de diversas atividades formativas no interior e fora das escolas, contribuindo para melhor integração na cultura escolar e para o desenvolvimento profissional do professor. As atividades dentro da escola envolvem desde um plano de acolhimento ao professor iniciante até o acompanhamento por um mentor que propicia ciclos de planejamento e observação de aulas e análise da prática. Fora das escolas, são realizadas atividades como seminários formativos e círculos de aprendizagem dinamizados pelos mentores. Além disso, professores iniciantes e mentores contam com um Portal de Recursos Digitais para a Docência, que lhes oferece uma diversidade de recursos e ferramentas de aprendizagem virtuais, como fórum de discussão, acesso a conteúdos digitais e materiais didáticos, portfólio de aprendizagem, entre outros (MARCELO et al, 2016).

Em Quebec, no Canadá, os dispositivos de inserção profissional docente foram estabelecidos pelo governo a partir de 1994. Entre esses dispositivos, incluem-se: um programa de mentoria, em que um docente experiente auxilia o iniciante em nível pessoal e profissional, promovendo a reflexão sobre a prática; as redes de assistência profissional à distância, que dispõem de ferramentas como *e-mails*, fóruns de discussão e portais de informação para apoio aos iniciantes; e os grupos de apoio coletivos, que se reúnem periodicamente para discussão de temas relacionados ao período de inserção. Além desses dispositivos, são ofertadas conferências, seminários e oficinas de formação, embora estes não sejam concebidos exclusivamente para os iniciantes. Tais dispositivos são combinados com atividades

de acolhimento aos iniciantes nas escolas e elaboração de documentação específica do processo de inserção (NARVÁEZ; MORALES, 2012).

Esses dispositivos têm como objetivo comum o apoio e desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, porém suas características são distintas: a mentoria realiza o acompanhamento e formação no contexto de trabalho, visto que o mentor é um docente experiente ou conselheiro pedagógico da escola, e tem como função suscitar o questionamento, a prática reflexiva do iniciante e a inovação pedagógica. As redes de assistência mútua à distância se organizam em torno de comunidades de aprendizagem ou comunidades de prática, e os grupos de apoio coletivos são constituídos de professores iniciantes e podem se organizar a partir de dois focos formativos: a discussão sobre preocupações, experiências e dificuldades dos iniciantes ou a análise reflexiva das práticas de ensino desses professores (NARVÁEZ et al, 2014).

Conforme apontado por Narváez e Morales (2012), a partir de 2006, na Colômbia, iniciam-se alguns estudos sobre o tema da inserção profissional docente, especificamente na Universidade Pedagógica Nacional e na Universidade de Antioquia. Essas autoras afirmam que, apesar de existir uma regulamentação que normatiza o ingresso na carreira docente, não existia (até 2012) um processo sistemático e diferenciado para os professores que ingressavam na docência. Em setembro de 2011, teve início um trabalho colaborativo entre a Universidade de Antioquia (Medellín, Colômbia) e a Universidade de Montreal (Canadá), para o desenho de um projeto-piloto voltado ao acompanhamento e apoio aos professores principiantes.

A primeira fase desse projeto foi apresentada no IV Congresso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inducción a la Docencia (Congreprinci), em 2014, e envolveu professores iniciantes do Programa de Formação de Professores em Ciências Naturais e Educação Ambiental da cidade de Medellín. O projeto de acompanhamento dos iniciantes se fundamenta num processo de investigação-ação-formação, e a equipe coordenadora do trabalho foi constituída de pesquisadores dos dois países, os quais assumiram a liderança para sistematização e análise dos dados obtidos dessa experiência. O projeto proposto considera etapas distintas, iniciando com a constituição da equipe de investigadores. Na sequência, prevê a convocatória aos docentes iniciantes interessados (com prioridade aos que tenham até 3 anos de atuação); a constituição de grupos de apoio; organização e gravação dos encontros

dos grupos de apoio; a organização de sínteses temáticas para retorno aos grupos; e a análise e sistematização das informações (NARVÁEZ et al, 2014).

A análise desses programas permite destacar questões que considero relevantes, a partir de aspectos recorrentes nesses distintos contextos (nacional e internacional):

- a) os programas de inserção docente focalizam as necessidades, desafios e problemas enfrentados pelos docentes iniciantes, articulando ações de orientação, apoio e acompanhamento;
- b) o apoio e o acompanhamento são realizados, preferencialmente, no contexto de trabalho do professor iniciante;
- c) a importância de ações de conscientização e orientação à direção e equipe pedagógica das escolas onde os docentes iniciantes são inseridos, objetivando o envolvimento e participação desses profissionais no processo;
- d) a necessidade de critérios de escolha e da formação dos profissionais (sejam eles mentores, tutores ou colegas mais experientes) designados para acompanhamento dos docentes iniciantes;
- e) a redução de carga horária dos profissionais envolvidos no programa (docentes iniciantes e profissionais responsáveis pelo apoio) como estratégia para realização do trabalho;
- f) a importância da formação continuada dos docentes, organizada presencialmente e/ou à distância;
- g) a constituição de redes de apoio aos docentes iniciantes, por meio de comunidades de aprendizagem ou comunidades de prática;
- h) a regulamentação legal dos programas de apoio como possibilidade de sua consolidação como política de governo, evitando a descontinuidade das ações.

Essas questões, apesar de coincidirem em muitos programas analisados, também permitem revelar diferenças que se constituem como expressão da diversidade dos contextos em que esses programas são organizados. Como exemplo, no contexto nacional, cito a ênfase na formação continuada dos professores (nos programas realizados em Sobral e Campo Grande); programas organizados na perspectiva da mentoria, coordenados por grupos de pesquisa (UFSCar e Unesc) ou sistema de tutoria (município do Rio de Janeiro); e o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (também no Rio de Janeiro).

Na próxima seção, tendo como norte o objetivo geral da pesquisa, inicio as análises sobre os processos de inserção profissional docente vivenciados pelos professores ingressantes na RME, apresentando os resultados da primeira fase da pesquisa de campo.

4 PRIMEIRA FASE DA PESQUISA DE CAMPO: EVIDÊNCIAS INICIAIS SOBRE O CONTEXTO DE INGRESSO PROFISSIONAL NA RME

Neste item, apresento os resultados da primeira fase da pesquisa, a partir de um estudo do tipo exploratório realizado ao final do primeiro semestre de 2014, com a análise dos dados do questionário respondido por 86 professores ingressantes na RME. Esses professores ingressaram na RME no mês de janeiro desse mesmo ano e, conforme comentado anteriormente, faziam parte de um grupo de 364 docentes nomeados nesse período. Desse total, menos de 23% podem ser caracterizados como iniciantes, por terem menos de três anos de experiência docente anterior ao ingresso na Rede. No momento da realização da pesquisa por meio do questionário, porém, os dados coletados não permitiram distinguir os professores iniciantes na docência dos professores com experiência na área¹⁷.

Em relação aos 86 ingressantes, a grande maioria (81,4%) cursou a licenciatura em Pedagogia. Os demais possuem formação inicial em outras licenciaturas. Dois profissionais possuem duas licenciaturas (História e Filosofia; Pedagogia e Matemática), e outro professor cursou Pedagogia e Administração. Esses dados estão indicados na tabela 3:

Tabela 3 – Formação inicial dos professores ingressantes na RME 2014 – 1.ª fase da pesquisa

CURSO	TOTAL DE PROFESSORES	PERCENTUAL
Pedagogia	70	81,40%
Letras	7	8,20%
História	2	2,30%
Educação Artística/Arte	2	2,30%
Ciências	1	1,15%
Desenho	1	1,15%
Dois cursos de graduação	3	3,50%
Total geral	86	100,00%

Fonte: A autora (2015)

¹⁷ A distinção entre ingressantes com experiência anterior e iniciantes na docência foi foco de análise somente na segunda fase da pesquisa de campo.

A formação inicial em curso de licenciatura corresponde às exigências do município para o ingresso e atuação na docência no ensino fundamental, seja nos anos iniciais ou no segmento dos anos finais, atendendo ao preconizado na LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), que define, no artigo 62, a formação em nível superior para atuação na educação básica. Nesse sentido, é importante que a exigência da formação inicial em curso de licenciatura seja compreendida como uma parte do processo de desenvolvimento profissional docente (DAY, 2001), considerando-se as necessidades e especificidades de cada etapa. A formação inicial é considerada o ponto inicial de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo, ocupando um papel importante que não pode ser substituído (VAILLANT; MARCELO, 2012). A formação em nível superior do professor que atua na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental é um aspecto que precisa ser reconhecido e valorizado, em consonância com a legislação educacional recente.

Considerando esses dados, destaco, na relação com as questões analisadas na sequência, a necessidade de maior correspondência entre a formação inicial e as necessidades das escolas e de seus profissionais, de modo que essa formação esteja vinculada às condições reais de exercício da docência (VAILLANT, 2005).

Inicialmente, os professores foram solicitados a caracterizar os primeiros meses de atuação profissional na RME, descrevendo brevemente esse período. Nessa descrição, usaram palavras como “aprendizagem”, “tensão”, “desafio”. A maioria (54%) descreveu esse tempo de forma positiva: “tranquilo”, “satisfatório”, “agradável”, “empolgante”, “desafiante”. Aproximadamente 18% dos professores, porém, utilizaram palavras como: “difícil”, “tumultuado”, “confuso”, “assustador”, “frustrante”, revelando alguma dificuldade vivenciada nesse processo. Também, em percentual menor (15,3%), foram usadas palavras que evidenciam ser esse um período de adaptação, experiência, desenvolvimento e aprendizado.

A literatura sobre iniciação à docência tem revelado que os professores iniciantes enfrentam muitas dificuldades no seu processo de inserção profissional, o que tem sido confirmado por pesquisas recentes (PIENTA, 2007; SILVA, 2009; MIRANDA, 2013). Porém, no contexto da RME de Curitiba, a maioria dos professores ingressantes tem experiência anterior na docência, e esse dado pode ajudar a explicar por que a maior parte dos respondentes avaliou positivamente o período inicial de ingresso na RME.

Outro fator a considerar diz respeito aos apoios recebidos pelos professores ingressantes para a realização do seu trabalho. Questionados sobre esse aspecto, a maioria (90,7%) respondeu afirmativamente. Cruzando esses dados com as respostas da questão anterior, observei que, em relação aos professores que afirmaram não ter recebido nenhum tipo de apoio, a maioria avalia negativamente o período inicial de exercício da docência. Apenas um professor que respondeu não ter recebido apoio avaliou de forma positiva sua inserção na rede municipal. Contraditoriamente, alguns professores que avaliaram negativamente o período de ingresso afirmam ter recebido algum tipo de apoio, permitindo inferir que nem todo auxílio trouxe contribuição significativa ao processo de inserção profissional docente. Pode-se questionar, nesse caso, quais formas ou características do apoio podem ser relevantes aos professores durante seu ingresso na rede de ensino. A tabela 4 indica quais profissionais ofereceram algum tipo de apoio aos professores ingressantes:

Tabela 4 – Apoio recebido pelos professores ingressantes na RME 2014
– 1.^a fase da pesquisa

QUEM AUXILIOU	TOTAL DE RESPOSTAS	PERCENTUAL
Diretor(a) da escola	6	7,00%
Pedagogo(a) da escola	27	31,40%
Colega na mesma função	30	34,90%
Colega em outra função	5	5,80%
Colega de outra escola	5	5,80%
Outros profissionais	5	5,80%
Não teve ajuda	8	9,30%
Total geral	86	100,00%

Fonte: A autora (2015)

Conforme os dados da tabela, é possível constatar que os principais apoios foram provenientes de colegas que atuam na mesma função que o professor ou de pedagogos(as) da escola em que o professor atua. Destaco que a pergunta realizada não fazia referência à rede de ensino ou às escolas, porém a maioria das respostas referiu-se ao apoio recebido por profissionais que atuam dentro das escolas, junto aos professores. Aproximadamente 11% dos docentes citaram apoio externo à escola de atuação (5,8% dos docentes citaram colegas de outras escolas, e o mesmo percentual

referiu-se a outros profissionais, como formadores de NRE ou integrantes da equipe da SME). Nessa rede de ensino, o auxílio de um professor que tem a mesma função que o iniciante é facilitado, na medida em que professores que exercem função semelhante, em sua maioria, têm no mínimo 20% de sua hora-atividade juntos (4 horas-aula por semana). Destaco, também, que uma tarefa significativa que cabe aos pedagogos das escolas se refere justamente ao acompanhamento e orientação ao trabalho docente nesses momentos de hora-atividade.

Esses dados possibilitaram estabelecer relações entre a avaliação positiva da maior parte dos professores no que se refere ao período de inserção profissional e o apoio recebido nas escolas. Ao analisar a forma como as ações de apoio/acompanhamento a professores iniciantes são desenvolvidas, Vaillant e Marcelo (2012) indicam a possibilidade de sua realização a partir de três modelos:

- a) nadar ou afundar, em que a responsabilidade pelo processo é exclusiva do professor iniciante;
- b) colegial, em que predomina uma relação espontânea entre o iniciante, seus pares e a direção da escola;
- c) competência atributiva, que implica a existência de um mentor com formação adequada que organiza todo o processo de inserção profissional.

Ressalto que esses autores afirmam a necessidade de que os programas de inserção vão além de ações pontuais e espontâneas. Na situação analisada, considero que as ações realizadas não se referem ao modelo de competência atributiva, aproximando-se das características do modelo colegial. Além disso, Marcelo (2009) evidencia a importância de incluir, nos propósitos da mentoria, experiências formativas centradas na prática, na participação em projetos de inovação e no intercâmbio com outros professores iniciantes. Cita, também, que o apoio aos iniciantes deve ser assumido como um compromisso de toda a escola, e não apenas do(s) mentor(es). Nesse sentido, destaco que a possibilidade da efetivação desse apoio se relaciona às condições de trabalho no interior da escola, além da necessidade de formação específica para as ações de apoio/acompanhamento (na forma de mentoria), tendo em vista que o mentor se constitui um formador de professores.

Outra questão solicitava que os professores relatassem se já haviam participado de algum curso de formação continuada, entre os ofertados pela SME, e, em caso afirmativo, indicassem quais foram os cursos realizados. Destaco que

apenas 22% dos participantes não haviam realizado nenhum curso; os demais estavam inscritos ou já haviam participado de pelo menos um curso durante os primeiros meses de serviço. A tabela 5 apresenta uma síntese desses dados:

Tabela 5 – Cursos realizados pelos ingressantes na RME 2014 – 1.ª fase da pesquisa

CURSOS	TOTAL DE RESPOSTAS	PERCENTUAL
Cursos relacionados aos conteúdos/componentes curriculares	26	19,54%
Cursos voltados às práticas de Educação Integral	25	18,79%
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	18	13,53%
Semana de Estudos Pedagógicos/Semana Literária (SEP)	16	12,03%
Assessoramento da equipe pedagógica do NRE	12	9,02%
Cursos voltados à educação infantil	10	7,51%
Inclusão e diversidades	3	2,25%
Curso específico para professor ingressante na RME	3	2,25%
Outros cursos (tecnologias, literatura, saúde vocal, drogas, gestão democrática)	20	15,03%
Total geral	133	100,00%

Fonte: A autora (2016)

Nota: O total de respostas ultrapassa o número de 86 sujeitos porque foram considerados todos os cursos indicados.

Os docentes poderiam indicar mais de um curso, pois existe essa possibilidade no programa de formação continuada da RME. Verifica-se a existência de cursos em formatos e temas variados, com maior participação dos professores nas formações relacionadas aos componentes curriculares e às práticas educativas na educação integral, seguidos da formação do PNAIC e de assessoramentos realizados pelas equipes pedagógicas dos NRE. Provavelmente, essa escolha está relacionada à função docente assumida pelo professor na escola. A Semana de Estudos Pedagógicos (SEP) é a única formação ofertada a todos os profissionais, considerada obrigatória nessa rede de ensino; porém, mesmo sendo obrigatória, pode-se verificar que nem todos participaram dessa formação ou não a indicaram como curso realizado. Ficou evidente, também, que apenas um percentual de 2,25% dos docentes consultados declarou ter participado do curso específico ofertado aos ingressantes na RME nesse período.¹⁸

¹⁸ Esse curso inicial, comentado na Introdução deste relatório, não apresenta características fixas quanto aos conteúdos trabalhados, carga horária e mesmo quanto a sua oferta, pois em algumas situações não é realizado. Em 2014, o curso teve a duração de 12 horas e foram trabalhados conteúdos relacionados aos princípios e pressupostos da educação municipal, a organização do

Destaco algumas dificuldades nesse processo, apontadas pelos professores:

- a) falta de recursos (computadores e acesso à internet) na escola, número limitado de vagas nos cursos presenciais, sem priorizar professores iniciantes (Prof. 60);
- b) datas dos cursos não coincidem com os dias de permanência (hora-atividade) do professor (Prof. 72);
- c) dificuldade de finalizar o curso devido a mudanças de função docente na escola (Prof. 81).

As dificuldades apontadas pelos professores precisam ser consideradas, pois, apesar da oferta de cursos diversos, a quantidade de professores ingressantes nessa rede de ensino é significativa. Nem todos os docentes são contemplados com vaga nos cursos presenciais, e outros, devido às condições de trabalho, não conseguem iniciar e/ou finalizar o curso. Outra questão que merece destaque está relacionada aos cursos sobre “Inclusão e Diversidades”, nos quais a participação de ingressantes foi pequena (2,25%), sendo essa uma das dificuldades que mais vem sendo apontada pelos professores iniciantes em pesquisas recentes (LEONE, 2011; HOBOLD; GIORDAN, 2014).

Entre os cursos relacionados aos componentes curriculares, os de Arte e Ciências tinham turmas específicas para docentes iniciantes nessa função. Isso se deve ao fato de que, na RME, há professores específicos para esses dois componentes curriculares nas turmas de anos iniciais do ensino fundamental. Essa questão é relevante, pois, conforme apontado por Reali, Tancredi e Mizukami (2008), as demandas de formação para profissionais iniciantes e mais experientes são diferenciadas. Nesse caso, porém, a SME considera os profissionais como iniciantes no desempenho de uma função específica, os quais não são, necessariamente, professores iniciantes na docência, sem experiência anterior.

Em relação a outras formas de auxílio que os professores consideravam necessárias para melhoria desse período de inserção profissional, as respostas estão apontadas na tabela 6:

Tabela 6 – Formas de auxílio sugeridas para melhoria do período de inserção profissional – 1.ª fase da pesquisa

RESPOSTAS	PERCENTUAL DE RESPOSTAS
Necessidade de outros cursos/mais cursos	51,2%
Mudanças relacionadas às condições de trabalho	26,7%
Solicitação de apoio de outros profissionais	10,5%
Mudanças nos procedimentos de ingresso na RME	9,4%
Mudanças relacionadas à organização do trabalho pedagógico	2,3%

Fonte: A autora (2016)

É importante explicitar a aproximação entre as questões evidenciadas como necessárias pelos professores ingressantes nessa fase da pesquisa e as três categorias de análise: necessidade de outros cursos (formação continuada); mudanças relacionadas aos procedimentos de inserção profissional e às condições de trabalho; necessidade de apoio de outros profissionais (formação no trabalho); e mudanças relacionadas à organização do trabalho pedagógico.

Apesar de 51,2% dos professores se reportarem à questão da formação continuada, destaco o fato de que aproximadamente 49% das indicações referem-se a questões relacionadas às condições de trabalho, envolvendo aí também mudanças nos procedimentos de ingresso na Rede, organização do trabalho pedagógico e solicitação de apoio de outros profissionais. Nesse sentido, evidenciam a necessidade de revisão de processos relacionados às políticas de ingresso desenvolvidas pela SME.

No que se refere à indicação da maioria dos docentes sobre a necessidade de participação em mais cursos de formação continuada, as solicitações abrangem os diferentes componentes curriculares e consideram os distintos contextos de trabalho, como escolas de educação em tempo integral ou turmas de educação infantil. Apesar da participação significativa desses profissionais em cursos diversos realizados nesses primeiros meses (aproximadamente 70% já haviam realizado um ou mais cursos ofertados pela mantenedora), é possível inferir que nem todos os cursos estavam atendendo às necessidades desses docentes. Isso pode estar relacionado a necessidades diferenciadas dos docentes, considerando questões como a experiência anterior na docência (ou a ausência dela), as distintas funções assumidas nas escolas e as demandas de formação a partir dos cursos de graduação realizados pelos professores. Além disso, esses indicadores apontam para alguns paradoxos: geralmente, os ingressantes apontam limites em relação aos cursos de formação

organizados pelo modelo assentado na transmissão de conhecimentos desarticulados da prática profissional; portanto, é possível questionar as razões que os levam a solicitar mais cursos, sendo que alguns desses professores podem ser recém-egressos de um processo de formação acadêmica. Nesse sentido, os dados também permitem inferir uma crítica à formação inicial, em especial ao curso de Pedagogia, realizado pela maioria dos sujeitos. Além disso, a condição de insegurança com situações diferenciadas na prática pedagógica pode impulsionar os docentes à busca de cursos como possibilidade de encontrar indicações para lidar com esses desafios.

Esses dados se aproximam de questões apontadas por Gatti e Barreto (2009), ao analisar as iniciativas de formação continuada de professores das redes de ensino. As autoras afirmam que, de modo geral, os professores apontam aspectos positivos da formação continuada, como a possibilidade de aprofundar conhecimentos e a interação com os pares. Porém, entre as principais queixas citadas, destaco: a organização dos processos de formação continuada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e das escolas; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação a que são submetidos; os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica, dificultando o entendimento da relação entre o que foi desenvolvido e as ações docentes. Nessa direção, identifico algumas contradições entre a formação continuada idealizada pelos professores e o que vem sendo efetivado enquanto formação continuada na rede de ensino.

Em relação às condições de trabalho, foram apontadas questões como a necessidade de mais professores nas escolas; redução do número de alunos das turmas¹⁹, garantia da hora-atividade (permanência) a todos os professores; necessidade de mais recursos materiais e internet adequada nas escolas; e a dificuldade de atuar em locais muito distantes de suas moradias. Essas questões são recorrentes em muitas redes públicas de ensino e reportam-se a algumas práticas destinadas aos iniciantes na docência, que na maioria das vezes são aceitas como “naturais”: encaminhamento para escolas mais distantes e de maior vulnerabilidade

¹⁹ Na RME de Curitiba, o número máximo nas turmas de Ciclo I é de 30 crianças, e no Ciclo II é de até 35 crianças. A meta 5, estratégias 5.3 e 5.4 do PME do município, propõe a reorganização das turmas de alfabetização para atendimento a, no máximo, 20 alunos, em concordância com o texto da Conae, com estratégia de redimensionamento gradativo para implantação até o quinto ano de vigência do Plano.

social; deslocamento constante por diferentes escolas no início da carreira; o fato de assumir turmas e horários que não foram escolhidos por outros professores já atuantes nas escolas, entre outras (GIOVANNI; GUARNIERI, 2014).

Sobre as mudanças nos procedimentos de ingresso na RME, as principais sugestões referem-se a: possibilidade de atuar como professor(a) corregente²⁰ antes de assumir uma turma; necessidade de esclarecimento sobre os diferentes tipos de “vaga” antes da efetivação dessa escolha (educação infantil, educação integral); poder atuar no ano/área em que sinta mais segurança, e não onde é imposto pela escola. Essas sugestões, em sua maioria, envolvem questões específicas do campo de estudo, em que as escolas de ensino fundamental, conforme a demanda, podem atender a diferentes etapas da educação básica, como educação infantil e ensino fundamental, além das modalidades de educação especial, educação integral e/ou educação de jovens e adultos. Em relação ao processo de escolha das vagas de atuação pelos ingressantes, caberia ao Setor de Recursos Humanos informar claramente quais são as etapas e modalidades ofertadas pela escola escolhida ou indicada, antes dessa opção, destacando a possibilidade de assumir funções específicas nesse contexto (por exemplo, as que se referem às práticas educativas desenvolvidas nas escolas de tempo integral).

Da mesma forma, outras questões referem-se aos processos de escolha de função, de responsabilidade da equipe gestora das escolas: a possibilidade de atuar como professor corregente antes de assumir uma turma é uma proposta que pode trazer benefícios ao processo de inserção docente, possibilitando melhor condição para o apoio aos ingressantes; porém, é importante lembrar que, em algumas escolas, o corpo docente pode ser composto quase exclusivamente de professores ingressantes, o que dificultaria essa proposição, além do fato de que muitos deles poderiam ser iniciantes na docência.

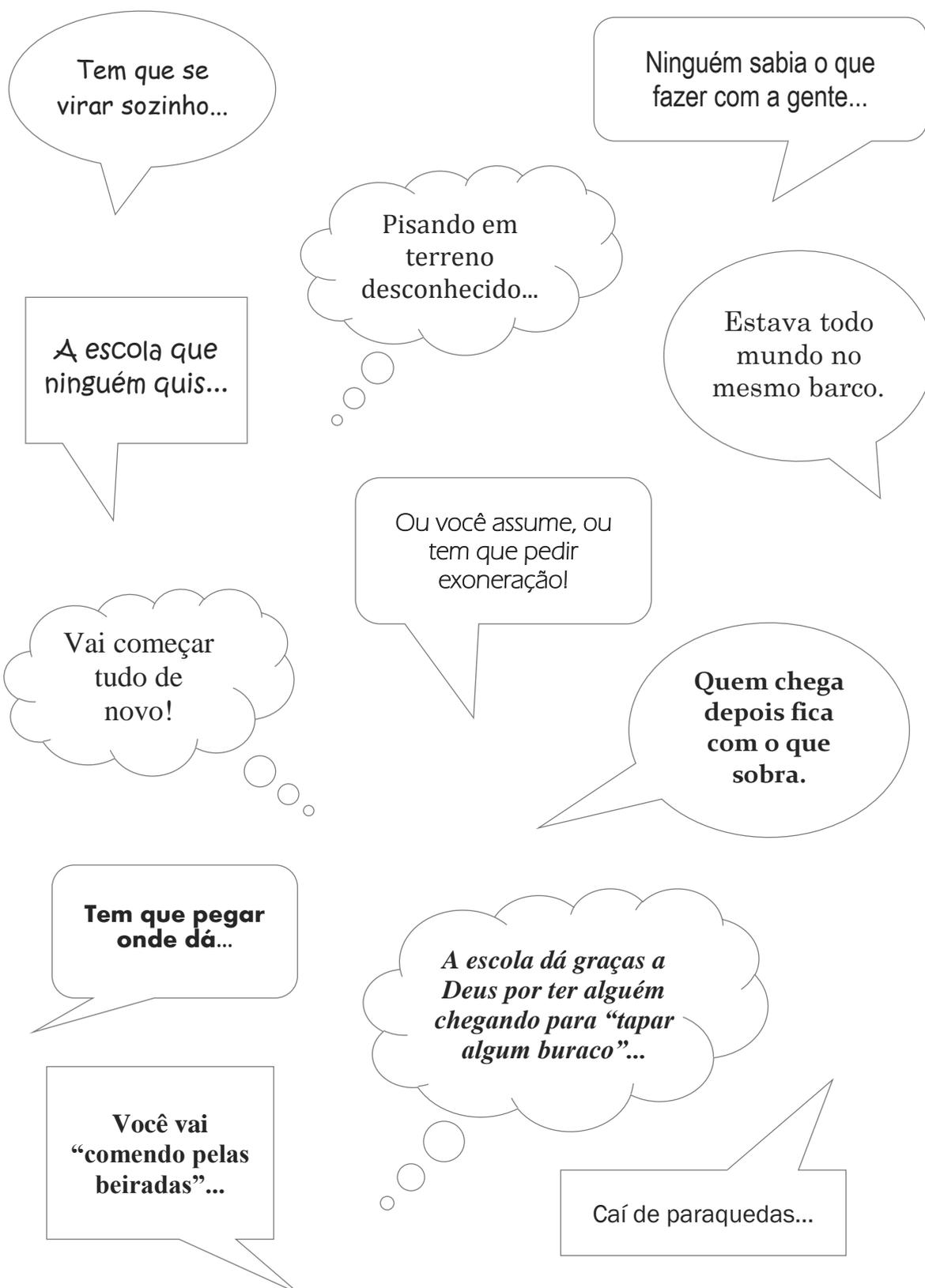
Os resultados obtidos nessa fase inicial da pesquisa de campo permitiram inferir algumas questões:

²⁰ O professor corregente, nessa rede de ensino, trabalha em conjunto com outros dois professores regentes de turma, assumindo atividades de corregência e de Ciências nas duas turmas. Nessa função, constituem um trio de professores que atuam em um dado ano/ciclo do ensino fundamental, podendo planejar de forma conjunta as atividades docentes.

- a) os apoios recebidos pelos professores ingressantes na RME no interior das escolas são insuficientes e nem sempre ocorrem de forma sistemática, pois não existe um programa de acompanhamento ou de mentoria. Destaco, nessa perspectiva, a relação com outros determinantes, como as condições objetivas de trabalho e a organização do trabalho pedagógico nas escolas;
- b) apesar da oferta de cursos diversos de formação continuada em serviço e de sua valorização pelos participantes, reitero a importância de propor tanto o apoio e acompanhamento quanto a organização desses cursos a partir de um projeto de formação que considere as especificidades e necessidades dos professores ingressantes, em especial dos iniciantes na docência;
- c) outras questões explicitam dificuldades relacionadas às condições de trabalho envolvendo a maioria dos ingressantes, suscitando mudanças nos processos de lotação e escolha de vagas, bem como nos critérios para escolha de funções docentes, auxiliando os professores nesse período de adaptação ao contexto escolar, principalmente nos casos em que essa adaptação se conjuga com o aprendizado da profissão.

Tais resultados contribuíram para delinear a segunda fase da pesquisa de campo, objetivando ampliar a análise envolvendo questões que foram recorrentes nessa fase: as condições de ingresso e de trabalho; a organização do trabalho pedagógico e os apoios recebidos dentro e fora da escola; e os processos de formação continuada, considerando suas relações com o processo de inserção à docência, na perspectiva do desenvolvimento profissional. Esses elementos serão analisados, nesta fase, distinguindo questões que são comuns a todos os professores ingressantes e questões específicas aos iniciantes na docência.

5 CONDIÇÕES DE INGRESSO NA CARREIRA E SEUS IMPACTOS NO PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL



A partir desta seção, inicio o processo de análise dos dados referentes à segunda fase da pesquisa de campo, organizados a partir das três categorias de análise:

- a) condições de ingresso na carreira e seus impactos no processo de inserção profissional dos professores ingressantes;
- b) a inserção profissional docente e suas relações com a organização do trabalho pedagógico escolar;
- c) contribuições e limites dos processos de formação continuada em serviço para a inserção profissional docente.

Considerando o objetivo geral da pesquisa, entendo que, a partir dessas categorias – organizadas com base em distintos aspectos relacionados às experiências vivenciadas pelos ingressantes na sua inserção na rede de ensino –, será possível sistematizar indicadores e princípios para melhoria do processo de inserção profissional docente nos sistemas de ensino públicos.

O texto foi organizado a partir dos depoimentos das professoras. Perpassa esse processo de análise a questão da experiência docente dessas profissionais, a fim de explicitar demandas comuns a todos os ingressantes e demandas específicas dos iniciantes na docência. A experiência é considerada sob dois enfoques, articulados entre si: a própria experiência na docência, tomada não na dimensão temporal, mas no reconhecimento dos professores e de outros profissionais da educação como sujeitos reflexivos, considerando as experiências vividas no processo de inserção, num primeiro nível; e como os sujeitos percebem e avaliam essa experiência e a tratam em sua consciência, ao refletir sobre ela (Thompson, 1981). Nesse sentido, é importante ponderar os aspectos mais amplos da cultura escolar na RME, sem deixar de observar, quando necessário, as especificidades de algumas escolas. Os depoimentos dos demais sujeitos (integrantes da equipe gestora das escolas e das equipes de NRE e SME) são confrontados na análise, buscando aproximações, divergências, contradições, visando ampliar a compreensão sobre os processos vivenciados pelos ingressantes no período de inserção profissional.

Em relação às condições de ingresso, o contexto das escolas é analisado a partir de aspectos como: a oferta de educação em tempo integral; o porte das escolas (quantidade de estudantes e de professores); a localização em regiões mais vulneráveis; a rotatividade de estudantes e/ou de profissionais; e o modo como se constituem os processos de gestão escolar, entre outros. Esses aspectos perpassam

a análise de forma transversal, pois o objetivo é refletir sobre a interferência deles nos processos de inserção profissional dos professores ingressantes. Essa opção também se deve ao fato de que esses profissionais – a maioria deles em estágio probatório no momento da pesquisa – nem sempre permanecem na mesma escola em que assumiram sua vaga. Ao término do ano letivo, a mudança de escola é fator recorrente para muitos ingressantes nos primeiros anos na RME.

A análise dos dados relacionados a essa categoria foi organizada a partir de três dimensões:

- a) o ingresso nas escolas da RME;
- b) as condições objetivas de trabalho nas escolas;
- c) o estágio probatório.

Essa organização textual segue finalidade didática, pois esses aspectos estão inter-relacionados.

5.1 INGRESSO NAS ESCOLAS DA RME: “PISANDO EM TERRENO DESCONHECIDO”

Nesse item, serão analisadas questões relacionadas ao período inicial do processo de inserção profissional nas escolas da RME: escolha de escola, rotatividade de escola, acolhimento e integração no contexto escolar, e escolha de função docente.

Esse é um período importante no processo de inserção, pois refere-se ao ingresso em um novo contexto profissional, em que o professor tem os primeiros contatos com as normas, valores, procedimentos que regem a cultura dessa organização (VAILLANT; MARCELO, 2012). Ochoa (2012) aborda esse processo referindo-se aos contatos dos docentes com a organização institucional dos estabelecimentos educacionais. Importa lembrar que, num país com dimensões continentais como o Brasil, as redes públicas de ensino podem ter normas de organização e funcionamento bastante distintas entre si.

Akkari e Tardif (2011) afirmam que, além dos aspectos subjetivos da inserção – a que eles se referem como a lógica do indivíduo –, o processo se dá num mercado de trabalho, numa instituição escolar e numa organização. No caso da inserção em uma rede pública de ensino, implica não apenas conhecer e se adaptar à escola em que vai atuar, mas também às normas de funcionamento da Rede ou sistema,

envolvendo todas as suas instituições. Esses autores também destacam que a inserção envolve o confronto do sujeito às logicas desse sistema, ou seja, “às lógicas sociais e organizacionais que escapam à sua vontade e ao seu poder de ação” (AKKARI; TARDIF, 2011, p. 130).

Nesse sentido, interessa analisar como os professores ingressantes se inseriram no contexto profissional da rede municipal de ensino e, nesse contexto, compreender as experiências vivenciadas e como elas impactaram no seu processo de inserção profissional. Ressalto, sob essa perspectiva de análise, a importância de considerar a experiência vivida pelos sujeitos da pesquisa, a partir dos problemas e desafios enfrentados no processo de inserção profissional na RME, como uma experiência que não é apenas determinada pelo contexto, mas que é refletida e modificada, transformada pelos profissionais, e que, ao ser captada, compreendida, pode contribuir para a produção de novos conhecimentos (THOMPSON, 1981; MARTINS, 1998).

Na RME de Curitiba, a escolha de vagas em escolas, para todos os ingressantes, segue critérios específicos:

A nomeação de servidores novos que irão compor o quadro de profissionais da Secretaria Municipal da Educação (SME) é feita através da classificação rigorosa no concurso público em vigência. A escolha de vagas segue o mesmo rito, na mesma data em que estes profissionais são nomeados é feita a escolha de vagas, por ordem de classificação no concurso, e eles são encaminhados para as prioridades das Unidades. Essas prioridades são definidas através de reuniões com o Departamento de Ensino Fundamental para profissionais encaminhados para escolas, e com o Departamento de Educação Infantil para profissionais encaminhados para CMEI. (RH/SME – QUESTIONÁRIO)

Há uma regulamentação sobre o processo de escolha de vagas: cada professor vai escolher as vagas disponíveis conforme a classificação obtida em concurso público. De acordo com o RH/SME, embora possa haver vagas em outras regiões da cidade, a maioria delas localiza-se na região sul:

As regionais CIC, PN e BN, localizadas na região sul, recebem o maior número de profissionais em procedimentos de nomeações, por possuir um maior número de unidades e estudantes, portanto tem maior oferta de vaga. O quantitativo de profissionais encaminhados a determinada região da cidade é diretamente proporcional a: i) unidades novas inauguradas ao longo da gestão; ii) abertura de novas turmas para atender à demanda de alunos; iii) quantidade de aposentadorias e exonerações. (RH/SME – QUESTIONÁRIO)

Considerando o exposto, mesmo com a existência de critérios objetivos, a escolha de escola pelos ingressantes pode trazer dificuldades de ordem subjetiva, conforme observado nos depoimentos que seguem:

Após o concurso e as etapas para ingressar na Rede, há muita ansiedade: escolha de vagas, expectativa da escola e turma em que vai atuar. Para quem tem dois padrões, o maior problema é conciliar os dois locais de trabalho. (PROF. TÂNIA, iniciante na docência – ESCOLA C – QUESTIONÁRIO)

[...] a primeira escola foi uma escola longe da minha casa, mas daí entra aquela questão: estou entrando no meio do ano, tem que pegar onde dá... Tem que ter essa consciência, também. (PROF. ISABEL, com experiência docente anterior – ESCOLA D – ENTREVISTA)

Uma das dificuldades apontadas refere-se a trabalhar longe de casa ou conciliar dois locais de trabalho, devido à distância, ao deslocamento entre os locais e horários de funcionamento. No depoimento que segue, a Prof. Helena, iniciante na docência, apesar de ter conseguido uma vaga perto da sua casa, considera que essas dificuldades podem ser desgastantes para muitos ingressantes. Como a pontuação obtida pelo professor no processo de nomeação e escolha de vaga se relaciona, entre outros fatores, ao tempo de experiência docente, os iniciantes na docência acabam ficando com as últimas vagas disponíveis:

Eu não passei por essa dificuldade, porque no caso eu tive a opção de escolher a escola, de ficar perto de casa, só que eu acho que tem que ter essa preocupação, realmente, de facilitar isso, principalmente para o professor que tem dois padrões²¹, que às vezes se desgasta muito com essa questão de horário... [...] Geralmente, quando o professor é iniciante, até pelo fato de não ter pontuação, ele vai pra escola com mais dificuldades, às vezes a mais longe da casa dele, aquela que ninguém quis... (PROF. HELENA, iniciante na docência – ESCOLA C – ENTREVISTA)

Mas eu acho que uma coisa que é muito complicada na Prefeitura é assim: aqueles professores que estão iniciando na Rede – embora eu não tivesse... não fosse recém-formada, digamos –, mas, às vezes, eles colocam professores recém-formados nos lugares mais difíceis. E, na verdade, eu penso que nos lugares mais difíceis tinham que ser professores mais experientes. [...] Por mais que a gente saiba que há uma cultura, que sempre o mais novo acaba pegando aquilo que é mais difícil, eu acho muito complicado. (PROF. RITA, com experiência docente anterior – ESCOLA A – ENTREVISTA)

²¹ O ingresso na carreira docente na RME é realizado por meio de concurso de provas (teórica e didática) e de títulos; ao ser aprovado nesse processo, o professor assume a vaga considerando sua classificação final, para atuar por 20 horas semanais (o que corresponde a um padrão). Para assumir dois padrões, o profissional precisa ser aprovado em dois concursos públicos, atuando 20 horas em cada padrão, totalizando 40 horas semanais.

Nesse sentido, os professores iniciantes, com pouca ou nenhuma experiência docente, podem vivenciar situações mais desafiadoras, pois não raras vezes as vagas que “sobram” se encontram em contextos mais desfavoráveis. Pesquisas confirmam que, de modo geral, os iniciantes “são encaminhados para locais de vulnerabilidade social mais acentuada (escolas situadas em favelas, bairros mais distantes). Ingressar na carreira e permanecer nela implica assumir essas ‘escolas de passagem’”, (GIOVANNI; GUARNIERI, 2014, p. 34). Podem ser assim entendidas, considerando a significativa rotatividade de professores nessas instituições.

Algumas vezes, questões como a construção de uma nova escola ou a definição, pela SME, de prioridades de lotação em determinadas escolas constituem-se como fatores intervenientes nesse processo de escolha de vaga, conforme exemplificado no depoimento abaixo:

A hora em que eu fui convocada para nomeação, a gente não teve opção de escolha de escola. Não teve. Foram 11 pessoas que foram todas para lá [a mesma escola]. Até foi interessante, porque, como a gente estava começando, a escola também estava começando, então estava todo mundo no mesmo barco... (PROF. SÍLVIA, com experiência docente no ensino superior – ESCOLA B – ENTREVISTA)

Contraditoriamente, apesar de a professora denunciar a impossibilidade de escolha, o fato de ter vários professores ingressantes começando juntos na mesma unidade foi avaliado – de certo modo – positivamente: “estava todo mundo no mesmo barco...” O depoimento deixa implícita a constituição de uma rede de apoio entre os professores que ingressaram juntos nessa escola. Apesar desse aspecto positivo, os relatos evidenciam o distanciamento existente entre a produção teórica que trata dos programas e políticas de inserção docente e a realidade do ingresso nas redes de ensino. As ações e alternativas realizadas em programas de inserção profissional à docência, conforme analisei na seção 3, não têm servido de inspiração para a instituição de políticas públicas para inserção docente nas redes de ensino e, conseqüentemente, não chegam ao chão da escola. A condição dessa etapa da carreira docente, a iniciação profissional, é ignorada no processo de ingresso nas redes de ensino. Parece que há um entendimento de que um professor formado detém conhecimentos e requisitos suficientes para estar em classe.

O ingresso nas escolas de tempo integral também é apontado como um fator que pode gerar dificuldades, seja pelo desconhecimento sobre a organização do

trabalho pedagógico nessas escolas, seja pelo porte da escola (a maioria delas é de médio e grande porte). Os depoimentos a seguir expressam essas situações:

Quando eu entrei, lá na primeira escola, entrou todo mundo junto. Então, a gente se integrou muito rápido. Mas aqui, essa escola em particular, é uma escola gigante. Então, logo que eu entrei a equipe foi muito receptiva e tal, já direcionaram a função, mas talvez... sei lá, uma forma de integrar com a equipe que já existe... Porque você vai “comendo pelas beiradas” [...]. Você está pisando em terreno desconhecido, você não sabe se a pessoa... se você pode dar uma sugestão para a regente, se ela gosta ou não gosta... até que ponto você pode ir, se ela não vai se ofender... (PROF. SÍLVIA, com experiência docente no ensino superior – ESCOLA B – ENTREVISTA)

No começo desse ano, antes de eu vir para cá, eu fui para uma escola nova... Nossa! É a maioria das meninas lá é estágio probatório. A gente não tem noção do que é uma escola integral na prefeitura. E a gente teve que montar as oficinas... teve que montar horário... sem saber o que era escola integral! (PROF. ISABEL, com experiência docente anterior – ESCOLA D – ENTREVISTA)

Destaco que ambos os relatos se referem a professoras ingressantes com experiência docente anterior, revelando o estranhamento vivenciado: o ingresso numa escola que oferta educação em tempo integral implica compreender como essa escola funciona, com uma rotina diferenciada, outra organização curricular, enfim, outra organização dos tempos e espaços pedagógicos. Essa situação é confirmada nos depoimentos das equipes gestoras das escolas, que relatam dificuldades percebidas e as ações necessárias para minimizá-las:

Mas ainda eu percebo a dificuldade de compreensão do integral, por ser uma escola integral. Então, assim, a questão do regular, eu acho mais fácil para a professora compreender o funcionamento. Do integral, é mais difícil. Então, eu percebo que a gente tem que investir um pouco mais, explicar, chamar à parte para conversar nas permanências e explicar o funcionamento da escola integral, desse aluno que passa nove horas na escola. Nisso, eu percebo que eles têm mais dificuldade para compreender ... (PED. JÚLIA – ESCOLA A – ENTREVISTA)

Os depoimentos evidenciam desafios enfrentados pelos ingressantes, do ponto de vista da compreensão sobre a organização e o funcionamento desse tipo de escola e também devido ao porte: o espaço físico maior e a quantidade de profissionais ampliam as dificuldades iniciais de integração num novo contexto escolar: “você está pisando em terreno desconhecido” (PROF. SÍLVIA, com experiência docente no ensino superior – ESCOLA A – ENTREVISTA). Essa adaptação do professor ao novo contexto profissional é relacionada na literatura como um aspecto importante, pois o

professor precisa se integrar a culturas, normas e valores muitas vezes desconhecidos. Marcelo (2010, p. 30) refere-se à familiarização com “as normas e símbolos aceitos na escola ou com os códigos internos que existem entre professores e alunos”. Nessa direção, afirma a necessidade de desenvolver uma “cultura de inserção” para os professores iniciantes. Considero, porém, que essa necessidade se estende à maioria dos ingressantes, mesmo os que já têm experiência docente, pois estão se inserindo em um contexto profissional diferente (outra rede de ensino, com outras normas, outros valores...), em que a experiência anterior nem sempre é suficiente para ajudar nesse processo.

Destaca-se, nessas situações, a importância de ações de integração e acolhimento por parte da equipe gestora das unidades, conforme o depoimento anterior. Outras ações citadas referem-se à abertura ao diálogo entre os ingressantes e a equipe gestora, o conhecimento do projeto da escola, o compartilhamento de experiências entre os professores e a equipe pedagógica, o suporte pedagógico sistemático. Mas as contradições são evidenciadas, pois, apesar das ações citadas pela equipe gestora das escolas, essas não parecem ter sido suficientes para auxiliar efetivamente nesse processo de integração ao contexto da escola. Há questões de natureza subjetiva, em que as disponibilizações objetivas podem contribuir, mas nem sempre conseguem superar.

Nas regras do processo de escolha de vagas na RME, existe a possibilidade de trocar de escola, por meio de permuta ou da participação em concurso de remoção (remanejamento)²² ao final do ano letivo. Essa participação é obrigatória para o professor recém-nomeado, pois, ao ingressar na RME, assumirá sempre uma vaga provisória²³, que ele terá que deixar ao final do ano. Assim, de modo geral, a rotatividade de locais de atuação é um aspecto comum no período de inserção profissional. Uma das professoras da Escola C, iniciante na docência, apontou esse fator como uma dificuldade, embora destaque também a contribuição dessa experiência para seu crescimento profissional:

²² A permuta consiste num processo de troca de escolas entre dois profissionais da rede de ensino, consensual entre ambos, desde que cumpridos alguns requisitos definidos pelo RH/SME. O processo ocorre duas vezes por ano, antes do início de cada semestre letivo. O remanejamento ocorre por meio de concurso interno, com pontuação específica relacionada à escola de lotação do professor e ao tempo de RME, entre outros aspectos.

²³ De acordo com o artigo 8.º da Portaria de Remanejamento, todos os servidores nomeados (recém-aprovados em concurso público) lotados na Secretaria Municipal da Educação terão vaga provisória. (RH/SME – DEPOIMENTO ESCRITO)

A única dificuldade nesses dois primeiros anos é a questão do remanejamento obrigatório enquanto não temos uma vaga permanente, fixa na Rede. Atuei em três escolas diferentes nestes dois anos, aprendi muito e tenho certeza que isto me ajudou no crescimento profissional, mas confesso que é bem estressante não saber em que escola iremos trabalhar quando não conseguimos vaga nas fases do remanejamento e ficamos sabendo em que escola se apresentar um dia antes, na véspera do início do ano letivo. (PROF. TERESA, iniciante na docência – ESCOLA C – QUESTIONÁRIO)

Esses depoimentos evidenciam uma questão relevante: a mudança frequente de locais de atuação, no início da carreira, exige do profissional, a cada vez, uma nova adaptação, um “recomeço” em outro local de trabalho, com outra equipe gestora, outros docentes, enfim, outra comunidade escolar que precisa ser conhecida e conquistada. A questão dos deslocamentos de professores iniciantes por diferentes escolas no início da carreira já foi apontada por Giovanni e Guarnieri (2014), ao analisarem diversas pesquisas sobre o tema, confirmando que essa questão não é específica do contexto da rede pesquisada e, no caso de redes de ensino situadas em grandes cidades, é um fator a ser considerado. No caso dos iniciantes na docência, nesse momento em que estão mais preocupados com questões específicas da aprendizagem sobre o processo de ensino, acrescentam-se outras questões que podem interferir no processo de inserção profissional.

Contraditoriamente, apesar das dificuldades enfrentadas e da obrigatoriedade de o profissional entrar no concurso de remoção, às vezes ele se ressentido do fato de ter que mudar de escola:

Aí, quando, por facilidade para mim, eu saí de lá – senti muito em ter que sair de lá, mas era muito longe para mim... daí, quando eu vim para cá, pensei: “Vai começar tudo de novo, outra equipe, vamos ver como vai ser”. (PROF. SÍLVIA, com experiência docente anterior no ensino superior – ESCOLA B – ENTREVISTA)

Em relação à rotatividade de escolas, depoimentos das formadoras de NRE apontam outras causas possíveis: a maior vulnerabilidade da comunidade no entorno da escola; o fato de a escola ofertar educação em tempo integral; a rotatividade acentuada de estudantes em algumas instituições. Outra questão apontada com relativa frequência relaciona-se às formas de gestão escolar:

Temos duas escolas, especialmente, que têm recebido um número maior de professores iniciantes. Ambas são integrais, uma com Unidade de Educação Integral e a outra, Centro de Educação Integral. A gente observa que não é a distância que dificulta a lotação de pessoal. Elas recebem muitos professores

iniciantes, têm sempre muita vaga, por questões relativas à condução dos processos dentro da escola. [...] A gente observa que os processos, eles são pouco democráticos, são processos que não ajudam o professor na condução de seu trabalho, como docente e nesse fortalecimento do grupo... e, em função disso, as pessoas acabam pedindo para sair, e sempre acabam entrando pessoas novas, que também não conseguem ficar, e isso acaba se tornando um círculo vicioso [...]. (FORMADORA SANDRA – ENTREVISTA)

Esse depoimento revela as inter-relações entre a forma como se efetiva a gestão no interior das escolas e o acolhimento e integração de novos profissionais. Processos de gestão escolar conduzidos de modo mais autoritário e/ou sem a preocupação de criar um bom clima de trabalho, de desenvolver um sentimento de pertença ao grupo profissional interferem nos processos de inserção dos professores ingressantes, sendo uma das causas de solicitação de mudança de escola, o que pode ocorrer mesmo se esse professor tiver vaga fixa na unidade. Nesse sentido, Akkari e Tardif (2011, p. 135) afirmam que “o tipo de escola na qual o professor iniciante trabalha tem um impacto sobre suas *performances* e sobre sua integração profissional”. Essa afirmação remete ao papel da equipe gestora da escola e também ao próprio grupo de professores, relacionada à possibilidade de constituição de redes de apoio aos professores recém-ingressados na escola.

Em algumas situações, a rotatividade resulta da combinação de vários desses fatores. A própria mobilidade dos estudantes, com transferências frequentes entre escolas, é outro elemento a ser considerado. Uma das formadoras destaca o sentimento de impotência vivido pelo professor frente a situações como essa, que retratam a vulnerabilidade social da comunidade em que muitas escolas estão situadas. De acordo com pesquisa recente sobre os indicadores de retenção e rotatividade docente, vários fatores podem explicar essa questão:

[...] desde uma mobilidade interna às redes e ao sistema, em que os professores optam por mudar de escola por questões de ordem pessoal ou profissional, no sentido de buscar melhoria nas suas condições de trabalho ou mesmo maior comodidade em termos de localização geográfica, até em função de abandono da profissão. (PEREIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2016, p. 315)

Assim, considero que aspectos como a distância do local de moradia, o contexto socioeconômico desfavorável em que algumas escolas estão situadas e a diferenciação nos diferentes processos de gestão escolar (gestores menos democráticos) constituem possíveis causas da rotatividade docente entre escolas,

levando o profissional a buscar melhores condições de trabalho em outras unidades. Em algumas situações, vivenciar esses problemas pode levar o servidor a pedir exoneração, sendo um fator que contribui para a rotatividade, numa espécie de “círculo vicioso”.

Uma das iniciativas encontradas pela administração municipal para diminuir essa rotatividade entre escolas é a instituição da gratificação por difícil provimento.

Difícil Provimento é uma gratificação paga para servidores que atuam nas Unidades estabelecidas em Decreto, que poderá variar entre 10%, 20% ou 30% [sobre o salário do professor]. Esta gratificação foi criada com a intenção de prover Unidades com dificuldades de lotação. A procura por Unidades que possuem a gratificação de difícil provimento é maior que as Unidades que não têm, e serão lotados professores iniciantes em Unidades de Difícil Provimento se existir demanda prioritária nesse local em momento de nomeação. Na data de posse, sempre serão lotados com vaga provisória. (RH/SME – QUESTIONÁRIO)

Conforme exposto, o objetivo dessa gratificação é, justamente, prover a lotação de pessoal em escolas que apresentam essa dificuldade. Como implica um acréscimo financeiro ao salário do professor, são unidades que têm tido maior procura pelos docentes, principalmente escolas que detêm percentuais maiores de gratificação, contribuindo para diminuir a rotatividade de professores. Novamente, observo que a proposição objetiva da gratificação por difícil provimento não consegue superar as condições de subjetividade. O depoimento a seguir exemplifica como tem se dado esse processo:

A gente tem muita gente que mora em outro bairro [...] que vem para cá, porque o acesso não é tão difícil, mas tem o difícil provimento. Então, na realidade, o difícil provimento foi uma questão que ajudou a ter uma rotatividade menor de professores... [...] É um fator que ajuda o professor a pensar, antes de pedir a remoção. (FORMADORA NEIDE – ENTREVISTA)

Porém, alguns depoimentos evidenciaram que nem todas as escolas que são de difícil provimento conseguem manter o quadro estável de professores. Ressalto, novamente, que questões internas à escola, como processos de gestão autoritários e pouco comprometidos, e fatores externos, como a vulnerabilidade da comunidade escolar, contribuem para a rotatividade docente, revelando a complexidade da situação.

PESQ.: *Isso segura um pouco o professor [o adicional por difícil provimento]?*
 RESP.: *Não. Porque tem outras escolas mais centrais que também têm o mesmo valor que aqui [cita algumas escolas do bairro, localizadas em áreas menos vulneráveis]. Então, tem outras escolas, que têm o mesmo percentual que aqui, com a realidade um pouco melhor... sabe? (VICE-DIR. VALÉRIA – ESCOLA E – ENTREVISTA)*

Temos sempre escolas com maior dificuldade de manter o quadro de funcionários. Mesmo algumas tendo difícil provimento, assim mesmo elas não garantem o quadro completo todo ano. [...] A Escola E, ela tem difícil provimento, mas também tem uma rotatividade muito grande. Os professores colocam, há tempos, a questão da comunidade muito difícil, e também o grupo sempre colocou a questão da gestão. Agora, com essa nova direção, a escola cresceu bastante, porém ainda enfrenta diversos problemas [...]. (FORMADORA CARLA – ENTREVISTA)

Os depoimentos das equipes gestoras e formadoras revelam questões mais amplas, que nem sempre o professor ingressante consegue identificar, pois ainda não conhece suficientemente a realidade da RME, além de estar preocupado com a inserção na escola e, no caso dos iniciantes, com o aprendizado da docência. Todas essas questões podem se constituir em desafios – que o professor ingressante enfrenta como parte do período de inserção profissional – ou dificuldades, que podem levar ao desestímulo ou ao abandono da profissão. As perguntas feitas ao RH/SME relacionadas aos pedidos de exoneração de ingressantes tiveram respostas lacônicas, revelando ausência ou insuficiência de dados sobre o abandono da docência e suas causas, sobre impactos efetivos da gratificação por difícil provimento na melhora do enraizamento dos professores nas escolas e sobre a própria eficácia da instituição. É possível levantar a hipótese de que há tantos professores formados e sem trabalho, que a substituição de um pelo outro parece ser naturalizada. Essa situação impossibilita uma análise acurada do problema, na direção da instituição de políticas efetivas que possam contribuir para a diminuição dos índices de abandono da docência.

Muitas vezes, o próprio sistema coloca a desistência como possibilidade, situação vivida por dois professores ingressantes, com tempos de experiência docente distintos:

Agora, quando saiu a nomeação, eu falei “Não posso ir nessa?”. “Não, você tem que ir lá para o bairro X, porque está faltando professor lá.” Daí eu falei assim: “Mas entrou um mundaréu de gente comigo, por que eu tenho que ir para lá?” “Porque ninguém quer ir.” [...] Se ninguém quer ir, estão me mandando lá por quê? (PROF. SÍLVIA, com experiência no ensino superior – ESCOLA B – ENTREVISTA)

Na verdade, pessoas pediram exoneração... e outra coisa, não deram possibilidade de escolha, então, isso é uma coisa complicada. Inclusive, até, no dia em que foi a escolha de vaga, eu fiquei bem chateada, porque chegaram... infelizmente, chegaram a falar: "Ou você assume essa escola ou tem que pedir exoneração, porque não tem outro lugar para ir." Entende? Então... eu entendo da demanda da escola, que era difícil, que tinha vaga para muitos professores, mas você não ter nenhuma opção entre A e B, foi complicado! (PROF. RITA, com experiência docente anterior – ESCOLA A – ENTREVISTA)

Vaillant e Marcelo (2012), ao discutir sobre o abandono da docência por professores iniciantes, afirmam que esse é maior em escolas de zonas mais desfavorecidas e pode ocorrer por fatores diversos, como a insatisfação dos professores com seu trabalho, baixos salários, falta de apoio, entre outros problemas. Citam também Cochran-Smith (2004 apud VAILLANT; MARCELO, 2012), que acrescenta a esses motivos o isolamento dos professores iniciantes nas escolas. Mesmo se referindo aos iniciantes na profissão, considero que muitos desses fatores são causas de abandono também para os demais ingressantes. Cardoso e Silva (2016) apontam que questões relacionadas às condições de trabalho, baixos salários, dupla jornada de trabalho, falta de recursos materiais nas escolas, falta de incentivo e de valorização da profissão são elementos que contribuem para que os professores não invistam na carreira e que podem levar à desistência da profissão, em diferentes momentos da carreira. No caso da RME, é necessário acrescentar a possibilidade de abandono antes mesmo do ingresso no contexto escolar, considerando os fatores apontados.

Destaco, nessa perspectiva, a importância de iniciativas como o adicional por difícil provimento aliadas a outras ações que contribuam para superar problemas relacionados à gestão escolar; por exemplo, o que requer intervenções mais direcionadas, com orientação, apoio e acompanhamento das equipes de NRE ou da SME. Outros aspectos, como a vulnerabilidade do entorno das escolas, remetem a questões da estrutura social, que nem as unidades escolares nem a Secretaria da Educação, isoladamente, conseguem alterar. Considerando o exposto, é importante refletir sobre as ações efetivadas pelas equipes gestoras e demais profissionais das escolas junto aos professores ingressantes, relacionadas à questão do acolhimento, clima de trabalho e integração dos ingressantes no contexto escolar.

Os depoimentos revelam semelhanças entre as situações vivenciadas e avaliadas pelos professores ingressantes com experiência docente anterior e pelos iniciantes na docência, mas também apontam algumas diferenças. Os principais

resultados foram sistematizados no quadro a seguir, que evidencia os aspectos com avaliação positiva e os aspectos mais frágeis em relação ao acolhimento e integração no contexto escolar:

	PROFESSORES INGRESSANTES INICIANTES NA DOCÊNCIA	PROFESSORES INGRESSANTES COM EXPERIÊNCIA DOCENTE ANTERIOR
AVALIAÇÃO POSITIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio da direção e da equipe pedagógica da escola - Apoio dos colegas de escola mais experientes 	<ul style="list-style-type: none"> - Boa receptividade na escola pela equipe gestora e grupo de professores - Valorização e respeito como servidor público - Trabalho conjunto entre direção e equipe pedagógica
AVALIAÇÃO NEGATIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Inexistência de apoio da equipe gestora: professores ingressantes ajudando uns aos outros - Falta preocupação com adaptação e acolhimento do professor iniciante na docência por parte da escola e da SME - Necessidade de orientações sobre o trabalho a ser realizado 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouca identificação com o grupo - Falta de colaboração e humildade - Sentimento de desvalorização profissional - Dificuldades de adaptação na escola - Autoritarismo da direção escolar - Falta de apoio das pedagogas da escola e das colegas

Quadro 11 – Acolhimento e integração no contexto escolar: avaliação pelos ingressantes

Fonte: Organizado pela autora (2017)

A avaliação positiva dos ingressantes quanto à integração e ao acolhimento no contexto escolar está relacionada, principalmente, aos apoios recebidos da equipe gestora e demais colegas professores. Os depoimentos mostram, também, que nem sempre o acolhimento ocorre por parte de toda a escola; algumas vezes, é um grupo de professores que auxilia o ingressante nesse processo.

As diferenças nos depoimentos de professores com experiência e de iniciantes parecem estar relacionadas a necessidades distintas: enquanto os iniciantes referem-se ao acolhimento e apoio voltados a orientações mais específicas sobre o trabalho a ser realizado, os ingressantes experientes se referem a aspectos externos à escola, como o conhecimento do contexto da RME e a valorização e respeito profissional.

Falta uma preocupação com a adaptação e acolhimento do professor na escola. A equipe pedagógica da escola e Secretaria deveriam se preocupar mais com esse momento que é muito importante para o professor, porque muitos deles nunca trabalharam na área de docência. (PROF. 7, iniciante na docência – QUESTIONÁRIO)

O meu primeiro ano na Rede foi um ano muito bom, esses dois primeiros anos foram muito bons. As duas escolas em que eu entrei, acredito que eu fui muito feliz nessas duas escolas, porque foram duas escolas que me

ajudaram muito e estão me ensinando muito com relação à Rede. (PROF. ISABEL, com experiência docente anterior – ESCOLA D – ENTREVISTA)

Nessa perspectiva, várias pesquisas que tratam de professores iniciantes apontam que, entre as situações enfrentadas no processo de inserção profissional, o isolamento, a falta de acolhimento e a inexistência de um bom clima institucional constituem questões recorrentes (MARCELO, 2009; OCHOA, 2012; GABARDO; HOBOLD, 2013; entre outros). De acordo com Gabardo e Hobold (2013), quando o ambiente e as condições de trabalho não são adequados, há uma tendência a potencializar os problemas enfrentados, o que pode levar os iniciantes ao desestímulo, ao sofrimento e, inclusive, ao abandono da profissão. O depoimento a seguir mostra que isso pode ocorrer mesmo em casos de professores ingressantes com experiência docente anterior:

Na escola em que ingressei teve um certo descaso, não explicaram a função e a diretora me chamava de “macaco gordo”, ou seja, eu quebrava todos os galhos da escola. Por várias vezes, pensei em desistir, até que mudei de escola. (PROF. 27, com experiência docente anterior – QUESTIONÁRIO)

Por outro lado, percebi que existe a preocupação de algumas equipes gestoras das escolas e das formadoras de NRE quanto ao modo de receber esse professor ingressante na escola.

Então, a gente sempre faz... você veja, 84 professores, nós temos aqui no total 120 pessoas, então tem que haver esse respeito, esse cuidado, para que a pessoa se sinta bem, se sinta acolhida. O acolhimento é um ponto primordial, positivo, para que a pessoa, se ela tiver uma dúvida, ou alguma dificuldade, ela sabe que não vai ter problema nenhum em chegar e falar, ela sabe que vai ser acolhida, vai ser ouvida e vai ser ajudada. (DIR. BIANCA – ESCOLA B – ENTREVISTA)

Eu acho que tem duas questões, aí, bem importantes. Uma é: a gente precisa trabalhar com as equipes gestoras esse acolhimento desse professor. E eu acho que essa é uma ação que está faltando para nós, enquanto equipe gestora de Secretaria, trabalhar com os diretores, com as equipes pedagógicas. E por que que eu falo isso? Volto a insistir: as coisas acontecem lá na escola. Você chamar esses professores, fazer uma fala maravilhosa, dizer o quanto a Rede é sensacional, é uma estratégia, mas daí quando ele chega lá na escola e o professor mais antigo diz: “Ih, boba você de ficar fazendo esse planejamento que não leva a nada...”, a gente sabe como, muitas vezes, isso tem um impacto muito mais pesado... maior do que falar. Então, eu acho que uma grande estratégia que nós precisamos estabelecer é junto às equipes diretivas e equipes pedagógicas das escolas, no sentido do acolhimento, do assessoramento, do olhar para a função que esse professor vai ter; a gente precisa trabalhar mais isso com as equipes. Para que elas consigam, no interior da escola, fazer um trabalho nesse sentido, com esses professores. (FORMADORA SANDRA – ENTREVISTA)

Esses depoimentos confirmam que, embora algumas ações sejam realizadas, estas ficam na dependência da preocupação e vontade dos profissionais envolvidos para sua efetivação, como se fosse uma responsabilidade individual desses sujeitos, quando constituem, em última instância, um desafio das políticas públicas (CUNHA; BRACCINI; FELDKERCHER, 2015). Além disso, destaco a compreensão de que o foco das ações no processo de inserção se dá no interior da escola, e que isso requer um trabalho efetivo que vá além do discurso inicial de acolhimento, implicando assessoramento e suporte ao docente ingressante por parte das equipes escolares ao longo do período de inserção profissional. Apesar das ações citadas pelas equipes gestoras, os relatos expressam contradição em relação às situações relatadas pelas professoras.

Integra a discussão sobre o ingresso na escola, ainda, a questão da escolha de função docente. Uma das características da docência nos anos iniciais do ensino fundamental é a polivalência. Cruz e Batista Neto (2012, p. 385) caracterizam-na “como elemento constituinte da profissionalidade daquele que atua nos anos iniciais do ensino fundamental”, associada ao fato de que esse professor leciona diversas áreas de conhecimento (componentes curriculares). Nessa perspectiva, busquei explicitar as situações vivenciadas pelos iniciantes ao se depararem com as diversas possibilidades de atuação relacionadas às funções presentes na escola de anos iniciais. Na RME, o professor pode assumir funções como: regente de turma (1.º a 5.º ano do ensino fundamental), corregente, professor de Arte, professor de Literatura Infantil, professor de educação infantil (quando a escola possui turmas dessa etapa da educação básica) e, considerando as escolas que ofertam educação em tempo integral, a docência nas Práticas Educativas (Práticas de Acompanhamento Pedagógico, Práticas Artísticas, Práticas de Educação Ambiental, Práticas de Ciência e Tecnologia). As funções de regente de Educação Física (nas escolas regulares) e de Práticas do Movimento (na escola de tempo integral) devem ser ocupadas por professores habilitados em Educação Física.

Os depoimentos revelam as principais situações enfrentadas: assumir alguma função com a qual não se identificava ou para a qual considerava não ter perfil adequado; assumir a regência de uma oficina de Prática Educativa; as dificuldades de distribuição de turmas (funções) entre um grupo grande de professoras ingressantes na mesma escola.

Naquele ano, eu lembro do primeiro dia de trabalho, a gente chegou aqui em nove, novas, e ninguém sabia o que fazer com a gente [risos]. Como que iria colocar as nove na corregência? O que iria fazer, onde iria encaixar, daí foi pegando quem tinha experiência de escola particular, e a gente foi ficando como última opção... (PROF. PAULA, iniciante na docência – ESCOLA F – ENTREVISTA)

Eu fui literalmente "jogada" dentro de uma oficina no primeiro ano de Rede, o que me fez pensar seriamente em sair do Município nas primeiras semanas. A proposta de Educação Integral deveria ser repensada com fundamentos práticos e teóricos voltados principalmente para profissionais de outras áreas, para que o suporte à aprendizagem efetiva das crianças possa ocorrer de forma tranquila e gradual. (PROF. 8, iniciante na docência – QUESTIONÁRIO)

Quando se chega nova na escola, você sempre vai cobrir faltas ou fica na função/turma que está teoricamente sobrando, que ninguém quis pegar, na maioria das vezes você não tem perfil para aquela função. Porém, isso não é levado em consideração, tendo em vista que quem chega depois fica com o que sobra. (PROF. 6, com experiência docente anterior – QUESTIONÁRIO)

São experiências que guardam em comum a preocupação do professor ingressante com a função assumida. Infere-se que nem sempre o profissional percebe as funções disponíveis como possibilidade de atuação inerente ao trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Observo, em relação a essa questão, um distanciamento entre as representações sobre o exercício da docência que são construídas como estudantes, reelaboradas durante a formação inicial, e a diversidade de funções com que o professor se depara, efetivamente, ao ingressar na rede de ensino. Nessa perspectiva, os resultados apontam demandas para a formação continuada realizada pela Secretaria da Educação e para a formação inicial no curso de Pedagogia. Um exemplo dessa necessidade refere-se aos conhecimentos relacionados à atuação em escolas que ofertam educação em tempo integral, considerando as proposições legais para ampliação gradativa do tempo escolar (BRASIL, 1996, art. 34).

Embora seja uma questão apontada por muitos ingressantes, para os professores iniciantes na docência, porém, a escolha de função constitui uma preocupação maior, pois a experiência anterior é usada pelas equipes gestoras das escolas, na maior parte das vezes, como um dos principais critérios. Quem não tinha experiência “naturalmente” ficou por último no processo de escolha, revelando uma situação que parece fazer parte da cultura escolar.

Bem, a escolha de função é bem complicada, porque, quando chegam os iniciantes... na escolha de função, já no final do ano, a gente passa uma lista do que as professoras que já estão aqui pretendem. Mas, quando chega o início do ano, nem sempre aquele quadro que era do ano passado permanece o mesmo. E a gente primeiro vai pelo perfil das professoras. A gente preenche as regências conforme dois critérios: o perfil e a escolha. [...] E para as iniciantes, aí a gente pergunta realmente o perfil mesmo, o que ela, como profissional, acha que vai melhor, por não ter experiência. Porque muitas chegam sem experiência nenhuma, saem da graduação, passam no concurso e começam... (PED. ELAINE – ESCOLA F – ENTREVISTA)

Essa situação foi apontada também na análise de pesquisas sobre professores iniciantes na carreira realizada por Giovanni e Guarnieri (2014, p. 34), quando afirmam que, conforme a lógica da organização escolar, o professor “inicia assumindo turmas mais difíceis, sem o reconhecimento da escola, pais e comunidade e só com o tempo, experiência e reconhecimento assume turmas melhores”. Por outro lado, o depoimento revela tentativas da equipe gestora em procurar formas de adequar a escolha ao perfil do professor iniciante, mas esse esforço acaba sendo insuficiente.

Nesse sentido, os depoimentos das equipes gestoras e dos profissionais de NRE e SME explicitaram muitas contradições em relação ao relatado pelos professores: uma das gerentes da SME considera que não há dificuldade dos iniciantes em assumir as funções relacionadas às Práticas Educativas nas escolas que ofertam educação em tempo integral, pois “o professor recém-formado, recém-chegado na Rede, vê na Prática Educativa muito daquilo que ele estudou na faculdade, de fazer um trabalho diferente, de fazer relações interdisciplinares [...]” (GERENTE ELISA – SME – ENTREVISTA). Outra diretora de escola relata que sempre tentava colocar o professor “onde ele mais gosta”, porque teria uma afinidade e maior produtividade. Uma das pedagogas afirma que procura não colocar os iniciantes no Ciclo I (1.º, 2.º ou 3.º ano), destacando os impactos na aprendizagem dos estudantes. Porém, tendo em vista que a maioria dos professores participantes estava atuando em turmas de Ciclo I no momento da pesquisa, infere-se que essa preocupação não é generalizada para todas as escolas.

O início da docência comporta sempre muitos desafios, e, independente da formação inicial do professor, a escolha de turmas (ou funções docentes) demanda uma atenção diferenciada em relação aos professores iniciantes por parte das equipes gestoras das escolas e da Secretaria da Educação. Várias sugestões foram dadas pelos sujeitos para melhoria desse processo:

- a) avaliar os certificados e cursos informados pelo profissional no processo seletivo de ingresso (concurso público de provas e títulos);
- b) considerar a participação em cursos, atualização e a assiduidade do professor como critérios para a escolha de turma – não somente o tempo de serviço;
- c) considerar a experiência docente, no caso dos professores ingressantes com experiência anterior ao ingresso na Rede: “somos tidos como iniciantes mesmo quando temos anos de experiência fora da Rede” (PROF. 11, com experiência docente anterior – QUESTIONÁRIO);
- d) definir critérios para escolha de funções, de modo que o tempo de serviço não seja um critério prioritário.

A Portaria n. 56/2015 da SME define, no artigo 2.º, os critérios prioritários para escolha de turmas:

- I. a formação continuada vinculada diretamente à função pretendida;
- II. o perfil e o conhecimento específico do/da professor/a para trabalhar com determinada etapa/ano/ciclo e/ou componente curricular;
- III. a efetividade do trabalho pedagógico com os/as estudantes;
- IV. a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido no ano anterior;
- V. a indicação da equipe gestora para que o/a professor/a acompanhe a turma ao longo de cada ano ou ciclo seguinte. (CURITIBA, 2015b)

Nenhum dos artigos do documento trata especificamente dos professores iniciantes, sendo que a maioria dos critérios implica experiência anterior do professor para ser avaliado. No caso dos ingressantes que vêm de outra rede de ensino, pode ser um fator que contribui para a escolha de função; porém, no caso de iniciantes na docência, o problema permanece. O artigo 3.º da Portaria aponta que o Conselho de Escola deverá analisar, discutir e definir critérios complementares em caso de haver mais de um professor indicado à mesma função e que atenda a todos os critérios estabelecidos. Nesse sentido, é importante ressaltar a prioridade aos critérios pedagógicos, visando à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, conforme citado no próprio documento. No entanto, considero que isso somente poderá significar um avanço na medida em que houver uma atenção voltada aos professores iniciantes na docência, buscando outras estratégias que lhes permitam assumir funções em que, mesmo sem experiência anterior, possam ser apoiados, para que tenham condições de realizar um trabalho adequado e se desenvolver profissionalmente.

5.2 CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO NAS ESCOLAS: “VOCÊ VAI PARA LÁ PORQUE NINGUÉM QUER IR...”

Outro aspecto relevante relacionado ao ingresso do professor na carreira são as condições de trabalho encontradas nas escolas.

A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p. 12)

Para Oliveira e Assunção (2010), o termo envolve tanto as condições de emprego (salário, plano de carreira, estabilidade) quanto as condições objetivas em que o trabalho é realizado, considerando o ambiente físico e organizacional. Nesse sentido, a ênfase da discussão neste momento são as condições objetivas de trabalho docente nas escolas²⁴, considerando o contexto sócio-histórico e econômico em que essas condições são determinadas. Dificuldades relacionadas a esse fator impactam negativamente no processo de inserção profissional. A pesquisa de Gabardo e Hobold (2013) confirmou que condições de trabalho inadequadas podem potencializar as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes. Outro estudo recente afirma que o ingresso na realidade escolar sob condições precárias de trabalho dificulta a inserção de professores iniciantes e o aprendizado da docência por esses profissionais, acentuando dinâmicas de sobrevivência mais individuais (NASCIMENTO; SANTOS, 2015).

Nessa perspectiva, tomei como foco de atenção questões como o número de alunos nas turmas, a quantidade de profissionais nas escolas, os recursos físicos e materiais disponíveis, o tempo de trabalho destinado às atividades dentro e fora de sala de aula, entre outras, as quais foram evidenciadas nos depoimentos de vários sujeitos. Além dessas questões, conforme já comentado, problemas referentes aos processos de gestão escolar e à vulnerabilidade da comunidade em que algumas escolas se situam interferem nas condições de trabalho enfrentadas pelos

²⁴ Na rede de ensino que foi campo da pesquisa, em relação à forma de contrato no momento da investigação, todos os professores eram contratados pelo regime estatutário, com plano de carreira aprovado em lei específica que previa progressão funcional e crescimento profissional com pagamento conforme o nível de aperfeiçoamento do docente (da graduação ao doutorado).

professores. O quadro a seguir sintetiza as principais questões apontadas pelos sujeitos da pesquisa em relação às condições objetivas de trabalho nas escolas:

SITUAÇÃO	DEPOIMENTO
Quantidade de alunos nas turmas	[...] eu peguei aquela primeira turma num processo administrativo que foi frustrante, assim... o regente saiu da turma, foi transferido de escola, e eu era corregente e assumi a turma. Mas era uma turma em que tinham sido fechados dois 4. ^{os} anos e virado uma. Então, eram 39 crianças! Num 5. ^o ano! (PROF. PAULA, iniciante na docência – ESCOLA F – ENTREVISTA)
Falta de professores e/ou funcionários	Outro fator desgastante foi a falta de profissionais, não fechando totalmente o quadro; sendo assim, os profissionais ficaram sem hora-atividade durante o primeiro semestre. (PROF. 40, com experiência docente anterior – QUESTIONÁRIO)
Rotatividade da equipe pedagógica	O que aconteceu foi uma rotatividade grande dos outros professores e também da equipe pedagógica. Diretor e diretora não, mas sempre uma vaga, por exemplo, da pedagoga da tarde é RIT. [...] Ano passado era quem era RIT, ano retrasado era quem era RIT, então, não acompanhou esse processo. Você tinha que conhecer a pessoa, até ela conhecer a gente, a turma... (PROF. PAULA, iniciante na docência – ESCOLA F – ENTREVISTA)
Infraestrutura e recursos físicos e materiais das escolas	[...] Nós trabalhamos em dualidade administrativa com o Estado, nós temos o espaço dividido com o estado. E, embora ambos trabalhem com a educação, nós trabalhamos com uma clientela totalmente diferente. Eles trabalham de 6. ^o ano ao Ensino Médio, o município trabalha do 1. ^o ao 5. ^o ano dentro da escola. Então, existem vários problemas diários que a gente enfrenta aqui em relação a isso, começando com o mobiliário. O mobiliário é inadequado tanto para eles quanto para nós. (DIR. CÉLIA – ESCOLA C – ENTREVISTA)

Quadro 12 – Condições objetivas de trabalho nas escolas: principais aspectos

Fonte: A autora (2017)

Nota: RIT = Regime Integral de Trabalho

Essas situações apontadas podem levar à sobrecarga de trabalho docente (pela falta de pessoal nas escolas), a dificuldades na integração do grupo e no próprio acompanhamento do professor ingressante (devido à rotatividade de profissionais), entre outros problemas.

Destaco que a rede municipal iniciou suas atividades em 1963, e, embora tenha tido ampliação constante de sua rede física, há prédios escolares mais antigos que demandam manutenção mais frequente, e, quando isso não ocorre, surgem problemas que podem interferir, inclusive, no processo educativo.

Outra situação mais recente, decorrente da municipalização do ensino nessa rede, é o funcionamento de escolas em dualidade administrativa com a rede estadual, ocasionando situações como a criança ter de assistir à aula sentada numa carteira alta demais para sua faixa etária (no caso das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental) ou o uso inadequado de áreas comuns (decorrente, por exemplo, da

dificuldade na organização de espaços como paredes de sala de aula ou de corredores para exposição de trabalhos dos estudantes). Tais fatos podem levar a situações de conflito e *stress* tanto para a equipe gestora quanto para os docentes.

A falta de professores, citada no segundo relato do quadro 12, por exemplo, é um aspecto das condições de trabalho que foi recorrente em vários depoimentos. Ela pode levar à perda da hora-atividade pelo docente, na medida em que, muitas vezes, o profissional que está fora de sala de aula (em hora-atividade ou permanência) é chamado para cobrir a falta de professor. A hora-atividade constitui um tempo destinado a estudos, planejamento, avaliação e outras atividades inerentes à docência, previsto no Art. 67 da LDBEN 9.394/96 e, mais recentemente, na Lei 11.738/2008, Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). De acordo com essa legislação, ficou instituído que a composição da jornada de trabalho do professor deve ser organizada da seguinte forma: 2/3 (dois terços) deverão ser utilizados para o desempenho de atividades com os educandos e 1/3 (um terço) destinado à realização de estudos, planejamento e avaliação, dentro da carga horária semanal do professor. Os relatos apontam a importância desse tempo de estudo para melhoria do planejamento docente:

Não tem como você dar conta de uma sala só em sala. Você precisa da tua permanência, para você ter o teu estudo, para você ir atrás do que você vai melhorar na sala, avançar com as crianças... Se você não tiver esse tempo, eu acho que também fica a desejar. Professor só dentro de sala, ele não consegue dar conta, sem ter uma pesquisa, sem estar tentando sempre melhorar o planejamento dele. Porque o planejamento não vem pronto!
(PROF. KÁTIA, com experiência docente anterior – ESCOLA E – ENTREVISTA)

Os dados confirmam o que algumas pesquisas têm apontado sobre o impacto das condições materiais de trabalho para os professores, em especial para os iniciantes, pela inter-relação entre essas condições e as possibilidades de realização das atividades docentes (FLORES, 1999). Muitos programas de inserção à docência, em especial no contexto internacional, referem-se à diminuição da jornada de trabalho do professor no período de inserção profissional como um aspecto importante que contribui para que o professor tenha mais tempo fora de sala de aula, em atividades formativas, de apoio e acompanhamento (MARCELO, 2009; VAILLANT; MARCELO, 2012). Embora a literatura aborde essas questões do ponto de vista dos iniciantes na

docência, a pesquisa realizada evidencia a necessidade de rever aspectos relacionados às condições de trabalho também para os demais ingressantes.

De acordo com o Parecer n. 18/2012 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), ao professor

[...] devem ser garantidas estrutura física e condições ambientais satisfatórias nas escolas, equipamentos, materiais pedagógicos, organização dos tempos e espaços escolares e a correta composição de sua jornada de trabalho, sem sobrecarregá-lo com excessivo trabalho em sala de aula, diretamente com os estudantes. Isto resultará em profissionais mais motivados e mais preparados para ministrar aulas e participar de todo o processo educativo em sua unidade escolar e no sistema de ensino. (BRASIL, 2012a, p. 14)

O texto do Parecer aborda, inclusive, a possibilidade de adoecimento dos professores em razão das condições inadequadas de trabalho, acarretando custos crescentes para os sistemas de ensino. Na mesma direção, o documento aponta a importância dessas condições como um dos fatores necessários para assegurar a qualidade de ensino aos estudantes. Em se tratando do processo de inserção profissional, tanto para os ingressantes com experiência quanto para os iniciantes na docência, entendo que as condições objetivas de trabalho nas escolas constituem questões relevantes a serem consideradas. As dificuldades e desafios experienciados a partir dessas condições levam o professor a criar ou incorporar mecanismos de sobrevivência que o auxiliem na complexidade dessa tarefa. Conforme as dificuldades enfrentadas, porém, seus impactos podem ir além do adoecimento docente, podem levar também ao abandono da profissão.

Em relação a essa questão, o setor de Recursos Humanos da SME informou que, “nos últimos 5 anos, foram 348 exonerações de servidores que se encontravam em estágio probatório, sendo 231 Docência I [...] todos por exoneração a pedido – motivo não justificado” (RH/SME – QUESTIONÁRIO). Os professores Docência I são justamente os que fazem o concurso para atuar com os anos iniciais do ensino fundamental. Esse número de exonerações situa-se num universo de 2.355 professores em estágio probatório, à época da pesquisa, e corresponde a 1% que praticamente abandona o trabalho mesmo com as condições salariais ofertadas pelo município de Curitiba, 56,2% maior que o piso nacional estabelecido em lei. Os dados evidenciam que esses profissionais representam a maior quantidade de solicitações de exoneração entre os servidores em estágio probatório, o que considero um fator preocupante. Infelizmente, como não há obrigatoriedade de o servidor informar o

motivo do pedido de exoneração, o setor de RH não possui dados detalhados sobre esse processo, o que poderia contribuir, inclusive, para proposição de ações que ajudasse a reduzir esse problema.

5.3. ESTÁGIO PROBATÓRIO: “ESSA FICHA NÃO CONTEMPLA TODA A DIMENSÃO DO SER PROFESSOR...”

O objetivo de trazer a temática do estágio probatório para discussão assenta-se, inicialmente, no fato de considerar que esse processo integra o período de inserção profissional dos docentes, relacionando-se, portanto, às condições de ingresso na carreira. Nesse sentido, Alarcão e Roldão (2014) estabelecem uma diferenciação entre o período de indução e o período probatório, afirmando que são dois processos com objetivos distintos, que poderiam caminhar de mãos dadas. Essas autoras relatam que o conceito de indução enfatiza o desenvolvimento de competências, ao passo que o período probatório se destina a provar a existência dessas competências.

O professor ingressante, a partir da data de início de suas atividades, participa de um processo denominado estágio probatório, com duração de três anos de efetivo exercício²⁵, que tem por objetivo “confirmar o servidor no cargo e aferir sua aptidão para o desempenho das atividades que lhe são pertinentes” (CURITIBA, 2010, p. 21). Em cada unidade é instituída uma Comissão de Avaliação de Estágio Probatório, que tem o papel de acompanhar e monitorar o desempenho desses professores no trabalho, avaliando-os quanto ao atendimento de requisitos como: conhecimento para o trabalho; pontualidade; assiduidade; iniciativa; flexibilidade; produtividade e qualidade no trabalho; disciplina; ética pública; cuidados com materiais, equipamentos e ambientes; relacionamento interpessoal; capacidade física e mental para exercício do cargo. Essa avaliação acontece semestralmente, sendo registrada em ficha própria, assinada pelo professor e pelos demais membros da comissão. Ao final do processo, deve-se definir o resultado, que implica considerar o professor apto (quando

²⁵ Não são considerados como de efetivo exercício os dias em que o servidor se afastar do trabalho, para fins de usufruir licença-gestação, licença-paternidade, licença para fins de adoção, licença para tratamento de saúde, licença gala (casamento), licença nojo (falecimento), candidatura e/ou exercício de mandato eletivo, entre outras (CURITIBA, 2003). Nesse sentido, o tempo de duração do estágio probatório pode ultrapassar três anos de tempo de serviço na RME.

atende aos requisitos avaliados); atende parcialmente aos requisitos; ou não apto (quando deve ser encaminhado para exoneração).

Vários depoimentos dos sujeitos da pesquisa trataram dessa temática, tendo em vista que é um procedimento que acompanha todos os professores ingressantes ao longo de seus primeiros três anos de efetivo exercício profissional (mesmo os professores que já atuam na RME, ao fazer um novo concurso público e assumir outro período de 20 horas semanais de trabalho, passam por nova avaliação de estágio probatório). Esses depoimentos, além de explicitarem a avaliação dos sujeitos sobre esse procedimento, expressaram críticas e sugestões de ações para sua revisão e melhoria.

Inicialmente, destaco que o estágio probatório assume uma perspectiva avaliativa, conforme observado no depoimento da Prof. Kátia, a qual, mesmo já tendo experiência docente anterior na rede privada, explica por que preferiu não trocar de escola durante o período de ingresso na RME:

Eu acho que isso é importante, e eu teria esse medo, porque você vai estar sendo avaliada, não é? No estágio probatório você está sendo avaliada, teu trabalho está sendo avaliado, então você tem que mostrar tudo de novo... Entendeu? Eu acho que seria mais... Enquanto eu estiver no estágio, eu acho que vou ficar aqui nessa escola. Depois, eu vejo [...]. (PROF. KÁTIA, com experiência docente anterior – ESCOLA E – ENTREVISTA)

Evidencio a preocupação da professora quanto à avaliação do estágio probatório. Seu discurso revela certa ansiedade, ao referir-se ao risco de não ser avaliada adequadamente em outra instituição, por outros profissionais. Outros depoimentos reforçam que essa avaliação tem caráter burocrático e revelam que não tem contribuído para apoiar o professor. O quadro 13 sintetiza as principais questões relacionadas à avaliação do estágio probatório:

PROFISSIONAIS	AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO PROBATÓRIO: PRINCIPAIS ASPECTOS
Professores	Necessidade de saber que está sendo avaliado e de ter um auxílio mais efetivo. (PROF. RITA, com experiência docente anterior – ESCOLA A – ENTREVISTA) Não usar a avaliação do estágio como instrumento de poder; estágio ter uma estrutura avaliativa mais igualitária (professor também avaliar a equipe gestora). (PROF. 29, com experiência docente anterior – QUESTIONÁRIO)

continua

conclusão

PROFISSIONAIS	AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO PROBATÓRIO: PRINCIPAIS ASPECTOS
Formadoras de NRE	A ficha não contempla toda a dimensão do “ser professor”, teria que ser revista. (FORMADORA VERÔNICA – ENTREVISTA) O professor está sendo avaliado, mas a dificuldade permanece. A avaliação do estágio não está dando conta... (FORMADORA FLÁVIA – ENTREVISTA)
Gerentes da SME	Avaliação do estágio é mais burocrática; teria que avaliar a didática do professor. (GERENTE KARINA – ENTREVISTA)

Quadro 13 – Avaliação do estágio probatório: professores ingressantes e demais sujeitos
Fonte: A autora (2017)

Considerando o exposto, a avaliação do estágio probatório aproxima-se da perspectiva apontada por Alarcão e Roldão (2014), no sentido de um processo que se destina a aferir a existência de certas competências. Porém, as autoras afirmam que, em se tratando do desenvolvimento profissional docente, “a avaliação de desempenho e o desenvolvimento de competências devem caminhar de mãos dadas” (ALARCÃO, ROLDÃO, 2014, p. 113). A maioria dos depoimentos revela que a burocratização do processo de avaliação de desempenho no estágio probatório tem levado a um distanciamento em relação à possibilidade de essa avaliação assumir uma dimensão mais formativa e contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento profissional dos ingressantes.

Além das críticas sobre a forma como o processo se efetiva nas escolas, a maioria dos depoimentos das professoras ingressantes indica sugestões como: necessidade de uma avaliação mais contínua, que permitisse ao professor conhecer como está sendo avaliado durante o processo; avaliação com acompanhamento mais efetivo, principalmente no caso dos iniciantes na docência; que o professor também pudesse avaliar a escola que o recebe. Essas críticas e sugestões evidenciam possibilidades de mudança, de ruptura com o instituído, apontando para uma avaliação de caráter mais formativo, como uma via de mão dupla, em que a equipe gestora da escola também fosse avaliada em relação às ações desenvolvidas junto aos professores ingressantes.

Sendo bem sincera, eu não lembro de nenhuma vez alguma pessoa do Núcleo ou até mesmo da escola, pedagoga ou o diretor, alguém da EPA [Equipe Pedagógico-Administrativa] como um todo, ter entrado na minha sala e assistido a minha aula. Entra em alguns momentos, vai dar um recado, mas eu acho que falta isso. [...] Eu acho que uma das opções para acompanhar esse estágio probatório seria uma pessoa, no caso alguém da equipe pedagógica, que fosse como estágio supervisionado mesmo! Que fosse para a sala e assistisse a sua aula. Que aí, sim, poderia falar: “Isso que você fez

poderia ser feito de outra forma” ou “Isso está legal”, não é? (PROF. PAULA, iniciante na docência – ESCOLA F – ENTREVISTA)

Esse acompanhamento dele nesse período inicial, não sei se no estágio probatório, ou se vai estender por cinco anos, eu não sei... mas esse acompanhamento do professor, não simplesmente chegar ao fim de cada seis meses e dar uma nota para ele. Ele tem que ser acompanhado, ele tem que saber o que ele está fazendo certo, o que ele está “pisando na bola”... como que vamos resolver isso? E não é ele sozinho resolver, não, mas como nós vamos fazer para resolver isso. [...] Então, esse acompanhamento é imprescindível, no meu ponto de vista. (PROF. RITA, com experiência docente anterior – ESCOLA A – ENTREVISTA)

Fazendo também avaliação do profissional em estágio probatório com relação à receptividade e orientação recebidas da equipe diretiva e pedagogas da escola. (PROF. 27, com experiência docente anterior – QUESTIONÁRIO)

O depoimento de uma das diretoras revelou alguns indícios que apontam melhorias no processo de avaliação do estágio probatório. Ela relata as mudanças que vem buscando efetivar, em comparação ao modo como foi avaliada quando era professora na escola.

Então, na primeira avaliação, aqui na escola, sempre foi a diretora, né, a comissão fazia a avaliação e a inspetora entregava o papel para nós. E a gente assinava e pronto [...]. Só que a maioria tirava 10, então era tranquilo. Agora, esse ano, a gente está fazendo... a gente não quer prejudicar ninguém, mas entre um 8, 9 ou 10, a gente pode dar uma... assim, se você pode melhorar, você não pode ganhar 10. Então, é um 8 ou 9. Então, a gente está fazendo isso. E ainda a primeira entrega a gente fez no mesmo esquema, a inspetora entregava. Só que não foi legal. [...] Agora não. A gente está fazendo a pessoa vir até nossa sala, ela senta, assina, a gente conversa... [...] E alguns itens a gente coloca que tem que melhorar, daí na hora de entregar a avaliação, a gente coloca os pontos [...]. (DIR. TATIANA – ESCOLA A – ENTREVISTA)

A diretora explicita alterações dos procedimentos da avaliação do estágio probatório, de uma simples “entrega” do documento que servia apenas para constatação, pelo professor iniciante, do resultado obtido na avaliação para uma situação em que a comissão senta com o professor e conversa com ele sobre o processo. Pode consistir em uma mudança pequena, mas sugere possibilidades de melhoria do processo. Porém, considerando o depoimento da Prof. Rita, da mesma escola, infere-se que essa mudança não é suficiente, pois há necessidade de um acompanhamento mais efetivo do professor que está sendo avaliado. Nesse sentido, Vaillant e Marcelo (2012) apontam, por exemplo, que uma das estratégias mais usadas e relevantes nos programas de inserção é a observação em sala, a cargo de

um mentor ou professor mais experiente, seguida de retroalimentação sobre o que foi observado. Depoimentos de professoras ingressantes revelam que elas percebem essa necessidade de acompanhamento mais efetivo em sala de aula, o que parece não estar sendo efetivado ao longo do estágio probatório.

Confirmando o exposto, a Prof. Paula também apresentou, como sugestão, a importância do acompanhamento do professor pela equipe pedagógica da escola. Ainda, destacou a necessidade de se fazer reuniões para ouvir os professores, reuniões de debate, de diálogo, ou seja, pensar nas mudanças tendo como ponto de partida a voz de quem está vivenciando essa experiência.

Eu acho que a Secretaria ou o RH poderia fazer isso que você está fazendo comigo. Sentar e conversar sobre o que poderia ser mudado, nem que seja uma vez por ano. Assim como tem lá a Saúde Ocupacional, uma vez por ano, que seja, que tivesse também um encontro do estágio, uma vez por ano, que poderia até ser em grupo, pela questão de não expor a escola [...]. Algo nesse sentido, que fosse inicialmente como uma conversa; aí, teria que pensar, a partir dessa conversa, fazer uma avaliação com os profissionais que estão ali para planejar alguma coisa que possa ser mudada. Porque a gente vê muito os diretores indo em reunião de direção e trazendo informações para a gente. E da gente, enquanto professor, não, né? Poderia ter também... (PROF. PAULA, iniciante na docência – ESCOLA F – ENTREVISTA)

Os resultados permitem afirmar que a forma como vem sendo realizada, em muitas escolas, a avaliação do estágio probatório constitui, ainda, um procedimento de caráter burocrático, limitado a uma concepção restrita de avaliação de resultados voltado principalmente às atitudes, posturas e comportamentos dos docentes ingressantes, sendo bastante reduzido o enfoque dado à prática pedagógica. Destaco que as relações efetivadas no interior das escolas envolvendo os professores ingressantes, pedagogos e diretores, as atitudes e posturas frente ao processo de avaliação do estágio probatório, enfim, as experiências vivenciadas nesse processo influenciam na constituição da profissionalidade docente do ingressante. As sugestões explicitadas pelos sujeitos e as pequenas alterações relatadas por uma das diretoras entrevistadas evidenciam possibilidades de melhoria, talvez na direção de conciliar um processo avaliativo no estágio probatório com função diagnóstica e formativa para o docente, com o acompanhamento efetivo da equipe pedagógica da escola.

Porém, lembrando que a estratégia do Plano Municipal de Educação de Curitiba refere-se a um programa de acompanhamento de profissionais iniciantes que tem por base uma avaliação formativa, fica a dúvida sobre se a proposição implica

mudança significativa do processo de avaliação do estágio probatório já existente (de uma lógica de aferição burocrática de resultados para uma lógica de apoio e acompanhamento efetivo), ou se seria instituído um novo processo de avaliação desvinculado do estágio probatório. Outra questão em aberto diz respeito ao fato de que o estágio probatório envolve todos os professores ingressantes, independentemente de sua experiência anterior na docência; um programa de apoio a professores iniciantes, se voltado aos “iniciantes na docência”, não precisaria estar atrelado à avaliação de estágio probatório.

5.4 CONDIÇÕES DE INGRESSO NA CARREIRA: “CHOQUE DE REALIDADE” OU “CAIR DE PARAQUEDAS”?

Nesta seção, procedi à análise sobre as condições de ingresso na carreira considerando as três dimensões: o ingresso no contexto profissional da RME; as condições objetivas de trabalho nas escolas; e o estágio probatório. O propósito foi examinar os impactos das condições de ingresso no processo de inserção profissional de professores ingressantes na RME, avaliando possíveis diferenças nesse processo em relação aos ingressantes que já possuíam experiência docente anterior e os iniciantes na docência.

Os resultados apontam para algumas demandas comuns a todos os ingressantes, relacionadas aos processos de escolha de vaga, à rotatividade de escola no início da carreira na RME, à necessidade de acolhimento e integração no contexto escolar, à falta de apoio de colegas ou da equipe gestora da escola, questões relativas às condições objetivas de trabalho e à forma como percebem e vivenciam a avaliação no estágio probatório.

Bem, no começo, foi bem difícil. Eu fui mandada para uma escola que tinha uma necessidade grande de professores, mas era uma clientela muito complicada de se trabalhar... [...] Porque, por mais que ele seja, já, professor de um outro local, ele vai ter que aprender um monte de coisas, porque tem algumas coisas que são diferentes. (PROF. RITA, com experiência docente anterior – ESCOLA A – ENTREVISTA)

Apesar de eu já trabalhar na rede particular, a diferença é grande, então é um choque, quando você vê essa diferença. [...] A maior dificuldade era que cada um fazia uma coisa, e como eu vim da rede particular, vou tentar fazer o que eu sei, mas às vezes não é o que eu sei, é o que a Prefeitura quer que a gente faça [...]. Que eu acho mais correto, daí todo mundo fala a mesma

língua. (PROF. ISABEL, com experiência docente anterior – ESCOLA D – ENTREVISTA)

No primeiro ano foi muito difícil, pois atuei numa área que não conhecia e numa escola integral que foi muito difícil, além das colegas não nos acolherem e não ajudarem, nem as pedagogas. (PROF. 23, com experiência docente anterior – QUESTIONÁRIO)

Com base na análise realizada, foi possível verificar que mesmo os professores com experiência docente anterior vivenciaram dificuldades no processo de inserção em um novo contexto profissional, como: a atuação numa escola de tempo integral (que assume organizações distintas nas redes de ensino, dependendo da concepção e da proposta de trabalho com a ampliação do tempo escolar); o trabalho com crianças que moram e estudam em escolas situadas em contextos sociais mais vulneráveis; a rotatividade de escolas; entre outras. A mudança de contexto de atuação, no caso dos ingressantes com experiência docente anterior, configura um novo processo de inserção, na medida em que implica conhecer as formas de organização, os princípios e as normas dessa nova instituição ou rede de ensino. Dependendo da experiência anterior e da forma como cada profissional enfrenta essas mudanças, isso pode ser encarado como dificuldade ou como aprendizado, desafio.

Nesse sentido, talvez seja possível afirmar que não há um choque de realidade quando o profissional já ingressa na Rede com experiência docente, configurando-se uma situação distinta, em que essa experiência pode trazer alguma referência e/ou segurança ao professor. Apesar disso, não elimina a necessidade de conhecer e se adaptar ao novo contexto de atuação profissional, conforme evidenciado pela Prof. Kátia:

Caí de paraquedas. Eu não sofri porque eu já tinha essa experiência. E fui usando essa experiência que eu já tinha na [escola] particular e fui embora. Não tinha ninguém dizendo “é assim, é assado, faça assim...”, dando exemplos... você vai meio pelo intuitivo... (PROF. KÁTIA, com experiência docente anterior – ESCOLA E – ENTREVISTA)

Destaco, a partir desse depoimento, duas questões: a expressão usada pela professora demonstra os sentimentos vivenciados no período de inserção profissional em outra rede de ensino (o estranhamento aliado a uma certa segurança relacionada à experiência docente). Essa experiência serviu como um elemento auxiliar, embora não suficiente, para sua inserção nesse novo contexto. As aprendizagens relacionadas à proposta pedagógica, gestão do currículo, organização da escola, entre outras, de acordo com a professora, foram ocorrendo de forma intuitiva, sem

muito apoio da equipe pedagógica e dos colegas, sem estabelecer conexão com os conhecimentos trabalhados na formação inicial (já mais distantes do que em relação aos iniciantes na docência, recém-formados), e apresentam-se como marcas significativas desse período, apesar da experiência anterior. “Cair de paraquedas” situa-se, nesse contexto, como um processo de ingresso que ocorre, apesar das dificuldades vivenciadas, de forma menos traumática, pois o profissional carrega uma bagagem: sua experiência anterior funciona como um elemento de apoio para a inserção profissional.

Porém, o impacto das condições de ingresso no contexto profissional parece ser maior para aqueles que estão iniciando na profissão docente. Considero que o choque de realidade é mais evidente nesse caso, ou seja, para quem é recém-formado e/ou apresenta pouca ou nenhuma experiência docente. A expressão “choque de realidade” foi cunhada por Veenman (1984), ao se referir à situação desafiadora enfrentada pelos professores no início da docência. Porém, para o autor,

[...] ‘choque de realidade’ é um termo que é usado um tanto quanto inadequadamente, porque sugere que é somente um choque muito curto que cada um tem que passar, como um nadador que deve se adaptar à água fria. Na verdade, o choque de realidade lida com a assimilação de uma realidade complexa que se impõe incessantemente sobre o professor iniciante, dia após dia. Esta realidade deve ser controlada continuamente, especialmente no período inicial de docência²⁶. (VEENMAN, 1984, p. 144, tradução minha, grifos do autor)

Nesse sentido, os iniciantes na docência precisam compreender e assimilar as normas, valores, comportamentos e conhecimentos para atuar na profissão, o que se configura como um aprendizado complexo e permeado de desafios. De acordo com Alarcão e Roldão (2014), as dificuldades podem estar relacionadas a questões científico-pedagógicas (voltadas ao processo de ensino-aprendizagem e gestão do currículo), burocráticas (conhecimento de normas, regulamentos, funcionamento da escola), emocionais (relativas a questões de isolamento, angústia, falta de autoconfiança) e sociais (relações com colegas e outros profissionais). Os depoimentos analisados contribuem para corroborar essa afirmação, evidenciando os

²⁶ [...] “reality shock” is a somewhat inappropriately used term, because it suggests that it is only a very short shock which one has to pass, like a swimmer who must acclimatize to cold water. In fact, the reality shock deals with the assimilation of a complex reality which forces itself incessantly upon the beginning teacher, day in and day out. This reality must be mastered continually, especially in the first period of actual teaching. (VEENMAN, 1984, p. 144)

principais desafios enfrentados. A Prof. Helena, por exemplo, utiliza exatamente a expressão “choque de realidade” ao se referir ao seu início de trabalho na escola:

[...] realmente para mim foi um choque de realidade. Os primeiros seis meses, eu trabalhei com recreação. Então, mesmo que eu me identificasse mais com as crianças menores, com 1.º e 2.º ano, nesses primeiros seis meses eu trabalhei até o 5.º ano. A escola não tinha professor de Educação Física, então eu trabalhei com recreação. Realmente foi muito desafiador, eu ficava sozinha, tinha que levar turmas inteiras para o pátio... e realmente foi sofrido, foi um período que eu pensei que eu tinha escolhido a profissão errada. (PROF. HELENA, iniciante na docência – ESCOLA C – ENTREVISTA)

Seu depoimento aponta as dificuldades vivenciadas ao ingressar na escola, em especial o fato de ter de atuar – por falta de professor habilitado – em área distinta de sua formação inicial. O sofrimento causado por essa situação levou-a a questionar a própria escolha profissional. Nesse sentido, confirma o que foi apontado por Veenman (1984) ao se referir a um processo de assimilação de uma nova realidade: o “choque” não é “rápido”, durou os primeiros seis meses de trabalho na escola, até ela mudar de função docente e passar a atuar como corregente.

Outros depoimentos de professoras iniciantes na docência também abordaram questões referentes à formação inicial, estabelecendo relações com o processo de inserção docente. As professoras apontaram, inicialmente, aspectos relacionados ao estágio, destacando questões como o tempo mais curto e o nível maior de responsabilidade da docência em relação ao estágio, deixando implícitos os sentimentos que essa responsabilidade diferenciada pode causar ao professor iniciante:

Porque na faculdade você faz o estágio, mas ali você está sempre sendo acompanhado por outro professor. Então, você sabe que a responsabilidade é desse professor, você está ali para aperfeiçoar, colocar em prática a tua formação, mas é um período curto, é diferente de quando a responsabilidade está toda em cima de você e realmente você tem que assumir... (PROF. HELENA, iniciante na docência – ESCOLA C – ENTREVISTA)

Em outro depoimento, Paula aponta as contribuições do estágio realizado, devido ao trabalho desenvolvido pela professora na faculdade. Em sua opinião, porém, o estágio precisa chegar ao “chão da sala de aula”.

[...] eu fiz dois anos de estágio, eu me formei pela faculdade A, eu acho a formação deles na área de Educação fantástica. Até a professora que foi a minha professora de estágio de ensino fundamental, hoje ela não está mais lá, ela coordena o estágio da faculdade B²⁷. Então, ela ia para o chão da sala. E falta isso. (PROF. PAULA, iniciante na docência – ESCOLA F – ENTREVISTA)

Essas questões mostram que as contribuições do estágio supervisionado à formação docente podem ocorrer na medida em que esse processo permite ao estudante se aproximar da realidade da escola e da sala de aula, a partir de uma participação mais ativa e planejada na direção de propiciar a relação teoria-prática. Tais depoimentos explicitam que o papel do estágio supervisionado é relativo e distinguem as diferenças relacionadas à inserção na realidade escolar como estudante ou como profissional. Esses depoimentos reforçam que as possíveis contribuições do estágio supervisionado ficam na dependência de sua concepção, forma de organização e efetivação nos cursos de licenciatura (MIRA, 2011).

Na mesma direção, porém abordando a formação inicial como um todo, uma das formadoras de NRE afirma que percebe fragilidades na formação didático-pedagógica, evidenciando a necessidade de essa formação inicial estabelecer relações com questões da prática docente:

Porque, o que acontece? O que está acontecendo? Como está vindo, hoje, o professor iniciante? Ele vem com a faculdade, ele vem com a pedagogia, só que muitas vezes ele não tem o magistério. São poucos que têm. Então, aquela parte prática, da didática, como manusear aqueles... por exemplo, eu estava dando um curso²⁸ essa semana e a menina perguntou para mim: “[...] mas como que eu trabalho o quadro lugar-valor?” Eu disse: “Olha, você faz o quadro de pregas, você pode pegar o papel kraft e construir.” E ela falou: “Mas como que constrói com kraft? Não estou entendendo...” Aí eu peguei um sulfite e fui fazendo as pregas para ela ver. (FORMADORA FLÁVIA – ENTREVISTA)

Outra formadora confirma essa ideia e revela que, embora considere adequado o suporte teórico com que os professores têm ingressado na rede de ensino, também percebe fragilidades nas questões práticas, relacionadas à gestão da sala de aula e aos saberes pedagógicos necessários para atuação docente:

²⁷ Nomes das faculdades omitidos para preservar a confidencialidade.

²⁸ O nome do curso foi excluído para evitar identificação dos sujeitos.

[...] nós percebemos que elas vêm com suporte teórico, se saem nos concursos muito bem. Só que o lado prático... o domínio da sala, de como dar aula, domínio de conteúdo, de se lidar com essa criança... não há. Então, a gente percebe, aí, algumas situações de conflito que a gente atende... em que o professor agiu de certa forma erroneamente com esse estudante, mas por despreparo, por não saber... (FORMADORA RENATA – ENTREVISTA)

Considero que essa questão remete à discussão sobre a formação inicial, em especial no curso de Pedagogia. Entre as funções dessa formação, conforme apontado por Vaillant e Marcelo (2012, p. 64), está a preparação dos futuros professores, “de maneira que assegure um desempenho adequado em sala de aula”. Porém, esses mesmos autores destacam que a formação inicial tem construído o saber docente a partir de conhecimentos teóricos dissociados da atividade profissional, evidenciando a ausência de diálogo entre universidade e escola.

Parece estar implícito nos depoimentos anteriores os limites da formação inicial em relação aos conhecimentos necessários para o trabalho docente. Em muitas situações, as questões da prática profissional são relegadas a ser compreendidas quando da inserção do professor na escola. Confirma-se, também, a compreensão de que um sólido referencial teórico, embora necessário, não é garantia de uma prática consequente. Gatti (2012, p. 158), ao abordar a formação docente nos cursos de Pedagogia, que forma a maioria dos professores que atuam nos anos iniciais, aponta que os projetos pedagógicos desses cursos se apresentam com currículo fragmentado e predomínio de uma formação excessivamente genérica, que não estabelece relações com os conhecimentos do mundo do trabalho docente e da educação básica.

Nesse sentido, ao se referir às causas do choque de realidade, Veenman (1984) aponta diversos fatores, entre eles a formação inadequada, demasiadamente teórica e/ou pouco relevante para a prática pedagógica. Quando se discute a formação inicial, é preciso ter clareza quanto aos seus limites e possibilidades, tendo em vista que ela não fornece respostas lineares aos desafios da prática (CUNHA; BRACCINI; FELDKERCHER, 2015, p. 75). O depoimento de uma das gerentes evidencia a necessidade de entender o papel da formação inicial, além de explicitar a compreensão de que a aprendizagem da docência se efetiva realmente quando o professor se insere no contexto escolar:

Como ele [o professor iniciante] entrou via concurso, ele fez uma formação inicial, se preconcebe que ele dá conta de uma sala de aula, que ele dá conta da gestão dos processos, que ele dá conta de saber o que fazer. E não é isso que acontece. Na formação inicial, você se prepara 'para', agora você vai ser professor no momento em que você se insere naquele contexto. (GERENTE ELISA – SME – ENTREVISTA, grifos meus)

Entendo que esses depoimentos explicitam demandas para a formação docente, tanto na perspectiva da formação inicial quanto da formação continuada em serviço. No caso do curso de Pedagogia, a formação inicial, ao propiciar experiências formativas significativas nas diferentes áreas de atuação do pedagogo, aproximando a universidade das escolas, pode contribuir para diminuir o choque de realidade. Os depoimentos evidenciam, também, a compreensão de que uma parte significativa da aprendizagem da docência ocorre quando se ingressa na escola, na profissão. Nesse sentido, é necessário prestar atenção aos aspectos que podem facilitar ou dificultar a inserção docente, considerando seu desenvolvimento profissional (MARCELO GARCÍA, 1999).

Os resultados obtidos relacionados às condições de ingresso apontam que, além das demandas comuns a todos os ingressantes, já indicadas no início deste texto, os iniciantes na docência enfrentam desafios maiores relacionados à escolha de função docente na escola, exigindo atenção e apoio mais efetivo da equipe gestora e demais colegas na realização de suas tarefas, ao longo do estágio probatório. Especificamente em relação ao estágio probatório, as professoras iniciantes apontam a necessidade desse apoio mais efetivo, de a equipe pedagógica entrar em sala de aula e analisar a prática docente, contribuindo para que essa avaliação seja mais fidedigna e assuma uma perspectiva mais formativa. Nesse sentido, a proposição se aproxima de uma das atividades que caracterizam os bons programas de inserção, em que os professores iniciantes são observados por um conselheiro ou mentor enquanto dão aulas, visando detectar suas fortalezas e dificuldades e apoiá-los para aperfeiçoamento de sua prática (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Apesar de os resultados evidenciarem determinantes externos relacionados às condições de ingresso nas escolas, como a vulnerabilidade social de algumas escolas, a pesquisa revelou ações em desenvolvimento e sugestões importantes, tendo como base as experiências vivenciadas pelos professores ingressantes, as quais podem fornecer pistas para a proposição de indicadores e princípios que

contribuam para melhoria do processo de inserção profissional. Essas ações foram organizadas no quadro 14:

Ações e sugestões relacionadas à rede de ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Implantação do adicional de difícil provimento para as escolas com maior dificuldade de lotação do quadro de pessoal, contribuindo para reduzir a rotatividade docente. - Melhoria das condições de trabalho, no que se refere a aspectos como: quantidade de alunos nas turmas, rotatividade da equipe pedagógica, falta de professores e funcionários, infraestrutura e recursos físicos inadequados ou insuficientes, sendo os dois primeiros aspectos apontados como preocupação maior pelos iniciantes na docência. - Acompanhamento dos formadores de NRE às escolas que recebem mais professores ingressantes, com apoio mais sistemático aos iniciantes na docência. - Necessidade de melhor articulação entre universidades e escolas, concebidas como espaços de formação docente (essa articulação envolve a rede como um todo).
Ações que envolvem a rede de ensino e escolas	<ul style="list-style-type: none"> - Definição de critérios para escolha de funções docentes que considerem o perfil, a formação inicial e continuada e a experiência anterior dos ingressantes – quando existente. - Mudança na concepção e revisão de procedimentos quanto à avaliação do estágio probatório.
Ações relacionadas às escolas	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de ações pontuais de equipes pedagógico-administrativas em relação ao acolhimento e integração dos ingressantes na escola. - Composição de rodas de conversa, reuniões para planejamento, discussões de ações conjuntas favorecem a inclusão dos professores ingressantes.
Ações dos grupos de professores e de profissionais da educação	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilização para acolhimento dos professores ingressantes é fundamental, pois gera apoio e valorização das experiências. - Compartilhamento de informações e experiências sobre o contexto profissional entre os próprios professores ingressantes, no interior das escolas.

Quadro 14 – Ações e iniciativas relacionadas à melhoria das condições de ingresso na RME
Fonte: A autora (2017)

Essas ações e iniciativas constituem uma primeira sistematização, que expressa as experiências vivenciadas pelos sujeitos desta pesquisa sobre as condições de ingresso no contexto profissional. É importante destacar que outros aspectos relacionados às condições de trabalho, como o plano de carreira e as questões salariais, foram pouco citados durante a pesquisa. De modo geral, os professores não se referem à sua condição salarial²⁹.

²⁹ Sobre a questão salarial e a valorização do trabalho, ver CODO, W. (Org.). **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE/ UnB, 1999; e CALDAS, A. R. **Desistência e resistência no trabalho docente**: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba. 2007. 173 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

Nessa direção, as ações e iniciativas citadas revelam possibilidades concretas realizadas ou avaliadas como passíveis de realização, considerando os determinantes concretos e a autonomia – sempre relativa – com que esses mesmos sujeitos efetivam ou sugerem ações (THOMPSON, 1981). Nesse sentido, podem se constituir em ponto de partida para construir uma teorização sobre o tema que atenda às demandas comuns a todos os ingressantes e as especificidades da inserção de docentes iniciantes.

6 INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE E SUAS RELAÇÕES COM A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS

O que foi bom para mim no começo foi ser corregente...

A gente não tem preparo para receber esse tipo de aluno, vai muito no empírico...

...elas me ajudaram muito, as duas direções que tive...

Essa parte que eu te falei... de te dar um norte, sabe, tipo "vai por aqui" ...deixou a desejar.

Eu vim da rede particular, é outra realidade, é outra maneira de se avaliar, é outro encaminhamento que a Prefeitura dá.

...os acontecimentos que vão surgindo na sala de aula... não é uma coisa que você leva pronta no teu planejamento.

Eles partem do princípio de que, você entrou, você já sabe tudo. E eu não sabia nada da Prefeitura, e tinha uma galera comigo que não sabia nada também. Você tem a experiência de ensino, mas não na Rede. Você não sabe o público que você vai atingir, onde você vai cair.

Eu vejo, assim, as minhas colegas... nós acabamos nos apoiando muito, também.

A partir desta seção, procedo à análise das relações entre o processo de inserção profissional docente e a organização do trabalho pedagógico escolar. Ao abordar a questão da organização do trabalho pedagógico, é importante explicitar do que está se tratando, tendo em vista a existência de muitos termos semelhantes, com conotações diversas. Nesta pesquisa, considero a concepção de Freitas (2012), que entende a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização global do trabalho da escola e como trabalho docente em sala de aula, sendo que os dois níveis são inter-relacionados. No nível da organização do trabalho docente, a análise envolve as questões curriculares, metodológicas, avaliativas, a relação professor-aluno; em relação à organização global do trabalho escolar, destaco as ações de apoio aos ingressantes no interior das escolas, a partir da forma como a escola se organiza pedagogicamente.

Considerando a questão norteadora da pesquisa (Que processos de ingresso favorecem a inserção profissional docente, na perspectiva do desenvolvimento profissional?), a análise dos dados intenciona refletir sobre aspectos da organização do trabalho pedagógico que podem facilitar ou dificultar os processos de inserção profissional de professores ingressantes na RME. Nesse sentido, analiso algumas possibilidades a partir das experiências vivenciadas pelos ingressantes, tomadas como expressão desse processo de organização pedagógica escolar.

A forma como a escola está organizada para cumprir sua função social reflete o modo como o trabalho é organizado socialmente, pois a instituição escolar não se situa à margem da sociedade, ou seja, o trabalho docente em sala de aula e no interior da escola sofre influência dos contextos mais amplos em que se realiza. Para Freitas (2012, p. 12), “a organização global da escola serve de elemento mediador entre as relações sociais e a própria sala de aula”, destacando a importância de se refletir sobre as implicações dessa organização para a prática docente.

Entretanto, considerando que o trabalho docente não é somente determinado pelo contexto, nesse caso, pelas formas como se organiza o trabalho pedagógico na escola, considero que os professores têm um campo possível de atuação; a organização da escola permite determinados tipos de relações sociais, mas nela também se encontram espaços de contradição, a partir dos quais realizam ações que muitas vezes diferem do que está prescrito ou de rotinas cristalizadas (MARTINS, 1998). No contexto das relações que se estabelecem no interior de cada escola, cada professor – considerando suas crenças, experiências e formação prévias – atribui

diferentes significados aos elementos desse contexto. Nesse sentido, o exercício da docência, como atividade profissional, está intimamente relacionado ao contexto escolar e sua organização pedagógica.

Considero necessário explicitar, também, a articulação entre a organização do trabalho pedagógico e as condições de trabalho, discutidas na seção anterior. Muitas demandas expressas pelos professores iniciantes nesse momento apontam a necessidade de melhores condições de trabalho no interior da escola, evidenciando que essa organização pedagógica envolve uma dimensão que não é apenas técnica. Do mesmo modo, destaco a relação entre a organização pedagógica da escola e o próprio processo de aprendizado da docência, a partir de onde se corrobora o entendimento da prática pedagógica como uma prática formativa (GUIDINI; MARTINS; MENDES, 2014), considerando as relações que o professor estabelece com outros docentes e demais profissionais da educação no interior da instituição escolar. Imbernón (2009, p. 16) aponta que “a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida”. Entendo que essa formação, a partir das experiências vivenciadas e refletidas pelos professores, a partir da prática profissional, não prescinde de condições adequadas de trabalho para que as relações pedagógicas no interior da escola de fato possam se constituir enquanto espaço/tempo de formação docente (DINIZ-PEREIRA, 2015).

Sob esse pano de fundo, esta seção intenciona analisar as relações entre o processo de inserção profissional docente e a organização do trabalho pedagógico, contribuindo para inferir indicadores e/ou princípios que possam colaborar para melhoria desse processo de inserção. A análise foi organizada considerando três dimensões, que expressam as principais questões relatadas pelos sujeitos da pesquisa:

- a) currículo, planejamento e avaliação;
- b) relação professor-aluno;
- c) ações de apoio aos professores ingressantes no interior das escolas.

6.1 CURRÍCULO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO: “É OUTRA MANEIRA DE SE AVALIAR, É OUTRO ENCAMINHAMENTO QUE A PREFEITURA DÁ”

O planejamento educacional, o currículo e a avaliação são considerados componentes da organização do trabalho pedagógico. Como tal, se relacionam intrinsecamente às finalidades da educação escolar, ao cumprimento da função social da escola, evidenciando o caráter intencional, de não neutralidade do trabalho educativo (SOUZA et al, 2005). Essa intencionalidade é dependente do contexto histórico-social, sendo marcada pelas distintas visões de mundo dos sujeitos envolvidos na atividade educativa. Ela perpassa todas as ações realizadas no interior da instituição escolar, de onde deriva a importância de os profissionais da escola estarem conscientes dessa questão e de suas implicações para a formação do estudante.

Sob esse pano de fundo, os depoimentos dos professores ingressantes revelam preocupação com questões relacionadas à OTP, evidenciando a importância de se situar em relação às concepções que norteiam o trabalho educativo. Essa preocupação está presente tanto nos relatos de professores iniciantes na docência quanto nos que possuem experiência anterior. O quadro 15 explicita as principais questões apontadas pelos docentes ingressantes:

INGRESSANTES	ASPECTOS APONTADOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
Iniciantes na docência	<p><i>Poderia começar com pelo menos uma semana de oficina sobre a prática e os conteúdos, assim como o planejamento.</i> (PROF. 1, iniciante na docência – QUESTIONÁRIO)</p> <p><i>O programa poderia visar às dificuldades mais frequentes dos novos profissionais: adequação metodológica no trabalho com os conteúdos, sugestões de sequências didáticas, de projetos [...].</i> (PROF. 13, iniciante na docência – QUESTIONÁRIO)</p> <p><i>Integração dentro da escola, para que o professor conheça todos os anos do ensino fundamental, o trabalho pedagógico [...].</i> (PROF. 25, iniciante na docência – QUESTIONÁRIO)</p> <p><i>Orientar sobre o que e como devem ser trabalhados os conteúdos.</i> (PROF. 34, iniciante na docência – QUESTIONÁRIO)</p>

continua

INGRESSANTES	ASPECTOS APONTADOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
Com experiência docente anterior	<p><i>E depois eu acho que é a parte pedagógica mesmo. O que a Prefeitura quer dos alunos, o que a Prefeitura pensa de educação, porque cada um aprende de um jeito... Um puxou pelo positivismo, outro pela histórico-crítica, trabalho numa escola onde pensa-se desse jeito, mas e a Prefeitura, como é que pensa? [...] Ah, daí, fora essa dificuldade, é mais dificuldade pedagógica mesmo, porque, como eu vim da rede particular, é outra realidade, é outra maneira de se avaliar, é outro encaminhamento que a Prefeitura dá. Então, eu tive dificuldade em encontrar esses encaminhamentos. Então, até eu saber que existe um plano, que existe um currículo onde eu posso me basear, né, demorou um pouco. [...] (PROF. ISABEL, com experiência docente anterior – ESCOLA D – ENTREVISTA)</i></p> <p><i>Então, essa parte que eu te falei, do início mesmo, de ter... de te dar um norte, sabe, tipo "vai por aqui", como é o planejamento, como você vai fazer as avaliações, de onde você vai partir... Eu acho que essa parte deixou a desejar, porque você fica meio perdida. (PROF. KÁTIA, com experiência docente anterior – ESCOLA E – ENTREVISTA)</i></p> <p><i>Acredito que a formação de profissionais deve permear o básico, desde como funciona a Rede no quesito "Concepção Pedagógica" na qual o profissional está inserido, até a especificidade da área de atuação deste profissional. (PROF. 8, com experiência docente no ensino superior – QUESTIONÁRIO)</i></p> <p><i>Explicar mais corretamente o sistema de ensino por ciclo, detalhar mais a proposta da Prefeitura em relação a alfabetização, preparar esse profissional para o sistema da Prefeitura, porque muitas vezes o profissional fica perdido no que "pode" ou "não pode". (PROF. 24, com experiência docente anterior – QUESTIONÁRIO)</i></p> <p><i>Orientação para o trabalho no Centro de Educação Integral. (PROF. 38, com experiência docente anterior – QUESTIONÁRIO)</i></p>

Quadro 15 – Aspectos relacionados à organização do trabalho pedagógico apontados pelos professores ingressantes

Fonte: A autora (2017)

A análise dos depoimentos revela distinções entre os dois grupos. Os professores iniciantes relatam preocupações relacionadas a como realizar o trabalho em sala de aula, como organizar o planejamento, como trabalhar os conteúdos... Essa questão é apontada por Vaillant e Marcelo (2012), ao se referirem à importância que os professores principiantes dão à dimensão procedimental, ou seja, ao como fazer, relacionado a uma preocupação com a eficiência de suas ações. Já no caso dos professores com experiência anterior na docência, os relatos revelam que, ao se inserir num novo contexto profissional, consideram importante conhecer o projeto educativo da Rede, para melhor direcionamento do trabalho docente. Como vieram de outras redes de ensino, buscam se situar em relação às concepções educacionais e pedagógicas (organização do ensino em ciclos de aprendizagem, proposta

pedagógica da escola de tempo integral, concepção de alfabetização), que interferem no planejamento e realização do trabalho em sala de aula. A preocupação com questões relativas a como planejar e como avaliar também aparece nos seus relatos, porém com menos ênfase.

O último depoimento do quadro exemplifica a atenção necessária quando do ingresso numa escola de tempo integral, envolvendo questões relacionadas à organização e ao funcionamento desse tipo de escola, bastante distinto em relação às escolas que funcionam em horário regular. São outras rotinas, outras formas de organização do tempo e espaço, outra proposta curricular... evidenciando a diversidade de tarefas de que o professor ingressante precisa se apropriar e a própria complexidade do ato de ensinar. Essas questões resultam em desafios difíceis de antecipar (PEREIRA, 2012), constituindo-se em demandas para o processo de inserção profissional docente no contexto estudado.

Nessa perspectiva, os resultados coadunam-se com o que a literatura traz sobre os problemas enfrentados pelos professores principiantes, em que a aprendizagem da docência se constitui como um processo intenso, com predomínio do valor prático (VAILLANT; MARCELO, 2012). As equipes gestoras das escolas e as formadoras também confirmaram essa preocupação em seus relatos, defendendo a necessidade de um acompanhamento mais próximo aos professores iniciantes, apontando suas implicações para o planejamento de ensino e a organização do trabalho docente em sala de aula:

Eu acho que é esse acompanhamento do dia a dia mesmo, desde o planejamento, fazer um efetivo planejamento que seja bem... de acordo com o tempo e de acordo com o que tem que ser feito. E fazer com que isso funcione na prática, que o professor consiga colocar em prática isso, né, essa organização, acho que a organização do dia a dia. (DIR. TATIANA – ESCOLA A – ENTREVISTA)

A gente percebe bastante a questão do trabalho com a sequência didática. Eles costumam fazer sequência de atividades ou se perdem... [...] Às vezes vão fazer interdisciplinar e daí não sistematizam o conteúdo... Então, fica o conteúdo como dado, mas não realmente sistematizado. Então, a gente tem trabalhado bastante essa questão com as professoras. Eu tenho um objetivo com essa sequência didática, que conteúdos eu tenho nela, que critérios de avaliação que eu vou usar para avaliar essa criança... (FORMADORA CARLA – ENTREVISTA)

Porém, é importante que esse apoio e acompanhamento pelas equipes gestoras e pelas formadoras de NRE ocorram de forma a auxiliar o professor a compreender a prática pedagógica para além das variáveis internas do processo de ensino-aprendizagem, articuladas ao contexto sócio-histórico em que essa prática se efetiva. Para Martins (2012, p. 96), a problemática

[...] não se limita a buscar a melhor técnica, a melhor metodologia, o melhor conteúdo, a melhor forma de transmitir tudo a todos em menor tempo. O parâmetro passa a ser não o conteúdo, mas a relação, a forma como se realiza essa situação prática.

Nessa perspectiva, é preciso compreender as múltiplas determinações do processo de ensino para que seja possível intervir nele e reorientá-lo na direção política almejada (MARTINS, 2012). Sob as premissas de que a identidade profissional se desenvolve de forma significativa nos primeiros anos de trabalho; de que não há períodos neutros que possam ser desconsiderados na (re)elaboração de ações, crenças e valores sobre a tarefa educativa; de que a atuação docente requer altas doses de reflexividade para abordar os desafios dessa tarefa, não é recomendável que essas reflexões não se desenvolvam ou mesmo que se efetivem sem a mediação de mecanismos internos e/ou externos à escola que contribuam para superar uma concepção meramente técnica do ensino (MARCELO GARCÍA, 1999).

Refletindo sobre essas questões, Vaillant e Marcelo (2012, p. 92) destacam que o processo de aprendizagem da docência ocorre “quando somos conscientes do que fazemos e do porquê o fazemos; quando damos razões e refletimos sobre as origens e consequências de nossas condutas e dos demais”. Acrescentam, ainda, que esse processo se relaciona com uma aprendizagem experiencial e ativa, mais do que com a imitação de modelos ou aplicação de destrezas. Embora não seja possível generalizar essa afirmação, alguns docentes que ingressaram na RME com experiência anterior parecem ter se apropriado de referenciais que podem contribuir para a inserção no novo contexto de trabalho, derivados da formação inicial e de sua interação prévia com situações vivenciadas na prática profissional. Os depoimentos a seguir exemplificam essa questão:

Profissionais da educação carecem de informações diversas, uma das carências é relacionada à pesquisa, professores precisam ser pesquisadores de suas práticas, buscando compreender as teorias metodológicas e práticas que envolvem o contexto escolar, estudando de maneira a viabilizar meios de

os estudantes aprenderem de fato. (PROF. 4, com experiência docente anterior – QUESTIONÁRIO)

Não tem como você dar conta de uma sala só em sala. Você precisa da tua permanência, para você ter o teu estudo, para ir atrás do que você vai melhorar na sala, avançar com as crianças... Se você não tiver esse tempo, eu acho que também fica a desejar. Professor só dentro de sala não consegue dar conta, sem ter uma pesquisa, sem estar tentando sempre melhorar o planejamento dele. (PROF. KÁTIA, com experiência docente anterior – ESCOLA E – ENTREVISTA)

Os relatos dessas professoras apontam a pesquisa sobre a própria prática como forma de compreender e avançar no processo de ensino-aprendizagem, com impactos na formação do estudante. Remetem ao significado do ato de ensinar compreendido como uma prática social, com intencionalidade, concebido como uma tarefa complexa e exigente que se situa para além da sala de aula, e que requer preparo, compromisso e responsabilidade por parte do professor (VEIGA, 2012). A compreensão do ensino como atividade teórico-prática, colocada como necessidade, implica ir além da dimensão procedimental apontada por Vaillant e Marcelo (2012); entendo que ultrapassa o nível explicativo em relação às ações docentes, buscando a compreensão dos determinantes que fazem parte desse processo numa dimensão de totalidade (SANTOS, 2004; ROMANOWSKI; WACHOWICZ; MARTINS, 2005). Essa é uma questão relacionada à aprendizagem da docência que ainda precisa ser construída pelos iniciantes, embora alguns deles, ao lembrar de suas experiências recentes, demonstrem que já conseguem “olhar para trás” e analisar suas ações:

[...] eu acredito que os três primeiros anos foram muito complicados... [...] E, assim, naquela época, para mim, estava bom. Só que hoje, olhando para trás, eu vejo como faltaram muitos elementos que foram deixados para trás [...], por conta de não ter uma orientação, e por conta de eu não saber que tinham que ser feitos. Sabe, então, um exemplo: essa é a terceira vez que eu pego 3.º ano. Quando eu entrei na Rede, no primeiro ano, eu tinha um 5.º ano. Eu vejo assim: esse ano eu já consegui atingir objetivos com as minhas crianças, que talvez com aquela primeira turma que eu tive eu nem alcancei, sabe? (PROF. PAULA, iniciante na docência – ESCOLA F – ENTREVISTA)

Tal relato revela os impactos da falta de orientação adequada ao professor iniciante em relação às questões de planejamento, gestão do currículo, sobre os objetivos de aprendizagem a atingir com os estudantes e sobre como fazê-lo. A avaliação do trabalho docente relaciona-se aos resultados obtidos pela turma. Por outro lado, o depoimento evidencia a dificuldade vivenciada pelo professor iniciante para ter parâmetros que o auxiliem na avaliação de seu próprio trabalho.

Outra questão recorrente explicitada nos depoimentos dos professores ingressantes refere-se à forma de conceber e de lidar com o processo de planejamento. Esse processo envolve dialeticamente a previsão/antecipação de ações, sua efetivação e a constante reflexão sobre as ações desenvolvidas. A análise empreendida fundamenta-se na compreensão do ensino como prática social concreta, complexa e laboriosa, sendo o planejamento didático uma de suas exigências (VEIGA, 2012). É possível inferir que essa compreensão do processo de ensino perpassa os depoimentos dos professores, quando apontam aspectos da imprevisibilidade e da complexidade da docência, com seus impactos no planejamento:

[...] a docência é principalmente uma função em que as coisas acontecem a todo momento. Elas não se repetem, são novidades e você precisa lidar com tudo isso o tempo todo. Não é necessariamente que você vai fazer teu planejamento e você vai chegar na sala de aula e você vai aplicar passo a passo como ele está escrito, conforme você desenvolveu. Isso não acontece. [...] Porque os acontecimentos que vão surgindo dentro da sala de aula... não é uma coisa que você leva pronta no teu planejamento. (PROF. HELENA, iniciante na docência – ESCOLA C – ENTREVISTA)

Claro que você não vai fazer sempre as mesmas coisas, não! O planejamento é uma coisa aberta... Não tem um objetivo específico, você vai em sala, cada aluno é de um jeito, cada turma é uma turma, e eu... normalmente os meus planejamentos, eles são abertos. Eu dou a aula, eu vejo o que não deu certo, eu vou reformular, ele nunca é fechado. Não deu certo? Eu vejo o que eu vou fazer para reformular esse planejamento e vou de novo para a sala! (PROF. KÁTIA, com experiência docente anterior – ESCOLA E – ENTREVISTA)

Ambos os depoimentos assinalam a questão da necessidade de abertura e flexibilidade do planejamento. Porém, para os iniciantes, a ênfase é colocada na questão da imprevisibilidade, destacando a necessidade de aprender a lidar com essa questão. Já os professores com experiência anterior destacam a necessidade de reformulação do plano a partir da análise da própria prática. Nesse sentido, é necessária a abertura do professor perante um processo que é movimento de ação-reflexão-ação constante, indicando que esse é um aprendizado que parece já ter sido apropriado por esses profissionais.

Há indícios, a partir desses relatos, de que os docentes não entendem as situações apresentadas como problemas ou dificuldades, mas como questões inerentes ao exercício da docência, o que considero significativo. Abordando os desafios da docência, Veiga (2012) destaca que o ato de ensinar implica exigências diversas para o professor, para além do domínio dos conteúdos, como o conhecimento dos alunos e de seus processos de aprendizagem, as abordagens metodológicas de ensino, a

seleção de recursos e estratégias didáticas, o aprendizado sobre como se comunicar adequadamente com os estudantes, entre outras. São exigências que estão implícitas no planejamento do ensino, tomado em sua dimensão mais ampla, e que podem requerer uma atenção específica aos docentes iniciantes na RME.

Nessa perspectiva, concordo com Gariglio (2016b) ao destacar que os professores iniciantes apresentam maior vulnerabilidade em relação às exigências e à complexidade da vida escolar, comparativamente aos mais experientes, pois estes já construíram um repertório de conhecimentos que lhes permite agir de forma mais eficiente frente às situações desafiantes do ensino.

O apoio da equipe pedagógica da escola e/ou da SME em relação às questões do planejamento é citado como necessário, tanto por professores iniciantes quanto por aqueles que já ingressam com experiência anterior na docência, conforme atestam os depoimentos que seguem:

Na minha opinião, o setor pedagógico deveria ter tempo para sentar com as professoras iniciantes, mostrar planejamentos bons, ouvir dúvidas e tentar respondê-las, acompanhar o planejamento não depois de aplicado, mas sim planejar junto, com ideias e apoio nas adaptações necessárias. A SME deveria ajudar ou montando uma equipe para essa montagem de planejamento antes de ele ser aplicado, ou diminuir o trabalho das pedagogas para que elas pudessem nos dar esse apoio, porém existem pedagogas que nunca entraram em uma sala de alfabetização, então também não conhecem o suficiente para nos ajudar. (PROF. VÂNIA, iniciante na docência – ESCOLA F – QUESTIONÁRIO)

Orientação do pedagogo no planejamento é tudo. Percebo que vão ver o que o professor está fazendo quando está terminando de aplicar o que planejou, sem acompanhamento. Depois de feito, fazer o quê? Não dá para falar: “Crianças, esqueçam o que o professor falou porque a pedagoga disse que não é assim!” (PROF. 19, com experiência docente anterior – QUESTIONÁRIO)

Os professores reconhecem que o ato de ensinar não pode ser feito de improviso e evidenciam a necessidade de uma equipe pedagógica nas escolas que esteja preparada para auxiliar efetivamente no processo de planejamento. A imprevisibilidade não pode justificar decisões tomadas de forma irrefletida; mesmo que as demandas exijam, muitas vezes, decisões rápidas, estas precisam ser pautadas por processos reflexivos, fundamentadas nas concepções que norteiam a organização do trabalho pedagógico escolar. Entretanto, os relatos revelam fragilidade do setor pedagógico para que esse apoio ocorra adequadamente. Além do preparo técnico da equipe pedagógica das escolas, o primeiro depoimento aborda o

fator tempo – mais precisamente, a falta dele – como outro empecilho que pode estar relacionado às condições de trabalho. Outras vezes, dificuldades relacionadas ao ato de ensinar enfrentadas pelos ingressantes, principalmente os iniciantes na docência, podem passar despercebidas, por já terem sido superadas pelos demais professores.

Outro aspecto analisado refere-se à avaliação da aprendizagem, na direção de identificar se há distinção entre as demandas para os iniciantes e para os docentes que ingressam na RME com experiência. A avaliação constitui uma dimensão central que impregna a organização do trabalho pedagógico na escola. Em referência aos objetivos, de forma ampla, remete-se à organização global da escola (ao cumprimento de sua função social) e, de forma específica, reporta-se ao nível de sala de aula, nas suas relações com o processo de ensino-aprendizagem (FREITAS, 2012).

Os depoimentos evidenciaram algumas diferenças no que se refere a esse aspecto. Para os iniciantes na docência, a preocupação com a avaliação relaciona-se, de forma prioritária, ao desempenho discente, ou seja, aos resultados obtidos pelos estudantes.

Muita cobrança, por um lado, e pouco apoio. Sabe, porque a demanda de serviço é muito grande. Então, muita cobrança: você tem que apresentar um resultado! A turma tem que apresentar resultados, tem que ir bem em tais provas, tem que ir bem... Mas pouco retorno na questão pedagógica, tipo “Vamos sentar aqui, vamos fazer junto [...]”. (PROF. PAULA, iniciante na docência – ESCOLA F – ENTREVISTA)

Paula destaca, em seu depoimento, justamente esse sentimento de pressão por resultados, denunciando a situação vivenciada pelos professores no contexto atual: de um lado, a cobrança por resultados; de outro, a necessidade de melhores condições de trabalho – e tempo – para realizar um processo de ensino-aprendizagem coerente com uma concepção de avaliação processual, diagnóstica e formativa. Esses dados evidenciam os impactos das políticas de avaliação “standardizadas” no processo de inserção profissional docente, representado por uma política de resultados, conforme descrito pela professora iniciante. Essa é uma questão que merece ser aprofundada, mas não constituiu objeto de análise desta pesquisa.

Já para os ingressantes mais experientes, os relatos explicitam situações relacionadas ao desconhecimento sobre o sistema de avaliação da RME, bem como a elaboração de avaliações mais descritivas e o registro em pareceres por meio de critérios, características da organização do ensino em ciclos de aprendizagem da RME.

[...] Sistema de avaliação, por exemplo, a primeira prova que eu fiz, eu fiz valendo nota. Aí, depois que eu apliquei, que a pedagoga veio e me disse: “Olha, a gente não utiliza nota, é conceito”, então, essas foram as maiores dificuldades, a questão pedagógica mesmo. (PROF. ISABEL, com experiência docente anterior – ESCOLA D – ENTREVISTA)

Para os professores que ingressam em redes que possuem a organização do ensino em ciclos – diferentemente do regime seriado –, são questões que precisam ser apropriadas, demandando ações de formação, orientação e auxílio por parte das Secretarias de Educação e das escolas, estando diretamente relacionadas à organização do trabalho docente em sala de aula. Conforme afirma Wachowicz (2012, p. 145): “assim como se avalia, assim se ensina.”

Essas mudanças nos parâmetros de avaliação estão relacionadas às recentes reformas educacionais, com a introdução dos ciclos na organização escolar, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental. Alterações na concepção de avaliação implicam outras formas de avaliação do estudante e de registro dos resultados, assumindo um caráter diagnóstico, processual e formativo. Essas são questões desafiadoras para todos os ingressantes, pois impactam (e muitas vezes entram em conflito) nas crenças e valores construídos a partir de suas experiências prévias como estudantes (VAILLANT; MARCELO, 2012) ou mesmo nas práticas vivenciadas como profissionais anteriormente, em outros contextos educacionais.

Nesse sentido, há necessidade de que as equipes gestoras das escolas orientem e auxiliem o trabalho dos ingressantes, atentando para os aspectos que podem ser objeto de dificuldade, como a própria elaboração de atividades avaliativas. Essa questão foi apontada por duas diretoras entrevistadas, relacionada não apenas à adequação dessas atividades às diretrizes pedagógicas do município, mas também ao domínio de conteúdos por parte do professor:

Com certeza, bastante, principalmente com relação às avaliações. [...] Então, muitas atividades que não são cabíveis, que às vezes o professor tem uma outra visão, a pedagoga chama, orienta, refaz [...]. Tem sempre mais um olhar, e depois, se teve que refazer, o porquê de refazer essa atividade, volta com o professor e ele refaz, mostrando onde precisava melhorar, onde tinha que melhorar... Antes da aplicabilidade dessa prova, no processo de elaboração. [...] Tem que ter isso, porque quem está iniciando ainda não sabe a questão das Diretrizes, o que demanda a Secretaria; então, vai buscar muitas coisas que até a própria pedagoga... o Setor Pedagógico tem que dar esse suporte para ele entender qual é a linha nossa... (DIR. BIANCA – ESCOLA B – ENTREVISTA)

[...] Eu sempre estou circulando por dentro da escola e logo percebo quando o professor não está tendo domínio. A questão de conteúdo é delicada. É delicada... quando vinham as provas elaboradas pelos próprios professores para a gente revisar, ali já se percebia muita coisa. Chegamos ao ponto de pedir que nos enviassem as provas com respostas. Porque a gente lia como se fosse o aluno, e muitas vezes não entendíamos, imagine se o aluno vai entender aquela questão! E colocar isso para o professor... algumas vezes fomos perguntar as respostas e o próprio professor não sabia. E isso é muito sério [...]. E você também não pode fazer de conta que não viu isso e deixar a coisa passar. Isso é muito delicado! (DIR. CÉLIA – ESCOLA C – ENTREVISTA)

Essas situações revelam demandas para todos os professores ingressantes, como a elaboração de avaliações mais descritivas, o preenchimento de instrumentos de registros de resultados coerentes com a concepção de avaliação, entre outros aspectos. Nessa perspectiva, evidenciam as novas exigências profissionais a que os professores precisam responder pertinentes à avaliação escolar. De forma contraditória, porém, quando se reporta à relação entre avaliação e objetivos em sua perspectiva mais ampla, sobressaem as pressões sofridas pelas escolas e seus profissionais para o cumprimento de metas, índices e resultados, medidos pelas avaliações externas à escola, as quais impactam no trabalho docente em sala de aula e têm resultado em maior responsabilização dos professores pelo desempenho da escola e dos estudantes (OLIVEIRA et al, 2002). E, ao menos no contexto analisado, essa pressão parece ser maior sobre os docentes iniciantes, na medida em que os resultados se relacionam, justamente, à apropriação das questões discutidas anteriormente.

6.2 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: “A GENTE NÃO TEM PREPARO PARA RECEBER ESSE TIPO DE ALUNO, VAI MUITO NO EMPÍRICO”

Neste item, a análise enfatiza os principais desafios enfrentados pelos professores ingressantes no que se refere à relação professor-aluno, no contexto da organização do trabalho pedagógico das escolas.

As formas e práticas de interação entre professores e alunos não podem ser explicadas apenas pelo seu contexto interno, pois expressam as dimensões sociais do tempo histórico em que se realizam (MARTINS, 2012). No contexto atual, muitas mudanças ocorreram com impactos nos processos de ensino e avaliação. Com a implantação dos ciclos de aprendizagem, a progressão continuada inerente a essa organização do ensino trouxe novas exigências, como, por exemplo, a necessidade

de adequar o planejamento para atender aos níveis diferenciados de aprendizagem dos estudantes. Outras mudanças oriundas de legislações educacionais recentes, como a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular, também impactaram no trabalho docente. Da mesma forma, a diversidade étnica e cultural é cada vez mais presente nas salas de aula, aliada às questões de indisciplina, violências, todos esses fatores relacionados à gestão de turma. Essas questões representam novas demandas aos professores, em especial aos iniciantes, tendo muitas vezes aumentado o sentimento de pressão sobre os docentes (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Ochoa (2012) aponta a interação com a diversidade de alunos como uma preocupação e um problema na inserção à docência, pois ainda não existe uma “*expertise*” em relação ao manejo do grupo de estudantes por parte dos docentes iniciantes, o que dificulta a atuação pedagógica. Muitas vezes, essa situação pode levar ao desestímulo e ao sentimento de incapacidade, sendo avaliada numa perspectiva de responsabilização individual do docente. Porém, os dados mostram que essas questões não constituem dificuldades ou desafios apenas para os iniciantes, conforme sintetizado no quadro a seguir:

DESAFIOS/ DIFICULDADES APONTADOS	RELATOS DOS INGRESSANTES
Turmas heterogêneas/distintos níveis de aprendizagem	<i>Houve algumas [dificuldades], em relação aos alunos não alfabetizados no primeiro ano [de trabalho], eu não sabia como fazer, pedia orientação e diziam apenas para adaptar o planejamento, mas nunca vi um modelo de planejamento adaptado, tampouco sem adaptar.</i> (PROF. VÂNIA, iniciante na docência – ESCOLA F – QUESTIONÁRIO)
Inclusão escolar	[...] <i>particularmente, eu acho interessante essa ideia da inclusão, mas a gente não tem preparo para receber esse tipo de aluno, a gente vai muito no empírico. A gente tenta, vê se dá certo, eu estou falando pessoalmente... como eu não tenho formação em Pedagogia, por exemplo, ou em Psicologia, alguma coisa assim, então é complicado.</i> (PROF. SÍLVIA, com experiência docente no ensino superior – ESCOLA B – ENTREVISTA) <i>Os professores não sabem trabalhar com crianças com necessidades específicas de aprendizagem: crianças com síndromes, autismo, Asperger, Down, etc. E quando sabe, não existem recursos para uma prática efetiva. A simples exigência de aplicar atividades diferenciadas transforma-se em dificuldade para o professor, que precisa preencher burocracias, planejar, realizar conselho de classe, cursos, arrumar portfólios [...].</i> (PROF. 4, com experiência docente anterior – QUESTIONÁRIO)

continua

conclusão

DESAFIOS/ DIFICULDADES APONTADOS	RELATOS DOS INGRESSANTES
Indisciplina/agressividade e outras situações similares	<p><i>Então... ou quando um aluno tem algum tipo de problema que surta em sala, eu não sei o que fazer. Não sei se eu tenho que tirar o aluno da sala, se tiro ele, se agarro, se saio correndo, se tiro as outras crianças... sabe?</i> (PROF. SÍLVIA, com experiência docente no ensino superior – ESCOLA B – ENTREVISTA)</p> <p><i>De início, lidar com a indisciplina e o número muito grande de estudantes por turma é desgastante.</i> (PROF. 30, com experiência docente anterior – QUESTIONÁRIO)</p> <p><i>O que mais me deixava abalada era a falta de educação dos estudantes com os professores.</i> (PROF. 36, com experiência docente anterior – QUESTIONÁRIO)</p>

Quadro 16 – Relação professor-aluno: aspectos apontados pelos ingressantes

Fonte: A autora (2017), organizado a partir dos depoimentos dos professores ingressantes

Os dados sistematizados indicam que os iniciantes se referem mais a questões voltadas ao planejamento e efetivação do trabalho em sala de aula envolvendo crianças com diferentes níveis de aprendizagem. Já os demais ingressantes apontam as questões de indisciplina e de inclusão escolar de forma mais recorrente. Esses resultados coadunam-se com o encontrado na pesquisa de Leone e Leite (2012), que confirmam a existência de dificuldades não exclusivas aos professores que acabaram de ingressar no magistério, embora se acentuem quando vivenciadas por iniciantes, como as questões referentes à manutenção da disciplina em sala de aula.

Em relação à inclusão, por exemplo, é possível que esse resultado esteja relacionado ao fato de que cada criança de inclusão demanda um trabalho específico, pontual, conforme suas necessidades de aprendizagem; nesse sentido, provavelmente a experiência docente anterior não seja suficiente para saber como atuar em cada situação. As equipes pedagógicas das escolas e formadoras de NRE também confirmaram essas questões, destacando que são desafios que atingem todos os professores, mas de forma especial os iniciantes na carreira: a adequação do planejamento; a elaboração e efetivação de um Plano de Apoio Pedagógico Individual (PAPI) para os alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem; o trabalho diferenciado conforme as necessidades de aprendizagem; a inclusão escolar.

Sim, como dar cada conteúdo? É como se fosse um currículo adaptado para cada um... E, diferente dos que têm dificuldade e não são de inclusão, existe o PAPI, que ele tem que fazer pelo nível de alfabetização da criança. Agora, os alunos de inclusão, é mais do que o PAPI. É uma adaptação curricular

geral e tudo o mais, adaptação da sala, várias adaptações que têm que ser feitas. E eles se batem bastante. Os antigos já se batem, porque é uma coisa que sai fora, não é? (PED. ELAINE – ESCOLA F – ENTREVISTA)

A dificuldade, até dos professores mais antigos, inclusive, é o trabalho com a adequação metodológica. Ou, às vezes, eles preenchem o Plano de Apoio, como mero documento, mas a efetivação com a criança não acontece. Sabe? Ou, às vezes, tem equívocos até no preenchimento do Plano. (FORMADORA CARLA – ENTREVISTA)

Aprender a trabalhar com turmas heterogêneas significa aprender a identificar os distintos níveis de aprendizagem em que os estudantes se encontram e adequar o planejamento de trabalho, na direção da organização de agrupamentos de alunos com distintos objetivos didáticos e realização de atividades diferenciadas, ajustando o ensino conforme as necessidades de aprendizagem das crianças. Já os casos de inclusão relacionam-se a crianças que apresentam deficiências diversas, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos de conduta, necessidades educacionais específicas e altas habilidades – envolvendo questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e/ou questões comportamentais, entre outros aspectos. Outros desafios estão relacionados a situações de indisciplina, agressividade, violência, número excessivo de alunos em sala, impactando no trabalho docente. Todas essas situações enfrentadas pelos professores evidenciam a complexidade das questões envolvidas no aprendizado da docência, no contexto atual.

Na opinião de uma das diretoras de escola, a causa dessas dificuldades, em especial em relação às questões de inclusão escolar, encontra-se na fragilidade da formação inicial. Também afirma que, se a equipe gestora percebe que o professor não está “dando conta”, é preciso que a escola se organize no sentido de pensar quais meios utilizar para ajudar esse profissional e os próprios alunos. Porém, outra diretora revela que percebe nos docentes iniciantes uma “disponibilidade maior no sentido de acolher o aluno que é de inclusão, de aceitar que a inclusão está posta e que ele [o professor iniciante] precisa se preparar para essa realidade [...]” (DIR. MARINA – ESCOLA D – ENTREVISTA). Para essa diretora, os iniciantes têm mais facilidade em dizer que não sabem e solicitar auxílio, o que considera bastante positivo.

Tendo em vista que os conhecimentos da docência são (re)construídos por meio de um processo longo, dinâmico e, muitas vezes, contraditório, considerando as experiências vivenciadas como estudante, a formação inicial e continuada e a própria prática profissional (ROMANOWSKI, 2006), cabe refletir sobre o papel da formação

inicial no preparo dos futuros profissionais em relação à inclusão. Considerando as especificidades de cada caso, a formação inicial nas licenciaturas dificilmente conseguiria abarcar todas as situações de inclusão, por exemplo. Quando constatamos uma disponibilidade maior dos iniciantes em acolher esses alunos, em solicitar ajuda, e considerando que cada caso requer orientações por vezes bastante específicas, avalio que a formação inicial propiciou avanços importantes nesse processo. Se as orientações em relação às questões de inclusão precisam considerar as especificidades de cada caso, o apoio aos iniciantes também implica essa mesma questão, ou seja, constitui uma formação que precisa ser efetivada em serviço, analisando a situação de cada criança e buscando as alternativas necessárias a cada caso.

A Prof. Sílvia, cuja experiência anterior ao ingresso na RME era no ensino superior, aponta as dificuldades que vivenciou, avaliando que sua formação inicial não a preparou adequadamente para esse trabalho. Suas dúvidas referem-se a questões de adaptação curricular, com orientações mais pontuais sobre quais conteúdos trabalhar com o estudante de inclusão, como registrar, como avaliar, como lidar com casos de transtornos de conduta. Sua fala revela que não tem tido o apoio necessário; em outro trecho de seu relato, afirma que a regente da turma participou de reuniões específicas sobre uma criança de inclusão, com a presença da equipe pedagógica da escola e da SME, além de um profissional da área médica; porém, como ela era corregente, não foi chamada para participar. Nesse sentido, evidenciam-se dificuldades, no interior da escola, relacionadas à socialização entre todos os professores que trabalham com estudantes de inclusão sobre as orientações discutidas nessas reuniões, o que seria fundamental para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

Em relação à indisciplina, as ações envolvem a reflexão sobre conhecer quem é o aluno atualmente, suas características, modos de aprender/ensinar, no sentido da necessidade de domínio de conteúdo e/ou do encaminhamento metodológico adequado. As situações relatadas revelam que a questão da gestão de turma pode ser um elemento dificultador no processo de inserção profissional e se relacionam a diversos fatores, externos ou internos ao contexto escolar: condições de instabilidade social e familiar; desconhecimento das normas da escola ou da organização da escola de tempo integral; dificuldades na organização da rotina em sala; dificuldades metodológicas e/ou falta de domínio dos conteúdos que precisam ser ensinados.

Foram destacadas algumas ações realizadas no processo de formação continuada, as quais propiciaram reflexões aos professores na direção do aprendizado relativo às questões da heterogeneidade. As formações propiciadas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foram citadas tanto pelos professores quanto pelas equipes das escolas e da SME. Entre seus objetivos, aponta a necessidade de que o professor compreenda a importância de considerar a heterogeneidade de sua turma e das formas de organizar diferentes agrupamentos de alunos, tendo em vista os objetivos de ensino a serem alcançados (BRASIL, 2012b). Porém, além das formações oferecidas, destaco a importância de um apoio mais efetivo aos iniciantes, no interior da escola, no que se refere à organização e concretização de planejamentos que incluam a adequação metodológica, conforme as necessidades dos estudantes.

No próximo item, tendo como pano de fundo a organização do trabalho pedagógico, abordo as ações de apoio aos professores iniciantes realizadas no interior das escolas. Essas ações não acontecem de forma semelhante em todas as escolas pesquisadas, estão relacionadas às distintas formas que a organização do trabalho pedagógico assume em cada contexto, mas considero que constituem iniciativas importantes que podem auxiliar na proposição de indicadores para o processo de inserção profissional docente.

6.3 REDES DE APOIO AOS INGRESSANTES: “ELAS ME AJUDARAM MUITO, AS DUAS DIREÇÕES QUE EU TIVE”

Neste item, analiso algumas ações realizadas no interior das escolas, pelas equipes gestoras dessas instituições, e, em alguns casos, o apoio efetivado entre os grupos de professores. Considero que a escola desempenha um papel fundamental no processo de inserção à docência. Em relação aos iniciantes, Marcelo García (1999, p. 113) reporta-se à necessidade de um serviço de apoio no interior das escolas, em colaboração com as universidades. Na mesma direção, André (2012) destaca a importância de uma política de acompanhamento aos iniciantes, envolvendo as Secretarias de Educação e equipes gestoras das escolas.

As principais ações analisadas neste item envolvem questões como: a possibilidade de o professor ingressante (em especial o iniciante na docência) atuar como corregente no período de inserção na RME; as formas de acompanhamento e

apoio efetivadas pelas equipes gestoras das escolas; e as iniciativas que se referem às trocas e auxílio entre professores. Essas ações podem ser indícios da constituição de redes de apoio no interior das escolas, contribuindo para o processo de inserção profissional dos professores ingressantes, em especial os iniciantes na docência.

6.3.1 Uma iniciativa da rede de ensino: a docência compartilhada ou corregência

Na rede de ensino campo desta pesquisa, até 2012 o professor corregente atuava em sala junto com o regente, auxiliando-o e atendendo prioritariamente estudantes com alguma dificuldade de aprendizagem. Dessa forma, cada corregente atendia até quatro turmas, uma vez por semana cada turma (período de 4 horas). A partir de 2013, com a ampliação da hora-atividade para 33% da carga horária semanal, cada corregente desenvolve seu trabalho docente em duas turmas, assumindo – além do trabalho com estudantes com dificuldades de aprendizagem – o ensino de Ciências nessas turmas. Essa reorganização, com um trio de professores a cada duas turmas, passou a ser denominada docência compartilhada.

Nessa perspectiva, a docência compartilhada constituiu-se como uma das alternativas de atuação em relação à inserção dos ingressantes nas escolas, tendo uma avaliação bastante positiva pelos sujeitos da pesquisa. Essa possibilidade de atuação permitiu aos ingressantes que vivenciaram essa experiência compreender como funcionava a rede de ensino, as rotinas diárias, a metodologia de ensino, propiciando-lhes mais segurança e autonomia para, posteriormente, assumirem a regência de uma turma. Vários professores destacaram essa questão, considerada uma experiência significativa tanto para os ingressantes iniciantes na docência quanto para os ingressantes mais experientes.

A partir do segundo semestre, eu passei a ser corregente de 1.º ano. Então, aí sim eu me senti mais segura. Porque aí eu estava com uma professora que já tinha oito anos de experiência na Rede, já trabalhou como pedagoga, então eu acho que aí eu comecei a me sentir mais segura dentro da escola. (PROF. HELENA, iniciante na docência – ESCOLA C – ENTREVISTA)

Podaria ser melhorado este aspecto de os iniciantes entrarem como corregentes para aprender melhor como encaminhar a turma e os conhecimentos. Acredito que é na prática que aprendemos a ser professores, e não na faculdade, onde temos apenas a teoria. É no dia a dia que aprimoramos aquilo que gostamos de trabalhar. (PROF. 1, iniciante na docência – QUESTIONÁRIO)

E nesse aspecto, eu fui... o que foi bom para mim no começo foi ser corregente, participar junto com as professoras na corregência, porque daí você vai vendo como elas estão fazendo, como estão agindo, você “pega uma coisinha aqui, outra ali” e vai construindo seu próprio método. Então, para mim foi importante eu ter começado na corregência. (PROF. SÍLVIA, com experiência docente no ensino superior – ESCOLA B – ENTREVISTA)

Os depoimentos ressaltam esse aspecto, sugerindo que poderia ser uma ação extensiva a todos os ingressantes, que não dependesse da organização interna de cada escola, ou seja, que, a partir da proposição da docência compartilhada pela SME, as escolas se organizassem para que essa possibilidade de atuação fosse propiciada aos ingressantes na rede de ensino. Para os iniciantes na profissão, a docência compartilhada foi considerada uma experiência significativa por conta dos seguintes aspectos: propiciar mais segurança em relação ao trabalho em sala de aula; contribuir para a análise da prática docente, em especial em relação à gestão da turma, ao trabalho com os conteúdos a serem ensinados e às estratégias didáticas mais adequadas a esse trabalho. Mesmo para os professores que já possuíam experiência docente, a contribuição foi positiva, no sentido de possibilitar uma apropriação gradativa do trabalho a ser realizado, a partir da observação e análise da prática docente das demais colegas que compõem o trio de professores.

Outro aspecto relevante possibilitado por essa organização do trabalho refere-se ao fato de que cada trio docente também tem um período de 4 horas semanais em conjunto, para estudos, planejamento e avaliação das ações realizadas com os estudantes. Esse tempo em comum permite que os ingressantes possam esclarecer suas dúvidas em relação ao trabalho em sala de aula junto aos colegas mais experientes, recebam auxílio no planejamento das atividades, troquem ideias e sugestões relacionadas à efetivação do trabalho em sala de aula.

As equipes pedagógicas das escolas e as formadoras também avaliaram positivamente essa possibilidade, confirmando que essa experiência, ao permitir que o ingressante atue junto com dois professores mais experientes, auxilia no processo de inserção profissional e, no caso dos iniciantes, no aprendizado da docência.

Tem sido positivo, porque daí elas acompanham as regentes e vão pegando a experiência, da turma, da sala... porque até o ano retrasado não tinha essa função da corregente ser professora de Ciências. Então, ela trabalhava só como corregente. Ela ficava como... a sala ficava um laboratório de aprendizagem. Ela auxiliava a regência, mas ao mesmo tempo ela aprendia bastante. E ia criando sua autonomia conforme... e até a gente percebe que as iniciantes que ficam com uma determinada professora, elas pegam o jeito

da professora. Então, a N³⁰, ela foi uma que, quando entrou, ela pegou o perfil das professoras de que ela era corregente. Foi um lado positivo bem interessante. Agora, ela está com mais autonomia, mais segurança, tudo... (PED. ELAINE – ESCOLA F – ENTREVISTA)

E a gente tem algumas escolas que já conseguiram... poucas, mas que quando recebem professor novo, vai ser corregente da professora mais antiga para aprender, para poder, depois, no ano seguinte, assumir função. [...]. Acho que essa estratégia de o professor novo, sempre que possível, não ser o regente, [...] e que eles pudessem estar acompanhando o professor mais experiente, um bom professor, eu acho que isso ajudaria bastante. (FORMADORA SANDRA – ENTREVISTA)

Destaco, nesse último depoimento, a importância de se pensar, também, nos critérios para instituir essa relação de parceria e aprendizado: no caso do regente, não é suficiente o tempo de atuação, teria que ser um professor com uma experiência na docência e com determinada competência profissional, de forma que essa relação contribuísse efetivamente para o aprendizado do professor iniciante³¹. Essa questão também é revelada no depoimento anterior, da pedagoga, quando ela cita que o corregente “pega o jeito”, o perfil da professora regente. Uma das diretoras relata situação ocorrida com uma iniciante que assumiu regência de turma e apresentou fragilidades, sendo a corregência proposta como uma ação que poderia auxiliá-la nesse processo, permitindo que acompanhasse e aprendesse com profissionais mais experientes.

E aí, no decorrer do ano a gente observou a fragilidade, a gente pontuou as fragilidades no decorrer do ano com ela, e ao final do ano, quando nós chamamos para fazer as ofertas para ela, ela questionou por que ela não estaria em turma... Nós explicamos as fragilidades que observamos ao longo do ano [...]. Mas que a gente gostaria, sim, que ela fizesse a corregência, que ela acompanhasse duas profissionais que têm uma forma de organização de sala, que não demonstram as fragilidades que ela demonstrou, e que então a gente gostaria que ela visse essa experiência e ela aprendesse literalmente com esses profissionais para que a gente volte a investir nela, no sentido de dar aquilo que ela pede. Não é fácil, são enfrentamentos... (DIR. MARINA – ESCOLA D – ENTREVISTA)

Porém, considero importante, nesta análise, incluir algumas situações que revelam possíveis dificuldades dessa forma de organização. Um dos depoimentos evidenciou a situação de uma professora iniciante que assumiu inicialmente uma

³⁰ Refere-se ao nome de uma colega professora, omitido para fins de confidencialidade.

³¹ Essa experiência poderia ser traduzida pelo que os autores têm denominado de docente especialista, um profissional com “elevado nível de conhecimento e destreza, coisa que não se adquire de forma natural, mas que requer uma dedicação especial e constante” (BEREITER; SCARDAMALIA, 1986, p. 10 apud VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 128).

turma de 5.º ano e, somente depois de alguns meses, quando foi aprovada em novo concurso e assumiu mais 20 horas semanais de trabalho, foi encaminhada para corregência nesse novo padrão. Ela destaca que, apesar das contribuições positivas, não gostou da experiência, revelando que aprendeu mais como regente:

Não me vejo como corregente. Sempre odiei estar como corregente, não sei, não me sinto à vontade. Não me sinto à vontade de olhar e não poder agir, de certa forma... Mas, assim... não que a corregência seja negativa. Aprendi na corregência? Aprendi. Mas aprendi muito mais na regência. (PROF. PAULA, iniciante na docência – ESCOLA F – ENTREVISTA)

Outro aspecto a considerar diz respeito a como se efetiva essa relação de parceria entre o professor iniciante (corregente) e o outro professor regente, mais experiente, conforme lembrado por uma das gerentes da SME:

[...] é fundamental ter uma ‘tábua de salvação’, ter alguém que vá ser a segurança para ele, que possa fazer a troca na questão do planejamento, na questão da gestão da sala de aula, da aula em si, das estratégias formativas... [...]. E a gente tem um outro lado, também, que às vezes os professores mais experientes nem sempre estão dispostos a fazer isso. Porque não pensam que seja função deles tutorear um professor que está começando. (GERENTE ELISA – SME – ENTREVISTA, grifos meus)

Duas questões são evidenciadas na literatura, a partir desse relato: inicialmente, o reforço às características profissionais desse professor mais experiente, como a complexidade das destrezas, o domínio de uma estrutura de conhecimentos mais profunda e multinivelada, com muitas conexões, e a forma como representam e compreendem os problemas que enfrentam (BEREITER; SCARDAMALIA, 1986, p. 10 apud VAILLANT; MARCELO, 2012). Os principiantes apresentam uma estrutura mais superficial de conhecimento e representam os problemas de forma mais concreta; nesse sentido, o professor mais experiente já adquiriu competências que lhe permitem saber quando, por que e como utilizar os conhecimentos que possui em cada situação (VAILLANT; MARCELO, 2012). Considero que são características que poderiam ajudar no aprendizado da docência pelos iniciantes, auxiliando-os no processo de inserção profissional.

Além dessa questão, ao citar que nem todos os mais experientes estão dispostos a auxiliar os iniciantes, a profissional destaca outro aspecto que, no meu entendimento, diz respeito não só às características pessoais desse profissional, mas também se reporta à necessidade de mudança na cultura profissional e institucional,

na direção de valorizar a importância do cuidado e do apoio ao profissional iniciante, entendido como uma característica das profissões:

Em outras profissões, os iniciantes continuam se aprofundando em seu conhecimento sob o olhar atento de profissionais com mais conhecimento e experiência. Ao mesmo tempo, os iniciantes contribuem com seus conhecimentos, já que trazem as últimas pesquisas e perspectivas teóricas que se veem confrontadas na prática onde se compartilham e se comprovam por parte dos iniciantes e dos veteranos. As condições normativas do ensino estão muito longe desse modelo utópico. Tradicionalmente, espera-se dos novos professores que eles sobrevivam ou abandonem com pouco apoio e orientação. (DARLING-HAMMOND et al, 1999, p. 216 apud MARCELO, 2009, p. 11, tradução minha)³².

Porém, é importante lembrar que há situações em que as escolas recebem muitos professores ingressantes simultaneamente, dificultando – e algumas vezes impossibilitando – essa forma de organização da docência compartilhada. Nesse caso, uma alternativa seria priorizar, entre os ingressantes, os iniciantes na docência para assumir a função de corregentes, considerando também a opção pessoal do professor. É frequente, também, a troca constante de escolas no período de inserção profissional, o que se constitui como outro aspecto a ser considerado, pois, em cada escola pela qual o iniciante passa, isso precisaria ser objeto de atenção e cuidado.

Alguns elementos comuns podem ser inferidos a partir dessas análises:

- a) atuar inicialmente como corregente, ou seja, ter a possibilidade de vivenciar a docência compartilhada, constitui um fator que pode trazer contribuições positivas ao início da docência, na dependência do estabelecimento de alguns critérios para essa relação de parceria entre professor experiente e iniciante;
- b) a revisão de critérios de lotação de pessoal nas escolas, especificamente no que diz respeito ao ingresso de iniciantes, possibilitaria “desconcentrar” a lotação desses docentes e contribuiria para o processo de escolha de função na direção aqui proposta;
- c) nas escolas que recebem poucos iniciantes, essa possibilidade de atuar como corregente depende unicamente de decisão interna (no máximo,

³² *En otras profesiones, los principiantes continúan profundizando en su conocimiento y habilidades bajo la atenta mirada de profesionales con más conocimiento y experiencia. Al mismo tiempo, los principiantes aportan sus conocimientos ya que traen las últimas investigaciones y perspectivas teóricas que se ven contrastadas en la práctica donde se comparten y comprueban por parte de los principiantes y de los veteranos. Las condiciones normativas de la enseñanza están muy lejos de este modelo utópico. Tradicionalmente se espera de los nuevos profesores que sobrevivan o abandonen con poco apoyo y orientación.*

depende da definição de critérios para escolha de turmas em que isso seja estabelecido, considerando que as vantagens parecem ser maiores em relação a possíveis problemas).

Essa iniciativa, porém, não exclui a necessidade de que as equipes gestoras das escolas desenvolvam outras ações de apoio e acompanhamento aos iniciantes; constituem-se como ações concomitantes e complementares.

6.3.2 As iniciativas das escolas: o apoio da equipe gestora

Apesar de algumas ações pontuais das Secretarias de Educação envolvendo informações sobre o projeto político-pedagógico e ofertas de cursos ou palestras, Romanowski e Soczek (2014) revelam que, o apoio e acompanhamento aos professores iniciantes na prática docente é quase inexistente. Outras pesquisas têm destacado ações realizadas em alguns municípios, enfatizando o acolhimento e apoio das equipes gestoras, em especial dos supervisores escolares (GABARDO, 2012; LEIRIAS, 2014; GLASENAPP, 2016). Nos estudos realizados sobre políticas e práticas de indução, Avalos (2008) também destaca o papel do diretor da escola e das autoridades distritais (que, no caso, poderiam ser concebidas como as equipes de NRE e SME) na implementação de um bom sistema de apoio aos professores iniciantes.

Tendo como premissa a importância do apoio e envolvimento das equipes gestoras das escolas no processo de inserção profissional docente, analiso, neste item, dados que se relacionam à forma como o apoio e acompanhamento dessas equipes aos professores ingressantes vêm sendo efetivados.

Na RME pesquisada, a equipe gestora de cada escola é formada pelo diretor, vice-diretor e pedagogo(s). Essa equipe, em especial o pedagogo escolar, tem como uma de suas atribuições a orientação e acompanhamento dos professores, numa perspectiva de formação em serviço. Normalmente, por fazerem parte da Comissão de Avaliação do Estágio Probatório de cada escola, o diretor e o pedagogo têm, entre suas funções, o acompanhamento dos professores ingressantes ao longo do estágio probatório, auxiliando-os nesse período de inserção na escola. Já discuti, na seção 3, como se dá esse processo avaliativo.

Depoimentos de professoras ingressantes revelam, em relação à equipe gestora das escolas, que houve um trabalho de acolhimento, orientação e apoio para

além da avaliação do período probatório. Entretanto, parece que essas duas ações não se relacionam, não se complementam... Os relatos evidenciam que esse apoio ocorre no dia a dia, em conversas e orientações mais informais, e/ou de forma sistemática, nas permanências e reuniões, envolvendo a organização do planejamento, estudos e esclarecimento de dúvidas, trocas de experiências:

Na escola foi bastante significativo o trabalho da pedagoga, que deu todo o suporte para as professoras iniciantes, tendo reuniões durante as permanências. (PROF. 41, com experiência docente anterior – ESCOLA A – QUESTIONÁRIO)

Eu vejo que eu não tive grandes dificuldades porque eu fui encaminhada pelas diretoras e pelas pedagogas muito bem. Então, eu sempre senti muita segurança vinda delas, né, para eu poder trabalhar. Então, quando eu era não regente, me explicaram o que era a não regência, o que eu ia fazer, e depois como regente também. Elas me apoiam muito, acho que esse é um aspecto positivo, porque elas me ajudaram muito [...], as duas direções que eu tive... eu digo direção mesmo, porque o pedagogo não podia muito estar comigo, e o diretor que me recebeu, as duas diretoras, elas foram muito solícitas. (PROF. ISABEL, com experiência docente anterior – ESCOLA D – ENTREVISTA)

A maioria dos relatos refere-se às professoras ingressantes com experiência docente anterior. Nem todos abordam situações vivenciadas nas escolas em que os professores estão atualmente trabalhando, alguns relatam experiências em outras escolas por onde passaram durante os primeiros três anos de ingresso na RME. Em alguns casos, o apoio foi da direção da escola; em outros, da pedagoga ou de ambos os profissionais. A partir das entrevistas com as equipes gestoras, sistematizei as principais ações desenvolvidas no intuito de orientação e apoio aos ingressantes:

- a) reunião inicial com os professores ingressantes;
- b) atendimentos individuais ou em pequenos grupos para orientação, escuta e esclarecimento de dúvidas;
- c) auxílio na resolução de problemas;
- d) acompanhamento da equipe pedagógica nos momentos de planejamento;
- e) (re)organização interna da escola para apoio ao professor ingressante;
- f) auxílio direto em sala de aula;
- g) *feedback* do planejamento docente;
- h) busca de auxílio técnico-pedagógico com outros profissionais externos à escola (NRE e/ou SME).

No relato de uma diretora de escola de tempo integral, de grande porte, além do destaque ao papel do pedagogo, são evidenciadas questões como a atenção à organização do trabalho pedagógico numa perspectiva de unidade na escola, de “falar a mesma linguagem”, o que pode gerar mais segurança para os ingressantes, durante esse período em que está conhecendo e se apropriando da cultura escolar. Essa é uma preocupação importante, considerando as características da escola, pois os professores precisam apreender, nessa fase inicial, como é o funcionamento e a organização pedagógica das escolas, nos seus aspectos comuns – enquanto integrantes de uma rede de ensino – e também em suas especificidades, considerando as modalidades de ensino ofertadas, o porte, a quantidade de professores ingressantes, entre outros aspectos.

Na mesma direção, outro depoimento evidencia a atenção e disponibilidade aos professores, inclusive buscando apoio externo, pois muitas vezes a equipe gestora não consegue auxiliá-los em todas as necessidades e precisa buscar auxílio de outros profissionais externos à escola. Os depoimentos revelam situações em que isso ocorreu, como a orientação do NRE para o trabalho em sala de aula com alunos estrangeiros ou quando a pedagoga percebe que o professor está apresentando alguma dificuldade específica em relação ao trabalho pedagógico, conforme a função que exerce.

Desses relatos, depreende-se a importância de considerar os sujeitos que fazem parte desse contexto institucional – professores ingressantes, colegas docentes e equipe gestora das escolas – e quais relações estabelecem nesses contextos, entendendo-se que é nesse movimento, permeado pelas condições e situações da docência, que vão construindo e vivenciando a profissão (AMBROSETTI; ALMEIDA; CALIL, 2012). Considero que as distintas experiências vivenciadas nas relações com as equipes gestoras de cada escola configuram modos também distintos de inserção no contexto profissional.

Nessa perspectiva, outros relatos evidenciam dificuldades em relação à existência de apoio mais efetivo da EPA. Alguns professores destacam que o apoio da pedagoga ficou restrito a alguns horários de planejamento, voltado a apontamentos a partir dos materiais produzidos pelos estudantes. Outros ressaltam que esse apoio deveria ser mais sistemático, que os pedagogos precisariam estar mais atentos às necessidades dos docentes, “porque às vezes você não tem tempo [de ir atrás do pedagogo], está em sala...” (PROF. KÁTIA, com experiência docente anterior –

ESCOLA E – ENTREVISTA). Uma das professoras ingressantes revela, inclusive, que considera importante que o pedagogo entre mais em sala e acompanhe as aulas dos professores “novatos”, atuando mais diretamente em relação às questões didáticas. Destaca, também, que isso seria fundamental para uma avaliação mais coerente do estágio probatório. A mesma professora complementa:

Eu sinto, assim, que as professoras ficam, às vezes, muito sós, né? Muito só dentro da sala, às vezes quando precisa de alguma ajuda tem que estar recorrendo a alguém. Deveria de ter essa melhora, de ter esse... isso que na escola particular já tem, quando você está lá, o teu apoio pedagógico está sempre passando em sala, né, sempre vem ver se precisa de alguma coisa, como é que está, te avaliando mais perto... (PROF. KÁTIA, com experiência docente anterior – ESCOLA E – ENTREVISTA)

A experiência anterior vivenciada pela professora, na rede privada, onde havia um profissional que propiciava apoio pedagógico ao professor, é usada como referência de comparação para apontar a importância desse apoio. Sua ausência é expressada pelo sentimento de solidão, sentimento confirmado por diversos autores como um aspecto recorrente na iniciação profissional (COCHRAN-SMITH, 2004 apud VAILLANT; MARCELO, 2012). Nesse caso, embora a professora não seja iniciante na docência, também afirma a necessidade de orientação, de um acompanhamento mais sistemático, que nem sempre vem ocorrendo conforme a expectativa. Algumas vezes, parece efetivar-se mais por iniciativa do professor do que da equipe gestora, coadunando-se com os resultados apontados nos estudos de Romanowski e Soczek (2014).

No grupo de professores ingressantes, os iniciantes na docência foram os que apontaram mais fortemente a necessidade do apoio da equipe gestora da escola, destacando a importância da abertura dessa equipe para auxiliar o iniciante, seu papel no direcionamento do trabalho pedagógico, orientando em relação ao planejamento, avaliação, entre outros aspectos. E também foram esses os docentes, junto com alguns diretores, que apontaram fragilidades nesse processo, como: a rotatividade de pedagogos nas escolas; a falta de tempo dos pedagogos para acompanhamento e apoio ao iniciante; a inexperiência ou insuficiência de conhecimentos dos integrantes da equipe pedagógica sobre questões de alfabetização, por exemplo.

Na minha opinião, o setor pedagógico deveria ter tempo para sentar com as professoras iniciantes, mostrar planejamentos bons, ouvir dúvidas e tentar responder as dúvidas, acompanhar o planejamento não depois de aplicado,

mas sim planejar junto, com ideias e apoio nas adaptações necessárias. [...] Porém existem pedagogas que nunca entraram em uma sala de alfabetização, então também não conhecem o suficiente para nos ajudar. (PROF. VÂNIA, iniciante na docência – ESCOLA F – QUESTIONÁRIO)

[...] Mas eu vejo também que a gente tem outra possibilidade dentro das nossas escolas, que é a formação do pedagogo. Nós temos pedagogos com uma formação muito frágil. Ele é um profissional fragilizado. E, para piorar, nós temos a formação do gestor, que também, muitas vezes, é um gestor fragilizado. (DIR. MARINA – ESCOLA D – ENTREVISTA)

A fragilidade apontada nos relatos é um fator que pode estar relacionado à formação, tanto inicial quanto continuada, e, embora não possa ser generalizada, envolve tanto pedagogos quanto diretores. Já a rotatividade de pedagogos e a falta de tempo para o apoio necessário dizem respeito às condições de trabalho. Muitas vezes, essa fragilidade revela-se na efetivação de ações de cobrança em vez de apoio sistemático, conforme destacado. Nessa direção, outros relatos apontam questões complementares:

É, eu acho que às vezes falta um pouquinho de orientação da parte da equipe pedagógico-administrativa mesmo. Elas aprendem muito com a companhia, mas poderia ter um pouco mais de referência, né, para as novas... a gente não consegue dar a atenção que elas mereceriam. Elas são jogadas, literalmente. [...] A gente ajuda na medida em que dá, mas poderia ser feito um trabalho mais específico... (DIR. TATIANA – ESCOLA A – ENTREVISTA)

As pedagogas, dentro de sua função, teriam que ser o grande aporte para isso, mas às vezes, até pela constituição dessa pedagoga, que às vezes também é uma professora iniciante, também não sabe muito bem o que fazer, isso acaba ficando deficitário. (GERENTE ELISA – SME – ENTREVISTA)

Eu percebo que a direção da escola precisa estar mais presente no pedagógico da escola... Eu acho que a direção ainda fica muito administrativa. (FORMADORA CARLA – ENTREVISTA)

Esses depoimentos revelam os desafios que os iniciantes enfrentam quando se deparam com equipes pedagógicas que não conseguem dar o apoio necessário ao longo do período de inserção à docência. Destaco o relato da gerente Elisa, pois evidencia que, muitas vezes, o próprio pedagogo da escola é um profissional iniciante na rede de ensino, em razão do fato de que esse cargo pode ser ocupado – de forma provisória – por professores recém-ingressos na Rede, atuando em Regime Integral de Trabalho (RIT).

Nesse sentido, muitas vezes o professor iniciante vai buscar o apoio em outros colegas. Uma das características de bons programas de indução profissional citadas

na literatura é justamente a ênfase no trabalho colaborativo, ou seja, em atividades de compartilhamento de experiências e práticas entre colegas (AVALOS, 2008). Essa questão será objeto de análise no próximo item da seção.

6.3.3 Trabalho colaborativo entre professores: do apoio informal às ações sistemáticas

Um dos aspectos mais destacados em diversos estudos sobre o desenvolvimento profissional docente refere-se à importância do trabalho colaborativo entre professores (MARCELO, 2009). As pesquisas evidenciam que

[...] as possibilidades de melhorar o ensino e a aprendizagem aumentam quando os professores questionam de forma coletiva rotinas de ensino não eficazes, examinam novas concepções de ensino e aprendizagem, encontram formas de responder às divergências e conflitos, implicando-se ativamente em seu desenvolvimento profissional. (MARCELO, 2009, p. 24, tradução minha)³³

Na mesma direção, Fullan e Hargreaves (2000) destacam que o trabalho e planejamento em conjunto com colegas, compartilhando e desenvolvendo experiências e conhecimentos, pode auxiliar os professores a enfrentar os desafios e expectativas crescentes em relação ao seu trabalho, bem como a sobrecarga que as mudanças e novas exigências trazem para a docência. Por outro lado, revelam que essas relações de apoio e colaboração nem sempre são fáceis de implementar nas escolas, pois requerem o rompimento do isolamento entre os professores, que tem raízes diversas: na arquitetura escolar, na questão dos horários de aulas pouco flexíveis, na sobrecarga (demandas e tempo) e na própria história da escola, que sempre privilegiou e legitimou o individualismo (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

O depoimento da Prof. Kátia, citado anteriormente, destaca justamente esse sentimento de solidão vivenciado pela docente: do mesmo modo que o trabalho do professor se efetiva individualmente dentro da sua sala de aula, a ausência de apoio de uma equipe pedagógica ou dos colegas professores pode ampliar essa solidão, não auxiliando a amenizar as dificuldades e desafios enfrentados nesse período.

³³ [...] las posibilidades de mejorar la enseñanza y el aprendizaje se incrementan cuando los profesores llegan a cuestionar de forma colectiva rutinas de enseñanza no eficaz, examinan nuevas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, encuentran formas de responder a las diferencias y los conflictos, y se implican activamente em su desarrollo profesional.

No caso dos professores ingressantes, ter tempo/espço para refletir conjuntamente, trocar ideias e experiências com colegas, enfim, estabelecer relações colaborativas, constituem premissas importantes nos processos de inserção profissional. Considerando o exposto, constatei que, apesar das dificuldades apontadas na literatura, muitos professores ingressantes iniciantes na docência destacaram, nos relatos, a importância de ter tido o apoio de outra professora, com mais experiência, revelando as diferentes formas como ocorreu esse processo:

O que acontecia dentro da escola era sentar com a pedagoga, ela via o caderno, fazia alguns apontamentos, mas em nenhum momento como essa professora agiu. Porque ela às vezes deixava a corregente dela em sala e ia lá na minha sala, me ensinar a dar aula, sabe? (PROF. PAULA, iniciante na docência – ESCOLA F – ENTREVISTA)

No segundo ano troquei de escola e fui regente em uma turma de 2.º ano. Uma amiga que já havia trabalhado com 2.º ano antes me ajudou bastante, me ensinou a verificar os níveis de aquisição da escrita, adaptar atividades de acordo com o nível de cada um, fazíamos planejamento juntas, a pedagoga dessa escola também ajudava quando era procurada, conseguia baixar meu nível de ansiedade. [...] Mas essa minha amiga foi primordial para me orientar em meu trabalho naquele ano. (PROF. VÂNIA, iniciante na docência – ESCOLA F – QUESTIONÁRIO)

Esses depoimentos explicitam uma relação de auxílio e orientação entre uma professora iniciante e outra mais experiente na função³⁴, aproximando-se do que a literatura denomina de professor mentor ou assessor (MARCELO GARCÍA, 1999; MARCELO, 2009), embora, nesse caso, se efetive numa perspectiva mais informal. Em nosso país, a mentoria não parece ser uma ação consolidada, conforme afirmei no início deste relatório. Porém, considero que algumas situações descritas guardam semelhanças com esse processo.

Analisando programas de inserção à docência, Brito et al (2005) confirmam os quatro modelos sobre iniciação dos professores descritos anteriormente por Vonk (1996 apud BRITO et al, 2005), sendo que em três deles predominam formas pouco efetivas de apoio: o modelo *nadar o hundirse* (nadar ou afundar), o modelo colegial e o de *competencia mandatada* (competência obrigatória) (traduções minha). O primeiro modelo caracteriza-se pela ausência de orientação por parte dos colegas, em que a

³⁴ Essas situações diferenciam-se do que foi apresentado no item 6.3.1 (o trio de regentes da docência compartilhada) por se tratar de uma relação institucionalizada. No caso do trabalho colaborativo entre professores, analisado neste momento, refere-se a situações em que outro professor mais experiente (que não fazia parte do trio de regentes) ou um grupo de professores da escola apoiou e auxiliou o professor ingressante na instituição.

instituição escolar acredita que o diploma correspondente à formação inicial apresentado pelo professor a isenta de responsabilidade quanto à sua orientação e socialização. Já no segundo modelo, há uma relação espontânea entre o professor, seus pares e a equipe gestora da escola, com a solicitação de ajuda do iniciante a colegas mais experientes, numa perspectiva voluntária, em que os mais experientes se transformam em tutores informais. O terceiro modelo envolve uma relação hierárquica e sistemática entre o professor novato e o experiente, que assume a função de mentor sempre que chega um iniciante na escola. Considero que a forma de apoio descrita anteriormente aproxima-se do modelo denominado colegial e, embora esteja distante da organização de um programa institucionalizado de apoio com um mentor especialmente formado para esse trabalho (o que corresponderia ao quarto modelo, denominado *mentor protegido formalizado*), constitui um avanço, se considerarmos as situações de ausência de qualquer tipo de apoio aos docentes.

Marcelo (2009) cita diversas pesquisas sobre o papel do tutor ou mentor, destacando como tarefa principal a assessoria didática e pessoal ao professor principiante. Esse profissional auxilia e orienta os iniciantes em relação ao currículo, gestão de turma, podendo assistir a suas aulas e fornecer retroalimentação, além de contribuir no processo de avaliação desses professores. Os principais aspectos citados pelos iniciantes que demandavam apoio se referiam às questões didáticas, às necessidades da prática docente. Pode-se inferir que, provavelmente por essa razão, sejam mais valorizados pelos iniciantes na docência.

Uma das diretoras de escola também sugere ações nessa direção, porém aponta alguns dilemas em relação aos critérios de escolha desse profissional de apoio:

O apoio de um professor mais experiente... Não sei, talvez seja utópico mesmo, como você diz, mas eu acredito que muitos desses profissionais, eles precisam de outros profissionais com uma bagagem maior de experiência, mas que sejam profissionais que tenham um bom desempenho... e daí é difícil, porque daí você começa a partir para a meritocracia: quem é o profissional que tem bom desempenho? É o que a turma foi bem? É difícil, é preciso pensar como fazer isso. Mas a gente vê estudos, a gente vê coisas em outros países acontecendo, que mostram que é um caminho possível, sim, na troca de experiências entre um profissional mais velho e um que está chegando. [...] No campo da perspectiva formativa desse profissional, de acompanhamento próximo desse profissional [...]. (DIR. MARINA – ESCOLA D – ENTREVISTA)

Essas considerações relacionam-se a questões como a formação desse profissional de apoio (ou mentor), suas habilidades e conhecimentos necessários para proporcionar apoio pedagógico efetivo, a forma como se estabelece a relação entre ele e o(s) professor(es) iniciante(s), questões que precisam ser consideradas na direção do estabelecimento de ações mais consolidadas. Os depoimentos revelam, porém, que mesmo os professores ingressantes com experiência docente se beneficiam desse tipo de apoio em sua inserção na escola.

Um dos relatos aborda a situação de um grupo de docentes que ingressou junto na Rede e assumiu vaga na mesma escola. Esse fator parece ter sido decisivo para um apoio mútuo entre os integrantes desse grupo.

Eu vejo assim, as minhas colegas, porque nós começamos em muitas na mesma escola, então nós acabamos nos apoiando muito, também. Uma foi ajudando a outra [...]. Eu acho que é muito do professor, isso, de acolher e ajudar... então, a maioria deles, pelo menos, nesse ponto, sempre um acaba ajudando o outro. (PROF. RITA, com experiência docente anterior – ESCOLA A – ENTREVISTA)

Também encontrei relatos que mostram ações mais consolidadas, como a prática do planejamento em conjunto entre professores, com apoio da equipe gestora da escola. Destaco que essa possibilidade existe na rede de ensino, pois a organização do tempo de hora-atividade segue orientações legais específicas, as quais permitem que no mínimo 20% da carga horária semanal docente seja feita em conjunto com outros professores que atuam na mesma função, preferencialmente com acompanhamento da pedagoga escolar. Em algumas situações, é possível, inclusive, envolver no mesmo horário professores que atuam em turnos distintos (manhã e tarde), numa prática denominada “permanência concentrada”.

Nós temos uma prática de planejar juntos. Já é uma prática com todos, os antigos, os novos, fazem o planejamento junto. Então, os professores dos primeiros anos estão juntos planejando. Já é uma prática de reciprocidade, de troca. Sempre eu vejo eles planejando, sempre que posso sento com eles e vejo-os trocando ideias, Ciências planejando junto, as meninas de Arte sentando juntas, sabe? Então, a gente nem observa quem é o novo, quem é o antigo, porque há essa troca, é mais coletivo... Essa troca acontece, e não é só o novo... é natural. (DIR. BIANCA – ESCOLA B – ENTREVISTA)

Uma prática realizada são as permanências concentradas, manhã e tarde num mesmo período, e o pedagogo faz repasses, observa-se o planejamento, fazemos troca de experiências, tiramos dúvidas. Essa prática torna-se fácil, pois temos muitos professores que atuam os dois padrões na escola. (PED. NÁDIA – ESCOLA B – ENTREVISTA)

Considero que essas ações envolvendo grupos maiores de professores experientes e iniciantes, trabalhando juntos ao longo do período letivo, aproximam-se da perspectiva de trabalho colaborativo. São reconhecidas pela contribuição ao aprendizado da docência, pois envolvem trocas de experiência, conhecimentos e procedimentos de ensino, em que a aprendizagem ocorre não somente para o iniciante, conforme revela uma das formadoras:

Os professores vão ajudando, vão dizendo, vão dando sugestão de atividades que elas possam fazer... assim como também tem professores novos, iniciantes, chegando com todo o gás e trazendo uma série de atividades diferentes que eles acabam sugerindo para os professores com mais tempo de trabalho, vamos dizer, mais resistentes... e que elas dizem: 'Mas eu estou fazendo e deu certo!' A troca é mútua. 'Essa atividade eu fiz com meus alunos e deu certo.' (FORMADORA VERÔNICA – ENTREVISTA)

Fullan e Hargreaves (2000) apontam que o desenvolvimento de uma cultura de cooperação e apoio entre professores, que eles denominam de profissionalismo interativo, constitui ainda um desafio para as escolas. Os autores consideram que esse processo pode trazer contribuições significativas, pois possibilita que os professores tenham maior poder de escolha na tomada de decisões sobre as questões de ensino-aprendizagem – decisões que vão além do partilhar recursos, ideias e outras questões práticas, e que se referem também à reflexão crítica sobre o propósito e o valor do que os docentes ensinam e sobre como ensinam. Nessa perspectiva, isso significa maior comprometimento com o seu desenvolvimento profissional como docentes e o aperfeiçoamento da própria instituição educativa. Porém, concordo com a posição desses autores ao afirmarem que “o profissionalismo interativo envolve a redefinição do papel dos professores e de suas condições de trabalho” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 82). Acrescento, ainda, que um dos desafios nessa direção consiste justamente em romper com a cultura de individualismo e competitividade, características marcantes na sociedade atual e que se refletem no interior das escolas.

Considerando o exposto, os resultados da análise sobre as relações entre o processo de inserção profissional docente e a organização do trabalho pedagógico nas escolas permitem inferir algumas pistas na direção da sistematização de indicadores ou princípios para melhoria desse processo. Essas pistas expressam as distintas experiências vivenciadas pelos sujeitos, tendo em vista as três dimensões da organização do trabalho pedagógico enfatizadas: i) currículo, planejamento e

avaliação; ii) relação professor-aluno; iii) ações de apoio no interior das escolas. Essas dimensões foram tratadas em separado no processo de análise, mas estão intrinsecamente articuladas, considerando o pressuposto de que o exercício da docência está relacionado ao contexto escolar e sua organização pedagógica.

Em relação às duas primeiras dimensões, a análise possibilitou confirmar a existência de demandas comuns a todos os ingressantes e questões específicas aos iniciantes na docência:

- a) todos os ingressantes apontam a necessidade de conhecer e se situar em relação às concepções que norteiam a OTP nas escolas de ensino fundamental (anos iniciais) na RME: diretrizes curriculares municipais, organização do ensino em ciclos, modalidades de planejamento, avaliação escolar;
- b) além disso, há demandas comuns relacionadas às especificidades dos contextos de atuação, como a organização pedagógica das escolas que ofertam educação em tempo parcial ou integral, o que requer ações diferenciadas tanto da SME quanto das equipes gestoras das escolas. Assim, mesmo professores com experiência em outras redes de ensino expressam dificuldades de adaptação a esses distintos contextos: a inserção profissional desses professores apresenta-se como um novo processo;
- c) especificamente em relação à avaliação, várias questões foram apontadas: todos os ingressantes revelam a necessidade de se apropriar de conhecimentos relativos à concepção de avaliação no contexto do ensino organizado em ciclos de aprendizagem e suas implicações no que se refere à elaboração de avaliações e registro de resultados em instrumentos descritivos específicos, de forma coerente com essa concepção. Já os iniciantes na docência afirmam preocupação maior com o desempenho dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando o impacto de determinantes relacionados às avaliações externas à escola, sob a forma de pressão por resultados;
- d) as questões referentes à relação professor-aluno demandam ações comuns a todos os ingressantes, no que se refere à indisciplina e à inclusão, principalmente. As especificidades de cada situação de inclusão escolar implicam formações e orientações *in loco* aos profissionais que atendem

cada criança, para além das mudanças que podem ser efetivadas nos cursos de formação inicial;

- e) os professores ingressantes iniciantes na docência apontam preocupações com aspectos relacionados à dimensão técnica, procedimental, do ato de ensinar. Nesse sentido, no atendimento a essa demanda, o apoio a esses profissionais requer ações que lhes possibilitem se apropriar dos conhecimentos necessários ao ensino, mas também que os auxiliem a compreender os determinantes de sua prática, para além das questões técnicas.

A terceira dimensão analisada, referente às ações de apoio no interior das escolas, explicita ações que vêm sendo realizadas e avaliadas positivamente. Não serão aqui retomadas, por já terem sido sistematizadas no próprio texto, a partir dos três aspectos analisados: a docência compartilhada; o apoio da equipe gestora; e o trabalho colaborativo entre colegas. Considero que essas iniciativas são indícios que evidenciam possibilidades de avançar na direção do rompimento de uma cultura de competitividade e individualismo. Essas possibilidades se fortalecem na medida em que todos os professores ingressantes e demais profissionais das escolas vão percebendo os ganhos dessas ações para o processo de inserção na RME, para o aprendizado da docência, no caso dos iniciantes, e para o próprio desenvolvimento institucional.

7 PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: DA GENERALIDADE À ESPECIFICIDADE – CONTRIBUIÇÕES E LIMITES PARA A INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

Então, eu acho que faltava alguma coisa no âmbito pedagógico, por mais que eu já tivesse experiência, no caso, a gente precisava conhecer mais sobre a Prefeitura, antes de estar efetivamente na escola.

...acho que a formação que a gente trabalha não tem dado conta do que eles precisam para a sala de aula.

Os demais cursos eram sempre mais do mesmo.

A gente trabalha com professores do 1.º ao 5.º ano, mas a gente não separa iniciantes de professores mais antigos.

...teve uma palestra, teve sim, com o pessoal do RH, que daí eles apresentam o Cartão Qualidade, é bem interessante. Mas é muita coisa! Só que eu saí dali e pensei: "O que eles falaram mesmo?"

Eu nunca vi nada voltado realmente para quem é iniciante ou não tem experiência...

...mas eu acredito que muitos desses profissionais, eles precisam de outros profissionais com uma bagagem maior de experiência, mas que sejam profissionais que tenham um bom desempenho...

...uma das carências é relacionada à pesquisa, professores precisam ser pesquisadores de suas práticas, buscando compreender as teorias metodológicas e práticas que envolvem o contexto escolar...

Esta seção tem por objetivo analisar os processos de formação continuada em serviço voltados aos professores ingressantes, buscando inferir suas contribuições e limites para a inserção desses profissionais na RME. Essa análise considera como premissa a perspectiva de desenvolvimento profissional docente, compreendido como um processo contínuo, que perpassa as diferentes fases da vida profissional com seus distintos desafios, preocupações e interesses, os quais requerem orientações e apoio diferenciados.

A formação continuada aparece como elemento comum de muitos programas de inserção à docência, ao lado de aspectos como a mentoria, o apoio de colegas, o ajuste das condições de trabalho para os iniciantes e profissionais de apoio, entre outros (MARCELO, 2009). Como já explicitado na seção 3, os programas de inserção na Suíça preveem a participação dos professores em cursos de formação; no Japão e na República Dominicana, há formações dentro e fora das escolas, envolvendo seminários e atividades grupais (VAILLANT; MARCELO, 2012; MARCELO et al, 2016); na Argentina, são previstos seminários e dispositivos de trabalho colaborativos (ALEN, 2009). No contexto brasileiro, os municípios de Sobral/CE e Campo Grande/MT também desenvolvem ações formativas para os professores novatos no período de ingresso nas respectivas redes de ensino (ANDRÉ, 2012). São exemplos que confirmam que muitos programas de inserção desenvolvem atividades formativas para os professores iniciantes, em alguns casos vinculadas a outras ações de apoio e acompanhamento.

Além das questões relacionadas às condições de ingresso na carreira e à organização do trabalho pedagógico escolar, a formação continuada foi um aspecto recorrente nos depoimentos dos sujeitos participantes nas duas fases da pesquisa. Na primeira fase, foi indicada com o maior percentual (51,2%) entre as sugestões para melhoria no processo de inserção profissional. Contraditoriamente, também foi alvo de críticas diversas, relacionadas a aspectos como a concepção de formação, os objetivos, conteúdos, formatos e duração dos cursos ofertados e a escassa relação com as necessidades formativas dos docentes.

Ao abordar os processos de formação continuada, é preciso explicitar algumas questões que perpassaram o processo de análise. Refletindo sobre os modelos de formação contínua, Chantraine-Demilly (1992) distingue as ações formais (como procedimentos normalmente delegados a uma instância especializada nessa formação) das ações informais (consideradas como aprendizagem em situação, onde

os conhecimentos são apropriados por contato, imitação, observação ou troca entre colegas). Entre os modelos de formação, assinala quatro grandes tipos:

[...] a *forma universitária* – profissionais constroem e difundem de maneira personalizada saberes teóricos, numa relação pedagógica liberal; a *forma formativa-contratual* – contratos, comerciais ou não, cruzam-se entre si à volta da transmissão de saberes de natureza diversa; o *modelo interactivo-reflexivo* – os professores mobilizam apoios técnicos para a elaboração colectiva de saberes profissionais; a *forma escolar* – pessoas contratadas por uma instância dispendo de violência simbólica legítima (Bourdieu, 1991) transmitem aos formandos um conjunto de saberes. (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1992, p. 145, grifos da autora)

Para a autora, parte significativa da formação contínua desenvolve-se sob a forma escolar, com programas pouco negociáveis, com os saberes a adquirir definidos previamente e exteriormente aos participantes – formador e formandos, cujas funções também já estão delimitadas; nesse sentido, opõe-se a uma concepção de formação contínua como ato voluntário. A autora destaca que os modelos não se encontram nunca em estado puro, sendo possível identificar na análise da formação contínua muitos processos que correspondem a formas mistas, com destaque para o que denomina “contratual-escolarizado”. Nas redes de ensino, essa forma mista é bastante comum, na medida em que não há um mercado que regule a formação docente em cada rede, não há uma relação cliente-fornecedor, sendo a maior parte da formação de *tipo caseiro*, com formadores que integram, em sua maioria, o corpo de profissionais da própria rede, submetidos às normas superiores da organização (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1992, p. 148-149, grifo da autora).

Em relação à formação continuada de professores, Gatti e Barreto (2009) afirmam que as Secretarias Municipais de Educação se destacam entre as instituições provedoras de capacitação. Sob a designação de formação continuada de carácter presencial, ressaltam que pode ser encontrado um universo bastante heterogêneo de atividades de natureza diversa, desde formas institucionalizadas com carga horária previamente definida e certificação, até iniciativas menos formais, como horas de trabalho coletivo, grupos de estudo, entre outras.

Sob essa perspectiva, diversos depoimentos analisados abordam iniciativas de organização formal, com destaque para os cursos ofertados pela Secretaria da Educação. Porém, é possível perceber um movimento no sentido de valorizar outros processos de formação em serviço menos formalizados, como reuniões, grupos de

estudo, assessoramento *in loco* nas escolas, além do apoio de colegas mais experientes, trocas de experiência, canais virtuais de comunicação, entre outros.

A análise dessa categoria perpassa as seguintes dimensões:

- a) as iniciativas da rede de ensino;
- b) as iniciativas da escola;
- c) as iniciativas dos coletivos docentes e dos sujeitos.

Destaco que essas dimensões foram organizadas dessa forma para fins didáticos, mas referem-se a processos inter-relacionados.

7.1 AÇÕES E INICIATIVAS DA REDE DE ENSINO: “QUANDO EU INICIEI NA REDE, EU SENTI FALTA, DIGAMOS ASSIM, DE UM PREPARATÓRIO INICIAL”

7.1.1 Reunião de Integração Funcional

De acordo com o setor de Recursos Humanos da SME, quando acontece o ingresso de servidores na RME, o próprio setor organiza uma reunião denominada Integração Funcional, com duração de 4 horas. Esse evento faz parte do Programa de Admissão e Integração de Novos Agentes Públicos (CURITIBA, 2010), semelhante para todos os novos funcionários, independentemente de sua área de atuação como servidor público municipal. A reunião tem por objetivo fornecer aos novos profissionais informações consideradas necessárias sobre a gestão pública, o estágio probatório, benefícios e vantagens legais a que o servidor tem direito, questões de saúde ocupacional, plano de saúde, previdência municipal, estatuto do funcionalismo público municipal, entre outras. Essas informações estão disponibilizadas aos funcionários num documento *on-line*, no *site* da Secretaria de Recursos Humanos da prefeitura do município³⁵.

Ao abordar a participação nessa reunião, a maioria dos depoimentos dos ingressantes revela que há um descompasso entre a quantidade de informações e a carga horária do evento, além de evidenciar o caráter mais administrativo das informações repassadas aos servidores.

³⁵ Disponível em: <http://rh24h.curitiba.pr.gov.br/Documentos/Integracao_Funcional_2010.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2017.

É, um dia, mas é mais a parte burocrática, para você saber lidar com o sistema, para você ver como é a sua conta [no banco]... A parte do Cartão Qualidade... é uma coisa bem básica o que eles colocam, não tem nada a ver com sala de aula. (PROF. KÁTIA, com experiência docente anterior – ESCOLA E – ENTREVISTA)

O volume é muito grande... até, agora que você falou, eu me lembrei... teve uma palestra, teve sim, com o pessoal do RH, que daí eles apresentam o Cartão Qualidade, é bem interessante. Mas é muita coisa! Só que eu saí dali e pensei: “[...] O que eles falaram mesmo?” Sabe, uma coisa ou outra eu consegui pegar, mas era um volume absurdo de informação! (PROF. SÍLVIA, com experiência no ensino superior – ESCOLA B – ENTREVISTA)

Creio que uma só reunião de integração ao longo de três anos mostra o distanciamento que existe entre o setor de Recursos Humanos e os indivíduos recém-associados, pois existe uma gama de regulamentos internos e questões profissionais que um recém-formado acaba descobrindo praticamente sem querer ou através da sua curiosidade e questionamento sobre as mesmas. (PROF. 29, com experiência docente anterior – QUESTIONÁRIO)

A análise desses relatos permite inferir que essa reunião inicial, embora obrigatória para todos os ingressantes, acaba não cumprindo uma função de integração, como prevê sua denominação, seja devido à quantidade de informações a serem repassadas em pouco tempo – o que faz com que o próprio servidor tenha que descobrir as principais normas e regulamentos internos por conta própria, perguntando aos colegas de trabalho, conforme surgem dúvidas ou necessidades –, seja pelo próprio distanciamento do conteúdo apresentado frente às demandas específicas do grupo de professores. Nesse sentido, tendo em vista a dificuldade de se apropriar de todas essas informações, constitui-se uma situação que se aproxima do que foi apontado por Avalos (2008), quando relata que os professores novos podem vivenciar duas situações distintas no ingresso à escola: quando as autoridades lhes explicam as regras e rotinas da organização ou aprendendo-as à medida que enfrentam as próprias consequências de não as conhecer.

Nesse sentido, a reunião de Integração Funcional vem se constituindo como um evento padronizado que atinge todos os servidores e que, no caso dos professores participantes da pesquisa, é lembrada mais pela quantidade de informações do que por seu conteúdo ou efetividade, tendo em vista o caráter estritamente administrativo do processo. Os professores destacam a ausência de relação entre os temas abordados e o trabalho em sala de aula, revelando a necessidade de outras formações que os auxiliem a compreender e se situar no contexto profissional da RME. Essas formações são de responsabilidade da SME, cuja análise apresento na sequência.

7.1.2 Curso preparatório inicial: divergências e contradições

Após a reunião de Integração Funcional, está prevista a participação dos professores ingressantes num curso específico realizado pelas equipes da SME, de caráter preparatório e que é realizado, normalmente, antes de o professor iniciar suas atividades na escola. Em alguns momentos, esse curso ocorreu logo após a reunião de Integração Funcional, o que pode dificultar aos ingressantes distinguir os dois processos:

Tivemos uma semana, alguns dias, de formação. Não lembro exatamente quantos dias foram... tivemos sim. Mas eu acho assim... a gente não vive nada na prática. É claro que elas [as formações] são importantes, que ali são esclarecidas muitas coisas, você passa a conhecer a Rede [...]. São informações gerais. Como funciona, horários, planos de saúde, essas questões. (PROF. HELENA, iniciante na docência – ESCOLA C – ENTREVISTA)

[...] O que a gente fez no ano passado, que foi um curso mais extenso, três semanas, a gente pôde explorar mais. A gente vai trabalhando desde a questão legal, com o RH, aspectos introdutórios da Rede, o que são os termos, tempo de serviço, como funcionam as férias, as siglas específicas na Rede... e das questões pedagógicas, tem toda a questão do trabalho dos ciclos, de currículo, de planejamento, de avaliação, tudo isso no ensino fundamental, todo o trabalho da educação integral, dos componentes curriculares, da educação infantil e da educação especial. Então, é uma programação mais extensa para ele ter esse panorama, porque, quando ele está fazendo esse curso antes de ir para escola, o professor sabe a escola em que vai trabalhar, mas não sabe a função. Então, para ele ter essa visão geral da Rede como um todo. (GERENTE BEATRIZ – SME – ENTREVISTA)

No depoimento da Prof. Helena, iniciante na docência, não fica claro se ela se refere ao curso inicial ou à reunião de Integração Funcional. Pelo teor do relato, ao citar os conteúdos abordados, parece se referir mais especificamente à reunião. No caso dos professores iniciantes na docência, evidencia-se a necessidade de conhecer mais sobre a estrutura e funcionamento da RME, mas, principalmente, de que a formação esteja vinculada às necessidades mais imediatas da prática docente, o que se evidencia no relato da Prof. Helena ao se referir ao curso: “a gente não vive nada na prática.” Mesmo as informações sobre as concepções norteadoras do trabalho pedagógico na RME fazem mais sentido quando contextualizadas, o que implica uma formação que articule os conhecimentos mais gerais com as situações da prática docente vivenciadas no interior da escola.

No relato da gerente Beatriz, ficam evidenciados o objetivo do curso e os conteúdos trabalhados, assim como a carga horária de um desses processos. Destaco que a formação ofertada não tem uma carga horária predefinida. Conforme comentei na Introdução deste relatório, a carga horária do curso – e mesmo a sua realização – depende da urgência de contratação dos professores e sofre influência também do período do ano letivo em que os professores são nomeados.

Então, tem toda uma questão de contratação, quando essa contratação pode acontecer ou não, e, pelas normas do RH, tem uma Resolução específica sobre isso, que diz que ninguém pode ser contratado e já ter férias. Então, precisava fazer uma formação com esses profissionais. Como era período de recesso escolar [janeiro], a gente fez um curso bem extenso e intenso de formação desses docentes. (GERENTE BEATRIZ – SME – ENTREVISTA)

Logo quando entrei na Rede, nos primeiros dias, foi feita uma pequena reunião no Núcleo, onde passaram algumas informações gerais sobre como funcionavam as escolas municipais. Essas informações poderiam ser mais detalhadas. (PROF. 41, com experiência docente anterior – ESCOLA A – QUESTIONÁRIO)

Esses relatos revelam situações distintas e contraditórias: quando o professor foi nomeado em período de férias de janeiro, o curso ofertado foi mais extenso. Dependendo da época, a carga horária do curso foi menor. Parece que o setor que define a realização do curso e sua duração é o RH/SME, ficando em segundo plano as questões pedagógicas, cujos conteúdos precisam se adequar à carga horária ofertada. Houve situações em que os professores participaram da reunião de Integração Funcional e depois foram direto para as escolas em que escolheram vaga, pois não houve a realização do curso inicial naquele momento, conforme afirmam algumas professoras ingressantes:

É... eu acho, só, que ficou faltando, naquele momento, talvez um curso geral, uma coisa que fosse mais... porque, veja, a gente foi um dia e assinou o papel, no outro foi no Parque Barigui para uma palestra que era mais administrativa do que qualquer coisa... [...]. Então, eu acho que faltava alguma coisa no âmbito pedagógico, por mais que eu já tivesse experiência, no caso, a gente precisava conhecer mais sobre a Prefeitura, antes de estar efetivamente na escola. Então, eu acho que o apoio que me foi dado pela Secretaria sobre o ensino religioso foi bem interessante, mas para aquelas pessoas que, pela primeira vez, estavam entrando dentro de sala de aula, eu vejo que... mais do que eu, não é? Para mim faltou, também, porque era uma realidade totalmente diferente, como eu falei, lá era seriado e aqui é ciclo [...], mas para quem estava entrando pela primeira vez, foi mais difícil ainda. (PROF. RITA, com experiência docente anterior – ESCOLA A – ENTREVISTA)

Sim, eu que tive que correr atrás. Aí, no outro ano, já estava um pouco mais tranquila, já teve Semana Pedagógica, já podia perguntar um pouco mais... Mas quando entra, assim, na metade do ano, de supetão, se tivesse um curso antes [...], eu tive alguns dias em que me falaram mais aspectos de RH mesmo. (PROF. ISABEL, com experiência docente anterior – ESCOLA D – ENTREVISTA)

O depoimento da Prof. Rita evidencia a necessidade de uma formação inicial que a ajudasse a conhecer mais os aspectos pedagógicos da rede de ensino em que estava ingressando. Ela destaca que, mesmo tendo experiência docente anterior, sentiu falta dessa formação, pois cada realidade é diferente, e se coloca no lugar dos docentes iniciantes, na condição de ingresso no primeiro emprego. Outros depoimentos de professores que participaram do curso preparatório inicial revelam divergências quanto aos conteúdos trabalhados. Alguns relatos, inclusive de uma das formadoras, consideram que o curso não atendeu às necessidades dos professores:

Particpei de cursos na primeira semana dos dois padrões, porém sem informações muito relevantes para a prática diária. (PROF. 36, com experiência docente anterior – QUESTIONÁRIO)

Quando ingressamos na Rede, aqueles cursos iniciais poderiam ser sobre como a rede de ensino funciona. Explicar sobre forma de trabalho, organização, encaminhamentos possíveis, etc. Ficam falando de conteúdo de faculdade/magistério, isso já aprendemos! Precisa explicar como caminha a Rede! (PROF. 19, com experiência docente anterior – QUESTIONÁRIO)

A gente teve no ano passado uma formação específica, mas eu percebi que não atendeu à necessidade dos professores. Porque a gente acaba dando muitas informações, e essa gama de informações acaba, às vezes, mais atrapalhando do que ajudando. (FORMADORA SANDRA – ENTREVISTA)

Apesar das divergências quanto ao conteúdo desse curso, houve consenso quanto a sua necessidade, mesmo entre os ingressantes com experiência anterior na docência, pois muitos destacaram a importância dessa formação, inclusive com carga horária maior. Considero que isso está relacionado à necessidade dos professores de se situarem em relação às concepções norteadoras do trabalho educacional na RME, conforme analisado na seção anterior (organização do trabalho pedagógico). As demandas apontadas relacionam-se às questões da prática de sala de aula e ao conhecimento de aspectos da RME necessários a esse trabalho. Nessa perspectiva, são destacadas as sugestões de que essa formação ocorra no ambiente escolar, sendo mais voltada para o trabalho docente em sala de aula, e que a parte burocrática

se relacione à documentação pedagógica que o professor precisa aprender a preencher.

Bom, quando eu iniciei na Rede eu senti falta, digamos assim, de um preparatório inicial. Claro que eu, como já tinha uma experiência em escola particular, vim para a escola e não foi uma “sofrência”, não foi sofrido para mim, foi tranquilo assim... a entrada. Mas eu acho que teria que ter esse curso para você entrar, sabe? (PROF. KÁTIA, com experiência docente anterior – ESCOLA E – ENTREVISTA)

Acredito que para os profissionais iniciantes deveria ter uma semana de capacitação dentro do ambiente escolar em que irá trabalhar, enfatizando a rotina daquele ambiente, bem como o trabalho do profissional em sala de aula e a parte burocrática no preenchimento de papéis. (PROF. 41, com experiência docente anterior – ESCOLA A – QUESTIONÁRIO)

Considero que esse curso inicial, como o próprio nome indica, tem o objetivo específico de auxiliar o professor a conhecer o funcionamento e a organização pedagógica da rede de ensino em que está ingressando. Nessa perspectiva, não é possível analisar sua pertinência de forma descontextualizada, ou seja, desconsiderando o seu papel enquanto curso preparatório específico para os professores ingressantes, que não tem a pretensão de resolver todas as suas demandas de conhecimentos profissionais. Talvez a crítica dos professores esteja relacionada a algumas questões inferidas a partir dos relatos: as solicitações de que o curso tivesse maior duração, que fosse mais aprofundado, voltado às questões didático-pedagógicas e que fosse contextualizado no ambiente escolar podem ser reveladoras da necessidade de vincular a formação à realidade das escolas (GATTI; BARRETO, 2009) e às demandas formativas dos docentes. Muitas vezes, a quantidade de informações trabalhada nesse período inicial, pelo fato de o professor ainda não conhecer a estrutura e o funcionamento da rede de ensino, acaba se distanciando das necessidades da prática pedagógica, pois essas informações só passam a fazer sentido na medida em que estão contextualizadas. Na mesma direção, entendendo a aprendizagem da docência como um processo, muitos conteúdos só serão efetivamente apropriados e ressignificados pelo professor na escola, em sala de aula, na realização do trabalho pedagógico propriamente dito.

Analisado sob a ótica dos modelos de formação contínua propostos por Chantraine-Demilly (1992), os cursos ofertados antes do ingresso do professor nas escolas podem ser situados no modelo escolar, em que as equipes internas da SME definem as regras do jogo: sua oferta, carga horária, conteúdos a serem transmitidos,

vinculados aos procedimentos e períodos de nomeação dos ingressantes. Nessa perspectiva, as divergências e contradições são inerentes a esse processo, dada a dificuldade de atender – sob essa ótica – às necessidades dos novos professores, sejam iniciantes na docência ou com alguma experiência prévia. Apesar de os sujeitos da pesquisa valorizarem a formação continuada ofertada pela RME, em relação especificamente aos cursos realizados antes do ingresso na escola, destacam-se sugestões para ampliação da carga horária e ficam evidenciadas algumas limitações desses cursos, porém estes devem ser compreendidos como parte do processo de formação destinado aos ingressantes.

No próximo item, analiso as ações e iniciativas das escolas em relação aos demais cursos ofertados pela SME, considerando a organização de um Plano de Formação Continuada e a possibilidade de escolha dos profissionais que fazem parte da equipe escolar quanto às formações a serem realizadas.

7.2 AÇÕES DA ESCOLA E A ORGANIZAÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: “EU NUNCA VI NADA VOLTADO REALMENTE PARA QUEM É INICIANTE OU NÃO TEM EXPERIÊNCIA...”

A RME de Curitiba caracteriza-se, entre outros fatores, por propiciar uma oferta sistemática de cursos de formação durante o horário de trabalho dos professores. Cada professor tem 1/3 de hora-atividade semanal, o que corresponde a 7 horas-aula de um total de 20 horas semanais, e pode se inscrever nos cursos ofertados no dia da semana em que concentra 4 horas-atividade no mesmo dia. A organização da hora-atividade ocorre considerando o ano/ciclo de atuação do professor; por exemplo, os professores que atuam no 1.º ano do ensino fundamental têm 4 horas de hora-atividade nas segundas-feiras; os docentes do 5.º ano têm esse período concentrado nas sextas-feiras; os professores que atuam com o componente curricular de Arte ou de Educação Física, nas quartas-feiras. Isso facilita a organização das formações a serem realizadas.

Em 2014, a SME propôs às equipes escolares a definição, de forma coletiva, no interior das escolas, do Plano de Formação de cada unidade, vinculado ao Plano de Ação institucional:

Isso nos leva a pensar de forma mais ampla um plano de formação continuada da escola que consista no planejamento coletivo do processo de formação dos seus profissionais a ser realizado a médio e longo prazo. Ele deve ter como ponto de partida as necessidades da escola, evidenciadas durante o ano letivo por todos os segmentos. Para atender às necessidades, devem ser pensados cursos, estudos, palestras, entre outros, com objetivos que possam contribuir para repensar, reorganizar, resolver os problemas e necessidades identificados no Plano de Ação da Escola. (CURITIBA, 2014, p. 36)

Para tanto, foi necessário que a SME divulgasse antecipadamente todo o cronograma de formações ofertadas para o ano letivo, de modo que as escolas tivessem conhecimento prévio dos cursos ofertados e pudessem definir coletivamente como organizariam o seu próprio plano de formação, o que incluía a escolha das formações que atendessem às necessidades identificadas, o planejamento de seus momentos formativos no interior da escola e também o planejamento de momentos de socialização desses conteúdos ao longo do período letivo, envolvendo o corpo docente e demais profissionais das unidades escolares.

Considero positiva essa proposição, pois relaciona-se a uma concepção de formação continuada como integrante do desenvolvimento profissional, articulando o desenvolvimento docente à busca de soluções para os problemas enfrentados na prática pedagógica, ao desenvolvimento da própria escola e em benefício da aprendizagem dos estudantes (MARCELO GARCÍA, 1999). Entretanto, cabe analisar como se efetivou essa proposta, ou seja, de que modo as escolas e seus profissionais conseguiram se organizar em relação a esse processo.

Em 2016, o Plano de Formação Continuada divulgado às escolas (CURITIBA, 2016) apresentava mais de 100 eventos de formatos diversos (cursos, seminários, assessoramentos, permanência concentrada, palestras) destinados aos mais de 12 mil professores do ensino fundamental, e outros 81 eventos ofertados por outros departamentos: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Integrada e Tecnologias. Nesse contexto, os professores ingressantes precisam de orientação e auxílio desde o processo de inscrição até a escolha dos cursos, conforme o dia de hora-atividade, pois podem surgir dúvidas sobre esses procedimentos, conforme os relatos confirmam:

Aí, eu falei assim: 'Puxa, para onde eu vou?' Eu não sabia nem como fazer a inscrição! Então, você não tem uma orientação, isso eu senti dificuldade. Sabe, de pegar o 'caminho das pedras': a inscrição, como fazer, essa parte mais burocrática da formação... Mas, como eu estava entrando, eu acho que seria interessante, nesse rol de palestras que tem, fazer alguma coisa

direcionada para os que estão começando... Sei lá, uma palestra sobre 'como se apresentar numa sala de aula'... algo nesse sentido, mas para a gente saber como entrar... (PROF. RITA, com experiência docente anterior – ESCOLA A – ENTREVISTA, grifos meus)

A questão dos cursos, eu tinha muita dúvida... Que cursos que eu poderia fazer, em que tempo que eu poderia fazer, aonde que eu vou acessar... então, foi um ano que eu tive que ir muito em busca. (PROF. ISABEL, com experiência docente anterior – ESCOLA D – ENTREVISTA)

Esses depoimentos evidenciam que os ingressantes entrevistados não tiveram orientação suficiente para a escolha e inscrição nos cursos ofertados pela SME, tendo que resolver as situações por iniciativa própria. Pode-se inferir que a proposição de uma definição coletiva para organização do Plano de Formação das escolas enfrentou alguns desafios...

Além disso, a Prof. Rita destaca que sentiu falta de uma formação mais direcionada aos professores “que estão começando” na RME. Nesse sentido, observo que, apesar da oferta de uma quantidade significativa de cursos e outros eventos, nem sempre eles atendem às demandas dos ingressantes, pois há necessidade de coincidir o tema de interesse com o dia da semana em que o professor tem disponibilidade para realizar as atividades formativas. Obviamente, considerando a perspectiva de desenvolvimento profissional, não é possível pensar esse processo a curto prazo.

Houve, também, avaliações positivas por parte de alguns professores ingressantes em relação aos cursos realizados:

O primeiro curso que eu fiz foi de Matemática, inclusive. Eu fui, primeiro porque eu queria sair um pouco da área de Ciências, já que eu estava como corregente [...], e outro, porque, no meu horário de permanência, eu não tinha muita opção. Então, fiz esse de Matemática, que foi 'show de bola', foi muito bom. (PROF. SÍLVIA, com experiência no ensino superior – ESCOLA B – ENTREVISTA)

Atuando na função de corregente, a Prof. Sílvia trabalhava com o componente curricular de Ciências e corregência com apoio pedagógico aos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. Nessa função, precisava de formações que a auxiliassem no trabalho com esses componentes curriculares. Outros professores apontaram necessidades como a questão do planejamento de ensino com atividades adaptadas e a inclusão, o trabalho com as Práticas Educativas na escola que oferta educação em tempo integral, as tecnologias educacionais. Destaco que os professores

iniciantes na docência se reportaram mais a formações relacionadas aos componentes curriculares, no sentido de orientação específica às questões de planejamento, atividades adaptadas às crianças com dificuldades de aprendizagem, entre outras. Sistematizei, na tabela 7, as principais questões apontadas pelos ingressantes em relação às formações ofertadas pela SME, tanto no que se refere aos conteúdos sugeridos quanto às formas de organização desses processos:

Tabela 7 – Sugestões e críticas em relação à formação continuada: professores ingressantes

SUGESTÕES E CRÍTICAS	Iniciantes na docência	Com experiência docente	TOTAL
Cursos específicos para quem é iniciante na RME	6	4	10
Cursos que focalizem os conteúdos curriculares, metodologias e planejamento	5	2	7
Trocas de experiência, envolvendo professores com boas práticas e resultados positivos	2	5	7
Cursos que focalizem o trabalho na escola, em sala de aula, a partir de temas e problemas da prática pedagógica	2	3	5
Cursos mais práticos; cursos que estabeleçam relação entre teoria e prática	1	3	4
Orientações específicas para o trabalho na escola de tempo integral	1	3	4
Cursos no formato do PNAIC	2	1	3
Cursos relacionados ao trabalho com gestão de turma, indisciplina em sala de aula; preparo psicológico para lidar com alunos problemáticos (<i>sic</i>)	1	2	3
Cursos padronizados, iguais para todos, independentemente da experiência anterior (crítica)	2	1	3
Cursos atrelados à visão tradicional do ensino; cursos superficiais e pouco eficientes (crítica)	1	2	3

Fonte: A autora (2017), organizado com base nos depoimentos coletados

Analisando esses dados, é possível tecer algumas considerações:

- a) as sugestões apontadas revelam algumas demandas comuns e necessidades distintas de formação continuada, considerando os docentes ingressantes na RME (os iniciantes na docência e os que possuem experiência docente anterior): os iniciantes na docência indicam sugestões relacionadas aos conteúdos das formações, manifestam maior preocupação com o trabalho com os componentes curriculares, metodologias de ensino e planejamento (como fazer o planejamento, como fazer adequação metodológica, como trabalhar determinados conteúdos);

- b) de modo geral, essas demandas estão relacionadas à função assumida pelo professor (por exemplo, na escola de tempo integral) ou a temas voltados a aspectos específicos ou problemas da prática pedagógica (tecnologias, inclusão, indisciplina, entre outros);
- c) a relação teoria-prática, a necessidade de cursos que superem “uma visão tradicional” e que focalizem o trabalho em sala de aula são questões que perpassaram diversos depoimentos, independentemente da experiência anterior dos ingressantes;
- d) são valorizados (principalmente pelos ingressantes com experiência) os momentos de troca de experiência, vinculados à análise de práticas avaliadas positivamente, ou seja, que tenham apresentado resultados significativos.

A partir dessa análise, é possível verificar um movimento de crítica às formações descontextualizadas, que não estabelecem relação entre teoria e prática, assentadas numa perspectiva transmissiva, que se afastam das demandas da prática pedagógica. Entendo que considerar a escola como espaço de formação implica não apenas tê-la como locus formativo, mas, de fato, tomar como ponto de partida as demandas da prática apresentadas pelos professores para que a formação seja efetiva, no sentido de aprendizagens relevantes para a docência e também para os estudantes. Tais considerações coadunam-se com o que foi apontado por Soczek e Romanowski (2013, p. 8):

[...] a formação dos professores necessita estar em sintonia com os desafios a respeito de como trabalhar com alunos considerando a centralidade destes nos processos educativos que os têm como princípio e meta de trabalho, considerando a escola como espaço de formação por excelência.

Marcadamente, os relatos evidenciam a necessidade de cursos voltados especificamente aos professores iniciantes, que atendam às expectativas e demandas diferenciadas em relação aos que ingressaram na RME com mais experiência docente.

Eu acho que vem aquilo que é pronto e é para todo mundo de forma igual. Eu nunca vi nada voltado realmente para quem é iniciante ou não tem experiência... (PROF. HELENA, iniciante na docência – ESCOLA C – ENTREVISTA)

Não recordo de nada específico de auxílio profissional neste período de iniciação. As ações como cursos, palestras são disponibilizadas a todos os profissionais da Rede, mas nada específico para os iniciantes. (PROF. TERESA, iniciante na docência – ESCOLA C – QUESTIONÁRIO)

Sim. Com mais momentos de integração, com cursos específicos para esses iniciantes. Muitas vezes, estamos em um curso e o professor que está há anos ouve o mesmo que aquele que iniciou. Para um, quase tudo é novidade, e para outro, aquilo já se ouviu várias vezes. (PROF. 4, com experiência docente anterior – QUESTIONÁRIO)

A insuficiência de formações específicas para professores iniciantes permite inferir que às escolas caberia suprir as necessidades formativas desses profissionais, por meio dos cursos, reuniões e outros processos organizados sob a responsabilidade de cada unidade, como, por exemplo, a Semana de Estudos Pedagógicos (SEP) ou em situações menos formais, como reuniões pedagógicas e estudos nos momentos de hora-atividade. A SEP totaliza 20 horas anuais, sendo que parte dessa carga horária é organizada a partir de temas definidos internamente nas escolas. As equipes gestoras, quando questionadas sobre como organizam esses processos de formação, afirmam que tentam conciliar assuntos que possam abranger as expectativas de todos os professores. Em alguns casos, usam reuniões previstas em Calendário Escolar para atividades específicas, como o trabalho com as Práticas Educativas na escola de tempo integral:

E a gente sempre procura trazer temas que abranjam a escola toda: a última [SEP] foi de tecnologias, depois foi sobre a inclusão, sobre alunos de altas habilidades, que permeiam todas as turmas, inclusive o pré. São temas bem abrangentes que pegam todas... (PED. ELAINE – ESCOLA F – ENTREVISTA)

[...] quando é Reunião de Integração, a gente usa muito para explicar cada uma das Práticas... já convidamos algumas pessoas para vir aqui, nesses momentos, tendo em vista atingir esses professores iniciantes nas funções e mesmo aquele que já está na escola e não está compreendendo. (PED. JÚLIA – ESCOLA A – ENTREVISTA)

Percebe-se, nesse sentido, que há preocupação das equipes gestoras com os professores iniciantes nas distintas funções, ou seja, docentes que estão assumindo uma determinada turma/ano/área de atuação pela primeira vez. É possível que, entre os iniciantes na função, existam professores ingressantes na RME iniciantes na docência. Porém, é importante destacar que essas possibilidades constituem ações pontuais e ficam atreladas à decisão interna de cada escola, na dependência da quantidade de professores ingressantes que compõem o quadro docente da unidade.

Outra questão a ressaltar diz respeito ao fato de terem sido consideradas, pelas equipes gestoras, apenas situações formais, como a SEP e reuniões previstas em calendário, organizadas predominantemente sob o direcionamento das equipes gestoras. Surgem, nesse sentido, alguns questionamentos, relacionados à participação dos professores na definição desses conteúdos da formação, bem como sobre a forma como esses processos se desenvolvem (palestras, oficinas, trocas de experiência, etc.). Considerar o professor como sujeito implica dar voz a ele, implica sua participação efetiva nas decisões a respeito dos processos formativos de que ele é participante, para que possam estar voltados ao atendimento de suas necessidades de formação. Na ausência desses fatores, essas formações podem trazer poucas contribuições ao desenvolvimento profissional dos docentes ingressantes.

Também há relatos que evidenciam a relação entre a formação continuada e os resultados das avaliações externas, mostrando a pressão que as escolas e seus profissionais vivem em relação ao desempenho dos estudantes nessas provas. Essa pressão por resultados refere-se ao que Candau (2013) denomina de cultura da performatividade, cuja lógica penetra nas escolas, instrumentalizando os processos de formação continuada e impactando na própria subjetividade dos docentes, os quais são muitas vezes responsabilizados pelos resultados obtidos.

A gente planeja a SEP sempre pensando em alguma coisa que tem que ser trabalhada, tanto na alfabetização quanto na matemática, pensando na Provinha Brasil, na ANA [Avaliação Nacional da Alfabetização], na Prova Brasil, sempre em cima de alguma coisa que a gente está precisando trabalhar, que é em Língua Portuguesa e Matemática. (PED. NÁDIA – ESCOLA B – ENTREVISTA)

Olhe, no ano passado, professores novos de carreira. Aí, pegaram um 5.º ano com dificuldade (esse ano o 5.º ano está melhor... porque a gente pegou dois 5.º anos com muita dificuldade). Então, o ano passado, o professor tendo que alfabetizar criança no 5.º ano. Toda uma pressão em relação à Prova Brasil, que queira ou não existe! Aqui o nosso Ideb é 3,8. Eu tenho que ficar apreensiva, porque daí recebi em agosto 12 alunos para o 5.º ano, muitos deles sem condições. Aí, graças a Deus a Rede pensou num preparo para esses profissionais, que infelizmente veio tarde, poderia ter vindo mais cedo, e as professoras amaram! (DIR. CÉLIA – ESCOLA C – ENTREVISTA)

Contraditoriamente, apesar de os estudos sobre o desenvolvimento profissional apontarem a análise da aprendizagem dos estudantes como um eixo articulador e um princípio desse processo (VAILLANT; MARCELO, 2012), sua vinculação aos resultados da aprendizagem em termos do desempenho dos estudantes nas avaliações externas, embora possa contribuir para alavancar o desenvolvimento

docente, também produz um sentimento de pressão vinculado à produtividade, que é mais intenso e difícil para os iniciantes na docência, conforme discutido na seção anterior.

As críticas feitas pelos professores confirmam – junto à valorização da formação continuada – a necessidade de rever a concepção e a forma como esses processos vêm sendo efetivados.

De vários cursos que fiz, o que achei que de fato me ensinou de forma direta na ação docente, que refletiu diretamente na qualidade de ensino foi o PNAIC de Língua Portuguesa. Os demais cursos eram sempre mais do mesmo. (PROF. 20, iniciante na docência – QUESTIONÁRIO)

Profissionais da educação carecem de informações diversas, uma das carências é relacionada à pesquisa, professores precisam ser pesquisadores de suas práticas, buscando compreender as teorias metodológicas e práticas que envolvem o contexto escolar, estudando de maneira a viabilizar meios de os estudantes aprenderem de fato. (PROF. 4, com experiência docente anterior – QUESTIONÁRIO)

A prática se faz no dia a dia e não existem receitas prontas de atuação. Seria interessante os cursos de formação de professores não apresentarem somente a teoria, mas também a realidade das escolas, pois os egressos acham que podem mudar o mundo através da educação e não conhecem os desafios cotidianos do ambiente escolar. (PROF. 15, com experiência docente anterior – QUESTIONÁRIO)

Considero que essas críticas se referem a uma concepção de formação que desvincula teoria e prática: tanto nos casos de formações que privilegiam a prática (receitas prontas) em detrimento da reflexão teórica que contribuiria para a análise dessa prática, quanto em formações que se distanciam da realidade das escolas e das necessidades formativas dos docentes. Superar essa concepção prescritiva da formação docente constitui uma questão fundamental, que se aproxima das reflexões realizadas por Romanowski e Martins (2013, p. 13):

A partir da prática, as situações e dificuldades examinadas e refletidas permitem ao professor buscar explicações dos determinantes que a condicionam. Ao buscar explicações o processo de formação é favorecido, o professor compreende sua própria prática, ou seja, teoriza sobre sua prática.

Nessa mesma direção, a formação do professor para a pesquisa de sua própria prática é destacada em alguns depoimentos, revelando um potencial ainda pouco explorado nas redes de ensino. Isso significa o professor assumir o papel de sujeito produtor de conhecimentos, possibilitando reconstruir os sentidos da docência nos

seus discursos e nas práticas realizadas. Considero que esses processos possibilitariam ao professor distanciar-se de uma formação tutelada por agentes externos, empreendendo um esforço de autodeterminação ao construir sua própria formação, o que contribuiria para sua emancipação intelectual (THOMPSON, 1988). Porém, além da formação específica para pesquisa, sua efetivação depende também das condições objetivas de trabalho no interior das escolas.

Outra questão relevante, em relação à formação continuada, refere-se à importância de superar modelos centrados em cursos de curta duração. E, nessa perspectiva, alguns professores destacaram o curso propiciado pelo PNAIC. Esse Pacto foi instituído pela Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012, e complementado pela Portaria n. 1.458, de 14 de dezembro do mesmo ano. Essa última prevê, no artigo 1.º, a formação continuada de alfabetizadores, num processo articulado entre universidades, Secretarias de Educação e profissionais das escolas. Constitui-se num “projeto de grande escala: o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação” (WINKELER, 2016, p. 160). Nessa perspectiva, o programa previa extensa carga horária anual, sendo que era possível ao professor a continuidade de sua participação nos anos subsequentes. De acordo com Winkeler (2016, p. 160-161),

[...] todo o processo na formação está constituído de modo a dar subsídio ao professor alfabetizador a ampliar estratégias de trabalho que atendam às necessidades de sua turma e, particularmente, de cada aluno em função do seu desenvolvimento e domínio da língua escrita que vai se modificando ao longo do ano letivo. As sugestões de atividades didáticas em todas as suas possibilidades, como: situações didáticas, sequências didáticas, projetos didáticos, são apresentadas no decorrer de todo o material de formação.

Os relatos destacam o fato de a formação ser organizada por ano de atuação, possibilitando aos professores trocar ideias e experiências com outros colegas que atuavam nesse mesmo ano; também foi valorizada a relação entre os conteúdos e estratégias formativas e as necessidades da ação docente, como um fator que contribuiu para melhoria da formação realizada. Outro aspecto importante é o fato de que a maioria das formadoras do PNAIC pertenciam à própria RME. Desse modo, conheciam a realidade do trabalho docente nesse contexto e, muitas vezes, conheciam também os próprios professores, na medida em que a formação foi organizada por grupos distribuídos em diferentes escolas nos Núcleos Regionais de Educação.

Neste ano, a SME nos ofereceu alguns assessoramentos que pouco ajudaram em nosso trabalho, também iniciei o PNAIC de Língua Portuguesa; neste curso víamos as ideias das outras professoras do mesmo ano e isso também colaborou para me ajudar [...]. (PROF. VÂNIA, iniciante na docência – ESCOLA F – QUESTIONÁRIO)

Como o PNAIC, ele foi maravilhoso. Nossas iniciantes... é um marco, assim, antes do PNAIC e depois do PNAIC. Inclusive as mais antigas também, que fizeram o PNAIC. Abriu a mente delas. Isso foi muito importante. (PED. ELAINE – ESCOLA F – ENTREVISTA)

[...] as meninas gostavam da formação do PNAIC. E do que era trabalhado no PNAIC, porque a gente acaba trabalhando com conteúdos bem de base para o professor. [...] Teve muitos professores que acabaram migrando, não somente pela bolsa, mas principalmente... também pela forma de organização. (FORMADORA MÔNICA – ENTREVISTA)

Por outro lado, houve também críticas de alguns professores:

Temos também o PNAIC, que é um plano nacional de alfabetização. Este ano é realizado às noites, a cada 15 dias. Acho cansativo, pois tem muita aula teórica, leitura de textos imensos, que você já trabalhou o dia todo e, chega lá, tem que ficar lendo textos infinitos. (PROF. NOÊMIA, iniciante na docência – ESCOLA F – QUESTIONÁRIO)

Nesse sentido, verifica-se que apenas a alteração da proposição de cursos fragmentados e pontuais para formações mais extensivas não é suficiente, há necessidade de rever uma concepção mais prescritiva e aplicacionista que tem fundamentado boa parte das formações ofertadas. Além das estratégias formativas que possam atender às necessidades didáticas dos docentes, é importante considerar também aspectos relacionados às questões pessoais e condições de trabalho, como o fato de o professor trabalhar o dia todo e participar de cursos de formação à noite.

Destaco que o PNAIC não era um programa de formação exclusivo para professores iniciantes na RME, embora tenha atingido diversos profissionais nessa condição. Porém, apesar dos elementos diferenciais destacados, a necessidade de se repensar os processos de formação continuada permanece. A análise dos relatos permite inferir que, apesar da quantidade de cursos ofertados, nem sempre as formações têm conseguido atender às necessidades e expectativas dos profissionais ingressantes, especificamente dos iniciantes na docência, o que é confirmado inclusive nos depoimentos das próprias formadoras de NRE:

E eu acho que uma outra questão é que nós precisaríamos de uma política mais... mais diretiva mesmo, para esses professores novos, no sentido de mais formação; acho que a formação que a gente trabalha não tem dado

conta do que eles precisam para a sala de aula. E são tantas as defasagens, que eu fico pensando em como dar conta de tudo isso. Mas eu acho que a gente tinha que ter cursos mais específicos para essas professoras, o atendimento teria que ser mais individualizado também, eu acho que são três focos que não dá para perder, mas que a gente percebe que não tem dado conta. (FORMADORA SANDRA – ENTREVISTA)

Tendo em vista o exposto, ressalto a importância de considerar, nas ações de formação continuada, as especificidades da iniciação à docência e as necessidades advindas do contexto de atuação profissional do professor. Não tem sido suficiente alterar o formato e/ou a carga horária dos cursos; ações sistemáticas são importantes, necessárias, mas precisam vir acompanhadas de mudanças mais profundas, relacionadas à concepção de formação continuada ainda vigente. Considerando os modelos propostos anteriormente, o movimento talvez tivesse que ser na direção de formações que privilegiassem uma perspectiva interativo-reflexiva, em que formador e formando atuam como colaboradores, em que os saberes são produzidos em cooperação para ajudar a resolver os desafios e problemas da prática. Nesse modelo, “a negociação coletiva e contínua dos conteúdos é o motor central do processo de formação e da sua avaliação, devendo constituir a fonte para uma definição progressiva do plano de formação” (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1992, p. 150). A organização de um plano de formação continuada da escola requer a superação desses desafios.

Nessa direção, considere importante analisar outros processos formativos que vêm se constituindo a partir de ações e iniciativas realizadas no interior das escolas pelos coletivos docentes e pelos professores.

7.3 AS INICIATIVAS DOS COLETIVOS DOCENTES E DOS SUJEITOS: “MAS COMO ACONTECEU COMIGO, EU TIVE UM PROFISSIONAL DE REFERÊNCIA...”

Neste item, analiso os depoimentos coletados no que se refere às ações e iniciativas que vêm sendo realizadas em algumas escolas por grupos de professores ou por alguns profissionais, as quais podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores ingressantes na RME. Considero que as ações explicitadas, em sua maioria, constituem-se como formação continuada informal (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1992), relacionadas a processos como grupos de estudo ou de trabalho, trocas de experiência realizadas entre os professores nas escolas ou

entre escolas, acompanhamento *in loco* nas escolas, apoio de outros profissionais mais experientes, entre outros.

Os processos de formação informais referem-se à aprendizagem “em situação” e se relacionam ao modo como os professores aprendem a profissão (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1992). Avalio que as críticas à formação continuada apontadas anteriormente podem ser compreendidas, até certo ponto, pela importância de aproximar a formação docente de suas rotinas e culturas profissionais, como afirma Nóvoa (2009) quando defende a formação do professor construída dentro da profissão.

Uma das questões recorrentes sugeridas pelos sujeitos da pesquisa diz respeito ao trabalho coletivo na escola, valorizando as trocas de experiências e o planejamento integrado entre os profissionais da instituição, ou trocas de experiências entre escolas, organizadas a partir de necessidades e contextos semelhantes, refletindo sobre problemas e desafios comuns a essas instituições.

No ano passado aconteceu uma coisa bem bacana, que esse ano a gente não pôde efetivar. Mas eu achei que rendeu muito, foi a troca de experiências entre os professores. Então, tinha uma professora que trabalhava com sequência didática muito bem, então, em toda reunião, a gente reservava uma hora, meia hora, e fazia essa troca, ela ia e colocava a prática dela: “Olha, dá certo, eu fiz assim...” (PED. JÚLIA – ESCOLA A – ENTREVISTA)

Sim, mais experiência... porque daí eles trocam muitas “figurinhas” e a gente percebe que, quando existe a empatia entre os professores, eles crescem bastante. E é uma troca, porque não é porque é iniciante que não sabe nada, não é isso. Eles também trocam ideias, os iniciantes geralmente vêm com muita vontade, então eles trazem material e pesquisam... e agora, nessa nova geração, eles estão muito bem com a informática, então eles trazem muito, eles conhecem muito essa parte da tecnologia e ajudam a gente e também os outros professores, que têm lá a didática, têm o domínio da turma, têm toda essa dinâmica de sala de aula, mas podem estar um pouco fora das novidades. Então, acho que é uma troca bem sadia... (PED. ELAINE – ESCOLA F – ENTREVISTA)

Então, eu acho que a gente precisa, cada vez mais, investir em núcleos de escolas, a gente colocar escolas muito parecidas conectadas, para que a gente tenha essa troca de experiências muito intensa, entre escolas mais ou menos com o mesmo porte, com o mesmo número de estudantes... como que você venceu esse desafio, como você organizou o seu espaço, como você organizou o planejamento... (GERENTE ELISA – SME – ENTREVISTA)

Entendo que as trocas de experiências e o planejamento integrado perpassam aspectos relacionados, predominantemente, às disposições práticas (centradas na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos) e à partilha, no sentido de valorização do trabalho em equipe, a partir do projeto educativo da escola (NÓVOA,

2009). A construção de uma cultura profissional colaborativa, pautada em princípios da ética e da coletividade, ainda constitui um desafio, porém os relatos evidenciam algumas iniciativas e propostas nessa direção.

Nesse mesmo sentido, podem ser consideradas as reuniões coletivas de estudo ou a organização de grupos de trabalho, que também permitem essa partilha de conhecimentos, experiências e aprofundamento teórico, envolvendo professores iniciantes e mais experientes.

Eu acho que você organizar grupos de trabalho em que você possa mesclar professores com bastante experiência com professores com menos experiência, no mesmo dia de permanência, você mesclar diferentes escolas... muito próximas em termos de estrutura e número de professores, mas diferentes na sua atuação, para que elas possam se enxergar...
(GERENTE ELISA – SME – ENTREVISTA)

Ao refletir sobre a organização de reuniões de estudo ou grupos de trabalho, destaco a contribuição de Cunha (2016). Analisando a aprendizagem da docência em espaços institucionais, como escolas e universidades, aponta a importância do papel da ciência como constituinte da profissão docente. Porém, afirma a necessidade de afastar-se da compreensão sobre os saberes docentes de Tardif (2002 apud CUNHA, 2016, p. 72) como “um saber que se institui quando o docente sabe fazer e sabe justificar porque faz”; e ressalta que essa justificativa precisa apoiar-se nos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação. Sob essa perspectiva, considero que as trocas de experiências, os grupos de trabalho e reuniões de estudo podem ter um papel importante na formação docente, ao serem organizados buscando-se os fundamentos científicos no processo de análise das experiências docentes, contribuindo para que ocorram mudanças e inovações.

Outra questão recorrente diz respeito ao apoio de um colega professor ou outro profissional mais experiente. Esse aspecto foi abordado na seção anterior, quando discuti o apoio dos profissionais da escola aos ingressantes, como parte da organização pedagógica da instituição. Nesse momento, a análise é retomada, enquanto processo formativo que pode contribuir para o desenvolvimento profissional do professor ingressante.

Diversos professores relataram que ter o apoio de um profissional mais experiente é importante, destacando a necessidade de pensar em critérios para a escolha desse profissional. Além disso, ressaltou que esse apoio foi sugerido mesmo

pelos ingressantes com experiência docente anterior, o que indica que esses professores também apresentam demandas formativas no período de inserção na RME, sendo que um profissional de apoio poderia auxiliar no atendimento a essas demandas.

Mas como aconteceu comigo, eu tive um profissional de referência... E no primeiro momento ela não era minha colega de turma, digamos assim, porque eu não era corregente, era uma de um turno, outra do outro... mas que o profissional do estágio [probatório] tivesse um profissional de referência, talvez aquele que a escola julgasse mais experiente na função que o iniciante estaria exercendo ou talvez até mesmo o pedagogo... acho que seria isso. E formações continuadas, que já estão sendo boas, aperfeiçoar ainda mais, acredito que vá ter um resultado futuro. (PROF. PAULA, iniciante na docência – ESCOLA F – ENTREVISTA)

Eu acredito que teria que ser alguém da escola mesmo [...] alguém que esteja ali, que saiba a realidade da escola, que saiba a realidade dos professores também, como que estão chegando os novos, se está muito tempo na Rede, se ele tem também já esses facilitadores dentro da escola... porque vai uma professora puxando a outra... Mas eu acredito que poderia ser uma professora da escola.

PESQ.: *Da escola?*

RESP: *É. Uma que fosse mais experiente... e escolhida, e preparada para isso... (PROF. KÁTIA, com experiência docente anterior – ESCOLA E – ENTREVISTA)*

Alguns relatos dos docentes revelam situações de apoio que se efetivaram numa perspectiva informal: eram colegas de escola, uma ajudando a outra. Outros destacam a questão dos critérios para escolha desse profissional e a necessidade de sua formação, evidenciando uma proposta de apoio sistemático e formal, a ser organizado pela equipe gestora da escola e/ou pela SME. Uma das gerentes também aponta essa possibilidade, ao comentar sobre a necessidade de uma estrutura mais ampla para efetivação desse trabalho.

Então, eu vejo que a Secretaria vai ter que pensar numa estrutura que incentive os professores mais antigos a se aproximarem desses professores mais novos. E, além disso, um grande desafio vai ser o número de contratação que a gente vai precisar. Porque você pensar num programa de formação desse, necessariamente te faz pensar se esse professor recém-contratado tem condições de pegar uma regência de classe. E às vezes, pela impossibilidade de ter alguém que tenha essa experiência, está nessa regência de classe. (GERENTE ELISA – SME – ENTREVISTA)

Considero, também, que propostas de acompanhamento mais sistemático ao professor iniciante ou a organização de um sistema de tutoria, como evidenciado nos depoimentos que seguem, se inserem numa situação de apoio formal:

E quando o professor inicia na Rede, deveria ter um treinamento mais intensivo; na escola, uma maior preocupação com esses profissionais e acompanhamento quinzenal. (PROF. NOÊMIA, iniciante na docência – ESCOLA F – QUESTIONÁRIO)

Então, se no primeiro ano essa professora tem um apoio, uma vez por mês, a cada 15 dias que ela tenha esse curso, que seja isso, esse preparatório, e é só para os professores que estão entrando... (PROF. KÁTIA, com experiência docente anterior – ESCOLA E – ENTREVISTA)

[...] o próprio sistema de tutoria. A gente ter equipes, não sei se centralizadas ou regionalizadas, para que esses professores possam levar os seus planejamentos, possam levar suas angústias, tenham consultoria a respeito de gestão de sala de aula, sobre como lidar com a criança pequena [...]. (GERENTE ELISA – SME – ENTREVISTA)

Esse apoio de um profissional mais experiente aproxima-se do que Vaillant e Marcelo (2012) denominam mentoria, atividade comum em diversos programas de inserção à docência, conforme explicitarei na seção 6. Esses autores afirmam que, na maior parte dos programas, os mentores são professores da universidade, supervisores ou diretores de escola, e, em algumas ocasiões, colegas de trabalho. Independentemente disso, destacam a importância do papel do mentor em assessorar pessoal e didaticamente o docente principiante. Entretanto, considerando a complexidade da relação mentor-iniciante, a necessidade de preparo específico para essa tarefa, as características pessoais e profissionais requeridas dos mentores, entre outras questões, ousou afirmar que os apoios descritos nesta investigação poderiam, no máximo, constituir-se como uma tutoria informal (VONK, 1996 apud BRITO et al, 2005), com contribuições importantes, mas parciais, ao processo de inserção dos ingressantes.

Observo, ainda, que os professores se referem a esse apoio efetivado como uma formação a partir do contexto da escola, de forma sistemática; já a proposta de tutoria parece se direcionar à constituição de equipes externas à escola, nos Núcleos Regionais ou SME. Nas duas situações, os aspectos comuns referem-se ao apoio necessário ao professor ingressante por um profissional mais experiente e à periodicidade do trabalho. Considero que uma das principais distinções diz respeito à concepção relacionada à organização desse processo: num caso, constituiria uma tutoria realizada por equipes regionalizadas, atendendo grupos de professores ingressantes, de diferentes escolas, o que não implicaria, obrigatoriamente, o envolvimento da escola como um todo. Defendo, em outra direção, um processo de

apoio que se efetive na perspectiva da escola concebida como um espaço coletivo de aprendizagem, como uma comunidade de aprendizagem, em que os professores ingressantes, conforme suas experiências prévias e necessidades formativas, recebam apoio dos pares mais experientes e da equipe gestora da escola. Considero que a efetivação dessa proposta implica, entre outros aspectos, o desenvolvimento de uma cultura profissional que valorize o papel formativo dos mais experientes em relação aos mais jovens, perpassando questões pessoais, de compromisso social e com a própria profissão docente, no sentido do cuidado e da atenção necessários aos novos profissionais que ingressam na carreira do magistério (NÓVOA, 2009).

Essa proposição também se relaciona a questões apontadas, implicitamente, em outros depoimentos, que se aproximam do conceito de formação em situação explicitado no início desta seção:

Agora, é como eu te falo: eu acho que é diferente quando você ouve e quando você vive a prática. Teve, sim, esses dias de formação, lá no início, mas, quando chega o dia de você assumir e viver aquilo na prática, assim, é diferente. (PROF. HELENA, iniciante na docência – ESCOLA C – ENTREVISTA)

Eu acho que o professor aprende muito na prática [...]. Quando você faz faculdade, você aprende muito a teoria, e você só vai aprender a resolver os problemas no dia a dia. Eu lembro que, quando eu fiz faculdade, eu jamais imaginava que numa sala tinha tanta criança que não aprendesse, tanta criança que não fazia lição... (DIR. TATIANA – ESCOLA A – ENTREVISTA)

[...] e aí a gente tem muito essa cultura, aqui, de que “eu fiz faculdade, eu prestei um concurso, eu sei o que eu estou fazendo!” Não sabe. Pode ter, naquele momento, ido muito bem na prova, se preparado para aquela prova. Será que eles estão preparados para o exercício daquela profissão na qual fizeram a prova? (DIR. MARINA – ESCOLA D – ENTREVISTA)

Esses relatos coadunam-se ao pressuposto de que a aprendizagem da docência se efetiva num processo contínuo, considerando as fases do desenvolvimento profissional, e se consolida na prática, a partir de processos que mobilizam a análise e reflexão crítica permanente sobre essa prática. Também considero que os depoimentos guardam relação com a dimensão prática de Nóvoa (2009), voltada à construção de um conhecimento profissional centrado na aprendizagem dos estudantes e na análise de casos práticos que necessitam mobilizar conhecimentos teóricos para sua resolução, conhecimentos que precisam ser compreendidos em suas múltiplas dimensões.

Essas questões reforçam o entendimento do professor como um profissional que não se constitui como mero executor de regras e normas advindas de uma teoria que não expressa os desafios e problemas enfrentados cotidianamente nos distintos contextos de atuação docente.

Sob a perspectiva de valorização das experiências vivenciadas no campo de atuação profissional e a partir da possibilidade de teorizar sobre essas experiências e práticas, solicitei aos participantes que apontassem sugestões que poderiam contribuir para o processo de inserção dos docentes iniciantes, contribuindo para sistematizar possíveis indicadores. Essas sugestões foram sintetizadas no quadro 17:

SUGESTÕES PARA UM PROGRAMA DE APOIO AOS DOCENTES INGRESSANTES	
Sugestões relacionadas à forma	<ul style="list-style-type: none"> - Programa <i>on-line</i>, com criação de uma central de atendimento específico para os iniciantes - <i>E-mail</i> como canal de contato e divulgação de notícias e informações específicas de interesse/necessidade do docente iniciante na RME - Canal virtual de comunicação e troca de experiências - Programa presencial
Questões a serem enfatizadas	<ul style="list-style-type: none"> - Questões pedagógicas: organização do ensino em ciclos; planejamento e adequação metodológica; currículo; indisciplina, etc. - Questões da carreira: plano de carreira e crescimento profissional; questões salariais, folha de pagamento; estágio probatório - Apoio psicológico - Socialização profissional: acolhimento e integração na escola - Assessoria jurídica: leis e direitos do professor
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> - Curso preparatório antes do ingresso na escola, com foco na área em que o professor vai atuar - Acompanhamento efetivo no estágio probatório - Formação continuada: reuniões e encontros periódicos; cursos e palestras específicos para os ingressantes; trocas de experiência; permanência concentrada (principalmente no primeiro ano de docência); cursos com ênfase nas questões de sala de aula - Apoio de profissionais mais experientes na escola - Orientação, preparo e tempo para as equipes gestoras (diretores e pedagogos) das escolas para receber e auxiliar o professor ingressante - Existência de material de apoio: pedagógico, sobre as escolas e jurídico

Quadro 17 – Sugestões para um programa de apoio aos docentes ingressantes

Fonte: A autora (2017)

Destaco que algumas dessas questões foram analisadas nos itens ou seções anteriores, como as sugestões referentes ao estágio probatório, a importância da integração e do acolhimento do iniciante na escola, o curso preparatório. Outras questões sugeridas também são explicitadas na análise dos programas de inserção à docência (seção 3), como a ênfase nas questões pedagógicas, a necessidade de

apoio psicológico, a organização de reuniões regulares e sistemáticas com os professores iniciantes, a importância do apoio e do preparo da direção escolar (equipe gestora).

As sugestões dadas pelos profissionais permitem tecer algumas considerações: as proposições evidenciam distintas ações que poderiam ser sistematizadas na direção de um programa de apoio aos ingressantes, no contexto pesquisado. São ações complementares, não excludentes entre si, que evidenciam as dimensões envolvidas no processo de inserção docente, com base na categorização de Cornejo Abarca (1999): a dimensão pedagógica (relacionada aos conhecimentos profissionais), a dimensão pessoal-profissional (relacionada à socialização, à construção da identidade profissional, às relações de trabalho) e a dimensão contextual-institucional (relacionada a aspectos como as culturas escolares, condições de trabalho, direitos e deveres profissionais).

Nesse sentido, considero que apenas a tutoria ou a mentoria, como proposta de apoio, não seria suficiente no contexto analisado. Os dados sugerem outras necessidades, outras demandas, na direção da organização de um programa de inserção que considere as dimensões anteriormente explicitadas e as distintas demandas dos ingressantes. Ao refletir sobre os componentes dos programas de inserção, Marcelo (2009, p. 29) cita pesquisa realizada por Horn, Sterling e Subban, datada de 2002, que explicita elementos comuns a bons programas:

- a) uma atividade introdutória de orientação, para situar os novos professores na escola, na comunidade, no currículo;
- b) a mentoria;
- c) o ajuste nas condições de trabalho (redução de número de alunos em turma, redução de atividades extracurriculares, aporte de materiais e recursos, atividades formativas);
- d) a redução do tempo para que os professores iniciantes possam participar de atividades de formação;
- e) o desenvolvimento profissional, focalizando questões de ensino, gestão de aula e disciplina;
- f) a colaboração com colegas de trabalho;
- g) a valorização do professor, a partir da observação do ensino e do diagnóstico de suas fortalezas e fragilidades.

Comparando as proposições com esses elementos, percebo semelhanças e aproximações entre ambos. Apesar disso, tendo em vista o objetivo desta pesquisa, de sistematizar indicadores para o processo de inserção à docência, e considerando as diferenças entre a realidade educacional de diferentes países e, no caso brasileiro, as diferenças existentes entre os estados, entre os municípios e, em cada contexto, entre as distintas redes de ensino, destaco a necessidade de contextualização dessas propostas. Entendo que, no caso das redes públicas de ensino, em que ingressam professores com tempos e experiências distintas na docência, um programa de inserção precisaria ser pensado considerando as demandas comuns a todos os ingressantes e as demandas específicas dos iniciantes na docência. Não é tarefa fácil, mas, no contexto sócio-histórico atual, em que as redes de ensino precisam – entre outros aspectos relevantes – atrair e manter os profissionais da educação, constitui-se como uma questão necessária e urgente.

Nesse sentido, retomo as categorias de análise elencadas nesta pesquisa (condições de ingresso; organização do trabalho pedagógico; formação continuada), como pano de fundo para a proposição desses indicadores. Considero que essas categorias, devidamente contextualizadas, podem contribuir para sistematizar indicadores e princípios para melhoria do processo de inserção dos docentes ingressantes, tendo como ponto de partida as experiências vivenciadas por esses profissionais.

8 DAS DEMANDAS DOS PROFESSORES INGRESSANTES À SISTEMATIZAÇÃO DE PRINCÍPIOS E INDICADORES PARA O PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL

E tem iniciantes e iniciantes! Porque a gente vai ter aquele iniciante que acabou de se formar, como era o meu caso, como a gente vai ter aquele iniciante que pode ter uma formação mais antiga e que tem uma prática anterior, seja como educador, seja na escola particular, e a gente vai ter aquele iniciante, que às vezes é mais velho, que a formação também é mais antiga e que não teve a prática...

(PROF. PAULA, iniciante na docência – ESCOLA F)

Neste momento, atendendo ao objetivo geral da pesquisa, intenciono sistematizar princípios e indicadores que contribuam para melhoria do processo de inserção profissional de professores ingressantes na escola de ensino fundamental/anos iniciais.

Para atingir esse objetivo, em coerência com o referencial teórico-metodológico, tomei como ponto de partida a análise das experiências vivenciadas pelos ingressantes no processo de inserção profissional na RME de Curitiba, as quais foram expressas pelos sujeitos em seus depoimentos (entrevistas e questionários). O desafio foi ir além da descrição desse processo, buscando explicá-lo e compreendê-lo como parte de um conjunto de processos que se desenvolvem no contexto estudado, considerando os determinantes da realidade atual (SANTOS, 2004).

A valorização das experiências dos ingressantes no processo de inserção na RME revela-se elemento fulcral da pesquisa, pois significa pôr em primeiro plano o papel dos sujeitos na realidade histórico-social (THOMPSON, 1981). Da análise dessas experiências, emergiram demandas para o processo de inserção profissional docente, que se constituem como expressão das ações, iniciativas e práticas relativas à inserção docente vivenciadas pelos diferentes sujeitos no contexto das escolas da RME. Trata-se de um processo datado e situado, que considera os problemas e desafios enfrentados pelos professores nesse contexto, sob a compreensão de que as experiências vividas são em parte determinadas pelo contexto e em parte refletidas, questionadas e modificadas pelos sujeitos. Assim, o desafio foi tentar captar essas experiências, explicá-las considerando os aspectos específicos da estrutura e da organização pedagógica da RME e situá-las à luz de conhecimentos teóricos já produzidos sobre o processo de inserção no contexto brasileiro e internacional. A teoria já produzida sobre o tema não teve a pretensão de servir como guia para análise

do objeto de estudo, usada para identificar erros e equívocos à luz do que se entende como um processo de inserção “ideal”, que contivesse todos os elementos que tivessem sido previamente definidos como corretos. Esse movimento de análise fundamentou-se no eixo epistemológico da teoria como expressão da prática (MARTINS, 1998). Com base nesse entendimento, a pesquisa foi construída e (re)construída, partindo do chão da escola, da voz de sujeitos que vivenciam e estão envolvidos no processo de inserção na RME, para buscar compreender as ações relacionadas a esse processo, as razões pelas quais se efetivam dessa forma e não de outra. Os referenciais teóricos já produzidos sobre o tema constituíram-se como instrumentos que contribuíram para “olhar” e compreender essa realidade, e não para julgá-la como adequada ou inadequada.

Sob esse pano de fundo, a pesquisa de campo buscou captar as especificidades, as peculiaridades do processo de inserção no contexto estudado. A carreira docente constitui uma trajetória que é marcada historicamente, considerando os distintos contextos em que se realiza. Nesse sentido, a inserção na docência – como processo que é parte do desenvolvimento profissional do professor – vai apresentar características específicas conforme os tempos, espaços e condições de trabalho docente (SILVA, 2017).

A análise desse processo levou à constatação de que, desde o ingresso dos professores na rede de ensino, desde a identificação de quem é esse professor, há muitas diferenças importantes... Buscando compreender quem é esse professor, observei que nem todos eram iniciantes na docência ao ingressar na RME; a maioria dos professores nomeados já possuía algum tempo de experiência em outras redes de ensino, públicas ou privadas, em diferentes níveis – na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino superior. Diversas dúvidas e interrogações surgiram nesse momento, as quais levaram a questionar e a rever o caminho percorrido, os dados obtidos... A voz dos sujeitos, as experiências vividas não podem ser modificadas; então, foi necessário retomar a análise desses dados, de tudo o que havia sido coletado em campo, e rever esse processo à luz de referenciais teóricos que ajudassem a compreender as evidências que a realidade estava a mostrar...

Retornando e reanalisando os dados, foi possível perceber que o fato de o professor ter ou não experiências prévias na docência é um elemento determinante no processo de inserção profissional. Fiz a opção de nominá-los todos como ingressantes – nessa totalidade, estão os professores iniciantes na docência, isto é,

aqueles com até três anos de experiência profissional, e os professores que ingressam com experiência docente de mais de três anos.

Em muitos países, os programas de inserção atendem professores na fase final da formação inicial ou professores recém-formados. No contexto estudado (e em outros contextos de redes de ensino no Brasil), a situação dos professores quando de sua inserção na rede de ensino é bastante diversa. Os dados de pesquisas no contexto brasileiro mostram que há muitos professores que realizam a formação inicial com idade mais avançada, superior a 20 anos, ou que ingressam mais tarde na docência, indicando diferenças entre a realidade da inserção nas redes públicas de ensino no país comparativamente a outros contextos internacionais. Os resultados da pesquisa que realizei apontam a necessidade de diferenciar os conceitos de inserção profissional, iniciação profissional docente e indução à docência e os processos decorrentes dessas diferentes situações de ingresso nas redes de ensino. A inserção profissional, conforme defendo, precisa ser pensada numa perspectiva ampliada, podendo envolver tanto a iniciação profissional na docência quanto a inserção de professores com experiência em outros contextos profissionais.

Entendo que as categorias de análise que emergiram dos dados da pesquisa se relacionam a um conceito mais amplo de inserção profissional, envolvendo a iniciação pedagógica e a inserção laboral, considerada como um processo por meio do qual o professor transita por determinados itinerários, processos e estratégias para acessar um posto de trabalho (FUENTEALBA, 2006).

A partir dessas categorias, foram evidenciadas diferentes possibilidades de inserção nas escolas da RME: são distintas as condições de ingresso, devido à escola “escolhida”, sua localização, a comunidade escolar atendida, o porte da escola, as modalidades de ensino ofertadas, a função docente assumida, o acolhimento e integração dos ingressantes no interior da instituição. Por exemplo, se a escola em que o professor ingressa está localizada em comunidades vulneráveis, seus desafios serão diversos em relação àquele cujo ingresso ocorre em uma comunidade situada em bairro com maior grau de escolarização. As mudanças de escola durante o período de estágio probatório, vivenciadas por vários professores, interferem no processo de inserção e constituem uma condição mais exigente para os docentes, que precisam – a cada mudança de local de atuação – conhecer e se adaptar a um novo contexto escolar.

O período de estágio probatório, conforme analisado na seção 5, tem assumido uma perspectiva burocrática e avaliativa, que não colabora para subsidiar o docente no seu ingresso na RME. A forma como se realiza a avaliação de desempenho no estágio probatório revela um distanciamento em relação à possibilidade de efetivação de um processo formativo que agregue contribuições significativas ao desenvolvimento profissional docente.

O acompanhamento aos profissionais iniciantes, da forma como foi proposto na estratégia 18.2 do PNE 2014-2024, parece ter como objetivo principal decidir sobre a efetivação do profissional na carreira, além de induzir a considerar todos os profissionais em estágio probatório como iniciantes na docência, aspecto que a pesquisa realizada apontou como equívoco. A proposição do PME de Curitiba (CURITIBA, 2015a), de instituir um programa específico de acompanhamento aos profissionais iniciantes, com base em avaliação formativa, para subsidiar o processo de inserção profissional, ainda não havia sido implantada no período da pesquisa.

Além dessas questões relacionadas às condições de ingresso dos professores na RME, é preciso também considerar as questões relativas à organização do trabalho pedagógico e processos de formação continuada, que se constituem como as outras duas categorias analisadas.

A organização do trabalho pedagógico da RME traz marcas comuns às diferentes escolas, no que se refere às concepções educacionais norteadoras do trabalho pedagógico, à organização do ensino em ciclos, à proposta pedagógica curricular, à efetivação da corregência (docência compartilhada); às avaliações externas e seus impactos no trabalho docente, entre outros aspectos. Cada escola, com seus profissionais, reinterpreta essas concepções, constituindo formas específicas de organização pedagógica no seu interior: na relação professor-aluno; na forma de lidar com os processos avaliativos; nas ações de apoio aos ingressantes que se instituem (ou não) em cada unidade de ensino.

Nesse contexto, os processos de formação continuada ofertados aos professores ingressantes também impactam na inserção docente, na dependência dos conteúdos abordados, do formato e carga horária dos cursos, de como se efetiva a relação teoria-prática nas formações, do atendimento às distintas necessidades formativas dos ingressantes, da concepção que fundamenta esses processos na RME, tudo isso considerando o fato de o professor ingressante possuir ou não experiências prévias na docência.

Ao refletir sobre os princípios que orientam os processos de inserção profissional docente, refleti inicialmente sobre o sentido e significado desse conceito. Entendo que o termo “princípio” se refere aos fundamentos ou proposições fundamentais do processo. Considerando o eixo epistemológico adotado, partindo das evidências da realidade investigada, é possível afirmar que um dos princípios que fundamentam os processos de inserção profissional docente é o princípio da diversidade. A figura 2 sintetiza essa proposição:



Figura 2 – Princípio: diversidade dos processos de inserção
Fonte: A autora (2017)

O princípio da diversidade é expressão das distintas demandas dos professores ingressantes, considerando o fato de esses professores terem ou não experiência anterior na docência e as múltiplas inter-relações evidenciadas, confirmando a complexidade do processo de inserção profissional e sua vinculação ao contexto onde se efetiva.

O quadro a seguir sintetiza as demandas apontadas pelos sujeitos, considerando a distinção entre os ingressantes a partir de sua (in)experiência anterior na docência. As categorias de análise apresentadas na pesquisa (condições de ingresso, organização do trabalho e processos de formação continuada) não foram especificadas separadamente neste momento, pois diversas demandas envolvem questões que perpassam mais de uma categoria. Do mesmo modo, há demandas que se referem a questões relacionadas à rede de ensino, às escolas e suas equipes profissionais. Porém, a maioria das demandas sistematizadas envolve processos que requerem a articulação da Rede, das escolas e dos próprios sujeitos.

DEMANDAS EXPRESSAS PELOS PROFESSORES INGRESSANTES	
Demandas comuns a todos os ingressantes	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de revisão de critérios de lotação de professores ingressantes nas escolas, possibilitando a redução da rotatividade dos docentes entre escolas, no período de inserção profissional, e a diminuição dos impactos negativos das condições de trabalho no período de ingresso. - Ações de acolhimento e integração pela equipe gestora e demais profissionais da escola. - Acompanhamento da SME às escolas que recebem mais docentes ingressantes. - Definição de critérios de escolha de função docente que considerem o perfil, a formação inicial e continuada já realizada, bem como a experiência prévia de cada profissional. - Mudanças na concepção e efetivação da avaliação de estágio probatório. - Conhecer e se situar em relação às concepções norteadoras do trabalho educativo na RME. - Compreensão dos conhecimentos relativos aos processos de avaliação, conforme a organização do ensino em ciclos. - Formações e orientações específicas (<i>in loco</i>) para os casos de inclusão escolar. - Apoio da equipe gestora da escola em relação às questões referentes à OTP (planejamento, avaliação, gestão da turma). - Docência compartilhada (atuação como corregente) como estratégia para estudo, planejamento e avaliação de forma colaborativa entre os professores. - Formações voltadas aos problemas e desafios da prática pedagógica, de acordo com a função assumida pelo professor na escola. - Formações que articulem a relação teoria-prática, focalizando o trabalho em sala de aula. - Valorização de trocas de experiência, vinculado à análise de práticas já avaliadas positivamente, no sentido da aprendizagem discente. - Mudança na concepção de formação continuada, na direção de um processo menos tutelado por agentes externos e mais voltado a uma perspectiva reflexiva e colaborativa.

continua

DEMANDAS EXPRESSAS PELOS PROFESSORES INGRESSANTES	
Demandas específicas dos iniciantes na docência	<ul style="list-style-type: none"> - Processo de avaliação do estágio probatório com acompanhamento efetivo em sala de aula e orientações específicas ao professor iniciante ao longo do tempo de estágio, e não apenas nos momentos finais do processo. - Apoio mais sistemático aos docentes iniciantes, por parte da equipe gestora da escola, dos colegas professores e dos formadores de NRE. - Orientação e apoio em relação ao papel das avaliações externas no processo educativo escolar, auxiliando na redução da pressão por resultados. - Apoio de profissionais mais experientes aos iniciantes (seja um colega docente ou um membro da equipe gestora da escola), considerando critérios de escolha e formação desse profissional que privilegiem as habilidades e conhecimentos necessários para proporcionar apoio pedagógico efetivo. - Docência compartilhada (atuação como corregente) como estratégia que propicia mais segurança e progressiva autonomia ao iniciante, contribuindo para a aprendizagem da docência. - Processos de formação continuada: <ul style="list-style-type: none"> • voltados aos componentes curriculares: conteúdos, planejamento e efetivação do trabalho em sala de aula (considerando, principalmente, turmas com diferentes níveis de aprendizagem – heterogeneidade); • que contribuam para a apropriação dos conhecimentos necessários à docência (para além de uma dimensão procedimental) e a compreensão dos elementos determinantes do processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 18 – Demandas expressas pelos professores ingressantes no processo de inserção profissional

Fonte: A autora (2017)

A partir do princípio da diversidade dos processos de inserção e considerando as distintas demandas expressas pelos professores ingressantes, foi possível sistematizar indicadores para o processo de inserção profissional docente. Esses indicadores foram propostos considerando-se a perspectiva de superação de um programa de inserção restrito à adaptação do professor ingressante ao contexto escolar, mas visando à constituição de um processo voltado ao crescimento pessoal e profissional (MARCELO, 2009) e que se constitua, para além do compromisso da escola, como um compromisso da rede de ensino.

A análise dos programas de inserção profissional docente no contexto nacional e internacional, na seção 3 deste relatório, possibilitou apontar alguns elementos importantes a serem considerados para o sucesso do período de inserção profissional:

- i) a efetivação de programas que focalizam as necessidades, desafios e problemas enfrentados pelos docentes, articulando ações de apoio, orientação e acompanhamento, realizados preferencialmente no contexto de trabalho;
- ii) a importância da efetivação de propostas de longa duração e a regulamentação legal dos programas;
- iii) a necessidade de ações de orientação e conscientização às equipes diretivas e pedagógicas das escolas em que os docentes ingressam;
- iv) a

oferta de condições aos profissionais para viabilizar ações de apoio e acompanhamento; v) a importância da formação continuada dos docentes, seja presencialmente e/ou à distância. No contexto internacional, destacam-se ações relacionadas à mentoria, que pode ser realizada por um profissional da própria escola ou externo à instituição.

A proposição de indicadores, sistematizada na sequência, considera as evidências da realidade investigada e procura contemplar aspectos relevantes que foram recorrentes nos distintos contextos em que esses programas foram efetivados. Referem-se, assim, a processos de ingresso que podem contribuir para melhoria da inserção profissional docente, na direção da instituição de políticas públicas voltadas a esse processo.

Tais indicadores constituem-se como instrumentos que podem apontar possíveis caminhos, não como modelos fechados ou guias teóricos. Foram elaborados tendo o contexto analisado como pano de fundo, pois referem-se às evidências que a pesquisa de campo trouxe à análise, mas podem servir como pistas para melhoria do processo de inserção profissional também em outras redes de ensino, considerando as condições de ingresso, organização do trabalho pedagógico e processos de formação continuada inerentes a cada rede ou sistema de ensino.

- **Cultura de atenção em relação aos docentes ingressantes**

As distintas situações vivenciadas na fase de ingresso na RME pelos docentes revelaram-se mais ou menos conflituosas conforme os percursos percorridos por cada profissional; as avaliações positivas em relação a esse percurso estão relacionadas às situações em que o professor pode contar com o apoio e acolhimento da equipe gestora e demais profissionais das escolas por onde trabalhou, recebeu orientação e acompanhamento voltados às suas necessidades e às dificuldades enfrentadas na prática docente, participou de processos de formação continuada que contribuíram efetivamente para seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, o desenvolvimento de uma cultura de atenção em relação aos docentes ingressantes está relacionado às ações de acolhimento institucional, acompanhamento efetivo, revisão dos critérios de escolha de vaga nas escolas para os professores ingressantes, apoio pedagógico e profissional, formação continuada dos profissionais.

O desenvolvimento de uma cultura de atenção e cuidado é um processo lento, assim como o é toda mudança significativa e duradoura. Envolve questionamento e reflexão frente a processos, muitas vezes, naturalizados, institucionalizados, que dificultam as tentativas de mudança. Implica abertura ao questionamento e reflexão como fatores inerentes à mudança pretendida. E envolve múltiplas ações, em diferentes instâncias, fundamentadas num processo de valorização efetiva dos professores ingressantes e na compreensão da possibilidade do desenvolvimento profissional como compromisso coletivo de cada escola e da própria rede de ensino.

- **Constituição de redes de apoio aos ingressantes**

A melhoria dos processos de inserção profissional requer a organização de um trabalho em rede, envolvendo ações distintas e complementares da Secretaria da Educação, das equipes técnicas regionais e das equipes escolares. Para tanto, são necessárias ações formativas voltadas à conscientização e orientação dessas equipes, fundamentada no desenvolvimento de uma cultura de atenção e apoio aos ingressantes, considerando a importância do envolvimento e participação efetiva no processo de inserção.

O trabalho dessa rede de apoio pode ser efetivado a partir de modalidades diversas (presencialmente e/ou virtualmente, com apoio das tecnologias de informação e comunicação) e utilizando diferentes estratégias formativas (reuniões, encontros de formação, apoio de profissionais mais experientes, material de apoio, entre outros), considerando as questões pedagógicas, de socialização e desenvolvimento profissional. É inerente a esse trabalho o acompanhamento às escolas que recebem mais professores ingressantes, bem como o apoio sistemático aos iniciantes na docência, considerando a diversidade e a adequação como aspectos centrais nas estratégias de ação das redes de apoio.

Considero pertinente, também, o envolvimento das universidades, enquanto instituições de formação docente, nas redes de apoio, contribuindo no processo a partir de pesquisas desenvolvidas em parceria com as escolas e possibilitando a retroavaliação da própria formação inicial dessas instituições.

- **Avaliação formativa dos ingressantes**

A avaliação formativa refere-se – mais do que a um procedimento – a uma postura em relação ao professor ingressante em seu processo de inserção. Fundamenta-se no entendimento de que o processo de inserção integra o desenvolvimento profissional docente e, nessa perspectiva, o professor está sempre em processo de formação e aprendizado. Assim, a avaliação formativa tem seu foco na aprendizagem da docência como processo contínuo, superando uma dimensão probatória e assumindo um caráter pedagógico. Implica conhecer o professor ingressante, sua trajetória formativa, ajustando os diversos processos decorrentes (escolha de função, estágio probatório, ações de apoio ao docente, formação continuada em serviço) às distintas demandas desses docentes. Nessa direção, não se vincula exclusivamente ao estágio probatório, mas requer pensar também esse processo de avaliação sob outras bases. Os dados e informações revelados no processo de avaliação formativa possibilitam o ajuste e redirecionamento do trabalho, em diferentes instâncias (não voltado unicamente ao professor ingressante), a fim de aprimorar continuamente as distintas ações desenvolvidas nas redes de apoio, relacionadas ao processo de inserção.

- **Adequação e melhoria das condições de trabalho**

As condições objetivas de trabalho nas escolas constituem-se como um dos elementos determinantes no processo de inserção profissional, integrando a dimensão contextual e institucional do processo de inserção. Condições de trabalho inadequadas dificultam o trabalho docente do ingressante, interferindo na viabilização de um processo de apoio e acompanhamento adequado às distintas demandas desses profissionais. A pesquisa evidenciou questões como a falta de professores e/ou funcionários, a rotatividade da equipe pedagógica em algumas escolas, questões relacionadas à infraestrutura, recursos físicos e materiais e a rotatividade dos ingressantes entre as escolas no período de ingresso na Rede como fatores que interferem no processo de inserção.

Condições de trabalho favoráveis contribuem para o desenvolvimento de competências profissionais necessárias à docência, como condição de possibilidade para efetivação de processos mais reflexivos, mais colaborativos, relacionados aos diferentes aspectos da organização do trabalho pedagógico (planejamento, currículo,

avaliação, relação professor-aluno, apoios profissionais, entre outros). O tempo necessário para estudos, planejamento, formações em serviço também constitui elemento diferencial, daí a importância do reconhecimento da necessidade de tempo para o professor realizar atividades fora de sala de aula, inerentes ao processo pedagógico, como um dos fatores que pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos ingressantes. Entendo que as condições de trabalho também se referem a questões salariais e à efetivação de plano de carreira como elementos importantes para manter os professores no magistério e aspectos determinantes do desenvolvimento profissional. Nesse sentido é que o indicador se refere aos termos adequação e melhoria, pois algumas condições já existentes – como a ampliação da hora-atividade docente, o adicional por difícil provimento em escolas de difícil lotação de pessoal, por exemplo – precisam ser mantidas e podem ser aperfeiçoadas, enquanto outras situações ainda constituem metas a serem atingidas.

- **Projeto de formação voltado às demandas dos docentes ingressantes**

A organização de um projeto de formação que atenda às distintas demandas dos professores ingressantes é dimensão pedagógica fundamental no processo de inserção profissional. Assenta-se no pressuposto da incompletude da formação inicial e na compreensão do processo de inserção como fase importante do desenvolvimento profissional docente, concebido como um processo contínuo.

As distintas demandas de formação dos docentes ingressantes, explicitadas na pesquisa, requerem estratégias de apoio e desenvolvimento profissional adequadas, indo além da realização de diferentes eventos formativos (seminários, cursos, oficinas, reuniões, etc.), considerando também o apoio e acompanhamento sistemático de um profissional mais experiente como parte integrante desse processo de formação em contexto de trabalho. Nesse sentido, implica formação concebida como processo reflexivo e colaborativo, que tem como ponto de partida os problemas reais da prática docente, em oposição a uma lógica prescritiva e aplicacionista da relação teoria-prática no processo formativo. Requer, também, o estabelecimento de critérios de escolha e a formação dos profissionais designados para orientação e acompanhamento sistemáticos dos ingressantes, para além da experiência na docência.

A organização de um projeto de formação nessa perspectiva também considera a possibilidade de articulação com outras instâncias do sistema escolar, com outras instituições formadoras, na direção de ações coletivas e colaborativas que contribuam na formação docente.

- **Trabalho colaborativo no interior da escola**

A pesquisa de campo evidenciou diferentes possibilidades de efetivação de trabalho colaborativo entre os profissionais da escola: o apoio de um professor mais experiente, a docência compartilhada (corregência), o apoio da equipe gestora da escola. Na maioria das situações, esse trabalho se desenvolveu de forma assistemática, informal, mas com contribuições positivas para a inserção profissional do professor ingressante. Da mesma forma, a literatura sobre o tema também enfatiza o trabalho colaborativo como uma das características dos programas de inserção à docência.

Relações de apoio e colaboração não são processos de fácil implementação no interior das escolas, pois implicam o rompimento com uma cultura de competitividade e individualismo e movem-se na direção de uma cultura de atenção e cuidado com os novos docentes ingressantes no quadro de profissionais das redes de ensino. Porém, a pesquisa revelou indícios de ações nessa direção, facilitadas pela organização de horários compartilhados (hora-atividade) para estudos, planejamento em conjunto, trocas de experiências, entre outras atividades que permitem a colaboração mais efetiva entre profissionais. Nesse sentido, considero o trabalho colaborativo como um dos processos de ingresso (embora não restrito a esse período) que podem contribuir para melhoria da inserção dos ingressantes, os quais são fortalecidos na medida em que os próprios ingressantes e demais profissionais vão percebendo os ganhos dessas ações para o aprendizado da docência, no caso dos iniciantes, e para o próprio desenvolvimento profissional e institucional.

É importante acrescentar que esses indicadores se referem a processos inter-relacionados, fundamentados no princípio da diversidade dos processos de inserção profissional docente. Considero que a implementação parcial de alguns indicadores, em detrimento de outros, embora possa trazer contribuições positivas, não é suficiente, sob o ponto de vista do atendimento ao conjunto das demandas evidenciadas na pesquisa. A figura 3 explicita essas inter-relações:



Figura 3 – Processos de ingresso: indicadores que podem sustentar o processo de inserção profissional docente
 Fonte: A autora (2017)

No texto introdutório deste relatório, indiquei a tese defendida: a diversidade é inerente aos processos de inserção profissional docente, originada nos modos de organização de cada rede de ensino, de cada escola e das experiências de cada professor ingressante. Nesses processos de inserção, articulam-se demandas comuns a todos os professores ingressantes e demandas específicas aos iniciantes na docência, a partir das quais é possível sistematizar indicadores que possam contribuir para a melhoria do processo de inserção profissional docente. Destaco que a tese não foi definida *a priori*, foi construída no processo de pesquisa, expressão das evidências da realidade.

Durante a trajetória da pesquisa, busquei compreender o processo de inserção profissional docente tomando como ponto de partida as evidências do contexto estudado e analisando-as à luz de referenciais teóricos que auxiliassem a atingir esse objetivo. Nessa direção, a sistematização de distintas demandas dos ingressantes, a partir da análise das experiências vivenciadas no período de ingresso na RME, permitiu evidenciar o princípio da diversidade como inerente aos processos de

inserção profissional docente e, considerando esse princípio, apontar indicadores que podem contribuir para a melhoria desse processo.

Nesse momento, porém, tendo por base a pesquisa realizada e a literatura analisada sobre os programas de inserção à docência, afirmo a necessidade de considerar os indicadores sistematizados como princípios para a inserção profissional docente: constituição de redes de apoio aos ingressantes, trabalho colaborativo no interior da escola, condições de trabalho, formação continuada, cultura de atenção e avaliação formativa. São princípios, na medida em que se constituem como proposições fundamentais para o processo de inserção docente. O princípio da diversidade contempla as especificidades de cada rede de ensino, dos contextos escolares e das experiências docentes dos professores que aí ingressam, considerando as distintas condições de ingresso, organização do trabalho pedagógico e os processos de formação continuada efetivados, aos quais se agregam os demais princípios.

Constituem-se como princípios gerados a partir da análise sistemática e rigorosa da prática de inserção profissional efetivada no cotidiano de escolas do ensino fundamental/anos iniciais. Os princípios do trabalho colaborativo e da constituição de redes de apoio aos ingressantes, nesse contexto, podem sustentar o processo de inserção profissional docente em diferentes redes de ensino. Porém, sem as devidas condições de trabalho, o processo não se consolida, do mesmo modo que o coletivo precisa se envolver na prática de uma cultura de atenção, sustentado por uma avaliação formativa. São princípios interdependentes e condicionantes do processo de inserção profissional que se tornam insuficientes se não assumidos em totalidade pelo conjunto de profissionais da escola. Mesmo que esses princípios guardem relação com determinantes conjunturais, como as mudanças nas políticas municipais, têm possibilidade de se solidificar no interior das escolas como práticas, estabelecendo-se como parte da cultura escolar e sobrevivendo às mudanças de governo, porque realizadas pelo conjunto dos professores.

Essa é a meta: a inserção e o desenvolvimento profissional assumidos e realizados pela categoria docente, definindo os rumos da elevação do estatuto profissional docente reconhecido socialmente.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa, eu não fazia ideia dos desafios que teriam que ser enfrentados no decorrer do processo, até sua finalização. Ao longo desses quatro anos, debruçei-me sobre esse objeto de estudo procurando compreendê-lo e, a partir da pesquisa realizada, contribuir para o campo da formação de professores, considerando a inserção profissional como etapa importante do desenvolvimento profissional docente.

Não pretendi esgotar as possibilidades de compreensão sobre o processo de inserção, pois entendo – apoiada nas ideias de Thompson (1981, p. 61) – que toda teoria “é um conhecimento em desenvolvimento, [...] provisório e aproximado, com muitos silêncios e impurezas”. As limitações da pesquisa decorreram da necessidade de (re)construção do seu processo de análise e da própria dinâmica da realidade, em que as mudanças são inerentes ao processo, constituindo-se como um dos principais desafios.

Uma das mudanças enfrentadas no decorrer da realização da pesquisa foi na gestão da Secretaria Municipal da Educação. Com essa mudança, ações e projetos efetivados anteriormente foram deixados de lado e/ou substituídos por novas propostas, independentemente de seus resultados. Ocorreram alterações nas políticas municipais para a educação, incluindo questões relacionadas à formação docente, condições de ingresso e de trabalho dos professores na rede de ensino. As políticas públicas têm tido prazo de validade, sendo determinadas pelas mudanças de governo, dependendo dos resultados das eleições; nesse contexto, as proposições – mesmo aprovadas nos Planos de Educação – podem ficar em segundo plano ou ser esquecidas. Evidencia-se, assim, a instabilidade em relação aos programas de formação e acompanhamento de ingressantes por parte das redes de ensino (quando existentes), os quais ficam na dependência da decisão dos grupos que ocupam os cargos de liderança em cada gestão. Nessa perspectiva, revelam-se fundamentais as ações e iniciativas realizadas no interior das escolas, pelos professores e pela equipe gestora, principalmente aquelas ações que conseguem sobreviver às mudanças políticas, como as redes de apoio e o trabalho colaborativo no interior das escolas.

Essas mudanças também podem ajudar a explicar, por exemplo, o silenciamento da maioria dos sujeitos em relação às questões relacionadas ao plano de carreira e salário, pois, conforme já comentei, constituíam-se como condições em

vias de implementação durante o período da pesquisa de campo. Em relação às condições de ingresso, considero importante retomar alguns aspectos destacados no relatório, como a relação entre a localização das escolas e o processo de escolha de vaga, as mudanças de escola durante o estágio probatório e a forma como se efetiva a própria avaliação desse período. A pesquisa evidenciou que a maioria das vagas disponíveis para escolha pelos professores ingressantes estava situada na região sul da cidade ou em bairros de maior vulnerabilidade social. Além disso, a rotatividade de professores nas escolas é maior durante o estágio probatório, pois a maioria deles não possui vaga fixa quando ingressa na rede de ensino, e isso pode demorar a ocorrer (fator que impactou na própria realização da pesquisa de campo). São situações que trazem maiores desafios ao processo de inserção docente. A política municipal que instituiu a gratificação por difícil provimento (e vale destacar que essa política não tem sido alterada com as mudanças de governo) contribuiu para amenizar a rotatividade de professores em algumas escolas, mas a pesquisa mostrou outros elementos determinantes, como os processos de gestão escolar e questões de ordem subjetiva que interferem nessa problemática.

A pesquisa de campo também apontou algumas temáticas que, por não serem foco desta investigação, não foram abordadas de forma mais aprofundada, como as políticas de avaliação externa e sua interferência no trabalho dos ingressantes, em especial os iniciantes na profissão. A análise revelou a pressão por resultados e a insegurança vivenciadas por professores. Nesse sentido, outros questionamentos podem ser feitos: considerando a relação que se estabelece entre os resultados obtidos (rendimento escolar dos estudantes) e a qualidade do trabalho docente, quais são os impactos desse processo no desenvolvimento profissional do professor ingressante? Quais são as relações entre esse processo e as políticas de formação implementadas pela Secretaria da Educação?

Em se tratando dos processos de formação continuada, os questionamentos originados da pesquisa referem-se à necessidade de instituir processos efetivos de avaliação da formação realizada: em que medida têm conseguido atender às demandas explicitadas pelos ingressantes, em especial os iniciantes na docência? Que processos formativos podem contribuir para a melhoria da inserção profissional dos ingressantes? Como esses professores têm enfrentado as tensões entre os cursos ofertados, as demandas da prática e as condições objetivas de trabalho?

Por fim, explico algumas questões relacionadas especificamente à análise dos Planos Municipais de Educação e dos programas de inserção à docência que vêm sendo desenvolvidos em âmbito nacional: como as redes de ensino estão implementando as estratégias contidas em seus Planos Municipais de Educação relacionadas ao apoio e acompanhamento dos profissionais em estágio probatório? As pesquisas analisadas na seção 2 deste relatório evidenciam que houve um aumento no percentual de investigações sobre a temática da inserção docente, a partir de 2015. Quais os impactos das recentes mudanças políticas e econômicas na educação, na formação de professores e, especificamente, na inserção de novos professores nas redes de ensino? Nesse contexto, considero importante a realização de pesquisas que acompanhem, de forma longitudinal, a implementação de programas de inserção já existentes no contexto brasileiro, avaliando os processos efetivados e seus impactos para os professores ingressantes, bem como pesquisas que aprofundem a análise dos processos de inserção vivenciados por esses professores, tanto os iniciantes quanto os não iniciantes na docência, voltadas especificamente às questões da prática docente.

Os dados empíricos evidenciaram um processo de inserção profissional com muitas contradições, revelando a vinculação desse processo ao contexto socioeducacional em que se efetiva. Evidenciaram, também, determinantes externos interferindo no processo, tanto relacionados a aspectos mais amplos, como os impactos das políticas de formação e de avaliação, por exemplo, quanto aspectos intrínsecos a cada rede ou escola, como as condições de trabalho, as formas de organização do trabalho pedagógico, os modos como se efetivam os processos de gestão escolar, a formação continuada, entre outros. Mesmo considerando esses determinantes, a pesquisa sinalizou possibilidades de ações de orientação e apoio ao processo de inserção profissional dos ingressantes, considerando a autonomia – sempre relativa – dos sujeitos no movimento de construção de sua história. Nesse sentido, reitero que não é possível se falar de processo de inserção – no singular –, mas considerar a diversidade como inerente aos processos de inserção profissional.

Os princípios explicitados foram sistematizados a partir da análise das práticas de inserção profissional efetivadas no cotidiano das escolas de ensino fundamental/anos iniciais. Articulados ao princípio da diversidade, de forma interdependente, pretendem contribuir para a melhoria do processo de inserção profissional docente e para a organização de políticas públicas voltadas à temática.

REFERÊNCIAS

ADRIANÓPOLIS. **Lei n. 867**, de 2 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Adrianópolis – PME e dá outras providências. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em 10 set. 2016.

AGUDOS DO SUL. **Lei n. 722**, de 15 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Municipal Decenal de Educação do município de Agudos do Sul para o decênio de 2015 a 2025. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 10 set. 2016.

AKKARI, A.; TARDIF, M. A inserção profissional no ensino: alguns pontos de referência sobre uma realidade complexa. In: GUIMARÃES, C. M. et al. (Orgs.). **Formação e profissão docente**. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2011. p. 124-141.

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. do C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/17/97/1>>. Acesso em: 3 set. 2015.

ALEN, B. El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. **Profesorado**: revista de currículum y formación del profesorado, Granada (Espanha), v. 13, n. 1, p. 79-87, 2009. Disponível em: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART5.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

ALVARES, Y. S. N.; PESSOA, A. C. G. R.; BARBOSA, B. G. O tratamento da heterogeneidade e as estratégias de agrupamento no terceiro ano do ciclo de alfabetização. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO – Conbalf, 2, 12-14 jul. 2015, Recife. Eixo Alfabetização e Formação Profissional. Comunicação científica. Disponível em: <<http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/O-TRATAMENTO-DA-HETEROGENEIDADE-E-AS-ESTRAT%C3%89GIAS-DE-AGRUPAMENTO-NO-TERCEIRO-ANO-DO-CICLO-DE-ALFAB.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C. Ingresso profissional: o aprendizado da docência no espaço escolar. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, III, 2012, Santiago do Chile. **Acervo Online**: artigos do Congresso... Disponível em: <http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=336>. Acesso em: 28 abr. 2017.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 38, 1-5 out. 2017, São Luís. Trabalhos encomendados pelos GTs. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt08i_textomarlyandre.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 nov. 2013.

AVALOS, B. **La inserción docente**: políticas e practicas de inducción. Cidade da Guatemala: Juarez & Associates, 2008. Disponível em: <http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnadr976.pdf>. Acesso em: 7 out. 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BECA, C. E.; CERDA, A. M. Política de apoyo a la inserción de profesores principiantes. In: ROMERO, I. B. (Ed.) **Acompañar los primeros pasos de los docentes**. Chile: OEI; Santillana; 201-.

BELÉM. **Lei n. 9.129**, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em 10 set. 2016.

BELO HORIZONTE. **Lei n. 10917**, de 14 de março de 2016. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 3 set. 2016.

BERTUCCI, L. M.; FARIA FILHO, L. M. de; OLIVEIRA, M. A. T. de. **Edward P. Thompson**: história e formação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BOCAIÚVA DO SUL. **Lei n. 236**, de 9 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 10 set. 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 abr. 2017.

_____. **Lei n. 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 25 abr. 2017.

_____. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 5 maio 2015.

_____. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer n. 18/2012** - Reexame do Parecer CNE/CEB n. 9/2012, que trata da implantação da Lei n. 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. 2012a. Disponível em: <https://undime.org.br/wp-content/uploads/2013/09/pceb018_12.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **PNE em movimento**. Situação dos Planos de Educação. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Catálogo de teses e dissertações**. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 5 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **TALIS – Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem**: relatório nacional. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/talis2013_relatorio_brasil.pdf>. Acesso em: 24 maio 2017.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação de atividades, ano 3, unidade 7. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei n. 284**, de 2012. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. 2012c. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

BRASIL, I. C. R. L. **Formação profissional e atuação de professores iniciantes na docência**: um estudo exploratório. 2015. 354 f. Tese (doutorado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<https://btdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/806/1/lve%20Carina%20Rodrigues%20Lima%20Brasil.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2016.

BRITO, A. I. G. et al. Inducción profesional docente. **Estudios pedagógicos**: versão on-line, Valdivia (Chile), v. 31, n. 1, p. 51-62, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000100003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 1 nov. 2017.

BUENO, A. H. **Contribuições do programa de mentoria do portal dos professores-UFSCar**: auto-estudo de uma professora iniciante. 2008. 99 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São

Carlos, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2473/2355.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 22 set. 2016.

CALDAS, A. R. **Desistência e resistência no trabalho docente**: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba. 2007. 173 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

CAMPO DO TENENTE. **Lei n. 869**, de 11 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências para o decênio de 2015-2015. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 10 set. 2016.

CAMPO GRANDE. **Lei n. 5.565**, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Campo Grande – MS e dá outras providências. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 10 set. 2015.

CANDAU, V. M. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In: OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO, J. A. **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2013. p. 7-20.

CARDOSO, S.; SILVA, K. A. C. P. C. da. **Especificidades e vivências dos professores iniciantes da educação infantil**. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE EL PROFESORADO PRINCIPIANTE Y LA INDUCCIÓN A LA DOCENCIA, V, 2016, Santo Domingo (República Dominicana). **Acervo Online**: artigos do Congresso...Disponível em: http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=665. Acesso em: 09 set. 2017.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 139-158.

CODO, W. (Org.). **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE/ UnB, 1999.

COLÉGIO PEDRO II. **Programa de Residência Docente**. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA – Congreprinci, IV, 2014, Curitiba. **Anais**... Curitiba: Ed. UTFPR, 2014. CD-ROM.

CONTENDA. **Lei n. 1589**, de 10 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Contenda – PME, em consonância com a Lei n. 13.005/2014, que trata do Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 10 set. 2016.

CORNEJO ABARCA, J. Implementación y desarrollo de una experiencia de apoyo a la iniciación docente de profesores en Chile. In: MARCELO, C. (Coord.). **EI profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro, 2009. p. 99-154.

_____. Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación: Formación Docente**, Biblioteca Digital da OEI, n. 19, jan./abr.1999, n.p. Disponível em: <<http://rieoei.org/oeivirt/rie19a02.htm>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

CRUZ, S. P. S.; BATISTA NETO, J. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, v. 17 n. 50, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a08.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

CUNHA, M. I. da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível avançar o campo da formação de professores? In: PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. de (Orgs.) **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. p. 63-77.

CUNHA, M. I. da.; BRACCINI, M. L.; FELDKERCHER, N. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba (SP), v. 20, n. 1, p. 73-86, mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00073.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

CURITIBA. **Lei n. 14.681**, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME da cidade de Curitiba. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em 08 set. 2015. 2015a.

_____. **Lei n. 10.815**, de 16 de outubro de 2003. Dispõe sobre o sistema de avaliação especial para servidores em estágio probatório e dá outras providências. Disponível em: <<https://cm-curitiba.jusbrasil.com.br/legislacao/339903/lei-10815-03>>. Acesso em: 19 julho 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 56**, de 16 de novembro de 2015. Dispõe sobre a fixação de critérios para a distribuição de funções aos/às professores/as em exercício nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Curitiba: SME, 2015b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **O profissional da educação e sua relação com o trabalho na escola pública**. Curitiba: SEP, 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Formação Continuada – SME 2016**. Curitiba: SME, 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto político-pedagógico – CEI Rita Anna de Cássia, Escola Municipal**. Disponível em: <<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/projeto-pedagogico-cei-ritta-anna-de-cassia-escola-municipal-/757>>. Acesso em:

_____. Secretaria Municipal de Recursos Humanos. Instituto Municipal de Administração Pública. **Programa de admissão e integração de novos agentes públicos**. 4. ed. Curitiba: PMC, 2010. Disponível em: <http://rh24h.curitiba.pr.gov.br/Documentos/Integracao_Funcional_2010.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **O profissional da educação e sua relação com o trabalho na escola pública**. Curitiba: SEP, 2014.

DAY, C. Os professores enquanto investigadores. In: _____. **Desenvolvimento profissional de professores**. Porto: Porto, 2001. p. 47-84.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 143-152, set./dez. 2015. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7847/6006>>. Acesso em: 3 set. 2015.

ELGUE, M. S. A seis años del proyecto "Acompañamiento a docentes noveles del Uruguay: lecciones aprendidas". In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE EL PROFESORADO PRINCIPIANTE Y LA INDUCCIÓN A LA DOCENCIA, V, 2016, Santo Domingo (República Dominicana). **Acervo Online**: artigos do Congresso... Disponível em: <http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=675>. Acesso em: 22 nov. 2016.

FARIA FILHO, L. M. de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: VIDAL, D. G.; GONDRA, J. G.; FARIA FILHO, L. M. (Orgs.). **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 90-125.

FERNANDES, R. F.; SILVA, K. A. P. C. C.; MOHN NETO, C. R. Desenvolvimento profissional docente: conceituando o início da carreira. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE EL PROFESORADO PRINCIPIANTE Y LA INDUCCIÓN A LA DOCENCIA, V, 2016, Santo Domingo (República Dominicana). **Acervo Online**: artigos do Congresso... Disponível em: <http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=663>. Acesso em: 8 set. 2017.

FLORES, M. A. (Des)Ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 12, n. 1, p. 171-204, 1999. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/564>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. In: MARCELO, C. **El profesorado principiante**: inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2009. p. 59-98.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FUENTEALBA, R. Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. **Foro Educativo**, Santiago do Chile, n. 10, p. 65-106, 2006. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2292729>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GABARDO, C. V. L. **O início da docência no ensino fundamental na rede municipal de ensino**. 2012. 126 f. Dissertação (mestrado) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2012. Disponível em: <http://univille.edu.br/community/mestrado_ed/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Dissertacao_Claudia_Valeria_Lopes_Gabardo.pdf¤t=/Dissertacoes_turma_l>. Acesso em: 7 maio 2015.

GABARDO, C. V. L.; HOBOLD, M. S. Professores iniciantes: acolhimento e condições de trabalho. **Atos de pesquisa em educação**. Blumenau: FURB, v. 8, n. 2, p. 500-549, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3356>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

GARIGLIO, J. A. As aprendizagens docentes de professores de Educação Física iniciantes. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE EL PROFESORADO PRINCIPIANTE Y LA INDUCCIÓN A LA DOCENCIA, V, 2016, Santo Domingo (República Dominicana). **Acervo Online**: artigos do Congresso... 2016a. Disponível em: <file:///C:/Users/Pedro%20Paulo/Downloads/OK_GARIGLIO_AS%20APRENDIZAGENS%2ODOCENTES%20DE%20PROFESSORES.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Dimensões contextuais da inserção profissional de professores de Educação Física iniciantes. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE EL PROFESORADO PRINCIPIANTE Y LA INDUCCIÓN A LA DOCENCIA, V, 2016, Santo Domingo (República Dominicana). **Acervo Online**: artigos do Congresso... 2016b. Disponível em: <http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=705>. Acesso em: 8 set. 2017.

GATTI, B. A. O início da carreira docente: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, III, 29 fev.-2 mar. 2012, Santiago do Chile. **Acervo Online**: artigos do Congresso... Disponível em: <http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=201>. Acesso em: 10 ago. 2017.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A. et al (Coords.). **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/SEP, 2014.

GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2014. p. 33-44.

GLASENAPP, D. **Professores iniciantes: acompanhamento e ações de apoio no ensino fundamental**. 2016. 162 f. Dissertação (mestrado) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016. Disponível em: <http://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1078182/GLASENAPP_Dirlene.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2017.

GUIDINI, F.; MARTINS, P. L. O.; MENDES, K. V. M. A prática pedagógica do professor iniciante da educação básica como formadora de professores. In: ANPED SUL, X, out. 2014, Florianópolis. **Publicações do evento: textos completos**. 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/93-0.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

HOBOLD, M. de S.; GIORDAN, M. Z. Necessidades formativas dos professores iniciantes da rede municipal pública de ensino. In: ANPED SUL, X, out. 2014, Florianópolis. **Publicações do evento: textos completos**. 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/191-0.pdf>. Acesso em 20 out. 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992. p. 31-62.

HULING-AUSTIN, L.; MURPHY, S. C. Assessing the impact of teacher induction programs: implications for program development. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, Washington, 20-24 abr. 1987, Washington (EUA). Paper. 44 p. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED302546.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional**. 3. ed. Barcelona: Graó, 1998.

ITAPERUÇU. **Lei n. 494**, de 22 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Itaperuçu – PR e dá outras providências. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 8 set. 2015.

KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba**. 2008. 176 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10638/1/Adriane%20Knoblauch.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016.

LAPA. **Lei n. 3098**, de 15 de julho de 2015. Dispõe sobre a criação do Plano Municipal de Educação, para os anos de 2015 a 2024. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 10 set. 2016.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1992.

LEIRIAS, C. M. Professores iniciantes no ciclo da alfabetização: algumas reflexões acerca da ação supervisora. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, IV, 18-21 fev. 2014, Curitiba. **Acervo Online**: artigos do Congresso... Curitiba, 2014. Disponível em: <http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=138>. Acesso em: 19 jan. 2017.

LEITE, T. O Programa de formação dos mentores: concepção e planejamento. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, 20 (76), p. 459-480, jul./set., 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n76/03.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

LEONE, N. M. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. 2011. 320 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90200>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

LEONE, N. M.; LEITE, Y. U. F. Desenvolvimento profissional docente e necessidades formativas de professores iniciantes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – Endipe, XVI, 2012, Campinas. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2432c.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2017.

LIMA, E. F. de. Práticas de inserção profissional no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Educere, XII, 2017. **Trabalhos**. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/p72/anais.html?titulo=&edicao=6>>. Acesso em: 20 out. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MANAUS. **Lei n. 2.000**, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Manaus e dá outras providências. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 10 set. 2015.

MANDIRITUBA. **Lei n. 854**, de 22 de maio de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Mandirituba – PR. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 8 set. 2015.

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

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte. v. 2, n. 3. p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

MARCELO, C. et al. A indução do corpo docente iniciante na República Dominicana: o programa Inductio. Tradução de Bruno Ozawa. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 11, n. 23, p. 304-324, maio/ago. 2016. Disponível em: <<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1093/591>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

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

MARGOTTI, C. **Egressos do curso de pedagogia da UFSJ: análise da inserção docente na educação básica**. 2016. 99 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ, São João del-Rei (MG), 2016. Disponível em: <<https://www.ufsj.edu.br/porta2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Claudinea%20Margotti.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

MARIA, I. C. R. S. de. **Inserção no magistério: do probatório ao desenvolvimento profissional**. 2016. 112 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/23560/1/IsabellaCeciliaReisSoaresDeMaria_DISSERT.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2017.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Lições de didática**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 75-100.

MIGLIORANÇA, F. **Programa de mentoria online da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. 2010. 347 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos (SP), 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2236>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

MIRA, M. M. **O papel do estágio supervisionado para o exercício profissional dos pedagogos escolares: possibilidades e desafios**. 2011. 199 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

MIRANDA, S. C. P. M. de. **O ingresso do professor na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**. 2013. 172 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2013. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/o-ingresso-do-professor-na-rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte-os-desafios-dos-anos-iniciais/>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

MIRISOLA, C. D. **Inserção profissional docente no estado de São Paulo: a escola de formação e o curso para professores ingressantes da SEE/SP**. 2012. 220 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10333/1/Cristiane%20Dias%20Mirisola.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016.

NARVÁEZ, M. M. J. et al. Aprender a enseñar junto a otros: experiencia de acompañamiento a profesores principiantes de Ciencias Naturales. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, IV, 2014, Curitiba. **Acervo Online:** artigos do Congresso... Curitiba: UTFPR, 2014. Disponível em: <<http://congressoprinc.com.br/artigos?busca=&pagina=16>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

NARVÁEZ, M. M. J.; MORALES, A. La inserción profesional en Colômbia y Quebec: apuntes para la reflexión y la cooperación. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, III, 2012, Santiago do Chile. **Acervo Online:** artigos do Congresso... Disponível em: <http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=231>. Acesso em: 19 jan. 2017.

NASCIMENTO, M. G. C. de A.; SANTOS, J. V. As percepções de professores acerca das condições de trabalho e sua relação com a aprendizagem profissional no início da carreira. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 37, 4-8 out. 2015, Florianópolis. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt04-4426.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2015.

OCDE. **Professores são importantes.** Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006: Disponível em: <http://www.oecd-ilibrary.org/education/professores-sao-importantes_9789264065529-pt>. Acesso em: 18 jan. 2017.

OCHOA, L. A. R. Inserción profesional a la docencia. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, III, 2012, Santiago do Chile. **Acervo Online:** artigos do Congresso... Disponível em: <http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=334>. Acesso em: 20 maio 2015.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, D. A. et al. Transformações no processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 11, p. 51-65, jul./dez., 2002. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7381>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

OLIVEIRA, L. P. de. **O ingresso na carreira de professores de Educação Física:** currículo e atuação docente. 2012. 92 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho, 2012. Disponível em: <<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1080>>. Acesso em: 22 set. 2016.

OLIVEIRA, T. P.; CRUZ, G. B. da. Inserção profissional docente no ensino superior. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 25, n. 78, 24 jul. 2017. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2887/1942>>. Acesso em: 11 set. 2017.

OLIVERIO, V. C. M. P. **Professores iniciantes**: inserção nas redes de ensino e condições de trabalho desiguais. 2014. 263 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=1011752_2014_Indice.html>. Acesso em: 1 set. 2016.

PAPI, S. G. Os desafios enfrentados por professoras iniciantes em seu processo de desenvolvimento profissional. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, III, 2012, Santiago do Chile. **Acervo Online**: artigos do Congresso... Disponível em: <http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=312>. Acesso em: 20 jun. 2015.

PAPI, S. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000300003&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 out. 2013.

_____. Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 251-269, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/7483/5788>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

PARANÁ. **Lei 18492**, de 24 de junho de 2015. Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 8 set. 2015.

PENA, G. B. O. et al. Papic: um programa brasileiro de acompanhamento de professores em início de carreira. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, IV, 2014, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UTFPR, 2014. CD-ROM.

PEREIRA, M. da C. A entrada na profissão docente: percursos de professores principiantes. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, III, 2012, Santiago do Chile. **Acervo Online**: artigos do Congresso... Disponível em: <http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=344>. Acesso em: 28 abr. 2017.

PERFIL DO DOCENTE DO ENSINO BÁSICO. **Brasil em Debate**, 11 dez. 2014. Disponível em: <<http://brasildebate.com.br/perfil-dos-docentes-do-ensino-basico-no-brasil/>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

PEREIRA JUNIOR, E. A.; OLIVEIRA, D. A. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 160, p. 312-332, abr.-jun., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_

arttext&pid=S0100-15742016000200312&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 abr. 2017.

PESSOA, T. C. S. **A inserção do professor nos anos iniciais do ensino fundamental**: a construção de sua identidade profissional. 2016. 135 f. Dissertação (mestrado) – Unoeste, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <<http://bdttd.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1004/5/Tania%20Cristina%20Silva%20Pessoa.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

PIÊN. **Lei n. 1.235**, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 8 set. 2015.

PIENTA, A. C. G. **Aprendendo a ser professor**: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante. 2007. 132 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

PIERI, G. dos S. de. **Experiências de ensino e aprendizagem**: estratégia para a formação online de professores iniciantes no programa de mentoria da UFSCar. 2010. 177 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos (SP), 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2523>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

PINHAIS. **Lei n. 1.658**, de 24 de junho de 2015. Aprova o novo Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 8 set. 2015.

PINTO, J. A. **Professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino São José dos Campos**: inserção, desafios e necessidades. 2016. 161 f. Dissertação (mestrado) – Universidade de Taubaté – Unitau, Taubaté (SP), 2016. Disponível em: <<http://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2014/dissertacoes/mpe/Joseane-Amancio-Pinto.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

PINTO, N. B.; MARTINS, P. L. O. Práticas de formação de pesquisadores da educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 103-118, jan./abr. 2009.

PIRAQUARA. **Lei n. 1.491**, de 22 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação do município de Piraquara – PME e dá outras providências. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 8 set. 2015.

POÇOS DE CALDAS. Inscrições para Programa de Apoio aos Professores Iniciantes da Rede Municipal vão de 3 a 7 de agosto. Notícia. Disponível em: <<http://www.pocosdecaldas.mg.gov.br/site/?p=21922>>. Acesso em: 26 out. 2016.

PORTO ALEGRE. **Lei n. 11.858**, de 25 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação (PME). Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acesso em: 10 set. 2015.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012. p. 215-253.

PROGRAMA DE ACOMPANHAMENTO DOCENTE NO INÍCIO DA CARREIRA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA - Padi. Disponível em: <<http://www.unesc.net/portal/capa/index/354/6719>>. Acesso em: 26 fev. 2016.

QUITANDINHA. **Lei n. 989**, de 22 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 8 set. 2015.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M.G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 34, n. 1, p. 77-95, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 mar. 2015.

RECIFE. **Plano Municipal de Educação do Recife (2015-2025)**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 10 set. 2015.

RIO BRANCO. **Lei n. 2.116**, de 29 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015 -2025 e dá outras providências. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 3 set. 2016.

RODRIGUES, B. **Tutoria busca melhorar o preparo de professores iniciantes no Rio de Janeiro**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/37848/tutoria-busca-melhorar-o-preparo-de-professores-iniciantes-no-rio-de-janeiro/>>. Acesso em: 26 out. 2016.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: IBPEX, 2006.

_____. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, III, 2012, Santiago do Chile. **Acervo Online**: artigos do Congresso... Disponível em: <http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=195> Acesso em: 20 maio 2014.

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

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. **Desafios da formação de professores iniciantes**. Aceito para publicação em 9 jan. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a05.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ROMANOWSKI, J. P.; SOCZEK, D. Políticas públicas de inserção de professores iniciantes: elementos para reflexão. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, IV, 2014, Curitiba. **Acervo Online**: artigos do Congresso... Disponível em: <http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=186>. Acesso em: 15 set. 2015.

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

SANTOS, O. J. **Fundamentos sociológicos da educação**. Belo Horizonte: Fumec, 2005.

_____. **Reestruturação capitalista, educação e escola**. Fórum Nacional de Pedagogia: Belo Horizonte, 11-14. jul., 2004. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7257>>. Acesso em: 25 out. 2015.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Lei n. 2.585**, de 23 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação de São José dos Pinhais para o decênio 2015-2025. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 8 set. 2015.

SÃO LUÍS. **Lei n. 6.001**, de 9 de novembro de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014a.

_____. Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: suplemento. Campinas: Autores Associados, 2014b.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. F. da. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. 2. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 15-44.

SILVA, K. A. C. P. C. da. Professores em início de carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano da escola. REUNIÃO NACIONAL ANPED, 38, 1-5 out. 2017, São Luís. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt08_i_textokatiacurado.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SILVA, S. **Professores das séries iniciais em início de carreira**: dificuldades, dilemas e saberes em relação ao ensino de matemática. 2009. 176 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp099396.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

SILVEIRA, M. A.; RAUSCH, R. B. Desafios de professores iniciantes da educação infantil e dos anos iniciais da educação fundamental. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCÍPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, IV, 2014, Curitiba. **Acervo Online**: artigos do Congresso... Disponível em: <http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=68>. Acesso em: 13 mar. 2016.

SOCZEK, D.; ROMANOWSKI, J. P. Professor iniciante: os processos de formação continuada. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Educere, XI, 2013, Curitiba. **Anais...** Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf/2013/8718_5707.pdf>. Acesso em: 5 set. 2017.

SOUZA, A. R. de et al. **Planejamento e trabalho coletivo**. Curitiba: Ed. UFPR/Cinfop, 2005. (Coleção Gestão e Avaliação da Escola Pública, v. 2). Disponível em: <http://www.cinfop.ufpr.br/pdf/colecao_1/caderno_2.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.

SOUZA, R. de M. **Professores iniciantes e professores experientes**: articulações possíveis para a formação e inserção na docência. 2015. 115 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2015. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/c9c4ee3e21c867dc660d191a25f7646c.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

SOUZA, T. C. S. de. **O professor de Educação Física**: análise dos primeiros anos de carreira na docência. 2012. 64 f. Dissertação (mestrado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4018089.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**: a maldição de Adão. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. v. II.

_____. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Senhores e caçadores**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

TUNAS DO PARANÁ. **Lei n. 636**, de 23 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Tunas do Paraná, para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 8 set. 2015.

VAILLANT, D. **Formación de docentes em América Latina**: reinventando el modelo tradicional. Barcelona: Octaedro, 2005. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/60496453/DENIS-VAILLANT-FORMACION-DOCENTE-EN-AMERICA-LATINA>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

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

VARGAS, A. R. **Gestão escolar no processo de inserção de professores iniciantes no trabalho docente**. 2016. 211 f. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/20093>>. Acesso em: 3 dez. 2016.

VEIGA, I. P. A. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: _____ (Coord.). **Lições de didática**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 13-34.

VÉLAZ DE MEDRANO, C. Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. **Profesorado**: revista de currículum y formación del profesorado, Granada (Espanha), v. 13, n. 1, p. 209-229, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733015>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, 143-178, 1984. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543054002143>>. Acesso em: 9 fev. 2017.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, Champagnat, v. 14, n. 41, jan./abr. 2014. p. 165-189.

WACHOWICZ, L. A. Avaliação e aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Lições de didática**. Campinas: Papirus, 2012. p. 135-160.

WINKELER, M. S. B. A formação continuada do professor alfabetizador no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; CARTAXO, S. R. M. (Orgs.). **Práticas de formação de professores**. Curitiba: PUCPress, 2016. p. 157-170.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO – PROFESSORES – 1.ª FASE DA PESQUISA

1 - Registre seu curso de Formação inicial (graduação):

2 - Descreva como foram seus primeiros meses de trabalho na Rede Municipal de Ensino.

3 - Você recebeu algum apoio/auxílio para realizar seu trabalho docente?

() Sim () Não

Em caso positivo, registre quem o apoiou/auxiliou:

No caso de ter respondido a última alternativa da questão anterior, especifique a função desse profissional.

4 - Você teve oportunidade de participar de algum curso de formação continuada ofertado pela Secretaria de Educação/Núcleo de Educação?

() Sim () Não

Registre o(s) curso(s) do(s) qual(is) você já participou ou está inscrito(a) para participar.

5 - Além dos cursos de formação ofertados pela Secretaria e/ou Núcleo Regional de Educação, sugira outras formas de apoio/auxílio que você considera importante/necessário para o seu desenvolvimento profissional da Rede Municipal de Ensino:

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA – SME – ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL



CURITIBA



Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A
Alto da Glória
80030-000 Curitiba PR
Tel 41 33503076
Fax 41 3350 3047
www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 22 de outubro de 2015.

AUTORIZAÇÃO

Informamos que a pesquisadora, **Marilia Marques Mira**, aluna do curso de doutorado da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, orientada pela professora **Dra. Joana Paulin Romanowski**, está autorizada a realizar a pesquisa intitulada **“Processos de inserção profissional de professores iniciantes: elementos para o desenvolvimento profissional docente”**.

O objetivo geral da pesquisa é:

- Investigar os processos de inserção de professores iniciantes, analisando as iniciativas desenvolvidas por esses profissionais durante a fase de iniciação à docência, visando apontar elementos/indicadores que contribuam para o processo de inserção docente, a partir das demandas da prática pedagógica dos iniciantes no campo da escola básica.

Os objetivos específicos são:

- Situar a investigação proposta no contexto das pesquisas relacionadas aos processos de inserção de professores iniciantes, identificando as temáticas e problemas abordados, seus referenciais teórico-metodológicos e principais achados.
- Descrever e analisar como vem se efetivando a inserção do professor iniciante na escola de ensino fundamental – anos iniciais.
- Analisar os programas de inserção profissional docente desenvolvidos em diferentes realidades, explicitando seus fundamentos e características.
- Caracterizar as ações e iniciativas realizadas no campo da escola básica – anos iniciais de ensino fundamental – e que envolvem os professores iniciantes no seu processo de inserção profissional.



CURITIBA



Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A
Alto da Glória
80030-000 Curitiba PR
Tel 41 33503076
Fax 41 3350 3047
www.curitiba.pr.gov.br

A pesquisadora pretende coletar dados referentes ao tema de estudo nas seguintes Escolas Municipais de Curitiba: [REDACTED]

informamos que, no caso de participação de estudantes na pesquisa, estes deverão ter autorização de participação e livre consentimento, assinada pelos pais ou responsáveis. Caso sejam realizadas filmagens ou fotografias, os estudantes também deverão ter autorização dos pais ou responsáveis para uso e cessão de imagens, específica para essa pesquisa.

Informamos ainda que a decisão final de participar da referida pesquisa caberá à direção da escola e aos profissionais envolvidos.

Ressaltamos também que a pesquisadora deverá entregar **uma cópia dos resultados da investigação** para a escola e outra para o Departamento de Ensino Fundamental – Gerência Pedagógica.

Atenciosamente,

Andresa Cristina Pisa
Mat. 53315
Gerente Pedagógica

Andresa Cristina Pisa
Gerente Pedagógica

Departamento de Ensino Fundamental

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA – SME – ESCOLAS REGULARES



Prefeitura Municipal de Curitiba
 Secretaria Municipal da Educação
 Superintendência de Gestão Educacional
 Departamento de Ensino Fundamental
 Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A
 Alto da Glória
 80030-000 Curitiba PR.
 Tel 41 33503076
 Fax 41 3350 3047
 www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 19 de abril de 2016.

AUTORIZAÇÃO

Informamos que a pesquisadora, Marília Marques Mira, aluna do curso de doutorado da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, orientada pela professora Dra. Joana Paulin Romanowski, está autorizada a realizar a pesquisa intitulada "Processos de inserção profissional de professores iniciantes: elementos para o desenvolvimento profissional docente".

O objetivo geral da pesquisa é investigar os processos de inserção de professores iniciantes, analisando as iniciativas desenvolvidas por esses profissionais durante a fase de iniciação à docência, visando apontar elementos/indicadores que contribuam para o processo de inserção docente, a partir das demandas da prática pedagógica dos iniciantes no campo da escola básica.

A pesquisadora pretende coletar dados referentes ao tema de estudo com os professores nas seguintes Escolas Municipais de Curitiba:

[REDACTED]

Informamos ainda que a decisão final de participar da referida pesquisa caberá à direção da escola e aos profissionais envolvidos.

Ressaltamos também que a pesquisadora deverá entregar uma cópia dos resultados da investigação para a escola e outra para o Departamento de Ensino Fundamental – Gerência Pedagógica.

Atenciosamente,

Andresa Cristina Pisa
 Gerente Pedagógica
 Departamento de Ensino Fundamental

Andresa Cristina Pisa
 Mat. 53315
 Gerente Pedagógica

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
R.G. n.º _____, estou sendo convidada a participar de uma pesquisa denominada “**Processos de inserção do professor iniciante: elementos para o desenvolvimento profissional docente**” (título provisório), cujo objetivo é sistematizar, a partir da análise sobre os processos de inserção profissional de professores iniciantes, princípios e/ou indicadores que contribuam para políticas de apoio aos iniciantes, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente.

Estou ciente de que minha participação é voluntária e que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, assim como qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo.

A pesquisadora envolvida nesse trabalho é a Prof.^a Marília Marques Mira, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, com quem poderei manter contato por *e-mail* (maryllan92@gmail.com) ou por telefone (41-9129-1313). A orientadora da pesquisa é a Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski. Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li este termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidada a participar. Concordo voluntariamente em participar dessa pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Assinatura: _____

Curitiba, ____ de _____ de 2016.

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA/QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES INGRESSANTES – 2.ª FASE DA PESQUISA

Este questionário integra uma pesquisa denominada “**Processos de inserção do professor iniciante: elementos para o desenvolvimento profissional docente**” (título provisório), cujo objetivo é sistematizar, a partir da análise sobre os processos de inserção profissional de professores iniciantes, princípios e/ou indicadores que contribuam para políticas de apoio aos iniciantes, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Sua participação é muito importante, porém não é obrigatória. Todos os dados de identificação serão mantidos em sigilo. Esse instrumento pode ser respondido e devolvido por *e-mail*: maryllan92@gmail.com.

DADOS INICIAIS:

- Nome: _____ (não obrigatório) Idade: _____
- Escola atual: _____
- Turno de trabalho: () manhã () tarde () noite
- Função atual: _____
- Funções que já exerceu quando ingressou na Rede Municipal de Curitiba:

- Formação (curso de graduação): _____
- Nome da Instituição: _____ Ano de graduação: _____
- Mês e ano de ingresso na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: _____
- Tinha experiência docente antes de ingressar na RME:
() não () sim: quanto tempo? _____ (anos/meses)
- Onde: _____ (rede estadual, rede privada, outra rede municipal)

QUESTÕES:

1. Como você avalia seus primeiros anos de atuação na docência na Rede Municipal de Ensino? Aponte aspectos positivos e aspectos que poderiam ser revistos ou aperfeiçoados.
2. Houve alguma(s) dificuldade(s) durante esses primeiros anos de docência? Qual(is)? Como fez para superá-la(s)?
3. Durante esse período de iniciação profissional na RME, teve algum apoio ou auxílio de alguém? De quem? Como foi esse apoio, de que forma auxiliou na sua prática profissional?

4. Houve alguma ação realizada pela equipe da escola, pelo Núcleo Regional de Educação (NRE) e/ou pela Secretaria Municipal de Educação (SME) que te auxiliou nesse período de iniciação profissional? Qual (ou quais)? Por que foram importantes/necessárias?
5. Em sua opinião, que outras ações podem ser realizadas (na escola ou pelo NRE) para auxiliar você e/ou os demais professores iniciantes nesse período de iniciação profissional?
6. Você considera que a equipe da SME e o setor de Recursos Humanos poderiam contribuir de algum modo para melhorar esse período de inserção profissional dos professores iniciantes? Como?
7. Se houvesse algum Programa de Apoio aos professores no início da carreira, que ações você considera fundamentais para esse programa? (Mesmo que nesse momento não sejam possíveis, registre tudo o que você considera importante.)

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA – EQUIPE GESTORA DAS ESCOLAS
– 2.ª FASE DA PESQUISA

- 1) Sua escola tem quantos professores? E quantos estudantes?
- 2) Que modalidades de ensino são ofertadas? Em que turnos?
- 3) Há quanto tempo você atua como pedagoga (ou na direção, vice-direção) da escola?
- 4) Sua escola possui, no quadro de pessoal, uma quantidade significativa (grande, intermediária, pequena) de professores iniciantes. Como vocês trabalham com esses professores? Considere os seguintes momentos:
 - escolha de função docente;
 - acompanhamento nas permanências e/ou hora-atividade;
 - formação continuada na escola (SEP, reuniões pedagógicas, outras);
 - orientações pedagógicas específicas (planejamento, avaliação, conselho de classe).
- 5) Você considera que é necessária, da parte da equipe da escola, alguma ação ou auxílio diferenciado em relação aos professores iniciantes? Por quê?
- 6) Além das questões relatadas anteriormente (questão 4), há outras ações que vocês desenvolvem? Quais? Descreva.
- 7) Dentre as ações relatadas, quais vocês consideram mais relevantes? Por quê?
- 8) Vocês observam que os professores iniciantes solicitam ajuda de outros colegas? Que tipo de auxílio eles buscam? Descreva.
- 9) Os iniciantes buscam alguma orientação ou auxílio junto à direção? De que tipo? E junto ao pedagogo? Descreva.
- 10) Você tem conhecimento se a escola teve, ao longo desses anos, professores iniciantes que pediram exoneração? Sabe informar os motivos? Houve alguma ação da escola nesses momentos?

**APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA – FORMADORAS DE NRE –
2.ª FASE DA PESQUISA**

1. Há escolas de sua regional que recebem professores iniciantes com frequência? Quantas, aproximadamente? A que fatores / motivos vocês atribuem esse fato? (Ex.: escolas com difícil provimento / difícil acesso / comunidade em que está inserida / outros motivos...).
2. Há alguma dessas escolas que recebe do NRE uma atenção ou trabalho diferenciado?
3. A equipe do NRE realiza alguma ação específica (orientação, reuniões, cursos, acompanhamento na escola, outras) voltada aos professores iniciantes? Qual ou quais? Relate.
4. Nas formações realizadas pelo NRE ou nos acompanhamentos junto aos professores nas escolas, vocês percebem alguma dificuldade ou necessidade diferenciada dos iniciantes? Conseguem ajudá-los em relação a isso? De que forma?
5. No Plano Municipal de Educação do município há uma estratégia específica voltada para o acompanhamento e avaliação formativa dos professores iniciantes.

18.3 - Implantar, nas redes públicas de educação básica, programa específico de acompanhamento dos profissionais iniciantes, realizado por equipe de profissionais experientes, visando subsidiar, com base em avaliação formativa, o processo de inserção profissional.

Em sua opinião, como o NRE poderia viabilizar esse processo, na perspectiva de contribuir para promover o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira?

6. Quando se pensa no processo de inserção profissional dos professores iniciantes, você imagina outras ações que poderiam ser realizadas (pela SME, NRE ou escolas)? Quais?

APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA – GERENTES DA SME – 2.^a FASE DA PESQUISA

1. A RME tem recebido, nos últimos anos, uma quantidade significativa de professores iniciantes. Sua gerência (ou departamento) desenvolve ou já desenvolveu alguma ação específica voltada aos professores iniciantes? Se sim, qual ou quais?
2. Há outros momentos/situações em que vocês atuam ou atuaram junto aos iniciantes? Quais?
3. Há alguma forma de acompanhamento a esses profissionais, realizado pela sua equipe? E pela equipe dos NRE?
4. A formação continuada é ofertada regularmente na RME a todos os professores e demais profissionais. Há cursos de formação específicos para os professores iniciantes?
5. Como são esses cursos? Quando ocorrem? Há uma carga horária definida para esses cursos? Como são planejados? Que conteúdos são abordados?
6. Há uns anos, na RME, os cursos traziam a indicação de que teriam turmas para iniciante ou para aprofundamento. Essa é uma ação que permanece no atual programa de formação? Há algum projeto de formação específico para atender as demandas dos professores em início de carreira?
7. Vocês têm alguma avaliação desses cursos, feita pelos iniciantes? Há algum acompanhamento das formações realizadas junto aos professores novos na RME?
8. No Plano Municipal de Educação do município há uma estratégia específica voltada para o acompanhamento e avaliação formativa dos professores iniciantes.

18.3 - Implantar, nas redes públicas de educação básica, programa específico de acompanhamento dos profissionais iniciantes, realizado por equipe de profissionais experientes, visando subsidiar, com base em avaliação formativa, o processo de inserção profissional.

Em sua opinião, como a SME poderia viabilizar esse processo, na perspectiva de contribuir para promover o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira?

9. Quando se pensa no processo de inserção profissional dos professores iniciantes, objetivando a permanência na RME e seu desenvolvimento profissional, você imagina outras ações que poderiam ser realizadas (pela SME, NRE ou escolas)? Quais?

APÊNDICE I – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO – RH/SME – 2.ª FASE DA PESQUISA

1. A RME tem recebido, nos últimos anos, uma quantidade significativa de professores iniciantes na RME (com até 3 ou 4 anos de prof. normalmente estão em estágio probatório). Vocês têm algum levantamento sobre a quantidade de iniciantes que a rede possui?
2. O RH/SME desenvolve alguma ação específica para os professores iniciantes na RME? Qual ou quais?
3. Como ocorre o processo de lotação de professores novos nas escolas da RME? Quais são os critérios utilizados? A maioria dos iniciantes na RME é lotada nas escolas com que tipo de vaga (fixa/provisória/substituta)?
4. Vocês têm algum levantamento sobre quais regionais ou quais escolas recebem maior quantidade de professores iniciantes na RME? Isso tem sofrido alguma mudança ao longo dos últimos anos? Em sua opinião, a que se deve esse fato?
5. De modo geral, como ocorre o processo de lotação dos professores novos?
6. Vocês recebem pedidos dos professores novos para mudar de escola? Quais as principais justificativas apresentadas por eles para os pedidos de transferência/mudança? Nessa situação, qual é o procedimento adotado?
7. A SME dispõe do “adicional por difícil provimento” em diversas escolas. Você poderia explicar o que significa e como funciona?
8. O adicional por difícil provimento tem possibilitado maior fixação de professores nas escolas envolvidas? Você sabe me dizer se há iniciantes nessas escolas? Eles têm vaga fixa nessas escolas ou a maioria possui vaga provisória?
9. Há professores em estágio probatório que pediram exoneração nos últimos anos? Tem algum levantamento dessa quantidade? Em caso positivo, sabem qual(is) o(s) motivo(s) alegado(s)?
10. Há professores iniciantes na RME com algum problema de saúde (médico ou psicológico) advindo do trabalho? O que é feito nesses casos?
11. Quais os benefícios que a RME, via Recursos Humanos, oferece aos seus profissionais?
12. Como os professores iniciantes na RME recebem informações sobre o Plano de Carreira, a progressão funcional e os demais benefícios?

13. Em sua opinião, o novo Plano de Carreira do Magistério, a possibilidade de progressão funcional e benefícios como assistência médica e odontológica, liberação com vencimentos para cursos de pós-graduação, entre outros, contribuem para a permanência dos profissionais na RME? Por quê?

14. No Plano Municipal de Educação há uma estratégia específica voltada para o acompanhamento e avaliação formativa dos professores iniciantes.

18.3 - Implantar, nas redes públicas de educação básica, programa específico de acompanhamento dos profissionais iniciantes, realizado por equipe de profissionais experientes, visando subsidiar, com base em avaliação formativa, o processo de inserção profissional.

15. Em sua opinião, como o RH/SME poderia contribuir nesse processo, visando à permanência dos professores novos na rede e a promoção do seu processo de desenvolvimento profissional? Há outras ações que poderiam ser desenvolvidas nessa direção? Quais?