

PROFESSORES INICIANTES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: aspectos formativos e necessidades do cotidiano

Teachers beginners in the municipal school network: formative aspects and needs of everyday life

*Profesores principiantes en la red municipal de escuela: aspectos formativos
y necesidades de la vida cotidiana*

Dirlene Glasenapp *

Márcia de Souza Hobold **

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i1n3.235-259>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo identificar a maneira como os professores iniciantes que atuam em uma Rede Municipal de Ensino, localizada no estado de Santa Catarina, são acompanhados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e se há, ou não, algum programa ou política de apoio ao docente iniciante. Caracteriza-se como uma investigação de cunho qualitativo, em que se utilizou a entrevista semiestruturada como instrumento para a coleta de dados e a análise de conteúdo para sua interpretação. Os participantes são a coordenadora do Ensino Fundamental e, também, os diretores, supervisores escolares e professores experientes, ou seja, profissionais que recebem os docentes iniciantes nas escolas de Ensino Fundamental. Os principais autores que sustentam os aportes teóricos são: Marcelo García (1999), Cunha (2012), Giovanni e Marin (2014), Gatti, Barreto e André (2011) e Romanowski (2012). Os resultados afirmam a inexistência de um programa ou política de acompanhamento do professor iniciante e apontam que são oferecidas, por parte da SME, ações pontuais, como acolhimento e integração, assistência médica, formações e supervisão por área de conhecimento. Os dados revelam ainda que a prática da avaliação do estágio probatório tem se configurado mais como um processo burocrático que formativo, sendo realizada por meio de um instrumento de avaliação que não contempla as especificidades do trabalho do professor. Por fim, os interlocutores da pesquisa também trazem proposições de como deveria ser realizado esse processo de acompanhamento dos professores iniciantes, por parte da SME, a fim de contribuir para o desenvolvimento profissional desses docentes. A formação continuada contemplando as especificidades de cada área do conhecimento foi apontada como principal proposição.

PALAVRAS-CHAVE: Professores iniciantes; acompanhamento docente; políticas de inserção.

ABSTRACT

This article aims to identify the way in which beginning teachers working in a Municipal Education Network, located in the state of Santa Catarina, are accompanied by the Municipal Department of Education and whether or not there is any program or policy to support the beginning teacher. It is characterized as a qualitative investigation, in which the semi-structured interview was used as an instrument for data collection and content analysis for its interpretation. The participants are the coordinator of elementary school and also the principals, school supervisors and experienced teachers, that is, professionals who receive beginning teachers in elementary schools. The main authors who support the theoretical contributions are Marcelo García (1999), Cunha (2012), Giovanni and Marin (2014), Gatti, Barreto and André (2011) and Romanowski (2012). The results affirm the lack of a program or policy for monitoring the beginning teacher and indicate that specific actions are offered by the Municipal Department of Education, such as reception and integration, medical assistance, training and supervision by area of knowledge. The data also reveal that the practice of evaluation of the probationary stage has been configured more as a bureaucratic process than a formative process, being carried out through an evaluation instrument that does not contemplate the specificities of teaching work. Finally, the interlocutors of the research also bring propositions of how this process of monitoring the beginning teachers should be carried out, by the Department of Education, to contribute to the professional development of these teachers. The continuing education contemplating the specificities of each area of knowledge was pointed out as the main proposition.

KEYWORDS: Beginning teachers; teacher follow-up; insertion policies.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo identificar la forma en que los maestros principiantes que trabajan en una Red Municipal de Educación, ubicada en el estado de Santa Catarina, están acompañados por el Departamento Municipal de Educación y si existe o no algún programa o política para apoyar al maestro principiante. Se caracteriza por ser una investigación cualitativa, en la que la entrevista semiestructurada se utilizó como instrumento para la recopilación de datos y el análisis de contenidos para su interpretación. Los participantes son el coordinador de la escuela primaria y también los directores, supervisores escolares y maestros experimentados, es decir, profesionales que reciben maestros principiantes en escuelas primarias. Los principales autores que apoyan las contribuciones teóricas son: Marcelo García (1999), Cunha (2012), Giovanni y Marín (2014), Gatti, Barreto y André (2011) y Romanowski (2012). Los resultados afirman la falta de un programa o política para el seguimiento del maestro inicial e indican que el Departamento Municipal de Educación ofrece acciones específicas, como la recepción e integración, asistencia médica, capacitación y supervisión por área de conocimiento. Los datos también revelan que la práctica de evaluación de

la etapa probatoria se ha configurado más como un proceso burocrático que como un proceso formativo, que se lleva a cabo a través de un instrumento de evaluación que no contempla las especificidades de lo trabajo docente. Por último, los interlocutores de la investigación también traen propuestas de cómo este proceso de seguimiento de los maestros principiantes debe ser llevado a cabo, por el Departamento de Educación, con el fin de contribuir al desarrollo profesional de estos profesores. La educación continua contemplando las especificidades de cada área del conocimiento fue señalada como la propuesta principal.

PALABRAS CLAVE: Maestros principiantes; seguimiento del maestro; políticas de inserción.

Introdução

O período de inserção na docência é concebido como uma das fases do processo de desenvolvimento profissional compreendido como um *continuum*, do qual fazem parte diferentes etapas do aprender a ensinar, ou seja, o período pré-formação, a formação inicial, a iniciação e a formação permanente (MARCELO GARCÍA, 1999). O autor afirma que “a iniciação ao ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 113).

Ao discorrer sobre o professor iniciante e as políticas e práticas de formação profissional, Cunha (2012) revela que comumente os professores iniciantes são jogados nas escolas, não existindo uma preocupação com a construção de sua profissionalidade ou com o acompanhamento do seu cotidiano. Outro problema mencionado por Cunha (2012) é a deserção dos jovens professores da profissão. Fundamentada em Marcelo Garcia (1999), a autora aponta as cinco principais razões que provocam o abandono do magistério: responsabilização dos novos professores pelos alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem; sobrecarga com atividades extracurriculares; atuação em disciplinas diferentes de suas formações; ausência de apoios administrativos e pedagógicos e isolamento de seus pares.

Diante desse contexto, é evidente a necessidade da existência de políticas e programas de inserção do docente em sua carreira profissional, visando acompanhá-lo de forma contínua e progressiva a fim de dar-lhe suporte diante das demandas cotidianas. Partindo dessa premissa, o estudo em questão teve como objetivo identificar a maneira como os professores iniciantes que atuam em uma Rede Municipal de Ensino do estado de Santa Catarina, são acompanhados pela Secretaria Municipal de Educação e se há, ou não, algum programa ou política de apoio ao docente iniciante. Para tanto, foram entrevistados a coordenadora do Ensino Fundamental da rede em questão e, também,

profissionais que recebem e acompanham os docentes iniciantes nas escolas, ou seja, diretores, supervisores escolares e professores experientes.

Os dados obtidos junto a esses profissionais serão aqui apresentados em diálogo com outras pesquisas que identificaram, em âmbito nacional, algumas políticas e programas de apoio aos professores iniciantes. Também serão elencadas proposições advindas das vozes dos diferentes interlocutores da pesquisa apontando para possíveis práticas de apoio e acompanhamento do docente iniciante que podem contribuir para os processos de inserção e desenvolvimento profissional desses docentes, sugestões essas que nascem do próprio campo de atuação do professor, e, portanto, revelam-se como possibilidades cabíveis no contexto educacional.

Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil

As pesquisas em torno da temática “professores iniciantes” têm evidenciado, nos últimos anos, que no Brasil ainda são poucos os programas e as políticas voltados especificamente para o período inicial da docência. Giovanni e Marin (2014, p. 9) afirmam que

Apesar de não se verificar no sistema educativo brasileiro, tradicionalmente, ações específicas e sistemáticas para atender a essa etapa inicial da profissão docente, hoje já se podem encontrar inúmeras investigações e experiências de intervenção sobre a formação e o trabalho de professores iniciantes e, mesmo algumas iniciativas oficiais de acompanhamento aos novos professores, desenvolvidas por secretarias municipais e estaduais, em São Paulo e outros estados brasileiros, a exemplo de políticas específicas já divulgadas, voltadas para a inserção profissional docente presentes em alguns países como Espanha, Alemanha, Austrália, Estados Unidos, Finlândia, Canadá, Colômbia, Chile, México e Argentina.

Segundo as autoras, o número de professores iniciantes no Brasil, tanto na educação básica quanto no ensino superior, tem crescido de maneira expressiva nos últimos anos (GIOVANNI; MARIN, 2014). Sobre o perfil dos professores brasileiros, Giovanni e Marin (2014) apontam para um crescimento de cerca de 80.000 professores, que em um período de quatro anos (1997 a 2001), passaram a integrar os quadros do magistério na educação básica, sendo que desses, boa parte eram iniciantes.

As pesquisadoras asseveram que o estudo, realizado com uma amostra de 5.000 professores, permite detectar um percentual de 13% de professores iniciantes, e se tomado como representativo da realidade brasileira, no início dos anos 2000, “pode-se estimar um total aproximado de 220.000 professores iniciantes em salas de aula nas nossas

escolas básicas, e crescente no decorrer da primeira década do século XXI” (GIOVANNI; MARIN, 2014, p. 6).

Tais índices, evidentemente, apontam para a necessidade de se dar atenção a essa parcela de profissionais, não apenas a partir de estudos desenvolvidos em torno da temática, mas também da criação e expansão de políticas e programas de apoio, pelas redes de ensino, aos professores iniciantes que visem o desenvolvimento profissional docente.

Ao realizar uma grande pesquisa sobre políticas docentes no Brasil, Gatti, Barreto e André (2011) identificaram algumas políticas e programas de apoio voltados aos professores iniciantes. A investigação se deu em quinze secretarias de educação, sendo cinco delas estaduais e dez municipais. Dentre estas, destacam-se duas secretarias estaduais e três municipais, cujos programas e políticas serão apresentados a seguir.

Na Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, uma das etapas da seleção de novos professores consiste em um período de 60 horas de formação, sucedido de prova eliminatória. Segundo as pesquisadoras, esse processo seletivo proporciona uma convivência intensa e a possibilidade de trocas entre os professores, em grupos ou em plenárias. Os resultados evidenciados já têm apontado para uma diminuição da desistência de professores, o que permite inferir que os professores iniciantes podem ter amenizadas as dificuldades do período de inserção profissional.

A Secretaria Estadual de Educação do Ceará também modificou o concurso de ingresso, sendo que a terceira etapa desse processo passou a ser um curso de formação, à distância, dividido em cinco módulos: 1) introdução à educação à distância e ao uso de ambiente virtual de aprendizagem; 2) administração pública e direitos e deveres do servidor; 3) política educacional e legislação de educação básica; 4) didática geral; 5) didática aplicada a uma das áreas de conhecimento: arte-educação, biologia, educação física, filosofia, física, geografia, história, química, sociologia, línguas espanhola, inglesa, portuguesa. Convém pontuar que o curso é ministrado pela empresa que realiza o concurso, ou seja, uma organização privada que, com o dinheiro público, realiza a formação dos professores, sendo esta uma situação passível de um bom debate em relação à atratividade proporcionada aos empresários da educação.

Já a Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí oferece aos professores iniciantes um curso de capacitação, com duração de 30 dias, antes de entrarem em sala de aula. Nesse período, os professores já recebem salário.

Para Gatti, Barreto e André (2011, p. 214), “essas iniciativas ainda não são as ideais, porque incluem ações em momentos pontuais, sem que tenha sido indicado um programa de acompanhamento dos iniciantes ao longo de seu trabalho nos primeiros

tempos”. Segundo as autoras, muitos dos entrevistados fizeram menção à necessidade que os iniciantes têm de serem acompanhados, nas escolas, pelas equipes de coordenação. Porém, inexistem documentações sobre essa ação em específico.

Contudo, as pesquisadoras também afirmam que em duas secretarias municipais de educação, “foram identificadas ações específicas de longa duração voltadas exclusivamente aos iniciantes, com o intuito de dar apoio e favorecer a sua inserção na rede” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 214).

A primeira delas é a Secretaria Municipal de Educação de Sobral que tem um programa de formação em serviço para os docentes que se encontram no período de estágio probatório. O programa é regulamentado pela Lei Municipal nº 671/2006, e “constitui-se em uma experiência de formação e aprimoramento da prática pedagógica, considerada fundamental no desempenho profissional dos professores” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 215). O programa tem por objetivo capacitar adequadamente os docentes para atender à demanda municipal e aproximá-los de sua realidade educacional. Estende-se ao longo dos três anos de estágio probatório e consiste nas seguintes ações:

- 1- Encontros de formação com a seguinte estrutura: encontros semanais, no período noturno, com duração de uma hora, em que é trabalhado o Programa de Modificabilidade Cognitiva e Aprendizagem Mediada; dois encontros mensais voltados ao trabalho na escola, no formato de seminários de estudo e discussão de matemática e língua portuguesa.
- 2- Participação no Programa Olhares, que tem por meta a ampliação do universo cultural dos docentes. As atividades propostas pelo programa consistem em encontros mensais com oficinas de canto, dança e reciclagem de materiais, nutrição, saúde vocal, fisioterapia, encontros com escritores e artesãos. Também fazem parte do programa visitas culturais a museus, sessões de teatro e de cinema, e a participação anual no Encontro de Educadores de Sobral.

As autoras pontuam que a formação tem carga horária total de 200 horas aula, sendo que os professores precisam ter, pelo menos, 80% de frequência. Os profissionais recebem um incentivo financeiro de 25% do salário-base de 40 horas para participar da formação (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

O segundo programa específico aos professores iniciantes identificado pelas pesquisadoras é realizado pela Secretaria Municipal de Campo Grande. O programa tem por objetivo, além de suprir lacunas da formação inicial, inserir os docentes na Política de Educação de Qualidade adotada pela Secretaria. Para tanto, são desenvolvidas ações junto a esses profissionais, nas seguintes etapas:

PROFESSORES INICIANTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: aspectos formativos e necessidades do cotidiano

- 1- Primeiro momento: explanação do funcionamento do sistema de ensino do município, apresentação dos documentos e das políticas que nortearão a vida profissional do docente.
- 2- Segundo momento: diagnóstico das dificuldades dos professores para a organização das formações.
- 3- Terceiro momento: formações coletivas, geralmente *in loco*, com o objetivo de subsidiar a prática pedagógica dos professores, proporcionando condições de fundamentação teórico-metodológica, com vistas à garantia da qualidade do ensino ministrado aos alunos. Participam também dessa formação o diretor adjunto e a equipe pedagógica, para que a formação possa se prolongar na escola. Convém destacar que essa formação é prioritariamente aos professores que integram a educação infantil e o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) e aos professores de língua portuguesa e matemática (6º ao 9º ano).
- 4- Quarto momento: acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, com proposição de alternativas que contribuam para o trabalho didático desses docentes. O acompanhamento se dá por meio de instrumentos diversos para a coleta de dados e de informações sobre a organização do processo de alfabetização nas escolas.
- 5- Quinto momento: avaliação da aprendizagem dos alunos por meio de atividade diagnóstica, particularmente dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Os resultados de tais avaliações validam, ou não, o trabalho de formação realizado pela Secretaria junto aos docentes iniciantes.

Como sinalizam Gatti, Barreto e André (2011, p. 218), as experiências das Secretarias Municipais de Sobral, no Ceará, e de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul,

são políticas de secretarias municipais que mostram novas possibilidades para a atuação de gestões educacionais quanto ao cuidado, não só da proposição de um trabalho pedagógico articulado, com os apoios necessários, mas também de um trabalho de acompanhamento contínuo que permite melhoria das propostas de ação e intervenções bem dirigidas.

Portanto, como evidenciado nos relatos das pesquisadoras, ações de apoio e acompanhamento aos docentes, comumente pontuais, podem ser sistematizadas em programas e políticas voltadas exclusivamente aos professores iniciantes. As experiências já indicadas na literatura podem contribuir para a elaboração de novas propostas, a fim de possibilitar um período de inserção profissional que contribua para o desenvolvimento profissional docente e minimize os índices de desistência da profissão.

O percurso metodológico da pesquisa

Este estudo está pautado na abordagem qualitativa e a coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas¹. Teve como objetivo identificar a maneira como os professores iniciantes que atuam na Rede Municipal de Ensino são acompanhados pela Secretaria Municipal de Educação e se há, ou não, algum programa ou política de apoio ao docente iniciante. Para alcançar o objetivo proposto, foram efetuadas entrevistas, com a coordenadora do Ensino Fundamental² da rede de ensino em questão e também profissionais que trabalham diretamente com os docentes iniciantes no contexto escolar, ou seja, cinco diretores³, cinco supervisores escolares⁴ (responsáveis pela parte pedagógica das escolas) e cinco professores experientes⁵ (com tempo de atuação na docência variando entre 12 e 30 anos). Destaca-se que, na Rede Municipal de Ensino pesquisada, se utiliza a denominação de supervisor escolar.

O *lócus* da pesquisa foi constituído por cinco escolas da Rede Municipal de Ensino, de uma cidade localizada no estado de Santa Catarina, selecionadas a partir de um levantamento de 13 escolas que integraram uma pesquisa anterior pertencente a um programa *stricto sensu* em educação, realizada com professores iniciantes. Contemplou-se pelo menos uma escola de cada região (norte, sul, leste e oeste) do município, considerando que em uma das regiões foram selecionadas duas escolas para totalizar cinco unidades. Destaca-se que todas estão localizadas em áreas urbanas. Identificadas as cinco unidades escolares, fez-se o contato inicial com os diretores, via telefone, a fim de explicar os objetivos da pesquisa e convidar os profissionais a participarem. Dado o aceite, as datas para a realização das entrevistas⁶ foram agendadas conforme a disponibilidade dos participantes.

Finalizado esse processo, as entrevistas foram transcritas e os dados foram categorizados por recorrência, contradição e complementaridade, a partir de indicadores, utilizando-se como técnica a análise de conteúdo, proposta por Franco (2012), em que se tem a mensagem como ponto de partida. Para a autora, a análise de conteúdo compreende a linguagem como construção real e dinâmica de toda a sociedade, portanto, as mensagens

¹Para assegurar o anonimato dos sujeitos, a citação das entrevistas neste texto foram desidentificadas.

²Identificada apenas como CEF.

³Identificados como D1, D2, D3, D4 e D5.

⁴Identificados como S1, S2, S3, S4 e S5.

⁵Identificados como PE 1, PE2, PE3, PE4 e PE5.

⁶As entrevistas foram realizadas após a aprovação do projeto de pesquisa pelo parecer nº 741.310, do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, sendo gravadas mediante autorização prévia dos participantes.

devem ser interpretadas considerando o contexto sócio-histórico do qual fazem parte seus produtores (FRANCO, 2012).

Os dados obtidos juntamente à coordenadora do Ensino Fundamental e aos diretores, supervisores escolares e professores experientes permitiram a constatação da inexistência de um programa ou uma política voltada exclusivamente para a inserção do docente iniciante. Foram identificadas apenas ações pontuais desenvolvidas pela referida Rede Municipal de Ensino, bem como a prática da avaliação do estágio probatório, compreendida mais como uma ação burocrática que formativa durante esse processo.

As ações identificadas nos relatos dos entrevistados, devidamente desidentificados, serão apresentadas a seguir. Convém mencionar que alguns dados vinculados a duas pesquisas anteriores, realizadas por Gabardo (2012) e Giordan (2014), com professores iniciantes nessa mesma Rede de Ensino, serão aqui mencionados a fim de dialogar com os resultados obtidos nessa investigação.

A Secretaria Municipal de Educação e o professor iniciante

Como evidenciam os estudos sobre o início da docência, a fase de inserção profissional configura-se como um importante período na constituição da identidade docente, determinando inclusive a permanência ou não do professor na profissão. Desse modo, é fundamental que sejam desenvolvidos programas e até mesmo políticas de acompanhamento e apoio ao professor iniciante visando amenizar as dificuldades dessa fase inicial (ANDRÉ, 2012; ROMANOWSKI, 2012).

A pesquisa realizada por Gabardo (2012, p. 97), nessa mesma Rede de Ensino, evidenciou que

Embora a Secretaria de Educação afirme que tenha iniciativas de acompanhamento aos professores iniciantes através do estágio probatório, não se pode afirmar que seja, de fato, apoio efetivo aos professores iniciantes. Nesta direção, pode-se dizer que hoje a Secretaria Municipal de Educação não possui um programa articulado de recepção e acolhimento dos professores iniciantes [...].

De modo análogo, a pesquisa de Giordan (2014, p. 132) apontou para “a ‘falta’ de apoio e acompanhamento dos iniciantes pela Secretaria de Educação, que deixa essa função apenas para as escolas”. No entanto, Gabardo (2012) e Giordan (2014) destacam que os professores iniciantes fazem menção a algumas ações pontuais que são realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, como, por exemplo, um acolhimento inicial, a atuação dos “supervisores por área” e a avaliação e o acompanhamento por meio do estágio probatório.

Por conseguinte, no intuito de melhor conhecer essas ações, buscou-se averiguar como a Secretaria Municipal de Educação apoia os professores iniciantes. Os dados obtidos junto a esses participantes, e discutidos a seguir, reafirmam a inexistência de algum programa ou política de apoio dirigido exclusivamente para o docente iniciante e descrevem ações pontuais realizadas pela Secretaria Municipal de Educação.

No que diz respeito à forma como a Secretaria Municipal de Educação realiza o processo de acompanhamento do professor iniciante na Rede, a Coordenadora do Ensino Fundamental (CEF) relatou que realiza um acolhimento aos professores iniciantes, via Núcleo de Gestão de Pessoas, delegando às escolas, na figura dos diretores e supervisores escolares, o papel de receber e acompanhar sistematicamente esses docentes, conforme pode ser observado no seguinte excerto:

Os professores são acolhidos na própria escola e é feito o acompanhamento sistematizado através do serviço de supervisão da escola e da direção. [...] a Secretaria de Educação, no começo do ano, o próprio Núcleo de Gestão de Pessoas, ele faz uma acolhida com todos os funcionários novos, [...] com palestra de acolhida aos professores. (CEF)

Infere-se, a partir do relato, que a Secretaria Municipal de Educação não acompanha sistematicamente o professor iniciante. Segundo a Coordenadora do Ensino Fundamental, apesar de existir o acolhimento realizado pelo Núcleo de Gestão de Pessoas, “a acolhida principal se faz na própria escola com o serviço de supervisão e a própria direção da escola”.

Gabardo (2012, p. 71), ao realizar sua pesquisa na mesma Rede de Ensino, já havia constatado que “o acolhimento aos novos professores parece estar mais relacionado à unidade escolar onde irão atuar, isto é, uma ação institucional, organizada pela equipe gestora, e não uma política da rede municipal de ensino”.

Giordan (2014, p. 101), ao discutir sobre o acolhimento e acompanhamento dos docentes pela Secretaria Municipal de Educação, na mesma Rede, descreve como se dá o acolhimento:

A Secretaria de Educação realiza, desde 2012, um ‘acolhimento’ para os professores iniciantes, que compreende um momento em que todos os profissionais que ingressam na Rede Municipal são reunidos. Conforme os professores, nesse ‘acolhimento’ é explicado todo o funcionamento da Rede, os benefícios e a ‘parte burocrática’.

Esse acolhimento também foi citado pelo Diretor 1 que, ao ser questionado sobre ações de apoio desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação para o professor iniciante, apontou o acolhimento pelo Núcleo de Gestão de Pessoas como uma dessas ações:

PROFESSORES INICIANTES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: aspectos formativos e necessidades do cotidiano

O que existe é da Secretaria de Gestão de Pessoas um acolhimento, isso é para todo funcionário da Prefeitura Municipal. Existe um dia que eles ficam a manhã inteira participando de um acolhimento, onde são feitas dinâmicas, são feitas palestras, [...] um café também para receber bem esse novo funcionário, inclusive o contratado, para que ele se sinta bem. Na verdade, o trabalho que é desenvolvido é por essa secretaria. (D1)

Contudo, sobre essa integração, a pesquisa de Giordan (2014, p. 101) constata que “[...] alguns professores, apesar de terem recebido o convite para participarem desse acolhimento, não lhes foi oportunizada a participação, tendo em vista a dificuldade de se ausentar da sala de aula”. A pesquisadora salienta ainda que se faz necessário (re)pensar tanto a forma de substituição dos professores iniciantes para que possam participar do acolhimento quanto a pauta do encontro, para que não se torne apenas um momento de repasse de informações.

Convém destacar, também, que o acolhimento se configura mais como uma ação pontual do que um acompanhamento propriamente dito. Giordan (2014, p. 97) assinala que “há um distanciamento da Secretaria de Educação com o professor após a entrada na Rede Municipal”, sendo que a função de acompanhar o docente acaba ficando restrita à escola.

Quanto à oferta de ações de apoio aos professores iniciantes por parte da Secretaria Municipal de Educação, os entrevistados foram unânimes em afirmar que não existem ações específicas para esse grupo de docentes.

A Coordenadora do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, mais uma vez, sinalizou para a responsabilização da escola na oferta de tais ações:

Sempre através da escola, por exemplo, hoje, neste ano de 2014, por exemplo, nós não tivemos aqui na Secretaria encontros com esses professores. Acho que essa parte é uma parte que nós, enquanto Secretaria, devemos melhorar, por exemplo, no ano que vem, nós colocamos como meta, para 2015, fazemos uma formação com esses professores, porque, às vezes, no cotidiano da escola eles também não conseguem dar tudo. Mas as escolas têm feito tudo o que podem para acolher, para trabalhar com os pares, isso que é o interessante, esses professores estarem sendo acompanhados pela própria equipe da escola, no cotidiano. Mas nada impede, acho até que nós estamos falhando nisso, em nós promovermos encontros com esses professores, encontros bimestrais, reunir todos os professores ingressantes do 1º ao 3º ano, do 4º, do 5º, para conversar com eles, colocar de uma maneira as diretrizes da Secretaria da Educação, formação mais pontual. Estamos devendo. (CEF)

No entanto, observa-se que a Coordenadora do Ensino Fundamental sabe da responsabilidade de acompanhamento do professor iniciante e, pelo seu depoimento, apresenta preocupação e planejamento para aprimorar a formação desses docentes.

O relato a seguir, do Diretor 2, corrobora a fala da Coordenadora do Ensino Fundamental ao enfatizar como a Secretaria Municipal de Educação transfere para a equipe gestora da escola a responsabilidade de apoiar e acompanhar o professor iniciante, afirmando que esses profissionais também representam a Secretaria de Educação:

Bom, diretamente eu diria que não, porque indiretamente nós somos Secretaria da Educação também, é assim que eles falam, nós somos uma Rede, então a quem cabe assessorar esse professor que está chegando, nós gestores da escola, nós quatro, entendeu? Mas, não existe um programa para os professores iniciantes que estão em estágio probatório, não, não existe. (D2)

Compreende-se que, de fato, a equipe gestora de cada unidade escolar deve ser vista como integrante da Secretaria Municipal de Educação, pois a constitui enquanto Rede. No entanto, tal percepção não exime a Secretaria Municipal de Educação, na condição de órgão gerenciador dessa Rede, de sua responsabilidade em também desenvolver ações ou programas que atendam de forma coletiva aos docentes iniciantes, complementando o apoio oferecido no cotidiano de cada unidade escolar. Contudo, como percebido na fala anterior da Coordenadora do Ensino Fundamental, parece existir certa preocupação com a formação e acompanhamento dos iniciantes.

Quanto a essa responsabilidade das Redes de Ensino, em relação aos professores iniciantes, André (2012) enfatiza que é função dos órgãos gestores da educação conceber programas ou criar condições para que as escolas possam desenvolver projetos que favoreçam a inserção profissional dos docentes. Tais programas devem ser especialmente desenhados para essa fase da carreira docente, considerando tanto suas peculiaridades quanto a inserção na cultura escolar e a aprendizagem dos códigos e normas da profissão. A autora salienta ainda que os órgãos gestores da educação devem incluir “[...] os programas de inserção à docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional para que as ações formativas tenham continuidade após o período probatório” (ANDRÉ, 2012, p. 116).

Diante do questionamento sobre a oferta de ações de apoio aos professores iniciantes, os diretores, supervisoras escolares e professores experientes elencaram ações pontuais, como assistência médica, formações e supervisão por área, realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, mas que são oferecidas a todos os docentes, sejam iniciantes ou não.

O Diretor 3 fez referência à assistência médica oferecida aos docentes:

[...] eu nunca ouvi falar assim sobre específico, professor iniciante. Eu sempre ouvi o funcionário de uma forma geral, o professor de uma forma geral. Então assim, se nós sentimos qualquer dificuldade, por exemplo, o professor está passando por um momento difícil, até de vida, digamos, onde está refletindo no seu campo profissional e a gente percebe isso no dia a dia, e a gente numa conversa, o professor explica que está com essa situação, nós temos psicólogos no ambulatório que dão esse aporte para qualquer professor que esteja necessitando. Nós temos auxílio também de fonoaudiólogas, a Secretaria tem isso lá dentro do ambulatório, então o professor está com problema, acabou de iniciar, já está sentindo que sua voz não está boa, que está começando a falhar [...]. Então assim, se ele precisar tem todo um programa específico para essa educação vocal, então eles podem ir lá, tem tudo pelo governo, eles têm todo esse tratamento específico, tanto para o professor iniciante como o professor que já está atuando há mais tempo. (D3)

Como pode ser observado na fala do Diretor 3, é oferecido aos professores, de um modo geral, assistência psicológica e fonoaudiológica, apontando para um possível cuidado com a saúde do professor; porém, faz-se necessário pontuar que a assistência é proveniente da Secretaria Municipal da Saúde, que trabalha em parceria com as demais secretarias do setor público municipal. Considera-se que são ações significativas, visto que o adoecimento de professores tem se configurado como um grande problema enfrentado pela categoria; todavia, destaca-se que os cuidados com a saúde dos docentes não se limitam a esses atendimentos, mas implicam também em condições objetivas e subjetivas de trabalho favoráveis para a prática da profissão como forma de prevenir que esses profissionais cheguem a necessitar desse tipo de acompanhamento.

Quanto às formações oferecidas aos docentes, os entrevistados assim se expressaram:

[...] as formações, fora o acolhimento que é aquele acolhimento de todos os funcionários novos na Rede, as formações que eles participam é com todos os professores independente se é iniciante ou não. Não tem essa diferenciação do professor iniciante do professor que está na Rede já. (S2)

Eles entram na mesma rotina dos outros que já são efetivos, por exemplo, assim, a professora de Português tem reunião, encontro com professores de Português, ela já vai junto, vai entrando na mesma, nada especificamente para aquele que é novo, não. (D2)

Não. Que eu saiba não. A gente tem cursos, mas [...] é todos os professores, por áreas a gente faz cursos. (PE4)

Constata-se que tais cursos e/ou formações não são pensados para atender as demandas dos professores iniciantes, que vivenciam peculiaridades no período de inserção na docência, tais como: dificuldades didático-pedagógicas e de informação sobre os componentes curriculares, problemas quanto à seleção de atividades condizentes aos objetivos de ensino e ao processo de avaliação, à indisciplina dos alunos, ao trabalho com mídias e tecnologias, entre outras (GATTI, 2012). De acordo com Romanowski (2012), programas específicos para professores iniciantes, quando existentes, não raras vezes se resumem a poucas horas de palestras realizadas para o repasse de informações gerais sobre a organização do sistema de ensino e as normas que regem o estatuto do magistério e, também, a carreira docente.

Como mencionado pelos participantes desta pesquisa, os professores que atuam na Rede Municipal de Ensino pesquisada participam de cursos e/ou formações oferecidas à totalidade dos professores. Contudo, faz-se necessário assinalar que essas formações não fazem parte de um programa sistemático de formação continuada, ocorrendo esporadicamente, o que leva ao questionamento sobre se, efetivamente, contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes, ou, se, apenas, tratam-se de formações sem propósitos específicos, desconectadas das reais necessidades dos professores. Gabardo (2012) salienta que há poucas iniciativas de formação continuada vindas diretamente da Secretaria, fazendo menção apenas às oficinas ofertadas por áreas de conhecimento. Segundo a pesquisadora, a Secretaria, na época em que a pesquisa foi realizada, em 2012, ainda estava dependente das iniciativas federais para ofertar programas de formação continuada a seus professores (GABARDO, 2012).

Nos dados anteriormente apresentados, a Coordenadora do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação pesquisada, ao reconhecer a lacuna quanto à oferta de formação específica para iniciantes na Rede, sugere encontros bimestrais, por áreas de atuação, como possibilidade de apoiá-los e acompanhá-los. Neste caso, acredita-se que a realização de tais encontros pode se caracterizar como medida inicial de apoio ao docente iniciante, oportunizando a discussão dos problemas específicos vivenciados nesse período da carreira e permitindo a troca de experiências como forma de amenizar as dificuldades enfrentadas. Gradativamente, a Secretaria Municipal de Educação pode pensar na criação e implementação de uma política de formação continuada para os professores iniciantes visando contribuir para o desenvolvimento profissional e para a valorização da carreira docente.

A supervisão por área de conhecimento, da Secretaria Municipal de Educação, também foi mencionada como ação de apoio aos professores:

[...] Tem um pouco a parte de supervisão também da Secretaria da Educação, principalmente supervisão por área, e eles dão uma atenção para esses professores, mas não é muito focada não. Fica mais específico com o supervisor da escola, mas uma ação específica assim

PROFESSORES INICIANTES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: aspectos formativos e necessidades do cotidiano

para professor iniciante não. Esse trabalho eles orientam que seja feito na escola, conosco aqui mesmo. Mas específico deles não, deles é mais geral para todos os professores, reuniões e tal... (D4)

Entretanto, o Diretor 4 sinaliza que essa atenção dispensada aos iniciantes não é muito focada, e que a própria Secretaria os orienta para que realizem esse trabalho de acompanhamento no contexto escolar. De acordo com o relato a seguir, do Diretor 5, é possível inferir que os supervisores por área de conhecimento comparecem às escolas quando solicitados para auxiliar na solução de problemas mais pontuais:

E o que eu já fiz assim, foi entrar em contato com a Secretaria da Educação, digamos, eu vou pegar o caso de Geografia, pedi para o supervisor de Geografia vir aqui, assistir aula, conversar com o professor, para também estar nos auxiliando porque nós não somos formadas em Geografia. O que a gente vê é assim, é o manejo de classe, é a didática, mas o conteúdo em si, para nós fica um pouquinho difícil. Então até para ter um olhar de uma pessoa de fora, da Secretaria, e que é formada nessa área. Então isso a gente faz e, às vezes que a gente precisou, eles vieram aqui. (D5)

O relato do Diretor 3 vem ao encontro dessa afirmação:

[...] o suporte também que eles dão é aquela questão das supervisoras, nós temos as supervisoras lá dentro e se nós sentirmos dificuldade do professor na sua parte pedagógica mesmo, que a gente diz: não, o professor não está conseguindo dar a aula, não está conseguindo alcançar seus objetivos em sala, em cada área tem um supervisor. Se a nossa supervisora aqui da escola não está conseguindo atingir esse professor com as orientações dela, nós temos toda liberdade de chamar o supervisor de área e pedir para que ele venha e que ele assista à aula, que ele faça uma intervenção para melhorar essa situação. Isso nós temos toda liberdade. (D3)

As falas dos Diretores 5 e 3 trazem à tona uma dificuldade que é vivenciada não apenas por diretores, mas também pelos supervisores escolares, que precisam auxiliar professores de diferentes áreas do conhecimento sem que tenham, muitas vezes, formação específica para isso.

Em decorrência de tais circunstâncias, Giordan (2014, p. 97) afirma que os próprios professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino

[...] indicam a necessidade do supervisor da disciplina que se encontra na Secretaria de Educação estar mais presente na escola, pois mesmo tendo o supervisor escolar, este não discute especificamente a disciplina de cada professor, então ter alguém da mesma área de atuação do professor permite uma troca mais específica em termos de conteúdos, e para os iniciantes esse suporte é mais necessário pelo próprio fato de o período de iniciação ser mais desafiador.

Acredita-se que a atuação dos supervisores por área do conhecimento, se realizada sistematicamente, pode configurar-se como ação de apoio de caráter preventivo, evitando que o professor tenha que primeiramente enfrentar o problema para só então receber apoio. Esse acompanhamento pode ser realizado diretamente nas escolas, como menciona Giordan (2014), ou ainda em reuniões realizadas pelos supervisores exclusivamente com os professores iniciantes, para além da situação apresentada anteriormente, em que os docentes novatos participam apenas das reuniões e/ou formações oferecidas à totalidade dos professores atuantes na Rede.

Em suma, pode-se dizer que as ações de apoio oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação são importantes, porém limitadas. O acolhimento inicial e o apoio psicológico e fonoaudiológico são ações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com outras secretarias que integram o serviço público municipal (Secretaria de Gestão de Pessoas e Secretaria da Saúde), não se caracterizando como ações voltadas diretamente aos profissionais da educação. Já as formações e a supervisão por área do conhecimento são ações de caráter pedagógico, contudo, não são realizadas sistematicamente e, também, não são pensadas especificamente para apoiar e acompanhar o docente iniciante.

Não obstante, a inexistência de um programa ou política de acompanhamento e formação destinados exclusivamente aos professores iniciantes não é um problema enfrentado apenas pela Rede investigada, mas pela maioria das redes de ensino do país. Gatti (2012, s/p) afirma que no Brasil não há indícios de políticas públicas, por parte do Ministério da Educação, que sejam direta e explicitamente dirigidas a professores iniciantes. De acordo com a autora, “alguns poucos estados e municípios têm se ocupado com a questão, mas a forma ainda é incipiente” (GATTI, 2012, s/p). Comumente, os gestores contam apenas com o apoio padrão que é oferecido a todos os professores, sendo mais intensos e sofisticados em algumas redes.

Enfim, concorda-se com Romanowski (2012) quando menciona que ações como a elaboração de uma política que reconheça a necessidade de apoio aos professores iniciantes, a criação de programa de acompanhamento e supervisão com vistas à promoção do desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira e o estabelecimento de projetos de formação específicos ao atendimento das demandas do início do trabalho docente podem diminuir a insegurança e a frustração do docente iniciante e até mesmo reduzir os índices de abandono da profissão.

A prática da avaliação do Estágio probatório

A pesquisa realizada na referida Rede de Ensino também apontou para a prática da avaliação do estágio probatório como forma de acompanhamento do docente iniciante.

PROFESSORES INICIANTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: aspectos formativos e necessidades do cotidiano

A Ficha de Acompanhamento no Estágio Probatório, instrumento utilizado para a avaliação, é composta por dez itens, sendo que para cada um deles existem quatro graus de pontuação. Os itens avaliados são os seguintes: assiduidade, pontualidade, capacidade de aprendizagem, interesse pelo trabalho, qualidade no trabalho, organização, responsabilidade, cuidado com materiais e equipamentos, relacionamento humano e espírito de equipe e cooperação. Observa-se que não existem itens que tratem especificamente do exercício da docência, como “relacionamento com alunos”, por exemplo, ou “planejamento”, “didática”, entre outros itens que poderiam caracterizar mais diretamente o trabalho docente. Além disso, a ficha é totalmente objetiva, não permitindo qualquer tipo de registro descritivo ou qualitativo.

O Diretor 5 fez uma crítica a essa ficha e trouxe uma proposição de como poderia ser feita a avaliação no âmbito da Secretaria de Educação:

[...] eu sempre falo, já falei lá na Gestão de Pessoas, eu acho aquela ficha péssima porque tu não tens muito assim oh, ou é ou não é, não existe um meio termo, às vezes você acaba ou prejudicando o funcionário ou ajudando porque não tem uma outra alternativa que mais se aproxima daquilo que você gostaria de estar colocando. [...] aquela ficha, eu acho que deveria ser modificada, é uma ficha muito... pontualidade, assiduidade, a impressão que dá é que é uma ficha padrão para todos, entende? E nós assim de escola é um pouco diferente, a gente deveria ter uma certa liberdade até talvez assim de a gente dar a nota, a gente pontuar, mas fazer um relatório descritivo com os pontos positivos e com os pontos que precisariam ser melhorados e fazer um acompanhamento em cima destes pontos. (D5)

Os itens “assiduidade” e “pontualidade” foram os mais utilizados para exemplificar algum item da ficha de avaliação, sendo citados por seis dos dez entrevistados. Uma possibilidade de inferência é que estes itens podem ser mais facilmente observados e, conseqüentemente, são mais destacados. Outra observação que pode ser feita é que esses dois itens são os primeiros na ficha de avaliação, o que também pode apontar para uma ênfase dada a esses critérios. Em se tratando de Secretaria de Educação, concorda-se que são itens relevantes para a qualidade do trabalho docente; contudo, não são determinantes. O Diretor 5 faz essa observação e pontua a necessidade de mudanças que permitam à equipe avaliadora expressar, também por meio de relatório descritivo, aspectos inerentes à prática docente que não são contemplados na atual ficha de avaliação, permitindo inclusive, que o acompanhamento possa ser feito a partir das observações registradas.

Esses dados convergem com os resultados apresentados por Lichtenecker (2010), em sua pesquisa desenvolvida com coordenadores pedagógicos e professores principiantes em uma rede estadual da região sul do país. Os dados analisados pela pesquisadora apontam para a precariedade do instrumento institucional de avaliação que

também é constituído de vários itens a serem assinalados com um “x”, fazendo menção, inclusive, à assiduidade e pontualidade, e que não permite a realização de uma avaliação diferenciada e descritiva. A autora assinala ainda que a avaliação do estágio probatório se transformou em uma mera formalidade, visto que quando há a necessidade de reprovar um professor, isso não acontece. Lichtenecker (2010, p. 67) salienta que é preciso

[...] rever o processo avaliativo dos professores em EP, deixando-o menos engessado e mais diagnóstico, a fim de se constituir em um instrumento que permita, ao professor avaliado, refletir sobre sua atividade profissional, visando a uma atuação mais qualificada e de acordo com seu contexto.

Vale pontuar que diferentemente do que apontou Lichtenecker (2010), na Rede Municipal pesquisada já ocorreu reprovação de professor em estágio probatório, sendo que o Diretor 5 relatou ter vivenciado essa situação.

Quanto às formas de realização da avaliação do estágio probatório pelas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino, os relatos permitem inferir que mesmo havendo uma legislação que a regulamenta, na prática ela se efetiva de diversas maneiras. Em algumas escolas observa-se que o professor avaliado participa ativamente do processo, expressando suas ideias e impressões quanto à sua avaliação, outras não mencionam a participação do docente avaliado. Outra divergência entre as unidades escolares é que em algumas delas a ficha de avaliação é preenchida na presença do professor, a partir do diálogo estabelecido no momento da avaliação, já em outras parece que a ficha é preenchida antecipadamente pela equipe avaliadora e, em seguida, apresentada ao professor. Ainda é possível perceber diferenças na constituição da equipe avaliadora, sendo que em algumas escolas há a presença de um professor efetivo, e em outras a avaliação é realizada apenas com o professor avaliado.

Os excertos a seguir ilustram as práticas realizadas de forma mais dialogada, interativa e pedagógica, o que parece tornar o processo avaliativo mais democrático e qualitativo, que assim deveria ser, permitindo que sejam pontuados e discutidos aspectos da prática docente que contribuam para o desenvolvimento profissional do professor:

A gente chama o professor, daí se o professor sentir a necessidade de chamar mais alguém do grupo dele, tranquilo, daí é eu, a direção e a auxiliar, mas é muito mais um bate-papo, sabe, é muito mais... a gente entra em consenso, ou a gente expõe as nossas opiniões o professor pode expor a dele e a gente entra em consenso com relação a pontuação que vai na avaliação. (S2)

Então, a gente, como é que nós fazemos, a gente chama o funcionário, chamamos a supervisão e sentamos, vamos lendo ali os pontos, e a gente procura ver com o funcionário qual é o melhor número ali que ele se adequa. (D5)

PROFESSORES INICIANTES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: aspectos formativos e necessidades do cotidiano

Já as falas que apontam para uma prática mais protocolar, sem que haja interação do professor avaliado no processo, são as seguintes:

Então assim, ele [diretor] faz uma entrevista com a gente, conversa, chama o grupo [supervisão e orientação], e daí o grupo discute, então vai do 1 ao 4, [...] Então faz uma reunião conosco e pergunta: oh, tal pessoa, o número 1 é isso, o critério avaliado lá de assiduidade, digamos, essa pessoa, ela vem sempre, só às vezes tal, número 1, número 2, nunca se atrasou, avisa quando vai faltar, número 4, ah não, essa pessoa recebe o 4. (S1)

Esse processo de avaliação é feito por uma comissão e a direção, na realidade, ela é a mediadora. Então, normalmente, a gente senta, além do professor que está sendo avaliado, a comissão formada nossa aqui na escola, que a gente pontua o que precisa ser pontuado, valoriza ou orienta alguma coisa que precisa ser orientado. [...] Normalmente a gente não consegue pegar, e, também, eu até não achei assim, da minha parte, muito válido assim que eu chamasse um colega e tal, para não causar nenhum constrangimento e tudo. Mas normalmente o pessoal da equipe administrativa e supervisora, orientadora, secretário também que acompanha o desenvolvimento, a auxiliar de direção, normalmente é a equipe mais administrativa... (D4)

Salienta-se que os diretores e supervisoras não fazem menção a algum tipo de acompanhamento sistemático realizado no decorrer dos meses de intervalo entre uma avaliação e outra para observação da prática pedagógica do professor. Gabardo (2012) salienta que, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação da Rede que pesquisou, o supervisor escolar tem o papel de acompanhar, orientar e avaliar o professor iniciante, pois é o profissional responsável por supervisionar o estágio probatório. No entanto, em sua pesquisa Giordan (2014, p. 107) constatou que

[...] para alguns professores e em alguns momentos do período de estágio probatório, uma das funções da equipe gestora (atender a turmas na falta de professores) tem demandado desses profissionais muito tempo. Os professores que indicaram isso reconhecem o esforço dos profissionais (supervisores, orientadores e direção), mas perceberam uma “falta de atenção” para com o seu trabalho no decorrer do estágio probatório.

Embora o momento da avaliação pareça ser democrático e participativo, a ausência de acompanhamento permanente põe em questionamento a efetiva contribuição desse processo para a prática cotidiana do docente iniciante. Parece não existir um acompanhamento quanto aos itens que precisariam ser melhorados e aperfeiçoados na prática docente. Ou seja, que desdobramentos ocorrem após esse momento de avaliação? Quais os espaços de escuta para que os professores possam falar sobre as condições objetivas e subjetivas de seu trabalho? Os dados apresentados pelos diretores e supervisoras não parecem evidenciar um acompanhamento mais sistemático e

preocupado com os possíveis desdobramentos pós-avaliação protocolar do estágio probatório, que pelas informações obtidas, são quatro momentos ao longo dos três anos de estágio probatório do professor iniciante na Rede Municipal de Ensino. Assim, infere-se que a realização da avaliação do estágio probatório cumpre mais uma formalidade do que um acompanhamento de fato, com vistas a contribuir para o efetivo desenvolvimento profissional do professor e para sua permanência na rede de ensino.

Proposições dos diferentes interlocutores para o acompanhamento dos professores iniciantes

Outro interesse desta pesquisa foi identificar proposições feitas pelos diferentes participantes, ou seja, coordenadora do Ensino Fundamental, diretores, supervisoras escolares e professores experientes, sobre como deveria ser o acompanhamento dos professores iniciantes e quais ações de apoio são necessárias tendo em vista o período de inserção e o desenvolvimento profissional desses docentes. Acredita-se que as experiências vivenciadas cotidianamente no contexto escolar são carregadas de conhecimentos, adquiridos no cotidiano escolar, que podem apontar propostas e até mesmo políticas a serem implementadas para o aprimoramento da prática pedagógica do professor.

Desse modo, algumas proposições foram elencadas a partir dos relatos obtidos, algumas delas ainda não praticadas na Rede em questão, tais como: um período de adaptação e/ou preparo inicial e cursos e/ou formações para apresentação da matriz curricular, por áreas de estudo; e outras que já fazem parte das práticas vivenciadas na Rede, mas que carecem de aperfeiçoamento e intensificação, como a formação continuada e o acompanhamento sistemático do professor iniciante no próprio contexto escolar. Serão apresentadas a seguir as proposições que dizem respeito à atuação da Secretaria Municipal de Educação enquanto órgão gestor da referida Rede de Ensino.

Um período inicial de adaptação e/ou preparo foi mencionado por dois dos cinco diretores entrevistados.

[...] eu acho que o professor, como todo e qualquer funcionário de qualquer empresa, [...] ele deveria passar por um período de estágio, estágio onde ele vivenciaria a sua prática futura, onde ele estaria ali como, o mesmo estágio que a gente faz quando está no final da faculdade, o último ano. Ele deveria passar um período se adaptando, todo profissional deveria passar um período se adaptando. Na verdade, não é isso que acontece, de imediato ele é chamado pelo concurso e de imediato ele tem que assumir com ou sem experiência. Então, eu não tenho um modelo padrão, mas eu acredito que essa seria a forma mais adequada, deveria ter um tempo para esse profissional se preparar, se adequar à sua nova realidade. (D1)

PROFESSORES INICIANTES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: aspectos formativos e necessidades do cotidiano

Teria que ter uma capacitação, vamos dizer assim, pelo menos antes de, tem esse concurso, vamos dizer assim, agora teve concurso, vai ser chamado, mas pelo menos, eu diria, uns quinze dias ou um mês para se ambientar, conhecer, se preparar. (D2)

Essas proposições vêm ao encontro do que acontece na Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí/SP, em que os professores iniciantes têm 30 dias de formação antes de assumirem suas salas de aula, sendo esse período já remunerado. Especialistas de duas fundações, contratadas especialmente para esse fim, são responsáveis pela realização da formação (ANDRÉ, 2012). Contudo, se pergunta: por que professores da própria rede de ensino, com experiência, não poderiam dar esta formação? O que se quer salientar é a preocupação para que estes espaços não sejam tomados pelas fundações e/os institutos de forma que, como representantes dos empresários da educação, apropriem-se, do dinheiro público e minimizem, ainda mais, as condições de funcionamento e de existência das escolas que, muitas vezes, atuam em condições precárias.

Cursos e/ou formações para apresentação da matriz curricular, por áreas de estudo, foram citados por uma supervisora e um professor experiente. De acordo com os relatos, essa formação deveria ser oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, a fim de esclarecer tanto o funcionamento da Rede quanto o currículo a ser trabalhado pelos professores. Os relatos a seguir descrevem essas proposições:

Eu acho necessário pegar esses professores por área de estudo, ali os 1^{os} anos, os 2^{os} anos, acolher esses professores por série, fazer dinâmicas até para que eles possam já estar se conhecendo ali e acho que também essa questão aí de apresentar o currículo, oh, você vai trabalhar com esse currículo aqui, o que é essencial, como que tu podes aplicar isso, [...], porque às vezes tu não tens aquela experiência na prática, mas tu vens com bagagem da faculdade, ideias. [...] Então assim essa questão de estar entrosando, de estar vendo o que é uma escola, como funciona, acharia interessante assim por área de disciplina, no caso professor do 6^o ao 9^o, as áreas de História ter aquele encontro [...] (PE5)

Olha, eu acho que deveria ter o acompanhamento da Secretaria, até se for de 6^o ao 9^o muito mais por causa das áreas, a gente tem conhecimento da parte pedagógica, mas a gente não tem o aprofundamento no conteúdo, e muitas vezes o professor iniciante a dúvida é no conteúdo. Então eu acho que deveria ter um apoio muito mais da Secretaria, até para trabalhar os detalhes das matrizes, dos conteúdos, porque daí assim facilitaria o nosso acompanhamento da parte pedagógica (S2)

Acredita-se que uma forma de colocar em prática essa proposição seria a organização de encontros, por áreas de estudo, realizados pelos próprios supervisores que atuam na Secretaria Municipal de Educação, dado o ingresso dos iniciantes na Rede. Esses supervisores já desenvolvem formações com certa frequência, porém sempre para

a totalidade dos docentes. Pensar em encontros exclusivos para os professores iniciantes seria uma forma de complementar a formação oferecida atualmente, haja vista que tanto o encontro com professores mais experientes quanto o encontro entre iniciantes são fontes de aprendizagem para a promoção do desenvolvimento profissional docente. Esses encontros poderiam estender-se ao longo do período de estágio probatório, conforme sugere o relato da Supervisora 2, caracterizando-se como uma formação continuada sistemática.

A formação continuada foi mencionada pela Coordenadora do Ensino Fundamental e, também, por um dos cinco diretores entrevistados. Esses profissionais reconhecem a importância de manter o professor em constante processo de formação:

A formação continuada. Para nós melhorarmos, nós estamos com um ensino bom, principalmente nos anos iniciais, [...]. Você vê o nosso IDEB 6.8, mas eu acredito ainda que se nós investirmos mais em formação continuada, o professor vai se sentir mais seguro, vai melhorar a qualidade da aula e a aprendizagem dos alunos. (CEF)

[...] formação. E eu acredito que é muito importante isso, porque assim, é o momento que o professor, ele melhora, ele se anima, ele recebendo mais informação, vendo mais o que acontece de uma forma geral, estimula ele a vir para a sala e trabalhar melhor ainda, sabe. [...] Formação com o professor é uma coisa primordial, que tem que acontecer realmente, tem que ser uma constante, não pode ser assim, um governo investe outro governo não investe. Não, todos os governos devem investir na formação do professor, sabe. [...] Isso é muito importante. (D3)

A dificuldade expressa no relato de uma das coordenadoras do Ensino Fundamental quanto à substituição dos docentes enquanto participam das formações tem sido uma constante na Rede, limitando, de fato, a oferta de uma formação continuada sistematizada para todos os docentes, quer sejam iniciantes ou não. A Coordenadora relatou a estratégia que a Secretaria tem usado para realizar esses momentos de formação:

[...] do sexto ao nono ano, nós orientamos as escolas para agrupar os professores na hora-atividade, daí ele agrupa três, quatro e aí ele vem para o encontro de Geografia, encontro de História, de Inglês. Mensalmente tem encontro do sexto ao nono, mas aí, por exemplo, de sessenta e três professores, para o encontro vem dezoito, quinze, mas já está muito bom para nós. (CEF)

Algumas estratégias identificadas em experiências de formação continuada de outras Secretarias de Educação podem configurar-se como alternativas para a Rede Municipal de Ensino. A própria experiência do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), vivenciada na Rede e mencionada pela Coordenadora do

Ensino Fundamental, dá pistas de que encontros fora do horário de trabalho, desde que sejam remunerados, podem configurar-se em uma alternativa de formação continuada.

Concluindo, vemos que, de modo geral, as proposições feitas pelos diferentes interlocutores desta pesquisa apontam a formação continuada como alternativa para contribuir com o desenvolvimento profissional do docente iniciante. Tal proposição pode fazer parte de um programa de apoio ou até mesmo de uma política pública preocupada com a inserção dos docentes novatos. Além das possibilidades de formação continuada já discutidas, pode-se mencionar ainda o que a literatura especializada denomina como “professor mentor”, ou seja, um professor experiente que tenha por função orientar o novato. Cunha (2012) salienta que lançar mão das tutorias produz um efeito paralelo no desenvolvimento docente em geral, pois além de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor iniciante, também potencializa os saberes dos professores mais experientes, que se convertem em formadores da iniciação de seus colegas e acabam por ressignificar a sua própria formação.

Para finalizar a discussão que aponta para os cuidados necessários com o acolhimento e acompanhamento dos professores iniciantes, destacam-se os seguintes aspectos: i) necessidade de investimentos das redes de ensino para espaços de formação adequada aos professores, de forma que se utilizem os recursos humanos e financeiros das próprias redes de ensino, ou seja, que se cuide para não abrir flancos de desvio do dinheiro público aos empresários da educação que constituem os institutos e fundações; ii) desenvolvimento de espaços próprios de formação à professora ou ao professor antes de ingressarem no exercício docente que, de forma remunerada, possa ter algumas semanas ou mês/meses de inserção na rede em que atuará; iii) desenvolvimento de políticas públicas que contemplem a realidade das escolas brasileiras, já que muitos das pesquisas consideradas pelas instâncias estatais têm sido de outros países, com melhores condições objetivas de trabalho, e que não podem servir de referência, sem uma análise crítica, pelos profissionais e gestores da educação brasileira; iv) o acompanhamento dos estágios probatórios dos docentes precisa propiciar um espaço de escuta sobre as reais necessidades dos professores, principalmente no que se refere as condições objetivas e subjetivas de trabalho; e, por fim, v) ouvir os docentes sobre suas reais necessidades, de forma democrática e acolhedora, sem criar melindres e receios para que sinalizem suas inquietações, aflições e contribuições para se pensar em espaços formativos e contributivos para a formação e o trabalho docente.

Referencias

ANDRÉ, Marli. *Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n.145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. O professor iniciante: o claro/escuro nas políticas e práticas de formação profissional. In: *Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a La docencia*, 3, 2012. Santiago do Chile. Anais ISBN 978-24-938819-8-6, Santiago do Chile, 2012.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

GABARDO, Claudia Valéria Lopes. *O início da docência no ensino fundamental da rede municipal de ensino*. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, SC.

GATTI, Bernadete. O início da carreira docente no Brasil: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais. In: *Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a La docencia*, 3, 2012. Santiago do Chile. Anais ISBN 978-24-938819-8-6, Santiago do Chile, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GIORDAN, Miriane Zanetti. *Professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental: desafios e dilemas*. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, SC.

GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (Org.). *Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

LICHTENECKER, Margarete Schmoel. *Desenvolvimento profissional de professores principiantes e os movimentos para a assunção da profissão docente*. 2010. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, RS.

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

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. V. 26, n. 3, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: *III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a*

PROFESSORES INICIANTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: aspectos formativos e
necessidades do cotidiano

La docência, 3, 2012. Santiago do Chile. Anais ISBN 978-24-938819-8-6, Santiago do Chile, 2012.

Recebido em: 21jun. 2019.
Aprovado em: 28 out. 2019.

*Dirlene Glasenapp é professora dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal e do curso de Pedagogia da Faculdade Guilherme Guimbala da Associação Catarinense de Ensino (ACE/FGG). Graduada em Pedagogia, é Especialista em Psicopedagogia e Mestre em Educação, pela UNIVILLE.

ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-3450-6646>

E-mail: dirgla@hotmail.com

**Márcia de Souza Hobold é professora do MEN/PPGE/CED da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino – FOPPE; membro do Grupo de Trabalho (GT 8) de Formação de Professores da ANPEd; Membro da ANFOPE; e, da RIPEFOR. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4179-608X>

E-mail: mhobold@gmail.com