

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROFESSORES INICIANTEs: ACOMPANHAMENTO E AÇÕES DE APOIO NO
ENSINO FUNDAMENTAL

DIRLENE GLASENAPP

JOINVILLE
2015

DIRLENE GLASENAPP

PROFESSORES INICIANTEs: ACOMPANHAMENTO E AÇÕES DE APOIO NO
ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, sob orientação da Professora Dra. Márcia de Souza Hobold.

Joinville – SC

2015

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

G548p Glasenapp, Dirlene
Professores iniciantes: acompanhamento e ações de apoio no ensino fundamental/ Dirlene Glasenapp; orientadora Dra. Márcia de Souza Hobold – Joinville: UNIVILLE, 2016.

162 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Professores - Formação. 2. Trabalho docente. 3. Ensino fundamental. I. Hobold, Márcia de Souza (orient.). II. Título.

CDD 371.12

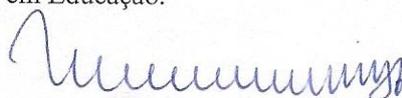
Termo de Aprovação

“Professores Iniciais: Acompanhamento e Ações de Apoio no Ensino Fundamental”

por

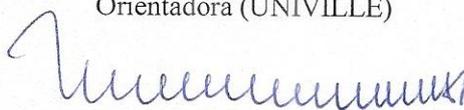
Dirlene Glasenapp

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold

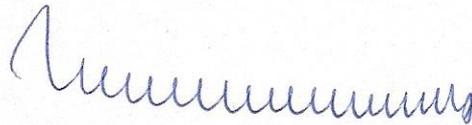
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Rita Buzzi Rausch
(FURB)



Prof. Dra. Rosana Mara Koerner
(UNIVILLE)

Joinville, 11 de dezembro de 2015

DEDICATÓRIA

*Ao meu pai Ismael (in memoriam),
que com seu exemplo incansável de luta e perseverança,
continua me inspirando a prosseguir.*

AGRADECIMENTOS

É certo que sozinha eu jamais teria chegado até aqui, por isso tecer os agradecimentos às pessoas que comigo trilharam esse caminho torna-se um momento ímpar e de grande emoção.

Agradeço primeiramente a Deus, por regar o jardim dos meus sonhos e me permitir realizá-los, cada um a seu tempo.

À minha mãe Rosi e meu irmão Anderson, meus alicerces. Poder contar com o apoio incondicional de vocês em todos os momentos dessa caminhada foi o que me deu forças para chegar onde estou. Sou quem sou por tê-los ao meu lado sempre. Amo vocês!

À minha querida orientadora e professora Dra. Márcia de Souza Hobold, amante das flores, da simplicidade e do saber. Com você aprendo a ser professora, a ser pesquisadora, e mais do que isso, aprendo a ser gente. Sua generosidade e seriedade me inspiram. Obrigada por exatamente tudo!

À professora Dra. Pura Lúcia Oliver Martins, pela participação na banca de qualificação; à professora Dra. Rita Buzzi Rausch, por tão gentilmente aceitar o convite para a banca de defesa; e à professora Dra. Rosana Mara Koerner, por fazer parte das bancas de qualificação e defesa. A presteza e o olhar atento dispensados a este trabalho, sem dúvida, o enriqueceram. Sinto-me privilegiada por poder contar com as contribuições de vocês.

Às professoras do Mestrado em Educação da UNIVILLE, por provocarem em nós tamanha mudança em tão pouco tempo.

Às novas amigas com que o Mestrado me presenteou: Daiana, Daiane, Janaína e Juliana. Encontros não se dão por acaso! Encontrar vocês nesse momento da caminhada trouxe um sentido único para cada passo que trilhamos juntas. Vocês são flores que alegam o jardim da minha existência!

Aos meus irmãos acadêmicos: Alcinei, Miriane, Valdicléa, Andreza e Antônio. Obrigada por dividirem experiências, angústias e saberes. Certamente os ricos momentos de trocas que vivenciamos nos fizeram crescer intelectual e academicamente. Meu agradecimento especial à maninha Miriane, pela generosidade e disponibilidade com que sempre me ajudou. Muito do que trago aqui é reflexo do que aprendi com você!

À turma IV, com quem partilhamos risos, lágrimas, conhecimento e paixão

pela educação. Aos amigos da turma III, em especial Andréia e Cleide, por serem fontes de inspiração desde os primeiros passos nessa caminhada. E aos amigos da turma V, em especial Eliane, por quem tenho grande carinho e admiração. Que sua trajetória seja de sucesso e alegrias.

Ao meu amigo Juliano, por partilhar comigo sua caminhada pelo Mestrado. Acompanhar seus passos me fez reviver o desejo de trilhar esse caminho e me encorajou a tornar meu sonho realidade. Por todo apoio, incentivo e orientação, serei sempre grata!

À Família CAIC (aos que já foram e aos que ainda são). Vocês são preciosas fontes de apoio desde os meus primeiros passos na educação. Obrigada pela compreensão, incentivo e votos de confiança.

A todos os amigos e familiares, que de perto ou de longe estiveram presentes nessa trajetória. Obrigada pelas palavras de encorajamento, por compreenderem as ausências e por vibrarem com cada etapa vencida.

À Secretaria Municipal de Ensino de Joinville, por permitir a realização desta pesquisa e contribuir gentilmente com cada informação solicitada ao longo desse processo.

A todos os profissionais que gentilmente se dispuseram a contribuir para a efetivação desta pesquisa por meio das entrevistas concedidas. Sem vocês, este trabalho não seria possível!

À CAPES e à UNIVILLE, pelo apoio financeiro ao longo desta pesquisa.

Enfim, a todos aqueles que de alguma forma se fizeram presentes nesse percurso, meu muito obrigada!

*Tudo tem o seu tempo determinado,
e há tempo para todo o propósito debaixo do céu.*

Eclesiastes 3.1

RESUMO

A presente dissertação está vinculada ao projeto “Trabalho e Formação Docente na Rede Pública de Ensino”, da linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”, do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Esta pesquisa tem como objetivo conhecer o processo de acompanhamento e as ações de apoio oferecidas aos professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Joinville. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo que teve a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Tendo em vista o propósito de identificar ações oferecidas tanto pela Secretaria Municipal de Educação quanto pelas escolas que compõem a Rede, foram entrevistados a coordenadora do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação e os profissionais que recebem os professores iniciantes nas escolas, ou seja, cinco diretores, cinco supervisores escolares e cinco professores experientes. Os dados obtidos junto aos participantes foram analisados sob a perspectiva da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) e Franco (2012). Embasam teoricamente esse estudo os seguintes autores: André (2012; 2013), Cunha (2012), Gatti (2012), Lima (2006), Marcelo García (1999; 2009), Nono (2011), Tardif (2014), Imbernón (2011), entre outros. Os resultados dessa investigação apontaram para a inexistência de um programa ou política de apoio aos docentes iniciantes na referida Rede de Ensino e permitiram identificar algumas ações pontuais que, com exceção do acolhimento, são oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação à totalidade dos professores, tais como: formação continuada, supervisão por área de conhecimento e assistência médica (fonoaudiologia e psicologia). Já no contexto escolar foram identificadas as seguintes ações de apoio: recepção, repasse de informações sobre o funcionamento da escola, auxílio quanto ao domínio de turma, organização da hora atividade de forma a permitir um planejamento coletivo e formação em serviço. Quanto ao acompanhamento do professor iniciante, os dados evidenciaram que não há um acompanhamento sistematizado por parte da Secretaria Municipal de Educação, sendo que essa função fica restrita ao espaço escolar, na figura dos diretores e supervisores escolares. A efetivação desse acompanhamento se dá preponderantemente pela supervisão escolar, de acordo com as demandas que emergem no cotidiano da prática pedagógica dos professores. A direção parece estar presente apenas nos momentos iniciais de recepção e na avaliação do estágio probatório, ou então quando solicitada pela supervisão escolar para o repasse de orientações específicas. Os dados revelaram ainda que as condições de trabalho vivenciadas pela equipe gestora, em especial a supervisão, têm prejudicado a realização de um acompanhamento sistemático do professor iniciante, em decorrência do elevado número de substituições de professores faltantes. Como proposições para o período de inserção profissional, os participantes apontaram para a formação continuada e o acompanhamento sistemático no contexto escolar. Portanto, se faz necessário aprimorar as formações já oferecidas aos professores atuantes na Rede e melhorar as condições de trabalho vivenciadas no contexto escolar de maneira a permitir que a supervisão realize um acompanhamento sistemático do professor iniciante ao longo do processo de estágio probatório.

Palavras-chave: Trabalho docente. Professores iniciantes. Ações de apoio e acompanhamento. Diretores e supervisores escolares. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Project “Work and Teacher Training in the Public Education Network” of the Master of Education of UNIVILLE (Universidade da Região de Joinville). This research aims to know the monitoring process and the support actions offered to new teachers in the Municipal Teaching Network of Joinville. It is an investigation of qualitative nature that had the semi-structured interview as an instrument to obtain data. In view of having the purpose to identify actions offered both by the City Department of Education (Secretaria Municipal de Educação) as well as by the schools that are part of the Net, the coordinator of the Basic Education of the City Department of Education and the professionals that welcome the new teachers in the schools were interviewed: five school principals, five school supervisors and five experienced teachers. The data obtained from the participants was analyzed from the perspective of content analysis proposed by Bardin (1977) and Franco (2012). Theoretically underlie this study the following authors: André (2012; 2013), Cunha (2012), Gatti (2012), Lima (2006), Marcelo García (1999; 2009), Nono (2011), Tardif (2014), Imbernón (2011), among others. The results of this investigation pointed to an absence of a program or support policy for new teachers in the referred Teaching Network and allowed to identify some sporadic actions that, with the exception of the welcoming, the City Department of Education offers to all teachers such as: continuing education, supervision for knowledge area and medical assistance (speech therapy and psychology). In the school context the following support actions were identified: welcoming, information transfer about the school operation, aid on class domain, hour activity organization in order to allow a collective planning and training courses during working hours. As for the monitoring of new teachers, the data pointed out that there is no systematic monitoring by the City Department of Education, so this function is limited to the school environment, in the figure of the school principals and supervisors. The effectiveness of this monitoring takes place mainly by school supervision, in accordance with the demands that emerge in the daily pedagogical practice of teachers. The school administration seems to be present only in the early stages of welcoming and evaluation of the probation stage, or else whenever requested by the school supervision for the transfer of specific guidelines. The data also revealed that the working conditions experienced by the management team, especially the supervision, have impaired the realization of a systematic monitoring of the new teacher, due to the high substitution numbers of absent teachers. As proposition for the professional insertion period, the participants pointed out the continuing education and the systematic support in the school context. Therefore, it is necessary to improve the training already offered to teachers working in the Net and improve working conditions experienced in the school context in order to allow the supervision to conduct a systematic monitoring of the new teacher along the probation process.

Key-words: Teaching. New teachers. Support and monitoring actions. School principals and supervisors. Basic education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa do Brasil com destaque para a localização da cidade de Joinville..	38
Gráfico 1 - Professores das Etapas da Educação Básica segundo o sexo – Brasil – 2007	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados sobre a dissertação: O início da docência no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino	22
Quadro 2 – Dados sobre a dissertação: Professores iniciantes dos anos finais do Ensino Fundamental: desafios e dilemas	24
Quadro 3 – Dados sobre a dissertação: Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência	30
Quadro 4 – Dados sobre a dissertação: Desenvolvimento profissional de professores principiantes e os movimentos para a assunção da profissão docente	31
Quadro 5 – Dados sobre a tese: Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na escola básica	32
Quadro 6 – Dados sobre a tese: A formação continuada no município de Sobral (CE)	33
Quadro 7 – Número de unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino	44
Quadro 8 – Número de alunos da Rede Municipal de Ensino	45
Quadro 9 – Fases do ciclo de vida profissional dos professores	57
Quadro 10 – Tempo de trabalho dos diretores	79
Quadro 11 – Tempo de trabalho das supervisoras	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento da produção acadêmica no Banco de Teses da CAPES – 2011/2012.....	27
Tabela 2 - Levantamento da produção acadêmica na BDTD da CAPES – 2005/2014	28
Tabela 3 - Total de teses e dissertações por ano	28
Tabela 4 - Dados do IDEB – Rede Municipal de Ensino de Joinville.....	47

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
AJORPEME – Associação de Joinville e Região da Pequena e Microempresa
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APP – Associação de Pais e Professores
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECEIs – Centro de Educação Comunitário de Educação Infantil
CEI – Centro de Educação Infantil
EaD – Educação à Distância
EF – Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
GTs – Grupos de Trabalho
HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPPUJ - Fundação Instituto de Pesquisa e Planejamento para o Desenvolvimento Sustentável de Joinville
MEC – Ministério da Educação
PIB – Produto Interno Bruto
PPP – Projeto Político Pedagógico
RH – Recursos Humanos
SciELO – *Scientific Eletronic Library Online* – Biblioteca Científica Eletrônica Online
SME – Secretaria Municipal de Educação
TALIS – *Teaching and Learning International Survey* – Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRAFOR – Trabalho e Formação Docente na Rede Pública de Ensino
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 A CIDADE DE JOINVILLE E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO	37
1.1 De onde se fala: a cidade de Joinville	37
1.2 Sobre quem se fala: a Rede Municipal de Ensino de Joinville	40
1.3 O estágio probatório na Rede Municipal de Ensino	52
2 O INÍCIO DA DOCÊNCIA: APORTES TEÓRICOS	56
2.1 Professores iniciantes e seu desenvolvimento profissional docente	56
2.2 Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil	66
3 PERCURSO METODOLÓGICO	71
3.1 Os caminhos da pesquisa	71
3.2 O processo de coleta dos dados	74
3.3 Os passos para a análise dos dados.....	76
3.4 Caracterização dos diretores, supervisoras e professores experientes	77
3.4.1 Diretores.....	78
3.4.2 Supervisoras escolares	80
3.4.3 Professores experientes.....	82
4 ACOMPANHAMENTO E AÇÕES DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTE: O QUE DIZEM OS DADOS?	84
4.1 A Secretaria Municipal de Educação e o professor iniciante	85
4.1.1 Ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação aos professores iniciantes	86
4.1.2 A Secretaria Municipal de Educação e a formação da equipe gestora para atuar com os professores iniciantes	95
4.1.3 A prática da avaliação do estágio probatório	100
4.2 Os diferentes interlocutores do espaço escolar e as ações de apoio e acompanhamento aos professores iniciantes	104
4.2.1 Diretores e supervisoras escolares e suas ações no processo de apoio e acompanhamento ao professor iniciante.....	104
4.2.2 Professores experientes e professores iniciantes: as (im)possibilidades de um trabalho coletivo	124
4.3 Proposições dos diferentes interlocutores para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes	129

CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICES	148
ANEXOS	159

INTRODUÇÃO

O que se encontra no início? O jardim ou o jardineiro? É o jardineiro. Havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá. Mas havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá. O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins. O que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro.

Rubem Alves

Há quem diga que a vida é o jardim da nossa existência!

Jardins nos remetem às flores, perfumes e cores. Levam-nos a pensar em cuidado e crescimento. Permitem-nos perceber que a vida é constante movimento. Atrevo-me a comparar às flores as pessoas que por nossa vida passam... Umas são como as onze-horas, que pela manhã desabrocham e à tarde se vão, duram apenas um instante, porém deixam na memória lembranças de beleza e cor. Existem aquelas que como as rosas, duram um pouco mais, mas chega o dia em que pelas circunstâncias da vida também se vão. Outras são duradouras como as orquídeas, que resistem ao tempo e mantêm-se fortes e viçosas embelezando nosso jardim. O fascinante disso tudo é que também somos flores na vida de alguém e nessa imensidão de perfumes, formas e cores vamos crescendo e compartilhando a vida uns com os outros. Flores são familiares, amigos e amores, mestres e alunos que, de repente, também se tornam nossos professores.

As primeiras flores que formaram o jardim da minha existência são meus familiares. Nascida em uma família simples, tive desde cedo muito estímulo para a leitura e a escrita. Lembro-me que ainda bem pequenina, gostava de ouvir as histórias bíblicas lidas por minha mãe antes de dormir. As figuras coloridas daqueles livros ainda hoje povoam minhas recordações. Cresci na companhia de primos com idades próximas à minha, visto que meu irmão nasceu quase seis anos depois de mim. Além das brincadeiras de “casinha”, de “plantação” (acompanhávamos meu avô em suas plantações na pequena propriedade que possuía), também brincávamos de “escolinha” na casa de meus avós maternos. Gostávamos de fazer desenhos para nossa avó, que carinhosamente os pregava em uma das paredes de sua casa. Quando soube que não teria oportunidade de frequentar a Educação

Infantil, por não haver CEI (Centro de Educação Infantil) nas proximidades de onde morávamos, fiquei chateada e chorei. Ingressei então na 1ª série¹ com 7 anos, dando início a essa caminhada que prossigo trilhando.

Na escola encontrei outras flores que passaram a integrar o jardim da minha existência. Algumas delas ainda estão presentes em minha vida até os dias atuais, são amizades eternas. Outras foram marcantes nos momentos que a vida nos permitiu compartilharmos. Sempre fui uma aluna muito aplicada aos estudos e desde os primeiros contatos com a escola decidi que queria ser professora. Lembrome bem que já nas séries iniciais manifestava esse desejo e minha professora da 4ª série me incentivou, dizendo: “Você será uma ótima professora”. Essas palavras ainda ecoam em meus ouvidos. Em casa, as brincadeiras de “escolinha” se intensificavam, e na medida em que se tornava mais difícil reunir os primos para brincar, as cadeiras dispostas em filas na garagem passaram a ser “meus alunos”. Meu pai me presenteou com um pequeno quadro-negro e minha mãe nunca deixou faltar o giz. Nesse cenário eu reproduzia com muita empolgação tudo aquilo que vivenciava na escola. Outro fato de que me recordo é que já nas séries finais do Ensino Fundamental uma professora de Matemática me convidou para dar “aulas de reforço” no contraturno para alguns colegas que apresentavam dificuldades na disciplina. Ainda me vem à memória a seriedade com que me dediquei a essa tarefa e o quão prazerosa ela foi para mim.

Foi também no período do Ensino Fundamental, na 5ª série, que perdi uma das mais importantes flores do meu jardim, meu querido papai, que mesmo não tendo muito estudo (apenas a 4ª série primária, assim como minha mãe) sempre se preocupou em ter condições de oferecer estudo aos seus filhos. Ele não teve a oportunidade de acompanhar minha trajetória, mas certamente muito da garra e coragem que tenho para seguir em frente é fruto das preciosas lembranças que

¹ O termo “série” surgiu com a Lei 5692/71 que, além de promover alterações na estrutura organizacional da educação nacional, determinou claramente a ordenação dos períodos, séries, faixas ou etapas a serem vencidas pelos alunos, para completar seus estudos, em todos os graus de ensino. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 houve a flexibilização da organização dos tempos escolares, provocando uma situação diversificada na educação nacional, porém, já dava os primeiros sinais para um ensino obrigatório de nove anos a iniciar-se aos seis anos de idade. A obrigatoriedade ocorreu quando se tornou uma das metas da educação nacional, estabelecida no Plano Nacional de Educação, aprovada pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Assim, a Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, alterou a redação de artigos da LDBEN 9394/96, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Assim, atualmente, utiliza-se o termo “ano” para designar cada etapa do ensino fundamental de nove anos (GABARDO, 2012, p.14).

trago guardadas em meu coração.

Concluída essa primeira etapa da Educação Básica, passei a cursar o Ensino Médio, agora em uma escola da Rede Pública Estadual (o Ensino Fundamental cursei em uma escola da Rede Pública Municipal). Nessa fase, o interesse pelos estudos se manteve e o gosto pela leitura e escrita se intensificou. Gostava muito de ler os clássicos da literatura brasileira e fui uma frequentadora assídua da biblioteca escolar. Foi também nesse período que desenvolvi o hábito de escrever diários, prática que mantive durante vários anos da minha adolescência e juventude. Quanto ao sonho de me tornar professora, confesso que este foi temporariamente silenciado por “vozes” que me diziam não valer a pena “incomodar-se com os filhos dos outros”. Dessa forma, cursei apenas o Ensino Médio normal, optando por não fazer o Magistério, apesar de o curso ser oferecido na instituição que eu frequentava. Foi também nesse período que comecei a trabalhar, porém, em áreas completamente desvinculadas da Educação.

Após concluir o Ensino Médio, em 2001, fiz um curso voltado para a área administrativa. Frequentar tal curso teve uma grande contribuição para minha vida profissional, pois foi lá que tive a certeza de que não me realizaria nesse ramo de atuação e que a docência era o que realmente me interessava.

Por questões financeiras, pude ingressar no Ensino Superior apenas no ano de 2004. Optei por fazer Pedagogia na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE e me identifiquei muito com o curso. Recordo-me que já nesse período da formação inicial o universo da pesquisa e da formação docente passou a me interessar e o sonho de ir além começava a germinar. Trago comigo bons exemplos de docência e uma excelente orientação durante o estágio curricular supervisionado; porém, hoje percebo que o contato reduzido com a realidade escolar inviabiliza uma melhor apropriação dos conhecimentos, o que se reflete em insegurança na fase de inserção profissional.

O estágio curricular supervisionado deu-se a partir do 3º ano da graduação, iniciando com a fase de observação, para que dela emergisse um “problema” que nortearia o projeto de pesquisa e, conseqüentemente, a regência de classe. Esse foi meu primeiro contato com os passos de uma pesquisa, ainda que bastante simples. A experiência vivenciada durante esse período foi significativa; porém, lembro-me que desenvolver uma proposta de atividades pautada na interdisciplinaridade não foi tão fácil como pensávamos ser. Tudo deu certo, porém era evidente que o que

estava por vir após a graduação seria desafiador.

Até esse momento, ainda não havia trabalhado diretamente na Educação, mas o estágio curricular supervisionado me permitiu ter a clareza de que eu me identificaria mais com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim sendo, em 2007, cursando o último ano da faculdade, fui aprovada no concurso público da Prefeitura de Joinville e em janeiro de 2008 fui chamada para assumir a vaga. Iniciei minha carreira docente em uma escola da periferia do município, onde leciono até os dias atuais.

O primeiro ano de atuação na docência foi realmente desafiador. Comecei trabalhando 40 horas semanais, sendo 20 horas como concursada e 20 horas como termo²; porém, após dois meses de intenso trabalho, optei por abrir mão do termo e me dediquei exclusivamente a uma turma de 2ª série (Ensino Fundamental de 8 anos)³ que apresentava muitos “problemas” de ordem comportamental e de aprendizagem. Como costumo dizer, eu havia “caído de paraquedas” na escola e de repente me vi desesperada, pois não estava preparada para vivenciar o “choque com a realidade”, tão amplamente discutido na teoria sobre o início da docência (HUBERMAN, 2007; LIMA, 2006). Admito ter pensado que não chegaria ao final daquele ano letivo atuando como professora.

Nesse período inicial também não pude contar muito com o apoio da equipe pedagógica, visto se tratar de uma escola grande e com um quadro de professores iniciantes bastante significativo naquele ano, em decorrência da rotatividade característica de escolas da periferia. Dentre os “novatos” na escola, encontrava-se também nossa supervisora, que de igual modo estava ainda conhecendo a realidade local. Éramos quatro professoras de 2ª série, todas recém-chegadas àquela comunidade escolar e com pouca ou nenhuma experiência na docência. Contudo, a união e o trabalho colaborativo foi o que nos manteve firmes, trocávamos muitas ideias, atividades e planejamentos e dessa forma nossa identidade profissional foi se constituindo. Como apontam os estudos em torno da temática, o apoio recebido no

² A palavra “termo” é utilizada para designar uma espécie de contrato em que o professor concursado, com carga horária semanal inferior a 40h, pode assumir horas-aula para ampliar, temporariamente, sua jornada de trabalho, sendo que essas horas são consideradas “horas-extra”, não incidindo em ampliação legal da carga horária.

³ Em Joinville, o ensino fundamental de nove anos passou a ser implementado a partir da instituição da Lei nº 5629, de 16 de outubro de 2006, que estabelece as Diretrizes do Sistema Municipal de Educação. A Lei previa, em seu Art. 11, Parágrafo Único, a implantação gradativa do ensino fundamental de nove anos, processo que foi concluído no ano de 2010, quando se alterou a nomenclatura de “séries” para “anos” escolares em toda a Rede.

período de inserção profissional, seja por parte da equipe gestora ou dos pares, é fundamental para a consolidação da carreira na docência e para a efetivação do desenvolvimento profissional do docente (ANDRÉ, 2012; CUNHA, 2012; LIMA, 2006; MARCELO GARCÍA, 1999).

Ainda nesse mesmo ano, em decorrência da necessidade que senti de aprofundar meus conhecimentos, fiz uma especialização em Psicopedagogia com Ênfase em Alfabetização. Tal experiência me permitiu perceber que conciliar os conteúdos teóricos com as práticas cotidianas da sala de aula proporciona uma relação mais significativa entre teoria e prática, o que é limitado na graduação.

Já no segundo ano de exercício da docência, me sentindo um pouco mais segura, decidi trabalhar em período integral. Os desafios continuaram, porém não me assustavam mais tanto. A equipe de professores se consolidou, houve mudanças na direção da escola (por motivos políticos) e a equipe que se formava foi fundamental para minha “sobrevivência” nessa fase inicial. Posso dizer que essas são algumas das flores que ainda hoje fazem parte do jardim da minha existência.

Como mencionei anteriormente, o desejo de prosseguir na caminhada de estudante brotou ainda na graduação. O período que passei distanciada do universo acadêmico começava a me inquietar, e essa inquietação, aliada ao sentimento de incompletude e à necessidade de desenvolvimento profissional, me levou aos caminhos da pós-graduação *stricto sensu*. Em 2013, motivada por amigos que já estavam realizando o mestrado, decidi cursar uma disciplina em regime especial do programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. Não tinha dúvida de que a linha pretendida era Trabalho e Formação Docente, fato que me levou a optar por essa disciplina também. Tal experiência me possibilitou ampliar conceitos relacionados à educação e me permitiu descobrir que muitas das angústias que me acompanham no cotidiano da docência fazem parte de diversos estudos que visam compreender e aperfeiçoar o processo de formação de professores bem como as condições de trabalho que configuram o ambiente de atuação destes profissionais. A experiência vivenciada foi decisiva para o ingresso como aluna regular no ano seguinte e a identificação com a disciplina foi norteadora para delinear meu projeto de pesquisa.

Minha história de inserção profissional configura-se como uma clara ilustração do processo de início à docência, compreendido como o período de transição de estudante para professor. Lima (2006, p. 9) afirma que

[...] esta é uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira de professor. É um momento dotado de características próprias, no qual ocorrem as principais marcas da identidade e do estilo que vai caracterizar a profissional/professora ou o profissional/professor ao longo de sua carreira.

O período de inserção na docência se configura como a etapa em que o professor passa a ter contato efetivo com seu campo de atuação e as peculiaridades do trabalho docente. Desse cenário emergem necessidades de acompanhamento e apoio aos professores iniciantes que, muitas vezes, se deparam com situações novas, desafiadoras e se veem impelidos a encará-las solitariamente. A quem esses profissionais recorrem diante de tais situações? Com quem podem/devem contar?

A escolha da temática desta pesquisa foi motivada por minha própria experiência profissional. Ao ingressar no programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, passei a integrar o grupo de pesquisa chamado TRAFOR (Trabalho e Formação Docente na Rede Pública de Ensino), cujo objetivo é conhecer as dimensões do trabalho docente na Rede Pública de Ensino de Joinville/SC, tendo como perspectiva de análise as condições de trabalho, o início da docência e o desenvolvimento profissional de professores. Identifiquei-me com o “início da docência”, e com base em outras duas pesquisas já realizadas em torno da temática, passei a delinear os caminhos da minha pesquisa.

O primeiro estudo deste grupo, relacionado ao tema “professores iniciantes”, foi realizado por Gabardo (2012). A autora buscou conhecer o início da docência no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville e, para tanto, realizou uma pesquisa do tipo *survey* com professores do 1º ao 9º ano em início de carreira na referida Rede. O quadro a seguir traz os principais dados sobre a dissertação de Gabardo (2012).

Quadro 1 - Dados sobre a dissertação: O início da docência no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino

Título	O início da docência no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino
Autor(a)	Claudia Valéria Lopes Gabardo
Orientador(a)	Dra. Márcia de Souza Hobold
Tipo	Dissertação
Ano de defesa	2012
Objetivo geral	Conhecer o início da docência no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville
Aportes teóricos	Marcelo Garcia (1992 e 1999), Gonçalves (1992),

	Huberman (1992 e 1995), Nóvoa (1992), Cavaco (1995), Lima (2006), Papi e Martins (2010), André (2001, 2006) e Romanowski (2002, 2012)
Metodologia	Abordagem qualitativa; pesquisa do tipo <i>survey</i>
Sujeitos de pesquisa	Professores iniciantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental
Principais resultados	A inserção dos professores iniciantes tem-se constituído em um importante momento na carreira do professor, não apenas por ser um período de adaptação à profissão docente, mas, sobretudo, pelas implicações dele decorrentes. Nesse processo, segundo os professores pesquisados, o acolhimento e a integração com os novos colegas de trabalho e um adequado acompanhamento aos professores iniciantes revelam-se como importantes fatores para amenizar os desafios desse período inicial. Muitos professores afirmaram que essa prática já vem sendo realizada pelas escolas da rede investigada, porém, como uma ação isolada, que depende do gestor de cada escola. Os professores acreditam que escolas e Secretaria Municipal de Educação deveriam deixar “bem claras” as orientações da rede relativas à matriz curricular e à condução do trabalho pedagógico, e que lhes sejam possibilitadas situações de troca de experiências com os seus pares. A pesquisa também revelou que para muitos professores pesquisados o período inicial da carreira transcorreu tranquilamente. Reconhecem o “choque com a realidade” e os desafios dessa fase, mas a consideram um momento de descobertas e de intensas aprendizagens. Uma contribuição importante refere-se à necessidade de se repensarem as ações de “acolhimento” e de acompanhamento aos professores em início de carreira na Rede Municipal de Ensino, bem como, o planejamento das formações continuadas a eles oferecidas nesse período inicial de inserção na rede.

Fonte: Dados sistematizados pela autora a partir da dissertação intitulada: O início da docência no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino – (GABARDO, 2012)

A segunda pesquisa, intitulada *Professores iniciantes dos anos finais do Ensino Fundamental: desafios e dilemas*, realizada por Giordan (2014), teve por objetivo pesquisar o que dizem os professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre o ingresso na Rede Municipal de Ensino de Joinville, seus dilemas e desafios nessa fase de trabalho. Desse modo, a autora realizou 22 entrevistas com professores ingressantes na Rede em questão. O Quadro 2 sintetiza as principais informações sobre o estudo desenvolvido.

Quadro 2 - Dados sobre a dissertação: Professores iniciantes dos anos finais do Ensino Fundamental: desafios e dilemas

Título	Professores iniciantes dos anos finais do Ensino Fundamental: desafios e dilemas
Autor(a)	Miriane Zanetti Giordan
Orientador(a)	Dra. Márcia de Souza Hobold
Tipo	Dissertação
Ano de defesa	2014
Objetivo geral	Pesquisar o que dizem os professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre o ingresso na Rede Municipal de Ensino de Joinville, seus dilemas e desafios nessa fase de trabalho
Aportes teóricos	Marcelo Garcia (1999, 2006, 2009), Huberman (1995), Lima (2004, 2006), Mariano (2006), André (2012), Zabalza (2003), Caetano (1997), Romanowski (2007, 2012), Romanowski e Martins (2013)
Metodologia	Abordagem qualitativa; entrevistas semiestruturadas
Sujeitos de pesquisa	Professores iniciantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental
Principais resultados	Os resultados deste estudo indicaram que os professores iniciantes enfrentam diversos desafios. Dentre eles destaca-se o início das atividades, em que são encaminhados para escolas localizadas em contextos "mais difíceis", sendo estes, de acordo com os professores, os locais mais periféricos, em comunidades mais carentes, que vivenciam sérios problemas sociais, além de receberem turmas e horários "sobrantes". Outro desafio refere-se ao distanciamento entre a teoria (da formação inicial) e a prática (atividades a serem desenvolvidas no dia a dia de sala de aula). Também destacam como desafio e dilema a falta de acompanhamento e apoio por parte da Secretaria de Educação. Contudo, os professores ressaltam o importante papel desempenhado pelas escolas quanto ao acolhimento e acompanhamento do seu trabalho ao longo do estágio probatório (3 anos), bem como o dos supervisores escolares como os profissionais que mais contribuem de forma sistemática para a realização do trabalho docente. Em relação ao exercício da docência, apresentam como principais desafios: a indisciplina, a desmotivação dos alunos, a ausência da família na vida escolar dos alunos e a organização e trabalho docente (tempo e espaço para planejamento). Os docentes iniciantes também se referiram à dificuldade de trabalhar com alunos com deficiência e com as tecnologias e consideraram essas duas temáticas prioritárias para sua formação continuada. Os professores solicitaram, recorrentemente, mais cursos, e que nos espaços de formação em trabalho sejam priorizadas as trocas de ideias/experiências, o diálogo com

	outros professores mais experientes e que sejam abordadas questões da prática e do cotidiano escolar.
--	---

Fonte: Dados sistematizados pela autora a partir da dissertação intitulada: Professores iniciantes dos anos finais do Ensino Fundamental: desafios e dilemas – (GIORDAN, 2014)

As pesquisas já realizadas pelo TRAFOR indicam que os professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Joinville assinalam para a falta de acompanhamento por parte da Secretaria de Educação durante o período de inserção na Rede, apontando apenas para algumas ações pontuais que são oferecidas pela Secretaria. As pesquisas ressaltam ainda que as escolas têm realizado um trabalho significativo para contribuir com o processo de inserção profissional, destacando o papel do supervisor escolar nesse processo. Em ambas as pesquisas, os professores sinalizam a necessidade de terem tempo e espaço para a troca de saberes com os professores mais experientes.

Diante de tais constatações, a presente pesquisa foi desenhada com o objetivo de conhecer o processo de acompanhamento e as ações de apoio oferecidas aos professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Joinville⁴. Para tanto, os participantes da pesquisa foram: a coordenadora do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação, diretores e supervisores escolares⁵, bem como professores experientes, ou seja, os profissionais que recebem os professores iniciantes nas escolas. A fim de alcançar o objetivo proposto, foram elencadas as seguintes questões de pesquisa que nortearam o processo de investigação:

- Que ações de apoio são oferecidas aos professores iniciantes pela Secretaria Municipal de Educação⁶?
- Que ações de apoio são oferecidas aos professores iniciantes nas escolas?
- Como ocorre o processo de acompanhamento dos professores iniciantes

⁴ No intuito de clarificar o desenho desta pesquisa elaborou-se uma Matriz de Referência (conforme Apêndice VI, p. 153) descrevendo o objetivo geral, os objetivos específicos, as questões de pesquisa, o instrumento de coleta de dados, bem como as perguntas relacionadas a cada questão de pesquisa.

⁵ No município de Joinville é utilizado o termo “supervisor escolar” para designar o profissional responsável pela parte pedagógica da escola, também nomeado em alguns estudos como “coordenador pedagógico”. Desse modo, optou-se por utilizar a expressão “supervisor escolar” ao longo deste estudo, por condizer com a expressão adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Joinville, *lôcus* desta investigação.

⁶ Como já mencionado, as pesquisas de Gabardo (2012) e Giordan (2014) constataram a inexistência de um acompanhamento sistemático do professor iniciante pela Secretaria Municipal de Educação, ficando a cargo de cada unidade escolar (na figura da equipe gestora) desenvolver esse trabalho.

nas escolas?

- Que proposições são apresentadas pela coordenadora do Ensino Fundamental, pelos diretores, supervisores escolares e professores experientes que possam contribuir para o processo de inserção na docência e para o desenvolvimento profissional do professor iniciante?

Após definidos os caminhos para este estudo, buscou-se averiguar o quanto a temática vem sendo investigada nas produções acadêmicas nos últimos anos. Papi e Martins (2010) afirmam que apesar de haver uma tendência crescente em se investigar o período de inserção na docência, tais investigações ainda ocorrem em pequeno número se comparadas à totalidade de pesquisas realizadas na área da educação. As autoras salientam que os estudos desenvolvidos sobre o início da docência têm focado a prática pedagógica do professor, a construção da identidade docente, a socialização profissional e as dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar. Essas pesquisas também apontam para a escassez de ações de formação para os professores iniciantes e evidenciam a necessidade de se ampliar as investigações sobre o tema, dada a relevância dessa etapa profissional.

Para corroborar o exposto pelas autoras, realizou-se um balanço das produções para identificar as pesquisas correlacionadas com a temática nos últimos 10 anos (2005 – 2014). De acordo com Milhomem, Gentil e Ayres (2010, s/p),

No início de uma pesquisa é comum e recomendável, que se faça um levantamento sobre as produções científicas existentes com relação ao assunto a ser pesquisado. Tal procedimento possibilita ao pesquisador conhecer o que vem sendo desenvolvido sobre o assunto, se este é inédito, e se suas inquietações já foram respondidas por outras pesquisas.

Optou-se por investigar o período de uma década em decorrência do número reduzido de pesquisas sobre professores iniciantes. Primeiramente, a investigação foi realizada nos sítios da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), mais especificamente nos GTs (Grupos de Trabalho) 08 – Formação de Professores e 09 – Trabalho e Educação, da SciELO (*Scientific Electronic Library Online* – Biblioteca Científica Eletrônica Online) e no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Porém, diante dos poucos trabalhos encontrados, optou-se por ampliar as buscas no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD. Os

descritores utilizados para a identificação das pesquisas foram: “professor(es) iniciante(s)”, “professores principiantes”, “início da docência” e “início da carreira docente”. As expressões exatas poderiam constar nos títulos, resumos ou palavras-chave dos trabalhos localizados.

No Banco de Teses da CAPES⁷ foram encontradas 23 pesquisas realizadas nos anos de 2011 e 2012, sendo 21 dissertações e 2 teses. A Tabela 1 apresenta o número de pesquisas localizadas conforme os descritores empregados.

Tabela 1 – Levantamento da produção acadêmica no Banco de Teses da CAPES – 2011/2012

Banco de Teses da CAPES						
Descritores / Ano	Professor iniciante	Professores iniciantes	Professores principiantes	Início da docência	Início da carreira docente	Trabalhos por ano
2011	1	5	0	3	1	10
2012	3	5	2	3	0	13
Total	4	10	2	6	1	23

Fonte: Banco de Teses da CAPES

Após a leitura dos resumos desses trabalhos e um exame mais detalhado dos sumários para averiguar os conceitos discutidos em cada um deles, foi possível selecionar apenas uma dissertação, de 2011, que se aproxima da temática aqui investigada.

Na BDTD foram localizadas 50 pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2005 e 2014, sendo 34 dissertações e 16 teses. Convém destacar que deste total, cinco dissertações constaram também no Banco de Teses da CAPES, o que reduz para 45 o total de novas pesquisas encontradas. Os detalhes desta busca são apresentados na Tabela 2.

⁷ No Banco de Teses da CAPES foi possível realizar a busca apenas nos anos de 2011 e 2012, tendo em vista que o site está passando por alterações e os dados dos anos anteriores não se encontravam disponíveis no período da busca, em janeiro de 2015. Também não foram localizadas pesquisas referentes aos anos de 2013 e 2014, subentendendo-se que estas também não tinham sido disponibilizadas até o período supracitado.

Tabela 2 - Levantamento da produção acadêmica na BDTD – 2005/2014

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD						
Descritores / Ano	Professor iniciante	Professores iniciantes	Professores principiantes	Início da docência	Início da carreira docente	Trabalhos por ano
2005	0	1	0	3	1	5
2006	2	1	0	1	0	4
2007	0	2	0	1	0	3
2008	1	0	0	3	0	4
2009	0	0	0	4	0	4
2010	0	1	1	3	0	5
2011	0	0	0	1	0	1
2012	0	2	1	1	0	4
2013	0	3	0	3	1	7
2014	0	6	0	7	0	13
Total	3	16	2	27	2	50

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD

Dentre as pesquisas localizadas nesta base de dados foi possível selecionar uma dissertação, do ano de 2010, e duas teses, uma de 2013 e outra de 2014, que se correlacionam com o objeto de estudo aqui proposto.

Realizado o levantamento nestas duas bases de dados, Banco de Teses da CAPES e BDTD, buscou-se observar se houve evolução no número de pesquisas sobre a temática durante a última década. Na Tabela 3, é possível visualizar o número de pesquisas desenvolvidas por ano, distinguindo-as entre dissertações e teses.

Tabela 3 - Total de teses e dissertações por ano

Total de teses e dissertações por ano – CAPES e BDTD											
Ano / Tipo	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Dissertação	3	3	1	2	2	4	8	13	6	8	50
Tese	2	1	2	2	2	1	2	0	1	5	18
Total	5	4	3	4	4	5	10	13	7	13	68

Fonte: Banco de Teses da CAPES e BDTD

Ao analisar o total de 68 trabalhos encontrados, sendo 50 dissertações (desconsiderando as cinco em duplicidade) e 18 teses, foi possível inferir que houve um pequeno avanço nas investigações sobre professores iniciantes nos últimos anos. Percebe-se um aumento nas produções científicas nos anos de 2011 (10 pesquisas), 2012 e 2014 (13 pesquisas em cada ano). Contudo, a multiplicidade de

enfoques dados a estas investigações é grande. Foram identificados estudos relacionados ao desenvolvimento profissional e às necessidades formativas de professores atuantes em determinadas áreas do conhecimento (Educação Física, História, Matemática, Química, entre outras) e em diferentes níveis e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais e anos finais, EJA – Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio, Ensino Superior e EaD – Educação à Distância). Temas como dificuldades e desafios do professor iniciante, socialização profissional, construção da prática pedagógica, constituição da identidade docente, formação continuada, grupos colaborativos de trabalho e programas de mentoria para professores iniciantes também foram recorrentes. Porém, grande parte desses estudos tem os próprios professores como sujeitos de pesquisa, sendo que pouco se tem investigado sobre os demais sujeitos envolvidos no processo de inserção profissional, como os diretores, supervisores, professores experientes e também as instituições educacionais como um todo. Tal constatação justifica a seleção de apenas quatro pesquisas correlacionadas ao estudo aqui pretendido. Essas serão apresentadas a seguir, mediante uma breve análise do que os dados têm revelado.

A primeira é a dissertação de Leone (2011), que investigou as necessidades formativas de professores em início de carreira que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas públicas da Rede Municipal de Rancharia - SP, a fim de oferecer subsídios para a construção de projetos de formação contínua nos quais as necessidades desses novos docentes possam ser refletidas, discutidas e trabalhadas. Apesar de ter como sujeitos de pesquisa professores iniciantes, optou-se por selecionar esse estudo em decorrência dos resultados apontados pela autora, que indicam a necessidade de que se desenvolvam ações voltadas à inserção profissional dos professores recém-formados, as quais se dariam em duas direções: de um lado, uma atenção suficiente e explícita, na formação inicial, para preparar o futuro professor para o seu ingresso no magistério, e, de outro, o compromisso e a responsabilidade das agências formadoras e das instituições escolares, sobretudo, na construção de programas de apoio aos novos docentes, que lhes assegurem assessoria e formação, de maneira estruturada e sistemática, desde os seus primeiros dias de profissão, auxiliando-os na socialização com a cultura escolar e no enfrentamento dos problemas que caracterizam o início da carreira docente. Ao analisar os dados levantados por meio da pesquisa, Leone discute sobre o início da carreira docente e a necessidade de apoio e orientação aos professores iniciantes,

cita também algumas fontes de apoio no período inicial da docência, entre elas a equipe gestora das escolas e os pares, ou seja, professores experientes, o que faz com que sua pesquisa se aproxime do estudo aqui proposto. A autora aborda ainda temas como formação de professores e necessidades formativas, conceitos que se distanciam desta pesquisa. O Quadro 3 traz uma síntese dos principais dados da dissertação.

Quadro 3 - Dados sobre a dissertação: Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência

Título	Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência
Autor(a)	Naiara Mendonça Leone
Orientador(a)	Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite
Instituição	Universidade Estadual Paulista – UNESP
Tipo	Dissertação
Ano de defesa	2011
Metodologia	Abordagem qualitativa, de caráter descritivo-explicativo
Instrumentos de coleta de dados	Questionário e entrevistas semiestruturadas realizadas em grupo
Sujeitos de pesquisa	Nove professores com até cinco anos de experiência no magistério que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas
Aportes teóricos	Não especificado

Fonte: Dados sistematizados pela autora a partir da dissertação intitulada: Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência – (LEONE, 2011)

A segunda dissertação selecionada é a de Lichtenecker (2010), em que a autora buscou identificar que aspectos são característicos do processo de desenvolvimento profissional de professores principiantes (termo utilizado pela pesquisadora). Para tanto, os sujeitos investigados nessa pesquisa foram coordenadores pedagógicos e professores principiantes. Os resultados obtidos evidenciam, dentre outros aspectos, que as escolas recebem bem os professores principiantes, porém não planejam nem desenvolvem ações específicas de orientação para o trabalho docente, nem promovem atividades para o desenvolvimento profissional dos professores principiantes, ou seja, esses recebem as mesmas orientações e participam das mesmas atividades que os professores mais experientes, que são as reuniões pedagógicas, os eventos comemorativos ou os encontros sociais. Ao discutir os dados, a autora discorre sobre a importância e as funções do coordenador pedagógico e sobre o olhar desses profissionais em

relação aos professores principiantes. Também defende a escola como espaço de aprendizagem da profissão, contribuindo para o processo de desenvolvimento profissional docente. Tais discussões permitem estabelecer interlocuções entre as duas pesquisas, visto que no estudo aqui proposto também se observa a figura do supervisor escolar e sua atuação para com o professor iniciante, bem como se defende o espaço escolar como ambiente de desenvolvimento profissional. A autora também traz discussões sobre formação de professores, aprendizagem da docência e formação continuada. O Quadro 4 apresenta alguns detalhes da dissertação de Lichtenecker.

Quadro 4 - Dados sobre a dissertação: Desenvolvimento profissional de professores principiantes e os movimentos para a assunção da profissão docente

Título	Desenvolvimento profissional de professores principiantes e os movimentos para a assunção da profissão docente
Autor(a)	Margarete Schmoel Lichtenecker
Orientador(a)	Dr. Eduardo A. Terrazzan
Instituição	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Tipo	Dissertação
Ano de defesa	2010
Metodologia	Abordagem qualitativa
Instrumentos de coleta de dados	Questionário para os coordenadores pedagógicos e entrevista estruturada para os professores principiantes
Sujeitos de pesquisa	18 coordenadores pedagógicos e 23 professores principiantes atuantes em Escolas de Educação Básica
Aportes teóricos	L. Bardin

Fonte: Dados sistematizados pela autora a partir da dissertação intitulada: Desenvolvimento profissional de professores principiantes e os movimentos para a assunção da profissão docente – (LICHTENECKER, 2010)

A tese de Simon (2013) teve como temática a problematização da trajetória docente em sua fase inicial - dificuldades de inserção profissional e ações de apoio, encontradas na escola, pelo novo professor. O estudo visa contribuir para o aprofundamento da temática relativa aos professores iniciantes e sua inserção profissional com a tese de que, desde o curso de formação inicial até a escola que acolhe os professores em início de carreira, é necessária a estruturação de mecanismos de apoio pedagógico e pessoal, para que esse profissional possa ser melhor preparado a fim de superar os obstáculos e construir as teias de relações que fortalecerão suas práticas. Dentre as questões abordadas por Simon pode-se encontrar discussões sobre a escola como *locus* de formação para o professor

iniciante, o acolhimento e apoio como fatores determinantes no período de iniciação à docência, o papel da supervisão no início da carreira docente, direção e supervisão como parcerias na inserção dos novatos. Tais discussões estão diretamente relacionadas com as questões desta pesquisa e permitiram realizar significativas interlocuções. A pesquisadora aborda ainda questões como: dilemas e desafios enfrentados no início da docência, as primeiras dificuldades dos iniciantes na ótica da supervisão e a inexistência de interação entre professor iniciante e instituição formadora pós-formação. No Quadro 5 estão descritas as principais informações sobre a tese.

Quadro 5 - Dados sobre a tese: Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na escola básica

Título	Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na escola básica
Autor(a)	Marinice Souza Simon
Orientador(a)	Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes
Instituição	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS
Tipo	Tese
Ano de defesa	2013
Metodologia	Cunho qualitativo, estudo de caso
Instrumentos de coleta de dados	Entrevistas semiestruturadas e observação assistemática
Sujeitos de pesquisa	Professores iniciantes de Educação Básica, com até cinco anos de atuação, e supervisores que trabalham com eles
Aportes teóricos	Vieira Pinto (1969), Freire (1987), Santos (1989, 2005), Garcia (1998,1999, 2009), Rios (2008), Nóvoa (1992, 1999), Contreras (2002), Tardif (2000, 2002, 2005), Assmann (2007), Pimenta (2008), Fernandes (1999, 2003, 2008, 2009)

Fonte: Dados sistematizados pela autora a partir da tese intitulada: Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na escola básica – (SIMON, 2013)

Já a tese de Calil (2014) teve como objetivo analisar a política de formação continuada no município de Sobral/CE. A educação nesse município tem se destacado por apresentar evolução nos indicadores de avaliação e por realizar formação continuada específica aos professores iniciantes na rede municipal. Desse modo, a pesquisadora analisou o processo de implementação da política de formação continuada e avaliou as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes. A investigação permitiu

descortinar as ações que se articularam para a formação de um sistema educacional na rede municipal que adota a meritocracia e a política de resultados como referência para a premiação das escolas e suas equipes. A rede criou ainda uma Escola de Formação Permanente que oferece formação continuada a todos os envolvidos no processo educacional: diretores, coordenadores e professores, todos corresponsáveis pelos resultados da aprendizagem dos alunos. Os resultados obtidos apontaram para o desenvolvimento profissional de todas as instâncias envolvidas no processo de formação continuada. Dentre as discussões feitas por Calil destaca-se a formação continuada da equipe gestora das escolas e a formação continuada dos professores iniciantes na rede municipal de Sobral, dados que permitem interlocuções com o estudo aqui proposto. A pesquisadora aborda ainda a formação em serviço oferecida a todos os professores da rede. No Quadro 6 é possível visualizar alguns detalhes sobre a tese de Calil.

Quadro 6 - Dados sobre a tese: A formação continuada no município de Sobral (CE)

Título	A formação continuada no município de Sobral (CE)
Autor(a)	Ana Maria Gimenes Corrêa Calil
Orientador(a)	Dra. Marli Elisa Dalmazo Afonso de André
Instituição	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP
Tipo	Tese
Ano de defesa	2014
Metodologia	Abordagem qualitativa
Instrumentos de coleta de dados	Entrevista semiestruturada, grupo focal, questionário e análise de documento
Sujeitos de pesquisa	Superintendente educacional e coordenadora de valorização do magistério da Secretaria de Educação; diretora, coordenadora de formação e 11 professores formadores da Escola de Formação de Professores; e 45 professores iniciantes
Aportes teóricos	Não especificado

Fonte: Dados sistematizados pela autora a partir da tese intitulada: A formação continuada no município de Sobral (CE) – (CALIL, 2014)

Convém ressaltar que a pesquisa desenvolvida por Gabardo (2012) consta no Banco de Teses da CAPES, porém, tendo em vista que o estudo já foi apresentado nesta dissertação por compor o TRAFOR, optou-se por não descrevê-lo novamente. Já a pesquisa de Giordan (2014), também integrante do TRAFOR, ainda não constava em nenhum dos bancos de dados até o momento em que o balanço foi realizado (em janeiro de 2015), uma vez que foi concluída no final do ano anterior.

Contudo, ambas as pesquisas integram o *corpus* de análise desta dissertação.

Para prosseguir com o balanço das produções realizadas na última década, buscou-se também trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da ANPEd. Foram encontrados cinco trabalhos no GT 08 – Formação de Professores, porém, apenas um deles relacionado com esta pesquisa. No GT 09 – Trabalho e Educação, não foram localizadas pesquisas condizentes com a temática. Optou-se por não selecionar pôsteres, por se tratarem de pesquisas em andamento, e para esta discussão utilizaremos apenas dados de pesquisas já concluídas.

O trabalho selecionado é de autoria de Rocha (2006). A pesquisadora investigou como se caracteriza a aprendizagem do início da docência de uma professora doutora em Educação atuando nas séries iniciais⁸ do Ensino Fundamental e se há diferenças (ou não) entre a aprendizagem profissional dessa professora e outras professoras iniciantes, sem a mesma experiência acadêmica, investigadas em outros estudos. Porém, no artigo *Por uma política institucional comprometida com o início da carreira docente enquanto um projeto coletivo*, a autora faz um recorte de sua pesquisa para discutir o papel da instituição escolar na formação de professores em início de carreira. Tomando por base as experiências relatadas pela professora investigada, Rocha (2006) aponta algumas proposições que podem levar ao estabelecimento de uma política institucional comprometida com a inserção da docência enquanto um projeto coletivo. Entre as proposições, destacam-se: decisão conjunta entre direção e corpo docente sobre os assuntos a serem trabalhados nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); e espaço conquistado pelo corpo docente nos HTPCs para conversas entre as professoras da mesma série em um determinado dia e entre as do mesmo ciclo em outro, a fim de permitir a troca de ideias entre os pares. Para a autora, o apoio advindo dos professores mais experientes e do modelo de gestão pedagógica vivenciado pela professora pesquisada vai além da preocupação com o bem estar de quem começa a ensinar, refletindo o compromisso coletivo no empenho para a qualidade do ensino oferecido às crianças.

Já no *site* da SciELO – *Scientific Eletronic Library Online* – Biblioteca Científica Eletrônica Online, foram encontrados três artigos referentes ao tema,

⁸ Considerando o ano de realização da pesquisa de Rocha, 2006, infere-se que a autora ainda tenha utilizado a expressão “séries iniciais” por se tratar de um período de transição para o Ensino Fundamental de nove anos e a alteração da nomenclatura para “anos iniciais”.

sendo que dois deles foram selecionados.

O primeiro trata-se do artigo de André (2013), em que a autora objetivou discutir políticas voltadas aos docentes da Educação Básica com base em dados coletados em quinze Secretarias de Educação de estados e municípios brasileiros. No texto, a autora apresenta como resultados da pesquisa: a disponibilização, por parte das secretarias estudadas, de apoios didático-pedagógicos aos docentes e o desenvolvimento de ações de formação continuada na forma de oficinas, palestras, cursos de curta e longa duração, presenciais e à distância, geralmente voltados para um professor genérico. Contudo, a pesquisadora faz menção a três municípios que desenvolvem uma política de formação voltada para a inserção profissional de professores iniciantes, são eles: Jundiaí/SP, Sobral/CE e Campo Grande/MS. André (2013) também aponta aspectos que merecem maior atenção por parte do poder público, tais como: o caráter individualizado das ações formativas e a falta de instrumental avaliativo para verificar seu efeito no desenvolvimento profissional do professor e na prática de sala de aula; a realização prioritária de formação em Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das demais áreas do conhecimento, como consequência da pressão exercida pelas avaliações externas; e o não envolvimento dos docentes na definição e implementação das ações formativas. A autora pontua que o envolvimento dos docentes nos processos formativos, em formas participativas, destaca-se nas pesquisas como fator de engajamento e atribuição de significado às formações e como necessidade na construção da autonomia cognitiva dos professores. Portanto, cabe aos órgãos gestores a efetivação de tais proposições.

O segundo artigo selecionado é o de Papi e Martins (2010), já citado anteriormente, que fez um balanço do tema a partir de pesquisas realizadas no Brasil, mediante análise dos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd e das pesquisas disponíveis no Banco de Teses da CAPES. Notadamente, o balanço aqui efetivado vem ao encontro do que as autoras apontam nesse artigo, quando mencionam a diversidade de objetos investigados em torno da temática “professores iniciantes” e destacam a necessidade de ampliarem-se as pesquisas nesta área.

Assim, a presente pesquisa propõe-se a conhecer o processo de acompanhamento e as ações de apoio oferecidas aos professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Joinville. Considera-se necessário compreender como esses profissionais são acompanhados e quais ações de apoio lhes são oferecidas,

seja por parte da Secretaria Municipal de Educação da cidade ou das próprias escolas em que estão inseridos, pois a partir desse conhecimento torna-se possível elencar proposições que venham contribuir para o processo de inserção profissional e para o desenvolvimento profissional docente.

Para tanto, esta dissertação está organizada de forma a apresentar, em seu primeiro capítulo, a cidade de Joinville e a Rede Municipal de Ensino, fazendo um breve resgate histórico sobre a constituição da cidade bem como da sua Secretaria de Educação. Apontam-se também aspectos atuais desta Rede e descreve-se como é realizado o processo de avaliação dos professores iniciantes por meio do estágio probatório. Tais informações objetivam permitir ao leitor uma visualização do *lócus* em que se deu esta investigação, acreditando-se que conhecer o contexto em que é produzida determinada fala é significativo para a compreensão da mensagem pronunciada.

O segundo capítulo, por sua vez, propõe um diálogo entre autores sobre conceitos teóricos relacionados ao início da docência e suas peculiaridades. Discorre-se também, neste capítulo, sobre o desenvolvimento profissional docente e apresentam-se programas e políticas de apoio aos professores iniciantes existentes no Brasil.

O percurso metodológico definido para esta pesquisa é descrito no terceiro capítulo, quando se apresentam os caminhos da pesquisa, o processo de coleta dos dados e os passos para a análise dos dados obtidos. Ainda neste capítulo, traz-se a caracterização dos diretores, supervisores escolares e professores experientes que participaram desta investigação.

Os dados obtidos por meio desses profissionais são analisados e discutidos no quarto capítulo. Primeiramente, discorre-se sobre a Secretaria Municipal de Educação e o professor iniciante, buscando compreender quais as relações existentes entre professores e Secretaria. Em seguida, expõe-se a discussão sobre os diferentes interlocutores do espaço escolar e as ações de apoio e acompanhamento oferecidos aos professores iniciantes. Por fim, são elencadas proposições dos diferentes interlocutores para os processos de inserção e desenvolvimento profissional dos professores iniciantes.

As considerações finais apontam para aspectos desvelados por meio desta pesquisa e salientam possíveis propostas para o desenvolvimento de um programa ou uma política de apoio aos professores iniciantes na referida Rede.

1 A CIDADE DE JOINVILLE E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO

*Todo amanhã se cria num ontem,
através de um hoje.
Temos de saber o que fomos,
para saber o que seremos.*

Paulo Freire

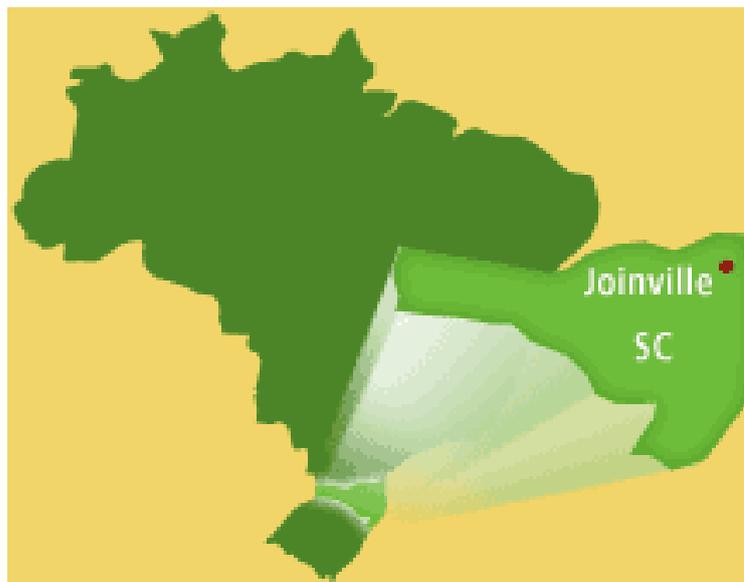
Conhecer o contexto de onde se fala e sobre quem se fala é preliminar para a compreensão do que se fala. Portanto, esse texto tem a intenção de apresentar ao leitor a cidade de Joinville e sua Rede Municipal de Ensino, *lócus* de investigação desta pesquisa. Inicialmente, será feito um breve retrospecto da constituição da cidade e da Secretaria Municipal de Educação. Em seguida, será apresentado o Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville e as principais atribuições dadas às funções de diretor, supervisor escolar e professor. Por fim, será discutido o estágio probatório, período vivenciado pelos professores concursados iniciantes na Rede.

1.1 De onde se fala: a cidade de Joinville

Localizada ao sul do Brasil, Joinville é a cidade mais populosa do estado de Santa Catarina. Com uma população estimada em torno de 554.601⁹ habitantes, é considerada um importante polo industrial, destacando-se nos setores metalmeccânico, têxtil, plástico, metalúrgico, químico e farmacêutico. Na Figura 1, é possível visualizar sua localização.

⁹ Dado obtido no site do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Acesso em 27 de janeiro de 2015.

Figura 1 - Mapa do Brasil com destaque para a localização da cidade de Joinville



Fonte: Google imagens. Acesso em 26 de janeiro de 2015.

A história de Joinville teve início, oficialmente, em 9 de março de 1851, quando aqui chegaram os primeiros imigrantes alemães, suíços e noruegueses, em busca de melhores condições de vida, dada a crise econômica, social e política em que se encontrava o continente europeu. Concebida para ser uma colônia agrícola, a cidade teve seu destino alterado pelas condições climáticas e parte de suas terras constituídas por manguezais, o que fez com que sua economia se concentrasse inicialmente na área comercial e, posteriormente, na industrial. Menslin¹⁰ (2012, p. 25), ao narrar a história da cidade, diz que

Os imigrantes tiveram muitas dificuldades durante a colonização, enfrentando condições da natureza, como a mata fechada, o solo pantanoso, o clima úmido e as doenças tropicais responsáveis por inúmeras mortes. Superadas as dificuldades iniciais, a situação dos colonos foi gradativamente melhorando.

Em 1877, quando foi elevada à categoria de cidade, Joinville já contava com uma população de 12 mil habitantes, em sua maioria, moradores da zona rural. Nesse período, “a indústria e o comércio começavam a se destacar com a existência de 4 engenhos de erva-mate, 200 moinhos e 11 olarias” (MENSLIN, 2012, p. 25). Na década seguinte, surgiram as primeiras indústrias têxteis e metalúrgicas.

¹⁰ A autora foi integrante do TRAFOR, grupo de pesquisa do qual faz parte este trabalho. Em sua dissertação, a autora fez uma descrição aprofundada do contexto histórico da cidade, bem como da constituição da Secretaria Municipal de Educação, que é *locus* desta investigação.

Associações culturais de ginástica, tiro, canto e teatro, bem como escolas, igrejas, hospital, loja maçônica e corpo de bombeiros também já faziam parte da infraestrutura da cidade.

Segundo relata Gabardo¹¹ (2012), no início do século XX, um conjunto de fatores relacionados à política econômica brasileira voltada para a industrialização acelerou o desenvolvimento da cidade. O surgimento da energia elétrica, do primeiro automóvel, do primeiro telefone e do sistema de transporte coletivo também contribuiu para o progresso. Ainda nesse período, em decorrência de catástrofes ambientais vividas no sul do Estado na década de 1880, houve um grande número de migrações, o que resultou na expansão do município. Em 1926, a população já era de 46 mil habitantes. Porém, a partir de 1938, a cidade passou a sentir os efeitos da “Campanha de Nacionalização” promovida por Getúlio Vargas, voltando a crescer novamente entre as décadas de 1950 e 1980. Com a vinda de imigrantes oriundos de diversas partes do país, o perfil da população foi se modificando. Segundo Gabardo (2012, p. 24), “ainda hoje, pelo atrativo de seu mercado de trabalho, a cidade caracteriza-se como um polo de migrantes”.

Joinville sedia o maior Festival de Dança do mundo e possui uma filial da Escola do Teatro Bolshoi, única situada fora da Rússia. Outro evento cultural que marca a cidade é a Festa das Flores, que mantém a tradição do cultivo e encanto pelas flores. Esses eventos renderam à cidade títulos como: “Cidade da Dança” e “Cidade das Flores”. Além disso, a cidade também é conhecida como “Cidade das Bicicletas”, em decorrência do grande número de bicicletas utilizado, no século XX, como meio de transporte por seus habitantes para se deslocarem aos seus postos de trabalho.

A cidade possui uma extensa área urbana e ainda mantém parte de sua área rural, onde se destacam atividades agropecuárias como: olericultura, floricultura, produção de palmáceas, piscicultura, avicultura, apicultura, bovinocultura de leite e de corte e pesca artesanal, estimulando também o turismo eco-rural.

A visitação da área rural do município possibilita a contemplação de paisagens belíssimas, unindo os remanescentes da Mata Atlântica ao patrimônio cultural dos moradores desta região, tendo como pano de fundo a Serra do Mar. [...] Nas propriedades o visitante pode encontrar opções gastronômicas locais, produtos artesanais, pesque-pagues, parques

¹¹ De igual modo, a autora foi integrante do TRAFOR e traz em sua dissertação uma descrição detalhada sobre a história da cidade.

aquáticos e trilhas, e pode conhecer o processo de fabricação de melado, farinha de mandioca e cachaça. Há restaurantes que oferecem alimentação baseada na produção artesanal da família, opções de hospedagem, passeios diversos ou simplesmente contemplação da paisagem rural (IPPUJ¹², 2014, p. 121).

Com duas áreas industriais de grande porte, Zona Industrial Norte¹³ e Zona Industrial Tupy¹⁴, a cidade é responsável por cerca de 20% das exportações catarinenses. Considerada o 3º polo industrial da região Sul, com volume de receitas geradas aos cofres públicos inferior apenas às capitais Porto Alegre (RS) e Curitiba (PR), a cidade está entre os quinze maiores arrecadadores de tributos e taxas municipais, estaduais e federais.

Certamente, tais características históricas, sociais, culturais e econômicas refletem também na constituição e atuação do sistema educacional do município, que será apresentado a seguir.

1.2 Sobre quem se fala: a Rede Municipal de Ensino de Joinville¹⁵

A história da educação joinvilense está intrinsecamente vinculada à história da colonização do município. Quando aqui chegaram, os imigrantes almejavam encontrar uma infraestrutura adequada para se instalarem nas terras recém-adquiridas mediante os estímulos da Companhia Colonizadora de Hamburgo que apresentava o lugar como um verdadeiro paraíso terrestre. Porém, a realidade era bem adversa, não existiam locais para se trabalhar, nem escolas, hospitais ou qualquer outra infraestrutura mínima necessária.

¹² IPPUJ – Fundação Instituto de Pesquisa e Planejamento para o Desenvolvimento Sustentável de Joinville. A instituição é responsável pela elaboração do relatório “Joinville – Cidade em Dados”, que é atualizado anualmente. A versão utilizada neste trabalho é a de 2014.

¹³ Zona Industrial Norte – concebida através do Plano Diretor de Urbanismo, aprovado em 1973, Lei nº 1.262, e, posteriormente, instituída através da Lei nº 1.411 de 1975, que implantou o Plano Diretor da Zona Industrial de Joinville, consolidou-se como projeto de desenvolvimento, em 1979. Em sua totalidade, conta com 167 indústrias instaladas, responsáveis pela geração de centenas de empregos diretos, distribuídos entre diversos ramos, dos quais destacam-se os segmentos metalmeccânico, têxtil e plástico (IPPUJ, 2014, p. 56).

¹⁴ Zona Industrial Tupy – localizada no bairro Boa Vista, é ocupada pela empresa joinvilense de mesmo nome. A indústria de fundição Tupy, fundada em 1938 e implantada inicialmente na Área Central, realocou-se para o bairro Boa Vista na década de 1950, tendo sido um dos principais fatores de ocupação e desenvolvimento desta porção da cidade (IPPUJ, 2014, p. 56).

¹⁵ Texto redigido com base no livro “Tempos de Educar: os caminhos da história do ensino na Rede Municipal de Joinville/SC – 1851/2000”, que consta nas “Referências” desta dissertação.

Com formação cultural, religiosa e política diferente da dos brasileiros, os imigrantes tiveram a necessidade de estabelecer regras e normas para a convivência em comunidade e, também, para o exercício dos princípios da cidadania. Essa auto-organização determinou o surgimento de instituições locais que foram fundamentais para a consolidação e a prosperidade do lugarejo (GABARDO, 2012, p. 25).

Em meio a esse cenário é que foram constituídas as primeiras escolas do vilarejo. Inicialmente, a Igreja Católica e, mais intensamente, a Protestante, assumiram a função de escolarizar os filhos dos colonos, por meio de projetos próprios e com algum subsídio do Governo. Geralmente, o ensino era ministrado pelos padres e pastores que as presidiam e as motivações estavam vinculadas aos interesses religiosos da colônia, tal como a alfabetização dos imigrantes a fim de possibilitar a leitura da Bíblia, das doutrinas e da própria história como meio de conservarem vivas suas tradições. Era comum encontrar construções que durante a semana serviam como escolas e aos domingos eram transformadas em igrejas.

Em 1851, ano da colonização, o senador Schröder ergueu um simples barracão onde funcionava uma escola. As aulas eram ministradas pelo pastor/professor Sr. Carl Mörikofer, quatro dias da semana, gratuitamente. Porém, havia pouca frequência dos alunos em consequência das longas distâncias e dificuldades para se chegar à escola e do trabalho produtivo requerido também das crianças. Segundo Costa, Gabardo e Freitas (2005), em 1867 a colônia já contava com onze escolas, sendo três delas públicas, seis coloniais, sustentadas pela direção da colônia e seus respectivos colonos, e duas particulares. Grande parte das escolas ficava em áreas rurais e suas acomodações serviam, também, de residência para os professores, que tinham por responsabilidade, além do ensino, o preparo da merenda, a administração, limpeza e organização do espaço destinado à escola. Em 1870, vinte anos após a fundação da cidade, foi criada a primeira escola pública municipal, por intermédio da Câmara Municipal.

A Escola do Padre Carlos, fundada pelo padre Carlos Boergerhausen¹⁶ e sendo inicialmente particular, constituiu-se na primeira escola pública de Joinville, em decorrência do apelo das comunidades carentes. Contudo, em seus 22 anos de existência ainda não possuía instalações próprias, mudando constantemente de um lugar para outro, o que levou a comunidade a exigir um local definitivo e seguro para

¹⁶ *Carlos José Leopoldo Boegershausen* nasceu em Duderstadt, Hannover em 16 de agosto de 1833. Veio ao Brasil em 1859 para atender aos colonos católicos da Colônia Dona Francisca. Esteve intensamente ligado à educação, dedicando-se por 44 anos ao ensino público em Joinville.

seus filhos estudarem. Desse modo, em 8 de junho de 1880, foi lançada a pedra fundamental para a construção da primeira escola pública joinvilense. Com a morte do padre Carlos, em dezembro de 1906, o superintendente municipal, Sr. Abdon Batista, ordenou que buscassem, por intermédio da Secretaria de Educação de São Paulo, o professor Orestes Guimarães¹⁷ para reorganizar o ensino público local. Com a reforma, a “escola do padre” passou a se chamar Colégio Municipal de Joinville e em 1911 foi transformada em Grupo Escolar Conselheiro Mafra, ficando sob os cuidados do Estado.

Nesse período, a educação pública ficava sob a responsabilidade do Superintendente Municipal e as normas escolares eram aprovadas pelo Conselho Municipal que respondia pelo ensino do município com base nas diretrizes estaduais. Porém, com o crescimento da população escolar e as determinações legais de maior nacionalização e integração pela língua portuguesa, houve a necessidade de controlar o ensino ministrado nas escolas. Em 1917, a cidade contratou seu primeiro inspetor de ensino¹⁸.

Com base nas reformas educacionais estaduais e nacionais surgiram os grupos escolares, as escolas isoladas, as escolas reunidas, as escolas complementares e a escola normal. Os grupos escolares possuíam diversas classes de alunos, com um professor responsável por cada uma delas, sob a supervisão de um diretor. Esse tipo de escola substituiu a tradicional escola primária. As escolas isoladas eram típicas da zona rural, em que um único professor ensinava, no mesmo horário e na mesma sala de aula, a todos os alunos da escola, independentemente do nível de escolaridade em que se encontravam. Posteriormente, surgiram as escolas reunidas, com mais de noventa alunos e com três ou mais turmas, ainda que fossem multisseriadas. As escolas complementares tinham por objetivo

¹⁷ Orestes de Oliveira Guimarães, paulista de Taubaté, nasceu em 27 de fevereiro de 1871. Ingressou aos dezesseis anos na Escola Normal de São Paulo em 1887, concluindo em 1889. Sua inserção no estado catarinense ocorreu em 1906, para inaugurar e dirigir o Colégio Municipal de Joinville, e neste implementou, em 1907, o ensino bilíngue (alemão e português), entre outras reformas. Em 1911, foi designado como Inspetor Geral de Ensino pelo Governador do Estado de Santa Catarina Vidal Ramos Júnior, para coordenar e resolver o problema do analfabetismo e dos grupos étnicos estrangeiros, ficando responsável pela educação até 1931. O professor Guimarães ganhou visibilidade nacional por fundar, inicialmente em Joinville, um estabelecimento de instrução primária integral, em língua portuguesa, reorganizando o currículo, denominado de “plano de nacionalização do ensino primário”, que tinha por meta o abraço dos filhos de estrangeiros através da escola pública.

¹⁸ O cargo de inspetor escolar era remunerado, por isso exigia-se desse profissional diploma de curso superior, ginásio ou escola normal. Logo depois de nomeado, o inspetor deveria acompanhar, durante dois meses, nos grupos escolares, a organização, os métodos e os processos de ensino, supervisionar e fornecer material didático, bem como orientar professores e alunos.

prosseguir com o ensino ministrado pelos grupos escolares para facilitar a formação de professores normalistas. A escola normal, por sua vez, era destinada à formação de professores.

A partir da criação dos Grupos Escolares no Estado, apenas as escolas que ensinasse a língua portuguesa e cujos professores se submetessem a exames de matérias do curso primário realizados por uma comissão de três professores nomeados pela Comissão de Instrução Pública da Municipalidade poderiam receber algum tipo de subvenção do governo. Os professores reprovados nos testes poderiam refazê-los após seis meses, porém, nesse período receberiam somente metade de seus salários.

Durante as décadas que se seguiram, marcadas pelo envolvimento do Brasil nas Guerras Mundiais e pelo Governo Vargas, houve uma intenção explícita de controle do ensino no Brasil, especialmente no sul do país, onde os grupos estrangeiros que mal falavam ou compreendiam o português passaram a ser vistos como ameaça à integridade da nação. Reformas educacionais foram feitas por todo o país objetivando a centralização e a redução da autonomia escolar dos estados para construir seus próprios caminhos. Costa, Gabardo e Freitas (2005, p. 53) pontuam que “A Lei Sampaio Dória nº 1750, de 8 de dezembro de 1920, regulamentou uma significativa alteração nos sistemas escolares, que resultou na exposição de princípios doutrinários e de natureza política no sistema educacional”. O movimento nacionalista se intensificou, os idiomas estrangeiros foram proibidos e escolas estrangeiras foram fechadas. A propagação de valores nacionais se deu por meio dos movimentos cívicos e culturais difundidos nas escolas.

Após a década de 1960, Joinville passou por profundas modificações no seu quadro industrial, o que acarretou em um grande fluxo migratório. Segundo Costa, Gabardo e Freitas (2005, p. 119),

O pico da industrialização foi a década de 70, quando campanhas em busca de mão-de-obra eram feitas pelas empresas, que não pouparam esforços e trouxeram centenas de famílias do interior de Santa Catarina e do Paraná, pessoas humildes, a maioria de origem agrária, que venderam tudo e se estabeleceram na periferia da cidade, nas áreas de mangue. [...] Nesse contexto a educação escolar precisava adequar-se às exigências da modernização econômica enquanto estratégia de aperfeiçoamento de recursos humanos necessários à implementação do projeto desenvolvimentista.

Este cenário fez com que a Rede Municipal de Ensino se organizasse. Em

1968, a Inspeção de Educação Municipal passou a designar-se Departamento de Educação e Cultura e, em 1975, foi criada a Secretaria de Educação do Município de Joinville, ficando responsável por promover a democratização do ensino e por intensificar o controle do ensino ministrado nas escolas, que também tiveram sua nomenclatura alterada de Escolas Básicas Municipais para Escolas de Primeiro Grau.

A partir de 1975, deu-se início ao processo de municipalização do ensino, que visava transferir para a esfera municipal toda a administração da rede de 1º grau, equivalente ao atual Ensino Fundamental. Em 1976, Joinville possuía 47 escolas, com um total de, aproximadamente, 8.000 crianças e 370 professores. A partir de 1980, foi inserido, gradativamente, o ensino de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e em 1981 foi aprovado o Estatuto do Magistério Público Municipal de Joinville, de acordo com a Lei 1846/81. Em 1985, a Prefeitura Municipal de Joinville assumiu todas as escolas de ensino de 1º grau (1ª a 4ª série).

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação de Joinville oferece atendimento educacional nos seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA. A Rede conta com uma estrutura de 83 unidades escolares, entre escolas urbanas e rurais, e 60 Centros de Educação Infantil – CEIs, conforme pode ser visualizado no quadro a seguir.

Quadro 7 - Número de unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino

Escolas	Urbanas	63
	Rurais	20
Total de escolas		83
CEIs		60
Total de unidades de ensino		143

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2015)

Em decorrência da demanda por atendimento na Educação Infantil, a Rede também estabelece parcerias com associações e instituições particulares. No ano de 2014 a Rede instituiu convênio com 43 Centros de Educação Infantil¹⁹, totalizando

¹⁹ Conforme o Aviso de Homologação, SEI nº 0058126/2014 – SED. UAD, que tornou pública a Homologação das Entidades Educacionais Privadas regularmente constituídas, que apresentaram proposta para firmar Termo de Credenciamento com a Administração Municipal, para atendimento às crianças de três meses a cinco anos, onze meses e vinte e nove dias, na Educação Infantil, conforme edital de Credenciamento 004/2014.

um acréscimo de 1.903 vagas para o ano letivo de 2015.

Dentre as escolas rurais, cinco delas oferecem ensino em tempo integral²⁰. A Rede conta também com uma escola agrícola, que certifica seus alunos, em nível de Ensino Fundamental (anos finais) com Pré-qualificação em Agropecuária, permitindo a atuação dos estudantes junto às propriedades rurais e despertando o interesse pela permanência no campo.

A Secretaria Municipal de Educação também é responsável por um polo da Universidade Aberta do Brasil – UAB e por duas bibliotecas, a Biblioteca Pública Municipal Prefeito Rolf Colin, criada em 1945 e constituída por um acervo de 45.776 títulos distribuídos em obras de referência, Braille, literatura brasileira, estrangeira e infantil, além de periódicos como revistas, jornais e folhetos; e a Biblioteca Pública Municipal Professor Gustavo Ohde, fundada em 1966 e composta por um acervo atual de 8.598 volumes e 6 títulos de periódicos²¹.

Em 2014, a Secretaria Municipal de Educação atendeu 59.481 alunos, distribuídos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Os detalhes podem ser visualizados no quadro abaixo.

Quadro 8 - Número de alunos da Rede Municipal de Ensino

Alunos	Educação Infantil	11.862
	Ensino Fundamental	46.079
	EJA	1.540
Total de alunos		59.481

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2015)

Para atender essa demanda de estudantes, a Rede conta com uma equipe de 3.155²² professores atuando em todos os níveis de ensino, sendo que desses, 2.670

²⁰ A Política do Período Integral é proporcionar aos alunos o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem com atividades diferenciadas, de acordo com a necessidade da comunidade escolar, incluindo atividades extraclasse, a fim de haver maior tempo disponível para a aprendizagem com qualidade, oportunizando o pleno exercício de sua cidadania. As unidades escolares funcionam no período de oito horas diárias, sendo que quatro horas são dedicadas ao currículo básico, uma hora de almoço e três horas para o desenvolvimento de projetos voltados para a prática esportiva, artes, inglês, educação ambiental, informática e reforço pedagógico. Cada unidade desenvolve projetos pedagógicos tais como: Horta Pedagógica, Artes, Inglês, Cultura Afro-Brasileira (IPPUJ, 2014, p. 88).

²¹ Dados obtidos no site da Secretaria Municipal de Educação. Acesso em 31 de janeiro de 2015.

²² Dados obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação, em 29 de junho de 2015.

são concursados²³ e 485 são contratados²⁴ temporariamente. Convém ressaltar que os professores concursados com carga horária inferior a 40 horas semanais podem ampliar temporariamente sua jornada de trabalho por meio de termo²⁵.

A partir de 2009, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Rede passou a oferecer o serviço do Atendimento Educacional Especializado – AEE por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, instaladas em 42 unidades escolares²⁶. O AEE alcança estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades /superdotação que frequentam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A Rede também desenvolve diversos programas visando melhorar a qualidade da educação e ampliar a formação de seus alunos, destacando-se, dentre eles, o Programa Tecnologia na Educação, com a aquisição de equipamentos tecnológicos multifuncionais e móveis²⁷ distribuídos para professores e estudantes.

A educação joinvilense tem se destacado em âmbito nacional nas avaliações do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica²⁸. Como é possível verificar na Tabela 4, a meta (6.7) estabelecida para os anos iniciais em 2019 já foi alcançada no ano de 2013. Os anos finais, por sua vez, estão dentro da meta (5.4) instituída para o ano em que a avaliação foi realizada. Se comparadas às metas nacionais²⁹ para o ano de 2021, (6.0) para os anos iniciais e (5.5) para os anos finais, pode-se dizer que a Rede Municipal de Ensino de Joinville já as atingiu quase uma década antes do prazo estipulado.

²³ Admitidos em caráter efetivo por meio de concurso público regulamentado pela Lei Complementar nº 266/08, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos do município de Joinville, das autarquias e das Fundações Públicas Municipais.

²⁴ Admitidos em caráter temporário por meio de processo seletivo simplificado, mediante provas de títulos e outros critérios objetivos de pontuação. É regulamentado no Art. 113, da Lei Orgânica do município, que dispõe sobre a admissão de pessoal, pela Administração Pública direta e indireta do município de Joinville, por tempo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do Inciso IX, do Art. 37, da Constituição Federal.

²⁵ Para “termo”, ver nota de rodapé nº 2.

²⁶ Conforme relatório anual do IPPUJ “Joinville – Cidade em Dados” (2014, p. 87).

²⁷ A Rede tem equipado todas as escolas com laboratório de informática. Também distribuiu *notebooks* a todos os professores e está distribuindo, gradativamente, *tablets* para os alunos do 6º ao 9º ano.

²⁸ Criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é apresentado numa escala de zero a dez e é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP e em taxas de rendimento escolar (aprovação).

²⁹ Dados obtidos no site do INEP. Acesso em 4 de fevereiro de 2015.

Tabela 4 - Dados do IDEB – Rede Municipal de Ensino de Joinville

Ideb Observado – Anos Iniciais							
Município	2005	2007	2009	2011	2013		
Joinville	5.0	5.5	6.1	6.3	6.8		
Metas Projetadas							
2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
5.0	5.3	5.7	6.0	6.2	6.4	6.7	6.9

Ideb Observado – Anos Finais							
Município	2005	2007	2009	2011	2013		
Joinville	4.6	4.8	5.2	5.4	5.4		
Metas Projetadas							
2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
4.6	4.8	5.1	5.4	5.8	6.0	6.2	6.4

Fonte: INEP (2015)

O funcionamento das instituições de ensino do município é dirigido pelo Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville, que fixa a organização administrativa, didática, pedagógica e disciplinar das unidades de ensino, definindo os direitos, deveres e objetivos de todos os envolvidos na ação educativa. Reformulado no ano de 2011, o Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville tem por base a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90). O documento dispõe sobre a Organização das Unidades Escolares, a Organização Pedagógica, a Estrutura do Ensino, o Regime Escolar e a Gestão Administrativa e Financeira, consolidando as diretrizes que devem balizar a organização e o funcionamento das instituições educativas da Rede Municipal de Ensino de Joinville.

Portanto, nesse documento é possível averiguar quais são as funções atribuídas a cada um dos profissionais que integram o corpo docente e a equipe gestora³⁰ das unidades escolares da Rede. Neste estudo, serão mencionadas as atribuições dadas aos profissionais que compõem o quadro de sujeitos desta investigação, isto é, diretores, supervisores e professores.

³⁰ A equipe gestora é constituída pela Direção (diretor e auxiliar de direção), pela Supervisão Escolar e pela Orientação Educacional. A gestão escolar rege o processo de funcionamento das unidades escolares, compreendendo a tomada de decisão conjunta no planejamento, organização, execução, acompanhamento e avaliação das questões administrativas, pedagógicas e financeiras, envolvendo a participação da comunidade escolar.

No capítulo II, da Gestão das Unidades Escolares, Seção I, da Direção, os Artigos 5º, 6º e 7º dispõem sobre a constituição da Direção (Diretor e Auxiliar de Direção) e apresentam o perfil e as características para o exercício da função. O Art. 8º define as atribuições e responsabilidades da Direção, dentre as quais algumas estão diretamente relacionadas ao corpo docente, tais como:

[...]

VIII – distribuir a carga horária dos professores, bem como organizar e fazer cumprir o horário de trabalho de todos os funcionários, segundo as normas estabelecidas pela Secretaria de Educação;

[...]

XX – realizar sistematicamente a avaliação de desempenho dos profissionais da unidade escolar, conforme Estatuto dos Servidores, através de instrumentos próprios, tomando as devidas providências a fim de promover a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido;

XXI – informar mensalmente à gestão de pessoas, o ponto dos servidores da unidade;

XXII – aplicar as medidas disciplinares e penalidades previstas em lei aos funcionários e alunos da unidade escolar;

XXIII – acompanhar o ensino dos conteúdos da matriz curricular, bem como o planejamento dos professores e sua atuação pedagógica;

[...]

XXVII – elaborar e cumprir, com a equipe gestora, o cronograma de atendimento às turmas, na falta de professores (JOINVILLE, 2011, p. 12-13).

Outras atribuições conferidas à Direção Escolar referem-se à administração dos recursos financeiros e do patrimônio escolar, articulação com a APP (Associação de Pais e Professores) da escola para encaminhamentos diversos, trabalho junto aos pais e alunos a fim de garantir o direito à educação para todos, organização e atualização da documentação escolar em geral etc. Nota-se que em relação ao corpo docente, o trabalho do diretor está mais direcionado à parte burocrática, sendo que lhe compete organizar e acompanhar os horários de trabalho dos professores, conferir a folha ponto, realizar o processo de avaliação de desempenho dos docentes e, se necessário, aplicar medidas disciplinares. Também lhe é requerido que atenda as turmas na ausência de professores. Mediante tais atribuições, é possível perceber que são muitas as responsabilidades desse profissional, imputando-lhe uma rotina de trabalho bastante intensa, o que pode reduzir consideravelmente o tempo dedicado às atividades da sua função.

Ainda no Capítulo II, na seção IV, da Supervisão Escolar, o Art. 13 do Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville diz que “a Supervisão Escolar integra-se ao trabalho da gestão escolar e

tem por finalidade atuar na formação, articulação e transformação das ações pedagógicas da unidade escolar”. O Art. 14 determina as atribuições do Supervisor Escolar, a saber:

- I – mediar a articulação coletiva de elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar;
- II – orientar e acompanhar os docentes recém-nomeados ou contratados quanto ao desenvolvimento da Proposta Pedagógica;
- III – elaborar o plano de trabalho, definindo as metas e as estratégias a partir do PPP;
- IV – registrar **sistematicamente** a sua práxis, como instrumento de reflexão, documentação e vínculo com o corpo docente;
- V – cuidar da própria formação continuada, reservando tempo para ler, estudar, pensar, criticar a prática cotidiana e rever **constantemente** o plano de trabalho;
- VI – coordenar o processo de formação continuada, socializando o saber docente, estimulando a troca de experiências entre os segmentos da comunidade escolar e a sistematização da prática pedagógica, visando a construção da teoria e prática;
- VII – acompanhar e assessorar os professores na elaboração do Plano de Aula, considerando o Programa de Ensino da Secretaria de Educação, a Proposta Pedagógica da unidade escolar e as necessidades dos alunos;
- VIII – assistir aulas **periodicamente**, verificando o Plano de Aula, observando se o mesmo está em consonância com a aula ministrada, com a atuação do professor e com o cumprimento do Programa de Ensino e, quando necessário, intervir de forma a qualificar a prática docente;
- IX – mobilizar o corpo docente e a comunidade escolar na perspectiva da superação do fracasso escolar;
- X – articular, planejar e acompanhar, juntamente com a Orientação Educacional, com os profissionais que atuam no Apoio Pedagógico e no Atendimento Educacional Especializado, intervenções necessárias à aprendizagem dos alunos com dificuldades, deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (superdotação);
- XI – acompanhar o trabalho das Salas de Recursos Multifuncionais, Salas de Apoio Pedagógico, Salas de Aceleração, Sala de Informática Pedagógica e Biblioteca;
- XII – promover, orientar e acompanhar o aluno afastado por atestado ou laudo médico, juntamente com o serviço de orientação educacional;
- XIII – promover reuniões com os pais e/ou responsáveis, envolvendo-os no processo de ensino e de aprendizagem;
- XIV – participar da organização do Conselho de Classe, consolidando, trimestralmente o resultado do processo de ensino e aprendizagem para análise e implementação do plano de intervenção;
- XV – encaminhar à direção todos os relatórios referentes ao desempenho dos professores e dos alunos;
- XVI – atender as turmas na falta de professores, de acordo com o cronograma estabelecido com a direção;
- XVII – propor a aquisição de materiais didáticos, incentivando e auxiliando os professores no uso desses materiais;
- XVIII – orientar os docentes sobre o preenchimento correto dos documentos de responsabilidade do professor;
- XIX – efetuar as demais tarefas correlatas à sua função (JOINVILLE, 2011, p. 16-17). [grifos da autora]

Optou-se por citar na íntegra as atribuições dadas ao supervisor escolar no

intuito de sinalizar para a amplitude de funções pertinentes a esse profissional. Cabe-lhe acompanhar os processos pedagógicos desenvolvidos em todos os ambientes escolares (salas de aula, Biblioteca, Sala de Informática, Salas de Apoio Pedagógico e de Recursos Multifuncionais etc.) e orientar os professores iniciantes no desempenho de suas funções. Salienta-se também a responsabilidade que o supervisor escolar tem de coordenar a formação continuada do corpo docente, visando à melhoria da qualidade do ensino ministrado e à superação do fracasso escolar.

Na descrição de algumas dessas atribuições, destacam-se expressões como “sistematicamente”, “constantemente” e “periodicamente” que remetem a uma prática frequente de tais ações, o que se torna no mínimo questionável diante de uma gama tão grande de atividades a serem desempenhadas, considerando que, geralmente, esses profissionais têm sob sua supervisão um número significativo de professores, o que aponta para uma possível sobrecarga de trabalho. Além destas atribuições, o supervisor também tem como função atender as turmas na ausência de professores.

Convém ainda lançar luz sobre o inciso V do Art. 14, que determina ao supervisor escolar “cuidar da própria formação continuada, reservando tempo para ler, estudar, pensar, criticar a prática cotidiana e rever constantemente o plano de trabalho”. Dadas as atuais condições de trabalho a que esses profissionais estão submetidos, surgem alguns questionamentos: seria possível ao supervisor “reservar” algum tempo para realizar tais ações? Cabe apenas ao supervisor investir em sua formação continuada ou seria também responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação oferecer tempo e espaço para que esses profissionais possam envolver-se em atividades formativas?

A equipe gestora das unidades escolares, como já aludido anteriormente, é composta por um diretor, um auxiliar de direção, um supervisor escolar e um orientador educacional. As escolas que possuem mais de 800 alunos³¹ podem ter dois supervisores e dois orientadores, que geralmente dividem seu trabalho entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental. A função de direção

³¹ De acordo com a Instrução Normativa 001/2013, o número de supervisores e orientadores por escola obedece aos seguintes critérios: de 201 alunos em diante - 1 supervisor; de 401 alunos em diante - 1 supervisor e 1 orientador; mais de 800 alunos - 2 supervisores e 2 orientadores. (Dado obtido junto à Secretaria Municipal de Educação, em 29 de junho de 2015).

caracteriza-se como cargo de confiança³², enquanto que as funções de supervisão e orientação são alcançadas por meio de concurso público ou, em alguns casos, por indicação ou recondução de cargos de confiança, principalmente de ex-diretores.

O Regimento **Único das Unidades** Escolares também institui diretrizes para o corpo docente. No Capítulo III, Seção I, do Corpo Docente, Art. 24, fica estabelecido que “a docência será exercida exclusivamente por professores devidamente habilitados e concursados pela Rede Municipal de Ensino”. O §2º do mesmo artigo afirma que “não havendo professores concursados, a Secretaria de Educação contratará professores com habilitação específica na área, por tempo determinado” (JOINVILLE, 2011, p. 23).

Já o Art. 25 especifica as atribuições conferidas aos docentes. Destacam-se aqui aquelas relacionadas ao planejamento das aulas, à formação continuada e à participação dos professores em diferentes atividades propostas pela escola ou pela Secretaria de Educação. Assim, compete aos professores:

- [...]
- IV – participar coletiva e cooperativamente da elaboração, do desenvolvimento e da avaliação do Projeto Político Pedagógico;
- [...]
- VI – elaborar e planejar suas aulas de acordo com o Programa de Ensino da Secretaria da Educação e Proposta Pedagógica da unidade escolar;
- [...]
- IX – entregar para os alunos as avaliações corrigidas em tempo hábil, favorecendo a recuperação pedagógica caso seja necessário;
- X – participar da formação continuada conforme deliberações da Secretaria Municipal de Educação;
- XI – participar do Conselho de Classe, de eventos e reuniões promovidas pela unidade escolar e pela Secretaria de Educação;
- [...]
- XIII – entregar nos prazos determinados a documentação solicitada pela unidade escolar, apresentando-a de forma legível e sem rasuras;
- [...]
- XVI – utilizar devidamente a hora atividade para planejamentos, registros, estudos e formação organizada pela unidade escolar ou SE (JOINVILLE, 2011, p. 24-25).

Como descrito, os professores dispõem de horas atividade para o

³² Atualmente os candidatos à direção das unidades escolares passam por um processo de seleção que se dá por meio da submissão de um projeto de gestão que é avaliado por uma comissão da Secretaria Municipal de Educação. A inscrição à vaga é aberta aos profissionais da educação, concursados, que atendam aos critérios constantes no Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville, o que parece tornar o acesso à função mais democrático. Contudo, a inexistência de um período pré-estabelecido para o exercício da função e a possibilidade de remanejamento ou recondução do diretor/auxiliar de direção a qualquer tempo parece ainda imprimir à função um caráter de “cargo de confiança”.

planejamento de aulas, a realização de atividades burocráticas e a participação em atividades que visem sua formação continuada. Atualmente, os professores contam com 20% de hora atividade. Contudo, conforme a Lei 11.738/2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, em seu Art. 2º, § 4º, “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Conseqüentemente, 1/3 (um terço), ou seja, 33% da jornada de trabalho devem ser destinados ao planejamento das aulas e às demais atividades extraclasse. Dessa forma, percebe-se que na Rede Municipal de Ensino de Joinville a legislação não está sendo integralmente implementada.

Com base no Regimento Único das Unidades Escolares, é possível inferir que a Rede Municipal de Ensino considera a necessidade de acompanhar e auxiliar o professor em seu fazer pedagógico e oferecer formação continuada que contribua para o desenvolvimento profissional docente. Porém, percebe-se uma tendência em atribuir à escola, na figura do supervisor escolar, a realização desse trabalho. De acordo com Gabardo (2012, p. 31), “não se pode afirmar que existam programas ou até mesmo política de acompanhamento e formação específica aos professores iniciantes” que sejam oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Joinville. Desse modo, diante das dúvidas e dificuldades pertinentes ao início da docência, os professores se veem impelidos a buscar soluções dentro do contexto escolar em que atuam, com seus pares ou, ainda, investindo na sua própria formação continuada.

Ao apontar para a realização da avaliação de desempenho do professor pelo diretor escolar, o Regimento Único das Unidades Escolares faz menção ao Estatuto do Servidor, que estabelece as diretrizes para esse processo, do qual se faz uma breve explanação a seguir.

1.3 O estágio probatório na Rede Municipal de Ensino

O quadro do magistério da Rede Municipal de Ensino de Joinville, como já mencionado, é composto por professores efetivos, admitidos por meio de concurso

público, e temporários, admitidos por processo seletivo simplificado. Segundo Gabardo (2012), após serem aprovados no concurso, os professores são inicialmente contatados pelo Núcleo de Gestão de Pessoas – RH da Secretaria de Educação, para apresentarem sua documentação, escolherem o local de trabalho e receberem as informações iniciais. Posteriormente, os professores recém-nomeados são encaminhados à Gerência de Ensino e Supervisão da área, onde são orientados sobre questões pedagógicas e procedimentos da gestão escolar e, finalmente, são encaminhados às unidades de ensino em que atuarão. Nas escolas, os professores iniciantes são recebidos pelos diretores e supervisores escolares que serão responsáveis por realizar o acompanhamento e a avaliação desse profissional.

A Lei Complementar nº 266/08, que regulamenta o Estatuto do Servidor (Funcionário) Público de Joinville – SC, na seção V, Art. 19, assim estabelece as diretrizes para o período do estágio probatório:

Art. 19 Ao entrar em exercício, o servidor nomeado para cargo de provimento efetivo ficará sujeito a estágio probatório por período de três (3) anos, percebendo o vencimento inicial do cargo, de acordo com que estabelecer o Plano de Carreira, durante o qual a sua aptidão e capacidade serão objeto de exame, como dispuser o regulamento, e compreenderá a avaliação de desempenho funcional, onde serão observados os seguintes requisitos:

- I – urbanidade no trato humano;
- II – zelo³³ pela função;
- III – eficiência nas tarefas do cargo;
- IV – zelo pela moralidade e credibilidade do seu cargo;
- V – assiduidade e pontualidade;
- VI – disciplina;
- VII – capacidade de iniciativa;
- VIII – produtividade;
- IX – responsabilidade.

Convém pontuar que esses critérios de avaliação do estágio probatório são empregados aos funcionários de todas as Secretarias que compõem o serviço público municipal, não distinguindo entre profissionais da educação, saúde ou área administrativa. A Ficha de Acompanhamento no Estágio Probatório é padronizada e objetiva, não permitindo nenhum tipo de registro descritivo/qualitativo. As notas atribuídas aos requisitos relacionados nos incisos I a IX do Art. 19 do Estatuto do Servidor variam de 1 a 4, sendo 4 a maior atribuição.

Giordan (2014, p. 27), ao observar os critérios utilizados para a efetivação da

³³ Grafia de acordo com a antiga norma ortográfica, conforme consta no documento original datado do ano de 2008, que antecede a vigência do “Novo Acordo Ortográfico”.

avaliação de desempenho do professor iniciante na referida Rede, diz que “palavras como ‘eficiência’, ‘disciplina’ e ‘produtividade’ estão presentes no ambiente empresarial e parecem estar sendo trazidas para a educação”. Diante do uso de tais expressões, ficam algumas indagações: como é possível mensurar a produtividade no trabalho docente? Seria essa produtividade medida por meio de índices obtidos em avaliações sistematizadas, ou por meio do fluxo (aprovação/reprovação/evasão escolar), ou ainda pela observação da prática cotidiana do professor? Seriam esses critérios adequados para se mensurar a “produtividade” de um professor considerando as especificidades de cada contexto educacional e as singularidades que perpassam a constituição da identidade docente?

Paro (1999, p. 01) aponta para uma aplicação da lógica do mercado neoliberal aos assuntos educacionais, denunciando a incompatibilidade “[...] de sua aplicação em instituição cujos fins dizem respeito à constituição de sujeitos, como é o caso da escola. Isto porque os objetivos que se buscam na empresa capitalista não são apenas diferentes, mas *antagônicos* aos buscados na escola”. Desse modo, é preocupante o fato de que a lógica da “qualidade total” perpassasse os sistemas de ensino.

Ainda sobre a avaliação do estágio probatório, o Estatuto do Servidor, na seção V, Art. 19, institui que

§ 1º A avaliação de desempenho funcional será feita por comissão composta pelo chefe imediato do servidor, a quem incumbirá a coordenação, e mais quatro (4) servidores estáveis da equipe de trabalho, sendo que (2) servidores serão indicados pelo dirigente máximo do órgão e outros dois (2) serão indicados pelos servidores da área, mediante o preenchimento da Ficha de Acompanhamento no Estágio Probatório, onde será apontado o cumprimento ou não pelo servidor dos requisitos relacionados nos incisos I a IX deste artigo, e realizar-se-á no período de 6 (seis), 12 (doze), 24 (vinte e quatro) meses de efetivo exercício e, ainda, 4 (quatro) meses antes de findo o período do estágio probatório, sem prejuízo da continuidade de apuração de seus requisitos, nos termos do §2º deste artigo.

No caso da Secretaria de Educação, a chefia imediata corresponde à figura do diretor, que deve comandar o processo de avaliação do estágio probatório. A equipe que avaliará o professor iniciante é composta por profissionais da área administrativa (diretor, auxiliar de direção, supervisor e orientador educacional) e do corpo docente (professores estáveis). O professor avaliado pode nomear dois docentes para servirem como testemunhas do processo. O período de avaliação tem

a duração de três anos e é condição para que o servidor obtenha estabilidade na carreira.

Ao observar como se dá o processo de avaliação do estágio probatório, é possível inferir que, no âmbito da educação, esse processo apresenta-se inadequado ao seu propósito, haja vista que a avaliação é padronizada, preponderantemente objetiva e quantitativa, desconsiderando as especificidades do campo da educação. Ao examinar a Ficha de Acompanhamento no Estágio Probatório, não é possível encontrar termos que remetem à atuação docente em particular. Cabe à gestão escolar a sensibilidade de, no momento de realização da avaliação, imprimir-lhe um caráter mais qualitativo, pedagógico, por meio do estabelecimento de um diálogo que revele aspectos da prática docente do profissional avaliado, indicando tanto os pontos positivos quanto aqueles suscetíveis de avanços. Todavia, convém pontuar que uma avaliação mais subjetiva pode tornar-se tão perversa quanto uma avaliação objetiva, caso não seja realizada com ética e profissionalismo.

2 O INÍCIO DA DOCÊNCIA: APORTES TEÓRICOS

*Quem caminha sozinho pode até chegar mais
rápido,
mas aquele que vai acompanhado,
com certeza vai mais longe.*

Clarice Lispector

O início da docência distingue-se como o período de passagem de estudante para professor³⁴. Constitui-se como uma fase marcada por desafios em que o profissional recém-formado passa a ter contato com seu campo de atuação. Nesse contexto, surgem dúvidas e dificuldades que precisam ser superadas. A escola emerge como um espaço de formação, onde a troca de saberes com os pares e o acompanhamento por parte da equipe pedagógica podem se tornar elementos contributivos para o desenvolvimento profissional docente. Neste capítulo, discutir-se-á sobre questões teóricas pertinentes ao início da docência e ao desenvolvimento profissional e serão apresentados programas e políticas de apoio aos professores iniciantes já existentes no Brasil.

2.1 Professores iniciantes e seu desenvolvimento profissional docente

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 GARCÍA³⁵, 1999). Para o autor,

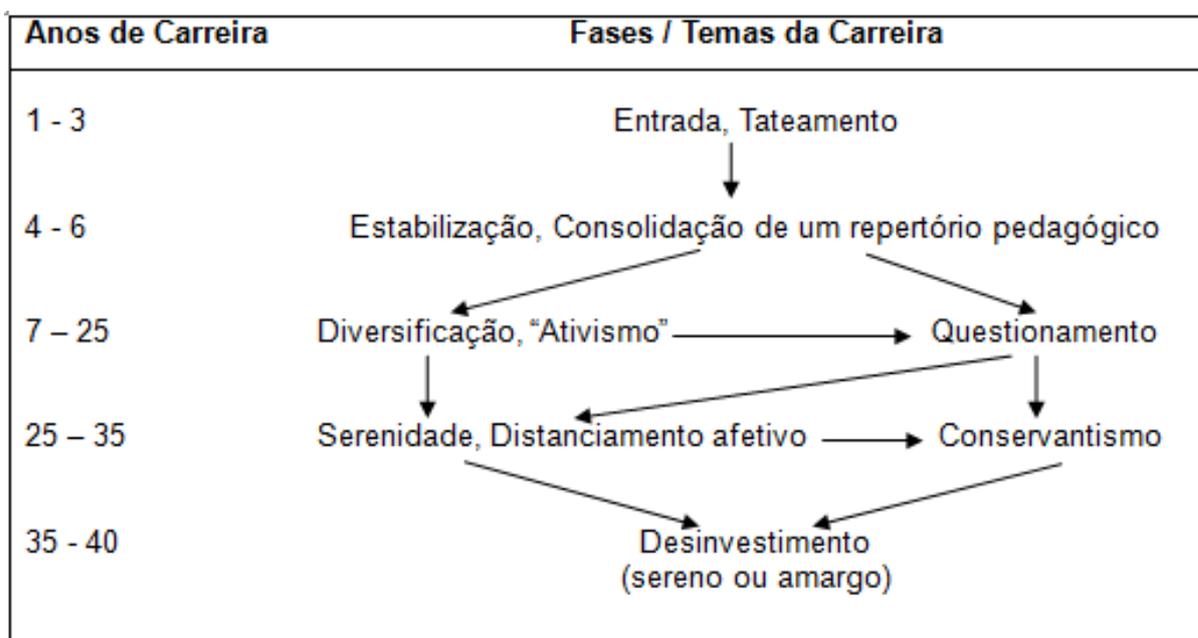
[...] a iniciação ao ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 113).

³⁴ Por professor entende-se o profissional que já concluiu a formação inicial e, portanto, encontra-se habilitado para atuar na docência, não obstante à experiência anterior adquirida enquanto estudante.

³⁵ Considerando as próprias citações de Carlos Marcelo García, ora utilizando 'Marcelo', ora utilizando 'García', e tendo como objetivo facilitar a leitura do texto evitando-se dúvida de compreensão optou-se por utilizar "Marcelo García" em todas as citações do autor.

Huberman (2007), ao pesquisar o ciclo de vida profissional dos professores, estruturou a carreira docente em fases, cada qual com características próprias, mas que podem ser vivenciadas de distintos modos, apresentando-se linearmente para alguns e de forma descontínua para outros. Segundo o autor, essas fases se reportam a um grande número, até mesmo à maioria dos sujeitos de uma população estudada, mas jamais à totalidade dessa população. Sendo assim, o desenvolvimento de uma carreira é tido como um processo e não uma sequência de acontecimentos. O quadro 9 ilustra as fases do ciclo de vida profissional dos professores conforme os estudos do autor.

Quadro 9 - Fases do ciclo de vida profissional dos professores



Fonte: HUBERMAN (2007)

Conforme visualizado no quadro acima, o período de inserção na docência compreende os três primeiros anos de atuação profissional³⁶. É a entrada na carreira, a fase do tateamento, da exploração, que consiste em investigar os contornos da profissão a partir do contato inicial com as situações de sala de aula. Segundo o autor, esse processo é marcado pelos estágios de sobrevivência e descoberta. Ao referir-se ao aspecto da sobrevivência, Huberman descreve-o como o “choque do real”, momento esse em que o professor se depara com a

³⁶ Para esta pesquisa, tomou-se por base os estudos de Huberman para definir as fases da carreira docente. Porém, não existe consenso na literatura quanto à duração do período de inserção à docência. Tardif (2014), por exemplo, considera como fase inicial os cinco primeiros anos da carreira.

complexidade do campo profissional, caracterizada por diversos fatores, entre eles: a distância entre o ideal e o real vivenciado em sala de aula, as dificuldades enfrentadas com alunos que criam problemas, a fragmentação do trabalho, as dificuldades com material didático inapropriado, a dificuldade em fazer face à relação pedagógica e à transmissão de conhecimento etc. O aspecto da descoberta é descrito pelo autor como “[...] o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 2007, p. 39). Para ele, os dois aspectos se dão em paralelo e são as descobertas que permitem ao professor sobreviver a esse período inicial da docência.

Referenciado em Burke, Fessler e Christensen, Marcelo García (1999) afirma que é durante o processo de iniciação que o professor se socializa no sistema e se esforça para aceitar os estudantes, os colegas e supervisores, buscando alcançar certo nível de segurança para lidar com os problemas do dia a dia. O autor pontua ainda que é possível que os professores experimentem essas características do começo da docência quando mudam para outro nível de ensino, para outra escola ou para outra região, independentemente do tempo de experiência que já possuem na profissão.

Tomando por base tal afirmação, é possível compreender que as particularidades do período inicial da docência podem ser revividas quando um professor adentra em um novo contexto de trabalho, considerando que as diferentes instituições educacionais (públicas e privadas) apresentam características próprias quanto à sua estrutura organizacional e, conseqüentemente, pedagógica. Desse modo, neste estudo considera-se professor iniciante aquele que ingressou recentemente na Rede Municipal de Ensino de Joinville, por meio de concurso público, não obstante ao tempo de experiência na docência.

Autores que investigam o início da docência destacam que este período é marcado por dificuldades, insegurança e desafios. Lima (2006, p. 11) salienta que

Entre as principais dificuldades sentidas nesse *momento de sobrevivência*, destacam-se: a imitação acrítica de condutas de outros professores; o isolamento; a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na formação inicial e o desenvolvimento de uma concepção de ensino mais técnica (VALLI, 1992). Já segundo Veenman (1988), seriam os seguintes os principais problemas vividos pelos professores iniciantes: manutenção da

disciplina e estabelecimento de regras de conduta dos alunos; motivação e trato com as características individuais dos alunos; relacionamento com pais, alunos e comunidade; preocupação com a própria capacidade e competência; docência vista como trabalho cansativo, física e mentalmente.

Gatti (2012, s/p) afirma que “os professores recém-formados encontram-se em uma condição em que estão legalmente habilitados para o exercício profissional, mas não estão preparados de modo suficiente para o início de seu exercício profissional”. Tal constatação aponta para dificuldades que são enfrentadas pelos professores logo no início de suas carreiras.

No artigo em que Gatti (2012) discorre sobre *O início da carreira docente no Brasil: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais*, são sinalizadas algumas dessas dificuldades que se manifestam no início da docência. A autora destaca que a formação inicial tem sido inadequada à realidade das escolas e dos alunos, que os professores enfrentam dificuldades didático-pedagógicas relacionadas aos componentes curriculares, problemas quanto à seleção de atividades condizentes com os objetivos de ensino, à avaliação dos alunos e ao comportamento destes. Também relata que nos estudos por ela realizados “fala-se da carência de habilidades e conhecimentos de caráter didático, de como usar as mídias, as tecnologias, como trabalhar simultaneamente com muitos alunos em sua heterogeneidade, como se comportar com as crianças [...]” (GATTI, 2012, s/p). Somam-se a esses fatores, a ausência de apoio pedagógico efetivo e orientações no dia a dia das escolas, bem como a inexistência de um currículo claro. Diante de tais situações, Gatti (2012) aponta que os professores iniciantes recorrem aos colegas de trabalho, professores mais experientes e ao coordenador pedagógico, quando disponível, para desenvolverem seu trabalho.

Ao analisarem pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma na formação de professores, Giovanni e Guarnieri (2014) enfatizam que os estudos sobre socialização profissional evidenciam as condições em que se dá esse processo. Segundo as autoras,

Os iniciantes e re-iniciantes³⁷ chegam aos locais de trabalho tendo muito que aprender: entorno da escola, regras, normas, horários, com quem obter informações, quais turmas assumir, quem são os alunos e suas diferenças, quais condutas adotar... enquanto na sala de aula enfrentam a difícil tarefa

³⁷ Infere-se que o termo “re-iniciantes” vem ao encontro do exposto por Marcelo García (1999) ao dizer que o professor pode reviver as peculiaridades do início da docência ao iniciar seu trabalho em um novo contexto ou nível de ensino, mesmo já tendo experiência na profissão.

de ensinar (GIOVANNI; GUARNIERI, 2014, p. 37).

Mesmo sendo relevantes para o exercício da profissão, vários desses aspectos, citados anteriormente pelas autoras, não integram as matrizes curriculares dos cursos de formação inicial, pois são característicos do contexto escolar e o período de estágio supervisionado realizado durante a graduação não é suficiente para permitir a aquisição de tais conhecimentos necessários para exercer a docência (GIOVANNI e GUARNIERI, 2014). Desse modo, essa aprendizagem se dará na fase de inserção profissional.

Entretanto, Marcelo García (2009) defende a premissa de que existem conhecimentos que serão adquiridos apenas mediante a prática docente. O autor afirma que

Independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há algumas coisas que só se aprendem na prática e isso repercute em que esse primeiro ano seja um ano de sobrevivência, descoberta, adaptação, aprendizagem e transição. As principais tarefas com que se deparam os professores principiantes são: adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. E o problema é que, em geral, devem fazer isso sobrecarregados pelas mesmas responsabilidades dos professores mais experientes (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 128).

Considerando os conhecimentos a serem adquiridos pelos professores iniciantes, mencionados por Giovanni e Guarnieri (2014) e Marcelo García (2009), é possível perceber que grande parte desses estão relacionados às particularidades de cada escola, o que corrobora a ideia de que as experiências do início da docência podem ser revividas quando um professor já experiente passa a atuar em um novo contexto de trabalho. Nesse caso, as dificuldades didático-pedagógicas podem ser menos acentuadas, porém questões relativas às peculiaridades do local e do grupo de trabalho podem sim configurar-se como dificuldades no período de reinício desse professor. Destaca-se, portanto, que os professores iniciantes, seja na profissão ou em um novo contexto de atuação, têm necessidade de receber apoio da equipe gestora escolar e também de seus pares, como forma de minimizar as dificuldades que caracterizam este período da carreira docente.

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. Essa situação se intensifica quando os professores são temporários, visto que tal condição facilmente se torna descartável diante de resultados insatisfatórios.

Outro problema abordado por Cunha (2012) é a deserção dos jovens professores da profissão. Fundamentada em Marcelo Garcia, 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.

Contudo, para além das dificuldades e desafios que marcam o período inicial da docência, Marcelo García (1999) destaca que essa fase também representa uma oportunidade para aprender a ensinar e implica em transformações pessoais. Lima (2006) afirma que as experiências vivenciadas no início da docência, sejam elas de desafios ou de descobertas, configuram-se em marcas significativas que influenciarão na constituição da identidade docente e do estilo que caracterizará o professor no decorrer de sua carreira.

A identidade profissional docente é definida por Marcelo García (2009) como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais, que evolui e se desenvolve tanto pessoal como coletivamente. Para o autor, a identidade não é algo pronto, que já se possui, nem é estática, pois evolui ao longo da carreira e é influenciada pelo contexto escolar e político em que o professor está inserido, considerando aspectos pessoais, sociais e cognitivos. Marcelo García (2009) destaca ainda que a identidade docente também se configura mediante a observação dos modelos que os professores tiveram durante a vida e com os quais se identificaram emocionalmente.

Ao discutir sobre as fases iniciais da carreira e a experiência de trabalho, Tardif (2014) defende que a constituição gradual de uma identidade profissional se dá a partir da tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e da integração na situação de trabalho. Segundo o autor,

A experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas

em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula. Ela vem também confirmar a sua capacidade de ensinar. Os saberes não poderiam desempenhar seu papel predominante sem um elemento integrador, o conhecimento do eu profissional nesse ofício de relações humanas, conhecimento esse que vai dar ao professor experiente uma coloração idiossincrática (TARDIF, 2014, p. 86).

As experiências vivenciadas na fase inicial da docência também contribuem para o desenvolvimento profissional, definido por Marcelo García (2009) como um processo contínuo, em que os professores não são concebidos como produtos acabados, mas antes, como sujeitos em constante evolução e desenvolvimento. O autor destaca a amplitude desse processo, visto que não se constitui apenas pelo período de formação acadêmica, mas também pelas experiências pré-formação, que abrangem o período em que o docente ocupava a posição de discente e pelas experiências vividas a partir de sua prática pedagógica. É nesse contexto que se manifesta a identidade profissional docente, marcada pela interação entre o eu pessoal e o eu profissional.

Marcelo García (2009, p.127) defende a

[...] ideia de que o período de inserção é um período diferenciado no caminho para se converter em professor. Não é um salto no vazio entre a formação inicial e a continuada, mas antes tem um caráter distintivo e determinante para levar a um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo.

Conforme o autor, os professores iniciantes devem, concomitantemente, ensinar e aprender a ensinar. Portanto, nesse processo, os docentes vivenciam diferentes etapas, passando pelos períodos de pré-formação, formação inicial, iniciação e formação continuada, cada qual com suas exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais e psicológicas, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente (MARCELO GARCÍA, 1999).

Imbernón (2011) também colabora com o conceito de desenvolvimento profissional docente. Porém, faz um alerta sobre o perigo de se confundir conceitos como formação permanente e desenvolvimento profissional. Para o autor, considerar a formação como único meio de que o professor dispõe para se desenvolver profissionalmente seria restritivo, pois o desenvolvimento profissional do professor não se limita ao desenvolvimento pedagógico, cognitivo ou teórico, antes, contempla todos esses aspectos que são delimitados ou incrementados por situações

profissionais que permitem ou impedem o desenvolvimento de uma carreira docente. Para o pesquisador,

[...] a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional. Essa perspectiva é mais global e parte da hipótese de que o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento. Podemos realizar uma excelente formação e nos depararmos com o paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização no professorado porque a melhoria dos outros fatores não está suficientemente garantida (IMBERNÓN, 2011, p. 46).

Considerando o conjunto de fatores que influenciam no desenvolvimento profissional docente, destacam-se neste estudo as experiências vivenciadas pelos docentes iniciantes nas escolas em que atuam, visto que, conforme aponta Imbernón (2011), o clima de trabalho também é determinante nesse processo, sendo fruto da relação estabelecida entre os pares.

É no contexto escolar que os professores passam a adquirir o que Tardif (2014) chama de saberes experienciais. Segundo o autor, esses saberes constituem-se de saberes da formação profissional, saberes disciplinares e curriculares, que retraduzidos, são validados e constituídos pela prática cotidiana. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 39).

O autor afirma que

é no início da carreira [...] que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. [...] mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional (TARDIF, 2014, p. 51).

Tardif (2014, p. 49-50) também destaca que “o docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas [...]”, ou seja, “[...] com os demais atores no campo de sua prática”. Para ele, “é através das relações com os

pares e, portanto, do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade [...]” (TARDIF, 2014, p. 52). Nesse sentido, autores como Marcelo García (1999), Cunha (2012) e Nono (2011) defendem a tese de que os professores iniciantes necessitam de tempo e espaço para estabelecer trocas com seus pares e que a escola se apresenta como um espaço de formação que pode propiciar esses momentos de troca entre professores iniciantes e experientes.

Para Marcelo García (1999, p. 113) “[...] a iniciação é uma actividade na qual a escola enquanto unidade desempenha um papel fundamental como serviço de apoio aos professores principiantes”. Referenciando Wilson e D’Arcy, o autor diz que durante o processo de iniciação “a escola realiza um programa sistemático de apoio a professores de forma a integrá-los na profissão, ajudá-los a abordar os temas de modo a reforçar a sua autonomia profissional e a facilitar o seu desenvolvimento profissional contínuo” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 113). Portanto, cabe à escola, na figura dos diretores e supervisores escolares, delinear ações de apoio e acompanhamento ao professor iniciante e promover situações específicas para a troca de saberes e experiências entre os pares, visando colaborar para o processo de desenvolvimento profissional docente.

Cunha (2012), ao apontar programas de inserção à docência pautados na proposta de professores “tutores” ou “mentores” como alternativa de apoio aos iniciantes, argumenta que essa condição,

[...] não raras vezes, produz um efeito paralelo no desenvolvimento docente em geral, ao mesmo tempo em que experientes auxiliam os novos, eles mesmos revisam suas práticas e se confrontam com os desafios educacionais, produzindo saberes (CUNHA, 2012, p. 5).

Para a autora, as tutorias potencializam os saberes dos professores experientes, porém, faz-se necessário que haja exigências e orientações para a escolha e para a ação desses profissionais. Oficinas e cursos proporcionados aos professores iniciantes, bem como reuniões pedagógicas com espaço para relatos de experiências acompanhados de processos reflexivos também são apontados por Cunha (2012) como possibilidades de ações de apoio aos novatos, diminuindo possíveis frustrações e problematizando a condição profissional desses docentes.

Ao discorrer sobre os processos de desenvolvimento profissional e defender a

escola como comunidade de aprendizagem, Nono (2011, p.37) concorda com Cunha ao afirmar que

Espaços coletivos, nas escolas, para discussão do ensino desenvolvido pelos diversos professores – em etapas diferentes da carreira – e, portanto, para explicitação e discussão dos conhecimentos profissionais de cada um deles e das formas de utilização de tais conhecimentos em situações específicas de ensino parecem ser fundamentais não apenas para professores iniciantes, mas para a comunidade escolar de uma forma geral. A criação destes espaços representaria, mais que a criação de um espaço de colaboração entre professores, a possibilidade de reconhecimento público dos conhecimentos profissionais docentes, inclusive daqueles pertencentes aos principiantes.

Contudo, essas trocas de saberes não são suficientes para solucionar os problemas enfrentados no início da carreira docente. Ao afirmar que as maiores taxas de evasão dos professores ocorrem nos primeiros anos de atuação na docência, por se tratar de um período de tensões e aprendizagens intensas em contextos desconhecidos, André (2012, p. 115) considera “fundamental a existência de programas – e preferencialmente de políticas – de capacitação, suporte e acompanhamento aos professores em início de carreira”. Referenciada em Marcelo García, a autora aponta algumas das tarefas que são enfrentadas pelos iniciantes, tais como: conhecer os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar de forma adequada o currículo e o ensino; desenvolver um repertório docente que permita a sobrevivência como professores; e desenvolver uma identidade profissional. Diante disso, André (2012, p. 115-116) acredita que a implantação de

[...] programas de iniciação à docência, que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação, podem ajudar a reduzir o peso dessas tarefas e fazer com que os iniciantes se convençam de quão importante é a adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Romanowski (2012) corrobora tal afirmação ao elencar alguns desafios a serem enfrentados para contribuir na promoção do desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes. Cabe aqui destacar:

(i) desenvolvimento de uma política de reconhecimento de que os professores principiantes carecem de apoio quando iniciam sua atividade profissional; (ii) criação de programa de acompanhamento e supervisão destinados a promover o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira; (iii) estabelecimento de projetos de formação específicos que atendam as demandas do início do trabalho docente (ROMANOWSKI, 2012, s/p).

Portanto, faz-se necessário conhecer os programas e políticas voltados aos professores iniciantes já existentes no Brasil, a fim de se pensar em proposições que possam minimizar os percalços vivenciados pelos docentes nesse período da carreira profissional.

2.2 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. Baseadas no estudo desenvolvido pela UNESCO em 2004, 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 e 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 aos 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 crer que os professores iniciantes podem ter amenizadas as dificuldades do período de inserção profissional.

A Secretaria Estadual de Educação do Ceará também modificou recentemente 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. O curso é ministrado pela empresa que realiza o concurso.

Já a Secretaria Municipal de Educação de Jundiá 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 e 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 e 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:

- 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.
- 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.

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:

- Primeiro momento: explanação do funcionamento do sistema de ensino do município, apresentação dos documentos e das políticas que nortearão a vida profissional do docente.
- Segundo momento: diagnóstico das dificuldades dos professores para a organização das formações.
- 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).
- 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.
- 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.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

*Não basta dar os passos que nos devem
levar um dia ao objetivo,
cada passo deve ser ele próprio um objetivo
em si mesmo,
ao mesmo tempo que nos leva para diante.*

Johann Goethe

Para conhecer o processo de acompanhamento e as ações de apoio oferecidas aos professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Joinville, diversos passos foram dados. Visando alcançar tal objetivo, os caminhos percorridos nesta investigação iniciaram com o delineamento da pesquisa, passaram pela coleta dos dados e sua posterior análise, passos que serão apresentados a seguir. Também neste capítulo, faz-se a caracterização dos diretores, supervisores e professores experientes participantes desta investigação.

3.1 Os caminhos da pesquisa

A pesquisa em questão tem como fundamento a abordagem qualitativa, que conforme descrito por Gatti e André (2011, p. 30), “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador”. Segundo as autoras, “a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (GATTI e ANDRÉ, 2011, p. 30).

As autoras também afirmam que

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – por seus comportamentos,

suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números –, numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais (GATTI e ANDRÉ, 2011, p. 30-31).

Portanto, ao assumir a abordagem qualitativa para a realização de uma pesquisa, considera-se não apenas os dados obtidos na investigação, mas também o contexto em que esses dados são produzidos, buscando compreender suas manifestações histórico-sociais, não desconsiderando as peculiaridades e definições políticas do pesquisador (LÜDKE e ANDRÉ, 2013).

O presente estudo foi delineado a partir dos resultados evidenciados em outras duas investigações, já apresentadas na introdução desta dissertação, realizadas pelas pesquisadoras Gabardo (2012) e Giordan (2014), com professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Joinville. Portanto, a referida Rede constitui-se no *lócus* de investigação desta pesquisa. Convém destacar que foi solicitada à Secretaria Municipal de Educação autorização prévia para a realização da pesquisa, conforme Declaração de Instituição Coparticipante (ANEXO I).

Os participantes desta pesquisa são cinco diretores, cinco supervisores, cinco professores experientes (com sete anos ou mais de carreira) e a coordenadora do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação. Com esses profissionais, definidos nesta amostra, visou-se conhecer o processo de acompanhamento e as ações de apoio oferecidas aos professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Joinville. Para tanto, optou-se pela utilização da entrevista semiestruturada como instrumento para a coleta de dados, sendo ouvidos diretores, supervisores e professores experientes atuantes em uma mesma unidade escolar.

Cinco escolas foram selecionadas para a realização da pesquisa. Como critério para esta seleção, fez-se um levantamento a partir das 13 escolas que integraram o quadro de dados da pesquisa de Giordan (2014). Desse total, foram nomeadas as 10 escolas em que os professores entrevistados relataram as melhores³⁸ ações de acolhimento e apoio aos professores iniciantes. Tal critério teve por objetivo identificar escolas que possuam significativas ações de apoio aos docentes iniciantes que possam servir de referência para a efetivação desta pesquisa. Das 10 escolas, duas com menos de sete anos de atividade foram

³⁸ Tendo por base os dados da pesquisa de Giordan (2014), consideram-se como melhores ações de apoio e acolhimento aquelas descritas pelos professores iniciantes como acolhedoras e integradoras no contexto escolar.

desconsideradas, em virtude de que os professores experientes deveriam ter no mínimo sete anos de atuação na unidade escolar. Uma terceira escola não foi considerada pelo fato de estar sem supervisora e uma quarta foi eliminada porque a diretora havia assumido o cargo no mês em que se deu o contato e considerou inviável sua participação na pesquisa. Dentre as seis unidades restantes foram selecionadas as cinco escolas investigadas, tendo-se o cuidado de contemplar pelo menos uma de cada região (norte, sul, leste e oeste), considerando que para totalizar cinco unidades, em uma das regiões foram selecionadas aleatoriamente duas escolas. Destaca-se que todas estão localizadas em áreas urbanas do município.

Ainda foram estabelecidos os seguintes critérios para que os profissionais atuantes nessas escolas pudessem ser selecionados:

- Diretor – atuar na gestão da escola, independentemente do tempo de experiência na função.
- Supervisor – atuar na supervisão escolar, independentemente do tempo de experiência na função. Havendo mais de um supervisor na unidade escolar, seria considerado o supervisor com maior tempo de atuação na referida escola.
- Professor experiente – atuar como professor no Ensino Fundamental (anos iniciais ou finais) há mais de sete anos, sendo selecionado o professor com maior tempo de experiência na escola. Caso o professor mais antigo não se disponibilizasse a participar da pesquisa, seria convidado o segundo com maior tempo de atuação na unidade escolar, e assim por diante.

Ao descrever o ciclo de vida profissional dos professores, Huberman (2007) aponta as seguintes etapas: de 1 a 3 anos de carreira – fase de entrada, tateamento; de 4 a 6 anos de carreira – fase de estabilização, consolidação de um repertório pedagógico; de 7 a 25 anos de carreira – fase de diversificação, ativismo e questionamento. Desse modo, optou-se por entrevistar os professores que já tenham passado pelo estágio de estabilização na docência, ou seja, com mais de sete anos de carreira, acreditando-se que esses profissionais possuem um amplo

repertório de experiências que, quando compartilhadas, podem trazer significativas contribuições ao desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes.

Identificadas as cinco unidades escolares, a pesquisadora fez 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 entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade dos sujeitos, considerando dia e hora-atividade em que os professores estariam disponíveis. As entrevistas foram realizadas durante os meses de outubro e novembro de 2014. Já a entrevista com a coordenadora do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação foi efetivada no mês de setembro do mesmo ano, sendo de igual modo agendada previamente por telefone.

3.2 O processo de coleta dos dados

Conforme mencionado anteriormente, optou-se pela utilização da entrevista semiestruturada como instrumento para a coleta de dados. Para Lüdke e André (2013), a entrevista é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados em pesquisas qualitativas, dado o caráter de interação que a permeia. Para as autoras,

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, [...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica (LÜDKE e ANDRÉ, 2013, p. 39).

A entrevista realizada, portanto, classifica-se como semiestruturada. De acordo com May (2004, p. 148), nas entrevistas semiestruturadas “as perguntas são normalmente especificadas, mas o entrevistador está mais livre para ir além das respostas” podendo “[...] buscar tanto o *esclarecimento* quanto a *elaboração* das respostas dadas”, e “[...] registrar informação qualitativa sobre o tópico em questão”. Geralmente, as informações que delineiam o perfil do entrevistado tendem a seguir um formato padronizado, já as demais questões permitem ao entrevistador “*sondar*

além das respostas e, assim, estabelecer um diálogo com o entrevistado”.

Desse modo, pensou-se na utilização da entrevista semiestruturada para a coleta dos dados por se tratar de um instrumento que permite estabelecer um diálogo, entre pesquisador e pesquisado, sobre o objeto investigado, possibilitando a ambos tirar dúvidas tanto em relação às questões formuladas quanto às respostas dadas. O instrumento também se apresentou adequado tendo em vista o número de sujeitos indagados, 16 (dezesesseis), em sua totalidade.

Com vistas a obter dados para os diferentes objetivos, optou-se por elaborar um roteiro de entrevista específico para cada participante da pesquisa, ou seja, um roteiro para a coordenadora do Ensino Fundamental, um para diretores, um para supervisores e outro para professores experientes (APÊNDICES II, III, IV e V respectivamente). Os roteiros foram organizados em dois eixos, sendo que o primeiro continha questões voltadas para a caracterização dos sujeitos, considerando aspectos como sexo, formação acadêmica, tempo de experiência na função e de atuação na referida Rede, entre outros. Já o segundo eixo referia-se às questões específicas ao objeto de investigação deste estudo, isto é, o acompanhamento e as ações de apoio oferecidas aos professores iniciantes.

Os roteiros elaborados para diretores, supervisores e professores experientes foram pré-testados com uma diretora, uma supervisora, duas professoras experientes e pelos colegas do curso de Mestrado em Educação da UNIVILLE em uma aula da disciplina *Seminário de Pesquisa II – Trabalho e Formação Docente*. A realização da pré-testagem visa a posterior adequação do roteiro de acordo com as considerações apontadas por estes participantes. Segundo Manzini (2003, p. 21), após a pré-testagem do roteiro “faz-se uma apreciação sobre a linguagem, a compreensão sobre as perguntas feitas pelo entrevistador, a verificação da necessidade de alteração de perguntas, [...] de incorporação de perguntas ao roteiro original”. Tal exercício “pode não só auxiliar na adequação do roteiro, mas também servir a entrevistadores com pouca experiência a se familiarizarem com a arte de entrevistar” (MANZINI, 2003, p. 20).

Após a efetivação da pré-testagem, foram feitas algumas alterações nos referidos roteiros. Como já mencionado, inicialmente pensou-se em um único roteiro para diretores e supervisores, contudo, na pré-testagem esses profissionais apontaram para algumas especificidades de cada função no processo de acompanhamento do professor iniciante, assinalando para uma atuação de cunho

administrativo por parte dos diretores e pedagógico por parte dos supervisores, sugerindo assim que o roteiro fosse desmembrado. No roteiro para os professores experientes também houve pequenas modificações, buscando-se maior clareza das perguntas e eliminação de questionamentos repetitivos.

Aprovados os roteiros das entrevistas, passou-se para a etapa da coleta de dados. As entrevistas foram gravadas mediante autorização prévia dos participantes, que, antes de as concederem, leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE I) contendo informações sobre a pesquisa e destacando o caráter sigiloso e voluntário do processo. O documento foi assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao entrevistado e outra ficando sob posse da pesquisadora.

É importante salientar que as entrevistas foram realizadas somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo parecer nº 741.310, datado de 25/07/2014, do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE (ANEXO II), de acordo com a Resolução nº 466/2012.

Finalizado esse processo, as entrevistas foram transcritas pela própria pesquisadora, durante os meses de novembro e dezembro de 2014. Os dados foram organizados em tabelas no *Word*, para que a análise pudesse ser efetivada.

3.3 Os passos para a análise dos dados

Para realizar a análise dos dados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas foi utilizado o método de análise de conteúdo, definido por Bardin (1977, p. 38) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Franco (2012, p. 12) enfatiza que “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Segundo a autora,

As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se

generaliza via linguagem. [...] a análise de conteúdo, assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. (FRANCO, 2012, p. 12-13)

Dessa forma, compreende-se que as mensagens devem ser interpretadas considerando o contexto sócio-histórico do qual fazem parte seus produtores.

Segundo Bardin (1977), o processo de análise de conteúdo tem como intenção a inferência de conhecimentos, recorrendo assim a indicadores, sejam eles quantitativos ou não. Esse processo compreende um momento inicial de descrição (enumeração das características do texto, resumida após tratamento), intermediado pela inferência (dedução de maneira lógica) para chegar-se ao momento da interpretação dos dados (significação concedida às características).

Quanto à categorização dos dados obtidos, essa se deu *a priori*, tendo em vista a busca por respostas específicas do investigador (FRANCO, 2012). A definição das categorias pautou-se nas questões de pesquisa que tiveram por objetivo, identificar: (I) ações de apoio oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação ao professor iniciante; (II) ações de apoio e acompanhamento oferecidos pela escola ao docente iniciante; e (III) proposições para os processos de inserção e desenvolvimento profissional de professores iniciantes.

Já os dados obtidos mediante as questões do Eixo I dos roteiros de entrevistas permitiram conhecer os sujeitos integrantes desta pesquisa. Por conseguinte, faz-se uma apresentação dessas informações.

3.4 Caracterização dos diretores, supervisoras e professores experientes

Conhecer quem são os participantes de uma investigação permite uma melhor compreensão do que dizem. Portanto, os roteiros de entrevistas utilizados nesta pesquisa foram divididos em dois eixos, sendo que as questões do Eixo I – Perfil do diretor/a, supervisor/a ou professor/a experiente – tinham o propósito de delinear o perfil dos profissionais entrevistados, e as questões do Eixo II – Acompanhamento e ações de apoio ao professor iniciante na Rede – foram

elaboradas com o intento de averiguar o que esses profissionais pensam sobre o tema investigado (APÊNDICES III, IV e V).

O Eixo I dos roteiros para diretores e supervisores é semelhante, contendo as seguintes questões: ano de nascimento, formação acadêmica, ano de ingresso na Rede, tempo de trabalho na escola em que atua e tempo de experiência na função. No caso dos supervisores, o roteiro foi acrescido da seguinte pergunta: “você atua na supervisão de que anos?” (APÊNDICE IV). Já o roteiro para os professores experientes continha as seguintes perguntas: ano de nascimento, formação acadêmica, tempo de experiência na docência, ano de ingresso na Rede como concursado, tempo de trabalho na escola em que atua, em quais períodos trabalha, carga horária semanal na Rede, em quantas escolas trabalha, em que anos atua e com que disciplinas.

O Eixo II também foi estruturado com questões específicas para cada função, que serão apresentadas e discutidas no próximo capítulo.

3.4.1 Diretores

Dos diretores que integraram esta pesquisa, quatro são do sexo feminino e um do sexo masculino, com idade variando entre 44 e 50 anos. Segundo dados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem – TALIS³⁹ (2014), no Brasil, 75% dos diretores são mulheres e têm, em média, 45 anos de idade. Os dados apontados na pesquisa desenvolvida pela Fundação Victor Civita⁴⁰ (2009), também demonstram que grande parte dos diretores (80%) é do sexo feminino, com idade

³⁹ A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS – *Teaching and Learning International Survey*) investigou o ambiente de ensino e aprendizagem em escolas de educação básica de 34 países durante os anos de 2012 e 2013. A TALIS foi coordenada em âmbito internacional pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, a pesquisa foi organizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável também pela elaboração do Relatório Nacional da TALIS, que descreve de maneira mais detalhada o processo de aplicação da pesquisa e os principais resultados para a amostra de professores e diretores brasileiros. A pesquisa TALIS entrevistou 14.291 professores que atuam em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e os diretores de suas respectivas escolas.

⁴⁰ Em 2009, a Fundação Victor Civita desenvolveu uma pesquisa para traçar o “Perfil dos Diretores de Escola da Rede Pública”. O estudo foi realizado com 400 diretores da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) de 13 capitais brasileiras, por meio de entrevistas telefônicas e um questionário estruturado, e teve como principal objetivo levantar características, percepções e opiniões dos diretores escolares brasileiros, além de prover um retrato desse gestor e uma investigação da sua relação com a Educação.

média de 46 anos.

Desses diretores, quatro são formados em Pedagogia e um em Educação Física. De acordo com o estudo realizado pela Fundação Victor Civita (2009), 43% dos diretores brasileiros possuem sua primeira graduação em Pedagogia, e dos que buscam uma segunda formação, 60% também opta por essa licenciatura. Todos os diretores entrevistados possuem pós-graduação *lato sensu*, sendo três delas voltadas para a Gestão Escolar. A pesquisa anteriormente citada aponta que 72% dos diretores das escolas brasileiras realizaram algum tipo de pós-graduação, sendo que desses, 96% são *lato sensu*. Já segundo a TALIS (2014, p. 10-11), “somente uma pequena parte dos diretores não tem formação em nível superior (2%), no entanto, 12% deles afirmaram que nunca fizeram um curso específico de administração escolar”.

Percebe-se que o perfil dos diretores entrevistados para a realização deste estudo se assemelha aos dados nacionais, tanto em relação ao gênero (maioria feminina) e à idade (média de 46 anos), quanto à formação acadêmica (predominância da Licenciatura em Pedagogia e pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar). A maioria desses profissionais possui uma vasta experiência na Rede Municipal de Ensino e um tempo de trabalho significativo na escola em que atua como diretor, conforme pode ser visualizado no Quadro 10.

Quadro 10 - Tempo de trabalho dos diretores

Diretores	Tempo de trabalho na Rede	Tempo de trabalho na escola	Tempo de experiência na função
D1	8	8 anos	1 ano e 8 meses
D2	25	18 anos	6 anos
D3	21	1 ano e 9 meses	1 ano e 9 meses
D4	28	5 anos	3 anos
D5	26	26 anos	5 anos

Fonte: Dados da pesquisadora (2014)

Como é possível observar, do total de diretores, quatro trabalham há mais de 20 anos na referida Rede, sendo que apenas um trabalha há apenas 8 anos. Destaca-se também o tempo de trabalho desses profissionais na unidade escolar em que são diretores, sendo que quatro deles já atuavam nas respectivas escolas em outras funções antes de assumirem o cargo de direção e apenas um iniciou na

escola já na função de diretor. Desse modo, pode-se inferir que o tempo de trabalho na escola proporciona um conhecimento mais amplo da cultura escolar local, o que pode contribuir para um êxito maior na gestão escolar.

Quanto ao tempo de experiência na função de diretores, os profissionais entrevistados apresentam uma variação entre 1 ano e 8 meses e 6 anos de atuação. Esse dado se difere dos resultados nacionais que, segundo a TALIS (2014), apontam para um tempo médio de sete anos de experiência dos diretores brasileiros em cargo de direção. A pesquisa da Fundação Victor Civita (2009) corrobora esses dados ao apontar para um tempo médio de 7,9 anos de experiência dos diretores brasileiros como diretor de escola. Essa divergência entre os dados locais e nacionais pode estar relacionada à forma de acesso ao cargo de direção, visto que na Rede em que esta pesquisa foi realizada a direção escolar caracteriza-se como cargo de confiança/indicação, sendo comum a troca de diretores mediante a mudança de governo na esfera municipal.

Em síntese, os diretores integrantes desta pesquisa evidenciam uma vasta experiência na educação, com uma longa carreira profissional na Rede Municipal de Ensino de Joinville e um tempo expressivo de atuação nas escolas em que são diretores, o que lhes permite conhecer mais a fundo a comunidade escolar e desenvolver um trabalho que aponta para a realização de um acompanhamento e ações de apoio significativas aos professores iniciantes na unidade escolar.

3.4.2 Supervisoras escolares⁴¹

O grupo de supervisores participantes deste estudo é composto por cinco mulheres⁴², com idade entre 35 e 57 anos.

Todas as supervisoras são formadas em Pedagogia, sendo que uma delas

⁴¹ Ao realizar uma busca por pesquisas nacionais que delineassem o perfil do supervisor escolar, foi localizada apenas uma investigação realizada pela Fundação Victor Civita, em 2011, sobre o perfil dos coordenadores pedagógicos das escolas públicas. Porém, considerando a multiplicidade de profissionais que realizam atividades pedagógicas nas escolas brasileiras (supervisores, coordenadores pedagógicos, ATPs – Assistentes Técnico-Pedagógicos, pedagogos) e as possíveis variações de atribuições dadas a estes cargos, optou-se por não comparar os dados de perfil dos investigados nesta dissertação com outras pesquisas, evitando assim, incorrer em comparações entre profissionais que não desempenham precisamente a mesma função.

⁴² Considerando que a amostra de supervisores desta pesquisa é constituída apenas por mulheres, deste ponto em diante utilizar-se-á a expressão “supervisoras” quando se fizer menção às profissionais entrevistadas para o desenvolvimento deste estudo.

também possui graduação em Psicologia. Todas cursaram pós-graduação *lato sensu*, sendo duas delas em Psicopedagogia, uma em Neuropsicologia e Aprendizagem, uma em Interdisciplinaridade e uma em Gestão.

Assim como os diretores que integram o quadro de sujeitos desta pesquisa, a maioria das supervisoras também possui uma larga experiência na Rede Municipal de Ensino de Joinville e um tempo de trabalho considerável na escola em que exercem sua função. O Quadro 11 permite essa visualização.

Quadro 11 - Tempo de trabalho das supervisoras

Supervisoras	Tempo de trabalho na Rede	Tempo de trabalho na escola	Tempo de experiência na função
S1	26	15 anos	17 anos
S2	9	9 anos	9 anos
S3	3	3 anos	3 anos
S4	28	23 anos	22 anos
S5	26	3 anos	7 anos

Fonte: Dados da pesquisadora (2014)

Conforme apontado no quadro acima, três supervisoras trabalham na Rede há mais de 20 anos e apenas duas há menos de 10 anos (9 e 3 anos). Para quatro das cinco supervisoras, o tempo de trabalho na escola em que atuam é semelhante ao tempo de experiência que possuem na função, variando entre 3 e 22 anos. As profissionais que possuem mais de 10 anos de trabalho na supervisão escolar iniciaram suas carreiras como professoras e, posteriormente, chegaram à função de supervisão por meio de outras formas de acesso. Já aquelas com menos de 10 anos de experiência na função, prestaram concurso para o cargo, mesmo já tendo atuado na docência anteriormente.

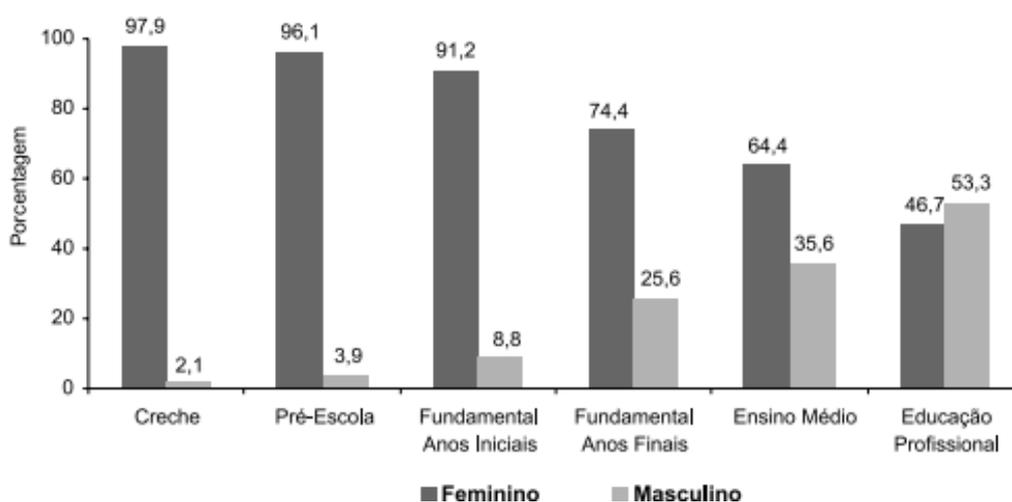
As supervisoras também foram questionadas sobre os anos escolares com os quais atuam, sendo que três delas atuam com turmas do 1º ao 9º ano, uma apenas do 1º ao 5º ano e outra do 6º ao 9º ano. Isso se dá porque nas escolas que possuem mais de 800 alunos é possível ter duas supervisoras que, geralmente, dividem seu trabalho entre anos iniciais e finais.

Pela análise, pode-se considerar expressivo o tempo de trabalho dessas profissionais na referida Rede e também nas escolas em que atuam, fato que lhes permite conhecer melhor a cultura escolar em que estão inseridas.

3.4.3 Professores experientes

Dos professores que participaram desta investigação, quatro são do sexo feminino e um do sexo masculino. Conforme apontado nos dados do INEP⁴³ (2009), o predomínio do sexo feminino na docência se dá nas etapas iniciais de escolarização e altera à medida que se avança nos níveis de ensino. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental a predominância feminina é de 91,2%, já nos anos finais há uma redução desse número, passando para 74,4% de mulheres. O Gráfico 1 permite acompanhar esse movimento.

Gráfico 1 - Professores das Etapas da Educação Básica segundo o sexo – Brasil – 2007



Fonte: INEP (2009, p. 21)

A idade dos professores entrevistados varia entre 36 e 50 anos. Segundo dados do INEP (2009), a média de idade dos professores da educação básica é de 38 anos, tendo uma variação de 5 anos quando se toma o conjunto de professores de cada etapa. Já de acordo com a TALIS (2013), a média de idade dos professores participantes da pesquisa é de 39 anos, sendo que a maioria deles (70%) tem entre 29 e 49 anos.

⁴³ Em 2009, o INEP publicou o relatório “Estudo exploratório sobre o professor brasileiro”, com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007. A pesquisa foi realizada com 1.882.961 docentes. Apesar de a pesquisa ter sido realizada em 2007, optou-se por utilizá-la como referência por se tratar de um estudo amplo que abrange professores atuantes em toda a Educação Básica. Contudo, destaca-se que os dados divulgados nessa pesquisa aproximam-se dos resultados apontados pela TALIS (2013), pesquisa realizada mais recentemente, porém apenas com professores dos anos finais do Ensino Fundamental. A TALIS aponta para um percentual de 71% de mulheres atuando nesse segmento do Ensino Fundamental.

O tempo de experiência desses professores na docência varia entre 12 e 30 anos. De acordo com o ciclo de vida profissional dos professores, desenvolvido por Huberman (2007), três desses professores encontram-se na fase de diversificação⁴⁴, que vai dos 7 aos 25 anos de carreira e dois na fase de serenidade e distanciamento afetivo⁴⁵, delimitada em torno dos 25 e 35 anos de profissão. Já o tempo de trabalho desses professores na Rede Municipal de Ensino varia entre 11 e 27 anos, sendo que três trabalham entre 10 e 20 anos na referida Rede e dois há mais de 20 anos. Portanto, pode-se inferir que grande parte do tempo de experiência que esses profissionais possuem na educação foi vivenciada na Rede em questão. Quanto ao tempo de trabalho na escola em que lecionam, os professores revelaram que trabalham de 11 a 20 anos na mesma unidade escolar.

Dos professores participantes desta pesquisa, três são licenciados em Pedagogia e dois em Educação Física, sendo que um também possui graduação em Psicologia. Todos possuem pós-graduação *lato sensu*. Os profissionais formados em Pedagogia atuam com turmas do 1º ao 5º ano, já os graduados em Educação Física trabalham com alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Do total de docentes entrevistados, quatro trabalham 40 horas semanais na referida Rede e apenas um trabalha 20 horas, complementando sua carga horária na Rede Privada de Ensino. Desses profissionais, três trabalham em uma única escola e dois trabalham em duas unidades escolares.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que os docentes que compõem o quadro de sujeitos desta investigação possuem uma longa carreira na docência, grande parte dela vivenciada na Rede Municipal de Ensino e nas escolas em que lecionam atualmente. São professores que possuem vasta experiência profissional e, portanto, podem contribuir de maneira significativa para o processo de inserção dos professores iniciantes na Rede, caso tenham tempo e espaço para efetivarem a troca de saberes com esses docentes.

⁴⁴ De acordo com Huberman (2007), a fase de diversificação caracteriza-se pela busca de uma pequena série de experiências pessoais, em que se procura diversificar o material didático, os modos de avaliação, a maneira de agrupar os alunos, as sequências do programa etc., a fim de evitar a rotina. É também nessa fase que os professores, uma vez estabilizados, estão em condições de enfrentar o sistema. Por volta do “meio da carreira”, entre o 15º e 25º ano de docência, é possível que os professores passem por um período de questionamento.

⁴⁵ A fase de serenidade e distanciamento afetivo, segundo Huberman (2007), representa um “estado de alma” do professor, em que este já alcançou a reconciliação entre o *eu* ideal e o *eu* real, não se importando tanto com as avaliações que os outros fazem de si. Nesse período, os docentes podem vivenciar uma fase de conservadorismo e lamentações, cujas causas variam caso a caso.

4 ACOMPANHAMENTO E AÇÕES DE APOIO⁴⁶ AOS PROFESSORES INICIANTES: O QUE DIZEM OS DADOS?

Através dos outros, nos tornamos nós mesmos.

Lev S. Vigotski

Conhecer o processo de acompanhamento e as ações de apoio oferecidas aos professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Joinville foi o objetivo norteador desta investigação. Portanto, os dados obtidos junto aos participantes foram organizados e analisados de forma que fossem constituídas categorias, visando à compreensão desse processo e à identificação de proposições que contribuam para a inserção profissional desses professores. As categorias foram definidas *à priori*, tomando por base as questões de pesquisa que delinearão este estudo. As vozes advindas de diferentes interlocutores permitiram a comparação entre os relatos, apontando tanto para congruências quanto para divergências no processo de acompanhamento e apoio aos professores iniciantes.

De acordo com Franco (2012, p. 63), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. A partir de leituras flutuantes, que permitiram conhecer os dados, foi possível identificar os aspectos significativos dos relatos, para então organizá-los de acordo com a recorrência, contradição e complementaridade, dando corpo às categorias.

Assim, a primeira categoria traz uma discussão sobre a Secretaria Municipal de Educação e o professor iniciante, objetivando identificar interações estabelecidas entre professores e Secretaria. Discute-se também a avaliação do estágio probatório. Na categoria seguinte, analisa-se o espaço escolar e os diferentes interlocutores que o compõem, buscando elucidar como se dá o processo de acompanhamento e quais são as ações de apoio oferecidas aos professores iniciantes neste espaço. Por fim, na terceira categoria são elencadas proposições dos diferentes interlocutores da pesquisa que visam contribuir para os processos de inserção e desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes.

⁴⁶ Destaca-se que neste estudo considera-se como “ações de apoio” toda e qualquer ação pontual, desenvolvida eventualmente para auxiliar o professor. Já por “acompanhamento” entende-se o trabalho realizado de modo mais sistemático e próximo ao cotidiano da prática pedagógica do professor.

4.1 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) na Rede Municipal de Ensino de Joinville, entre os anos de 2011 e 2012, 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 de Joinville 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 inicial⁴⁷, 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. Para alcançar tal objetivo, foram entrevistados a coordenadora do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação e os profissionais que recebem os docentes iniciantes nas escolas, ou seja, os diretores, supervisores escolares e professores experientes. 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.

A formação continuada da equipe gestora (diretores e supervisores escolares)

⁴⁷ Esse acolhimento limita-se a uma recepção inicial, não constituindo um programa de acompanhamento ao professor iniciante.

também será discutida nesta categoria, pois se entende que o trabalho de apoio e acompanhamento junto aos docentes iniciantes, a ser desenvolvido por esses profissionais, requer um processo contínuo de aprimoramento profissional. As formações serão aqui discutidas por se tratarem de uma ação direta da Secretaria Municipal de Educação junto às equipes gestoras das unidades escolares.

Discute-se ainda, nesta categoria, como se dá a realização da avaliação do estágio probatório pelos diretores e supervisores escolares. Apesar de essa avaliação ser realizada no contexto escolar, entende-se que seja uma ação vinculada à Secretaria Municipal de Educação por se tratar de uma forma institucionalizada de acompanhamento do professor iniciante, o que justifica a opção por discuti-la nesta categoria.

4.1.1 Ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação aos professores iniciantes

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 da Secretaria Municipal de Educação 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, no Teatro Juarez Machado, 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:

*O que existe é da Secretaria de Gestão de Pessoas um **acolhimento**, isso é para todo funcionário da Prefeitura Municipal de Joinville. 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)*
[grifo da autora]

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 2015⁴⁸, ficamos fazendo 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

⁴⁸ De acordo com as notícias do site da Prefeitura Municipal de Joinville, a Secretaria Municipal de Educação realizou um acolhimento aos professores aprovados no concurso de 2014. No encontro, realizado no dia 03/02/15, aproximadamente 50 profissionais foram acolhidos pela Coordenação do Ensino Fundamental e Supervisores da SME. Além de uma breve apresentação dos setores da secretaria, a reunião incluiu aspectos gerais dos projetos políticos-pedagógicos, funcionamento da hora atividade, diários de classe, métodos avaliativos e outras informações pertinentes ao Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville. Os profissionais receberam ainda orientações específicas de cada área de ensino em que irão atuar: artes, português, inglês, matemática, história, educação física, ensino religioso e orientação e supervisão. (Disponível em: <<https://www.joinville.sc.gov.br/noticia/9252-Secretaria+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+acolhe+educadores+aprovados+no+concurso+da+Prefeitura+de+Joinville.html>>. Acesso em: 10 fev. 2015).

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) [grifos da autora]*

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 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)*

***Não, não assim para o professor que inicia.** Mas, por exemplo, formação de Artes, então aquele professor de Artes participa durante o ano das formações que tem, não porque ele é novo, todos os professores da Rede participam, sabe. (S5)*

*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) [grifos da autora]*

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 de Joinville 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 a questionar se contribuem efetivamente para o desenvolvimento profissional dos docentes ou tratam-se apenas 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 ainda fica dependente das iniciativas federais para ofertar programas de formação continuada a seus professores.

Em se tratando de formações oferecidas aos docentes iniciantes, convém mencionar aqui o programa de formação continuada dos professores iniciantes realizado no município de Sobral/CE, que segundo Calil (2014), é uma das poucas cidades brasileiras a possuir uma política de formação que é pensada, regulamentada e executada para os professores ingressantes. Em estudo desenvolvido sobre a formação continuada no referido município, a pesquisadora revela que os professores iniciantes participam simultaneamente de dois programas de formação⁴⁹: o programa de formação em serviço, que é oferecido a todos os docentes da rede que trabalham nos mesmos anos ou áreas; e outro específico para ingressantes na rede, ou seja, a formação do estágio probatório. Segundo Calil (2014, p. 136), “a oportunidade de poder frequentar ambas as formações faz com

⁴⁹ Para mais detalhes sobre os programas “Formação em Serviço” e “Formação do Estágio Probatório”, ambos oferecidos aos professores da Rede Municipal de Sobral, ver a tese de doutorado de Ana Maria Gimenes Corrêa Calil.

que os professores iniciantes se sintam mais amparados”, visto que a formação pensada especificamente para os iniciantes possibilita uma visão mais global da escola, oferecendo módulos voltados para a gestão escolar, a contextualização da escola dentro da sociedade e de uma cultura, e ainda para as relações interpessoais e a ética profissional. Já a formação mensal, realizada junto aos demais professores durante o horário de trabalho, é centrada em uma orientação didática com vistas a preparar o professor para atuar em sala de aula.

Calil (2014, p. 137) afirma ainda que os docentes iniciantes,

Ao frequentarem a formação junto com outros iniciantes percebem que compartilham e enfrentam problemas muito parecidos, reconhecem fragilidades pela pouca experiência, mas tomam consciência de que outros também as possuem. Estar junto com outros iniciantes questionando, ouvindo, debatendo e buscando soluções, podendo contar com o apoio dos formadores favorece o fortalecimento da identidade profissional de cada um, bem como, seu desenvolvimento profissional.

Desse modo, destaca-se a necessidade de se pensar em programas que sejam dirigidos exclusivamente aos docentes iniciantes, sem deixar de proporcionar momentos de trocas de experiências entre os iniciantes e os professores experientes, que também são necessários e contribuem muito para a formação dos professores que ingressam na Rede.

Nos dados anteriormente apresentados, a Coordenadora do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Joinville, 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 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) [grifo da autora]*

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 de Joinville

[...] 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.

Essa situação aponta também para a preocupação que se deve ter, ao desenvolver programas específicos para apoio aos docentes iniciantes, quanto às singularidades de cada área do conhecimento que precisam ser contempladas nos currículos de formação. A Secretaria Estadual de Educação do Ceará, por exemplo, oferece aos professores iniciantes um curso, à distância, durante o concurso de ingresso na rede. O curso é dividido em cinco módulos, sendo o quinto deles didática aplicada a uma das áreas do conhecimento: arte-educação, biologia, educação física, filosofia, física, geografia, história, química, sociologia, línguas espanhola, inglesa e portuguesa (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011). As autoras afirmam que essa iniciativa ainda não é a ideal por se tratar de um curso pontual, não existindo um programa de acompanhamento dos iniciantes ao longo do trabalho nos primeiros anos. Contudo, acredita-se que tal experiência permite visualizar a possibilidade de se pensar em programas de acompanhamento dos iniciantes que contemplem as especificidades das diferentes áreas do conhecimento, envolvendo também os seus supervisores.

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”. Comumente, os gestores contam apenas com o apoio padrão⁵⁰ que é oferecido a todos os professores, sendo mais intensos e sofisticados em algumas redes e em outras não.

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.

4.1.2 A Secretaria Municipal de Educação e a formação da equipe gestora para atuar com os professores iniciantes

Outro interesse da pesquisa foi o de saber se os diretores e supervisores escolares, profissionais que recebem e acompanham os docentes iniciantes nas escolas, recebem algum tipo de formação ou orientação para desenvolver esse

⁵⁰ Infere-se que o termo “apoio padrão”, utilizado por Gatti (2012), refere-se ao apoio que é oferecido pelas Secretarias de Educação aos professores de um modo geral, desconsiderando a fase da carreira em que se encontram. André (2013), por exemplo, identifica duas formas principais de apoio ao trabalho docente nas escolas, que são oferecidas pelas secretarias: **recursos materiais** (materiais didáticos, infraestrutura e recursos tecnológicos) e **apoio didático-pedagógico** (guias curriculares, professores auxiliares, aulas de reforço ou recuperação, classes de apoio, cursos de formação e horário para trabalho coletivo).

trabalho. De acordo com os dados obtidos, percebe-se que os diretores participam de reuniões e/ou formações direcionadas a orientá-los quanto à gestão escolar como um todo, recebendo também orientações sobre a avaliação do estágio probatório. Já os supervisores escolares participam de reuniões e/ou formações direcionadas para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido junto aos professores, não distinguindo, porém, professores iniciantes de experientes.

Os diretores assim descreveram as formações e/ou orientações que recebem:

*Olha, na direção eu não me recordo, não me recordo assim de a gente ter tido alguma orientação em relação aos professores iniciantes. O que a gente tem é de **modo geral**, essas **reuniões**, o que, de repente assim, sobre os conselhos de classe, sobre as reuniões pedagógicas, mas sobre o professor iniciante eu desconheço. Entregar o plano, a matriz curricular, assistir aula, coisas assim, o básico. (D5)*

*Não, específico não. Sempre é trabalhado nas nossas **reuniões** de diretoras de uma **forma geral**, tanto com o professor iniciante como com os outros professores, todos. (D3)*

*Olha, sim. **Uma vez por ano**, eles têm por hábito, o **setor do RH** faz isso, [...] Orientam a gente sim. É a parte do RH, que é avaliação, a parte da supervisão, que é a parte pedagógica, chamam sim. (D2)*

*Sim, sim. Especialmente porque ele vem e fica no estágio probatório e para esse estágio probatório tem todo um acompanhamento e uma orientação de como que a gente deve proceder. Essa avaliação é durante esses três anos que ele está em estágio probatório, a gente faz pelo menos quatro avaliações e daí essas avaliações são momentos assim formais que a gente senta, que conversa, que pontua, que dá o retorno para a Secretaria da Educação e tudo. E tudo isso a gente recebe orientação do **RH** certinho, como proceder e tal. (D4) [grifos da autora]*

As falas apontam para o recebimento de orientações administrativas e pedagógicas; porém, enquanto os Diretores 5 e 3 mencionam a própria Secretaria Municipal de Educação como transmissora das orientações, os Diretores 2 e 4 referem-se à Secretaria de Gestão de Pessoas da Prefeitura Municipal, responsável pelos funcionários de todas as secretarias integrantes do setor público municipal, conforme relatado pelo Diretor 4: “o RH da Prefeitura também capacita os diretores das escolas assim como toda a chefia da Prefeitura nesse sentido de estágio probatório que ele é muito parecido de uma repartição para outra”.

As orientações repassadas por essas secretarias se diferem, visto que aquelas advindas da Secretaria Municipal de Educação dizem respeito às burocracias ligadas ao cotidiano das escolas enquanto que as provenientes da Secretaria de Gestão de Pessoas estão relacionadas à prática da avaliação do

estágio probatório, sendo esta reunião realizada apenas uma vez por ano. Contudo, percebe-se a prevalência dos aspectos administrativos em tais orientações, o que é característico da gestão escolar. De acordo com Libâneo (2008, p. 217),

As funções do diretor são, predominantemente, gestoras e administrativas, entendendo-se, todavia, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que se referem a uma instituição e a um projeto educativos e existem em função do campo educativo.

Sendo assim, compreende-se a importância das orientações repassadas aos diretores escolares, mas destaca-se que os aspectos pedagógicos devem permear tais discussões, tanto para a atuação diária do diretor junto ao professor iniciante quanto para a realização da avaliação do estágio probatório.

Dois dos cinco diretores mencionaram ainda que lhes é oferecido um curso de pós-graduação *lato sensu* na área de Gestão Escolar:

*[...] eu acabei de concluir uma **especialização de Gestão Escolar**, que foi na instituição aqui da cidade e que foi muito importante em termos de conteúdo e de conhecimento também e informações que a gente recebe de um modo geral para a gente desenvolver o nosso trabalho enquanto gestor. (D1)*

*[...] nós temos também para a formação de gestores, [...] uma **pós de gestão**, oferecida pela Secretaria de Educação. [...] Focam bastante em cima de planilhas e planejamento e metas, ações que a gente tem que estar desenvolvendo, [...] tudo que a gente tem que combater, tudo que a gente tem que alcançar, o que a gente quer. (D2) [grifos da autora]*

As falas dos Diretores 1 e 2 parecem evidenciar a ênfase dada aos aspectos administrativos na formação do gestor. Termos como “planilhas” e “metas”, empregados pelo Diretor 2, remetem para a cobrança que incide sobre o diretor escolar, haja vista que “[...] as ações do(a) diretor(a) devem traduzir os esforços necessários à implementação dos objetivos, metas, estratégias e métodos de ação previstos ou pressupostos ao desenvolvimento escolar” (SOUZA, 2010, s/p). Esses relatos parecem sinalizar ainda para a aplicação da lógica do mercado aos assuntos educacionais, em que a busca pela “qualidade total” visa apenas fazer com que a escola continue servindo aos interesses do capital, deixando de lado sua tarefa de contribuir para a atualização histórico-cultural dos cidadãos, que implica em preparar para o viver bem e transpor o simples viver pelo trabalho e para o trabalho (PARO, 1999).

As supervisoras escolares, por sua vez, fizeram as seguintes declarações sobre o recebimento de formações:

*É, **geralmente** a gente vai e tem bastante cursos que a gente aprende, por exemplo, agora em novembro é Dia da Consciência Negra, então a gente tem essa semana uma reunião para falar sobre isso. Mas especificamente para o professor que está começando não. (S3)*

*[...] **não temos formação, não.** No momento assim, [...], a gente não tem capacitação, o que a gente tem é a rotina do supervisor, aquilo que eu tenho que fazer diariamente, semanalmente, mensalmente, trimestralmente. Então a gente recebe aquela rotina e a gente tem que seguir, a rotina já não deixa de ser uma diretriz também para a gente seguir. Mas assim, **a gente não tem cursos, faz algum tempo que a gente não tem**, uma época teve, [...], formações, agora faz três anos que eu estou aqui e a gente sente essa necessidade porque eu acho que a gente também tem que estar se renovando. Na escola a gente tem muito pouco tempo para estar lendo, para estar buscando, a gente não tem tempo mesmo, porque a gente acaba se envolvendo com substituições, falta de professor diariamente, [...], então, na escola pode esquecer, então a gente deveria receber esse suporte e, ultimamente, não se recebe. (S5)*

*[...] a Secretaria da Educação sempre dá formação, esse ano nós nos reunimos acho que duas vezes só, esse ano estava bem atropelado mesmo, **esse ano a gente não teve reunião.** Mas a gente fazia formação [...] Então assim, são dados vários cursos, assim: ah, vai ter Gestar, vai ter isso. Então a gente é convidada a participar de algumas coisas e daí fica a nosso critério se a gente quiser participar porque por conta disso a gente vai ter que sair mais da escola [...] (S1)*

*[...] **Esse ano nós não tivemos muito não**, mas até então já tivemos bastante coisa na área de formação. Específica para professor iniciante não, mais para trabalhar com os professores. [...] São reuniões, às vezes reuniões, às vezes tem cursos, depende. (S4) [grifos da autora]*

Percebe-se que as supervisoras fazem referência tanto a reuniões que se caracterizam como encontros de curta duração para tratar de um determinado tema, como o “Dia da Consciência Negra”, mencionado por S3, bem como a cursos/formações mais prolongados, como é o caso do Gestar⁵¹, citado por S1. No entanto, foi recorrente nas falas das supervisoras a queixa de que houve uma redução na oferta de formações a elas destinadas. Essas profissionais relatam que já houve períodos em que essas reuniões e/ou formações ocorriam com mais frequência, e que sentem necessidade de tais encontros para aprimorarem sua prática.

⁵¹ GESTAR II - O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. Trata-se de um programa oferecido pelo governo federal. (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-ac?id=18838>>. Acesso em: 21 set 2015).

A fala da Supervisora 5 revela ainda que, além da diminuição na oferta de formações para os supervisores por parte da Secretaria Municipal de Educação, a dinâmica vivenciada no cotidiano escolar não lhes permite reservar tempo para investirem na ampliação de seus conhecimentos. Vale destacar que a questão da formação continuada dos supervisores escolares é indicada no inciso V, do Art. 14 do Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville (2011, p. 16), quando considera como atribuição do supervisor escolar “cuidar da própria formação continuada, reservando tempo para ler, estudar, pensar, criticar a prática cotidiana e rever constantemente o plano de trabalho”.

Almeida (2010, p. 33) aponta para “[...] a falta de espaço para estudos no cotidiano da escola” como uma das dificuldades vivenciadas no dia a dia de um coordenador pedagógico. No entanto, acredita-se que se tomadas algumas medidas para melhorar as condições de trabalho do supervisor escolar, como por exemplo, isentá-lo das substituições de professores faltantes, torne-se possível reservar momentos que sejam destinados à leitura e ao estudo.

Assim, a partir dos dados coletados, pode-se inferir que além de não existir nenhum programa ou política de apoio específico ao professor iniciante nesta Rede de Ensino, também não se pode afirmar que exista algum curso ou formação voltado a orientar diretores e supervisores para o trabalho com o docente iniciante. As orientações dadas a esses profissionais são genéricas, contemplando o trabalho com a totalidade dos docentes. Compreende-se que as reuniões e formações oferecidas pela Rede aos diretores e supervisores escolares são necessárias e relevantes para o funcionamento das unidades escolares, mas destaca-se que também são oferecidas esporadicamente, não fazendo parte de um programa de formação.

Diferente dessa situação da Rede Municipal de Ensino de Joinville, a pesquisa de Calil (2014), no município de Sobral/CE, menciona que a política de formação continuada desenvolvida nessa cidade, além de oferecer formação sistemática aos professores iniciantes e experientes, contempla também os diretores e coordenadores pedagógicos. A autora pontua que a Secretaria Municipal de Educação de Sobral considera a formação da equipe gestora igualmente relevante à formação dos professores.

Dessa forma, acredita-se que o exemplo da Rede de Sobral permite sugerir que a Rede Municipal de Ensino de Joinville precisa desenvolver um programa que

ofereça formação continuada sistemática tanto para os docentes iniciantes quanto para os diretores e supervisores escolares, contribuindo para o desenvolvimento profissional de todos os profissionais que compõem o contexto escolar e promovendo a realização de um trabalho mais colaborativo entre professores e equipe gestora.

4.1.3 A prática da avaliação do estágio probatório

Como descrito no primeiro capítulo desta dissertação, a avaliação do estágio probatório é estabelecida pela Lei Complementar nº 266/08, que regulamenta o Estatuto do Servidor (Funcionário) Público de Joinville – SC.

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 EP⁵², 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 de Joinville 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 de Joinville, os relatos permitem inferir que mesmo havendo uma legislação que a regulamenta, na prática ela se

⁵² Sigla utilizada pela autora para Estágio Probatório.

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, 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 estar **vendo com o funcionário qual é o melhor número ali que ele se adéqua**. (D5)*

*[...] Então eu sempre chamo toda a equipe e nós sentamos junto com o professor e avaliamos a situação, todos os tópicos que tem. [...] tem uma diversidade de tópicos ali que a gente vai avaliando um a um e chegamos a um **consenso com o profissional**, de como ele está naquele período, [...] na verdade é uma reflexão de todo o desempenho dele, não é uma avaliação assim, não é eu que digo para ele: você está bem, você está mal. Não, ele está avaliando junto, o que ele melhorou, o que ele não melhorou, o que falta melhorar, porque são três anos que ele está sendo acompanhado, então isso é importante para ele fazer essa reflexão, para que depois dê um bom resultado no final. (D3) [grifos da autora]*

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 de Joinville, 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? 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.

4.2 Os diferentes interlocutores do espaço escolar e as ações de apoio e acompanhamento aos professores iniciantes

O espaço escolar configura-se como o ambiente em que o professor aprenderá e desenvolverá sua profissão. Para Marcelo García (1999, p. 113), “a iniciação é uma actividade na qual a escola enquanto unidade desempenha um papel fundamental como serviço de apoio aos professores principiantes”. Logo, é necessário que o professor iniciante seja bem acolhido e possa contar com o apoio dos pares no seu próprio local de trabalho, de forma que seu desenvolvimento profissional se efetive continuamente.

Considerando que os profissionais que integram o espaço escolar têm um papel importante no processo de inserção dos professores iniciantes, buscou-se compreender como ocorre o acompanhamento desses docentes nas escolas e quais ações de apoio lhes são oferecidas no contexto escolar. Os dados que emergiram das vozes dos entrevistados permitiram perceber que cada profissional, na sua função, desempenha ações distintas para acompanhar e apoiar o docente iniciante. Ao serem questionados sobre como a escola recebe e acompanha o professor iniciante, os participantes da pesquisa apontaram para a complexidade e a multiplicidade de aspectos envolvidos no processo de inserção dos docentes, perpassando por questões administrativas, pedagógicas e interpessoais.

Os dados obtidos foram organizados em duas subcategorias, sendo que na primeira são apresentadas as ações desenvolvidas diretamente pelos diretores e supervisores escolares no apoio ao professor iniciante e também a forma como é realizado o acompanhamento desse docente. Já na segunda subcategoria são discutidos os dados obtidos junto aos professores experientes que relatam como se dão as relações estabelecidas com os professores iniciantes no contexto escolar.

4.2.1 Diretores e supervisoras escolares e suas ações no processo de apoio e acompanhamento ao professor iniciante

Algumas **ações de apoio** são oferecidas aos professores, pelos diretores e supervisoras escolares, assim que esses docentes chegam às escolas. Dentre as

ações identificadas, duas estão diretamente relacionadas aos professores iniciantes, sendo elas a recepção inicial e o repasse de informações sobre o funcionamento da escola; outras ações, como o auxílio quanto ao domínio de turma, a organização da hora atividade e a formação em serviço são oferecidas à totalidade dos professores dentro do contexto escolar. Os entrevistados, mais uma vez, foram unânimes em reconhecer que no contexto escolar também não existem ações, exceto o momento da recepção, que sejam oferecidas exclusivamente aos docentes iniciantes durante o período do estágio probatório, situação essa que foi discutida no item 4.1.1.

No tocante à **recepção do professor iniciante**, pode-se inferir, com base nos relatos, que os professores são recebidos inicialmente pela direção, que os apresenta para o grupo de profissionais e lhes mostra o espaço físico da unidade escolar. Os diretores também repassam informações ligadas à parte administrativa e organizacional da unidade escolar, como horários, rotinas etc. Em seguida, o supervisor escolar é quem senta com o professor iniciante para recebê-lo por meio de uma conversa, de cunho mais pedagógico, visando estabelecer um vínculo com esse profissional, com vistas a proporcionar um ambiente favorável para a sua atuação.

Essa dinâmica pode ser observada nos relatos dos diretores e das supervisoras:

É, assim, primeiramente quando ele chega na escola o que a gente faz, a gente mostra toda a escola para ele, onde fica a biblioteca, a sala dos professores, secretaria, enfim, todo o espaço físico. Apresentamos ele para o grupo e depois aí assim, [...] a gente senta, a gente vê o horário se for do 6º ao 9º, se for do 1º ao 5º a gente fala quais são os dias que tem aula de Educação Física, as aulas atividade. E depois ele é encaminhado para a supervisão, aí ali a supervisão vai dar todas aquelas orientações pedagógicas sobre o planejamento, sobre o dia a dia da sala de aula. (D5)

Bom, primeiro quando a gente recebe, além daquela recepção e apresentação a toda equipe, é dado as orientações de como é o nosso trabalho pedagógico, [...] E depois a gente vai primeiro dando um tempo para ele se ambientar na escola, ele sentir a escola como é que funciona, e depois a gente vai acompanhando ele, vendo as necessidades que ele tem, se ele está indo bem, precisa de mais alguma coisa e depois passa-se um trabalho de supervisão também [...] para ver se ele está realmente fazendo as coisas, dando boas aulas, se está conseguindo atingir os objetivos de aprendizagem dos alunos, por aí. (D4)

A minha prática é assim, eu costumo primeiro chamar o professor para conversar, passar todos os encaminhamentos que a escola tem, procuro deixar também ele bem à vontade, me colocar como uma pessoa que vai ajudar no processo, que se ele tiver qualquer dúvida que ele me procure que eu vou estar sempre perto dele. Eu sempre deixo bem à vontade para

que a gente tenha essa relação de troca, para que o professor se sintam bem à vontade para me procurar quando necessário. (S5)

Simon (2013) enfatiza que o acolhimento e o apoio são fatores determinantes no período de inserção profissional. Para a autora, os sentimentos positivos provenientes de um clima receptivo são estimuladores de práticas mais seguras. “Dessa forma, o acolhimento, mediante a valorização do novo profissional, será decisivo para a construção de uma parceria que beneficie tanto a instituição quanto aquele que passa a fazer parte de seu quadro funcional” (SIMON, 2013, p. 124).

Paralelamente a essa recepção inicial pode-se observar outra ação de apoio oferecida ao professor iniciante. Trata-se do **repasso de informações sobre o funcionamento da escola**, por meio da apresentação de documentos, como o projeto político pedagógico da unidade escolar, a proposta pedagógica e a matriz curricular. As falas a seguir, dos diretores e supervisoras que atuam nas mesmas escolas, elucidam tal ação e revelam concordância entre os depoimentos, apontando para uma prática integrada entre esses profissionais:

*[...] ele recebe toda a orientação com relação ao currículo a ser aplicado, toda a base curricular que é utilizada aqui na escola conforme a Rede Municipal de Ensino. Ele recebe todas as orientações, ele recebe informações, inclusive recebe uma cópia do nosso **plano político pedagógico**, e através desse plano político pedagógico também, inserido dentro desse plano está o nosso **contrato didático**, são os nossos combinados. Ah, é repassado para ele todas as demandas da escola, que tipo de comunidade ele está inserido, todo esse tipo de informação consta num plano político pedagógico, mas de qualquer forma a gente conversa também com esse profissional. (D1)*

*[...] a gente tem todos os combinados, é o **contrato didático** que a gente faz, [...] que explica exatamente como é o funcionamento tal. (S1)*

*A gente já tem toda uma didática pré-estabelecida, a gente tem um **guia do professor**. Senta com ele, no caso a supervisora, [...] a parte pedagógica daí a supervisora entra, daí ganha esse caderninho que é uma agenda, com o que tem na **proposta pedagógica**, como é que a gente funciona para ele se inteirar. (D2)*

*[...] a gente tem um **guia do professor** com todas as informações que é entregue todo ano para todos os professores. [...] a gente fez um resumo da **proposta pedagógica**, da questão da avaliação, conselho de classe, número de avaliações, o regimento, o que os alunos podem, o que não podem, o combinado com os professores que foi construído com o próprio grupo de professores. (S2)*

[...] é dado as orientações de como é o nosso trabalho pedagógico, quais são... como que a escola funciona, quais são as nossas rotinas, as nossas normas e tal, é tido essa conversa com o professor, inclusive por escrito também, documentado. (D4)

*Nós temos um **contrato didático** na escola que nomeia tudo o que o professor precisa saber sobre a escola, é um resumo do nosso **projeto político** e ali estão todas as diretrizes da escola que ele precisa saber para que a coisa aconteça. (S4) [grifos da autora]*

Os documentos apresentados aos professores orientam o funcionamento da unidade escolar, portanto, configuram-se como norteadores da prática pedagógica. O projeto político pedagógico, mencionado pelos diretores e supervisoras, consiste em um documento redigido pela própria escola, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e no Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville (2011), que estabelece a sua elaboração da seguinte forma:

Art. 65. O Projeto Político Pedagógico – PPP se apresenta como direito ao permitir que a escola e a comunidade escolar consolidem sua autonomia, pensando, executando e avaliando o próprio trabalho, ao mesmo tempo que explica as concepções e a intencionalidade de suas ações.

[...]

Art. 69. O PPP traduzirá a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características da realidade local, nas necessidades e expectativas da comunidade escolar e nos recursos disponíveis.

[...]

Art. 71. O Projeto Político Pedagógico deve contemplar:

- I – identificação da unidade escolar;
- II – diagnóstico;
- III – dimensão filosófica;
- IV – dimensão pedagógica;
- V – dimensão política;
- VI – dimensão administrativa;
- VII – dimensão física;
- VIII – dimensão financeira;
- IX – metas, ações e responsáveis;
- X – avaliação do PPP;
- XI – formalização e legitimação do PPP;
- XII – anexos (JOINVILLE, 2011, p. 40-41).

O contrato didático, mencionado pelos profissionais das Escolas 1 e 4, consiste em um outro documento organizado pela unidade escolar, com base no projeto político pedagógico. Conforme observado no modelo disponibilizado pela Escola 4, dentre os pontos elencados no contrato didático, pode-se destacar orientações sobre: planejamento das aulas, tarefas, faltas, avaliação, provas, recuperação da aprendizagem, conselho de classe, realização de trabalhos em equipe, uso do dicionário, livros didáticos e agenda escolar, calendário de avaliações, preenchimento de documentos burocráticos, organização e uso dos espaços físicos da escola, cumprimento das horas atividade do professor, entre

outros.

Já o guia do professor, citado pelos profissionais da Escola 2, versa sobre os principais itens da proposta pedagógica que consta no PPP da escola, os conteúdos e habilidades mínimas para cada ano escolar, as regras de convivência, os combinados e as atribuições dos professores, os combinados para utilização dos espaços escolares, faltas, aprovação/reprovação, recuperação paralela, avaliação do rendimento escolar e programas oferecidos pela escola.

Portanto, observando a estrutura do contrato didático e do guia do professor, pode-se afirmar que ambos tratam das questões diárias da escola, ligadas tanto ao seu funcionamento quanto ao trabalho pedagógico. São perceptíveis as singularidades de cada instituição escolar na organização do seu cotidiano, fato que sugere uma possível autonomia escolar conforme mencionado no Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville. Como aludido pelos diretores e supervisoras, esse material é entregue a todos os professores no início do ano letivo. Assim, considera-se fundamental que essas instruções sejam também repassadas para os professores iniciantes no momento em que chegam às escolas, ação essa que ficou evidente nas falas dos profissionais entrevistados.

Simon (2013), em um estudo de caso realizado em uma escola da educação básica sobre inserção de professores iniciantes no campo profissional, constatou que existe uma preocupação em instrumentalizar o professor iniciante por meio do conhecimento de documentos, planos e manuais que reportam o funcionamento e as normas institucionais. Porém, para a autora, “[...] o atendimento da supervisão está muito mais voltado para a manutenção da ordem nos movimentos didático-pedagógicos do que para o real auxílio aos *novatos* nos enfrentamentos cotidianos” (SIMON, 2013, p. 154), sendo que às vezes as situações de rotina, que exigem uma orientação mais específica, ficam desguarnecidas. Ela assevera que

Muito mais do que conhecer a estrutura e o funcionamento da instituição, é necessário que os novos professores tenham um acompanhamento constante em suas práticas diárias. Uma equipe, ou mesmo um professor mais experiente, que dispusesse de tempo para o atendimento, num espaço aberto para a escuta e a troca de experiências (SIMON, 2013, p. 154).

Outra ação de apoio identificada no relato dos diretores diz respeito ao **auxílio quanto ao domínio de turma**. De acordo com Giordan (2014), um dos maiores

desafios relatados pelos professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Joinville refere-se à indisciplina dos alunos, que perpassa por questões de falta de educação e violência, perturbando e afetando prejudicialmente o ambiente de aprendizagem. A fala do Diretor 3 reflete a preocupação quanto à indisciplina dos alunos:

*Eu sempre estou junto com eles perguntando para eles se está tudo bem, o que eles acham. Eles vêm também pedir opinião da gente em relação, principalmente em relação à disciplina dos alunos. Eu acho que essa é uma das partes mais, que dá mais trabalho para eles, que é o maior desafio. Acho que até para a própria escola. **É o maior desafio essa questão da disciplina** hoje em dia, porque em questão a conteúdos eu sinto assim eles muito bem preparados, a grande maioria, principalmente desses novos que eu sei que são novos na Rede. Então esses meus professores novos eu sinto assim que eles vêm com muita vontade, que eles vêm muito bem preparados, só que eu sinto que realmente essa parte da prática de estar lidando com os conflitos é algo que deixa eles bem instáveis, sabe. [...] E também vamos dando para eles várias dicas de como lidar com os alunos, que posturas eles devem ter, porque eu acho que é isso que vai fazer assim, no decorrer do tempo, a diferença. (D3) [grifos da autora]*

De acordo com os dados coletados por Gabardo (2012, p. 80), “[...] os problemas de indisciplina e a forma de lidar com os alunos constituem as principais fontes de mal-estar dos professores iniciantes” que atuam na Rede Municipal de Ensino de Joinville. Em sua pesquisa, a autora identificou as maiores dificuldades enfrentadas pelos iniciantes no exercício da docência. Entre as dificuldades mais recorrentes mencionadas pelos professores foi a de “alunos que faltam com respeito para com o professor, sem interesse e agressivos / alunos sem valores”, ficando bem à frente da opção “baixos salários e baixos investimentos em educação”, por exemplo.

Calil (2014) afirma que a “(in)disciplina dos alunos” despontou como um dos principais desafios encontrados pelos professores iniciantes que atuam na Rede Municipal de Sobral/CE, *lócus* de sua pesquisa. Nas palavras da pesquisadora,

A escola tem se mostrado muito distante do interesse dos atuais alunos. A indisciplina pode ser um indício de que a atualização seja necessária na dinâmica da sala de aula, nos conteúdos, nas estratégias de ensino. Se um dos fatores que chama a atenção dos alunos é a competência do professor em ensinar e tal competência ajuda a legitimar a autoridade deste professor frente à sala de aula, ao se mostrarem frágeis didaticamente, os professores iniciantes certamente terão ainda mais dificuldade em conseguir manter a disciplina dos alunos. Cuidar da disciplina implica cuidar da relação professor-aluno. Tal relação não garante, mas interfere muito na aprendizagem dos alunos. Um relacionamento respeitoso e amistoso

proporciona um bom clima para a aprendizagem e um fator importante para que o professor consiga exercer seu ofício (CALIL, 2014, p. 149).

Portanto, é fundamental esse apoio dado ao professor iniciante quanto ao manejo de turma, pois como apontado nas pesquisas, é comum os docentes enfrentarem desafios relacionados à indisciplina dos alunos no período de inserção profissional, refletindo diretamente no bem/mal estar dos professores e, conseqüentemente, na qualidade da prática pedagógica. Contudo, acredita-se que apenas esse auxílio oferecido pela equipe gestora das escolas não seja suficiente para resolver o problema, considerando que se trata de uma solução imediata. Paralelamente a isso, impõe-se a necessidade de implementação de políticas educacionais que alterem a organização escolar, reduzindo o número de alunos por turma, por exemplo, e melhorem as condições objetivas de trabalho dos docentes de modo a permitir a ministração de aulas que se tornem mais atrativas para os alunos⁵³. Certamente, as condições de trabalho enfrentadas pelos professores influenciam no cotidiano escolar e na qualidade da educação tanto quanto as estratégias de ensino e as dinâmicas praticadas pelos professores, sejam eles iniciantes ou não.

Concernente à **organização da hora atividade** do professor, identificou-se uma escola que organiza as aulas de forma a permitir o encontro entre professor iniciante e professor experiente, pelo menos uma vez por semana, para a realização coletiva do planejamento. O excerto a seguir descreve tal ação:

*[...] quando a gente recebe o professor, então assim, a gente mostra a proposta pedagógica, a matriz curricular, [...], que está bem definida, então o que se trabalha no 1º trimestre, no 2º trimestre, no 3º trimestre, e daí a gente tenta organizar assim, uma mais experiente, tenho tentado assim, organizar na Educação Física uma mais experiente com uma iniciante, então elas fazem, a gente faz uma jogada na Educação Física para elas ficarem juntas, então elas fazem um **planejamento juntas**, então a mais experiente ajuda e a mais nova contribui com a ideia nova e tem dado bem certo. (S1) [grifo da autora]*

Entretanto, apesar de apresentar-se como uma alternativa significativa para apoiar o docente iniciante, faz-se necessário dizer que essa ação é pontual e

⁵³ De acordo com Duarte (2011), a “organização escolar” é entendida como a hierarquia, a divisão de poder, os critérios de enturmação, o número de alunos em sala de aula e o planejamento. Já as “condições de trabalho” estão subdivididas em *condições materiais* (equipamentos, itens de consumo e material didático) e *carreira docente* (salário, jornada, contratos, tempos remunerados para o trabalho coletivo e formação continuada). A autora afirma que tanto a organização escolar quanto as condições de trabalho integram o trabalho docente.

limitada, haja vista que nem sempre é possível organizar o horário das aulas de maneira a contemplar todos os professores com essa possibilidade de planejamento coletivo. Importante frisar também que essa forma de distribuição das aulas é mais comum nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois nos anos finais o número de professores que lecionam e a multiplicidade de disciplinas ministradas tornam mais complicada essa organização. O relato do Professor Experiente da própria Escola 1 aponta para essa dificuldade:

Nos [anos] finais ainda é mais complicado porque tem professores que estão aqui, tem professores que estão em outras escolas, é mais difícil. [...] porque como a dinâmica ali é um pouco mais complicada a questão de hora aula, a troca de aula ali, então é difícil de fazer, unir todos eles no mesmo horário. De 1º ao 5º a gente consegue fazer isso, do 6º ao 9º complica um pouquinho mais. [...] às vezes eles se reúnem, têm projetos e fazem isso também. O que não consegue, é na sua prática, consegue trocar uma conversa ou outra ali, mas isso já complica mais de 6º ao 9º, difícil assim, porque tem professor aqui que às vezes tem cinco aulas na semana, dá aula em outras escolas, aí realmente não funciona muito não, seria legal, mas é mais complicado. (PE1)

Pode-se inferir ainda, a partir do relato da supervisora, que não há um acompanhamento desse planejamento coletivo, o que caracteriza a organização da hora atividade como uma ação indireta da supervisão escolar. Ao prosseguir seu relato, a Supervisora 1 menciona que não consegue acompanhar os professores como deveria, por conta da demanda de trabalho frequentemente intensificada por excessivas substituições de professores faltantes. Desse modo, percebe-se que a organização escolar e as condições objetivas de trabalho vivenciadas cotidianamente nas escolas não favorecem a realização de um trabalho coletivo entre os professores e destes com os supervisores, prevalecendo ainda um trabalho isolado e fragmentado.

No entanto, a experiência do município de Sobral, investigada por Calil (2014), configura-se como um exemplo de que é possível outra forma de organização do momento de planejamento. A pesquisadora relata que, quinzenalmente, os coordenadores pedagógicos se reúnem com os professores na escola, durante quatro horas, no próprio período de aula, para a realização do planejamento. Enquanto isso, as salas de aula desses docentes são atendidas por professores substitutos, visto que cada escola possui um “banco de professores substitutos” para os momentos em que os professores estão em planejamento ou formação continuada. O planejamento é pautado nas ações vistas na formação em

serviço e o coordenador pedagógico tem a função de acompanhar o professor ao longo desse processo. Compreende-se que essa organização do trabalho faz parte de uma política de formação pensada para toda a rede do município, e que havendo interesse político, é possível que as Secretarias de Educação ofereçam melhores condições de trabalho para seus docentes, o que certamente interfere na qualidade da educação.

No que tange à **formação em serviço**, fica evidente que esse é um trabalho desenvolvido pelas supervisoras escolares, conforme aponta a Supervisora 4:

[...] eu faço assim formação com os professores, então, por exemplo, tenho 1º e 2º ano, eu reúno os professores do 1º e 2º ano, sejam eles iniciantes ou não, e trabalho alguma coisa com eles que seja, vamos dizer, necessária naquele momento, eu observei que está acontecendo alguma coisa nas aulas e aquilo precisa ser modificado, então de repente a gente conversa sobre isso, entende, eu vou atacando os pontos, [...] é mais direcionado mesmo para resolver alguns problemas. (S4) [grifo da autora]

O relato permite inferir que as formações com os professores são realizadas a partir das necessidades observadas no cotidiano escolar, buscando solucionar problemas pontuais. Notadamente, essa prática é essencial no contexto escolar, pois visa aprimorar os processos de ensino e aprendizagem, no entanto, a partir dessa fala pode-se inferir que esse processo de formação em serviço não é sistemático, mas esporádico, conforme surgem as demandas. A formação continuada em serviço, dentro do próprio espaço escolar, apresenta-se como uma alternativa relevante para contribuir no processo de inserção profissional e também para o desenvolvimento profissional docente. Imbernón (2011, p. 81) salienta que “a formação é tanto mais efetiva quanto mais se aproxima do contexto organizacional do trabalho (formação na escola)”.

A ideia da escola como espaço de formação e aprendizagem da docência é amplamente discutida na literatura especializada. Nono (2011, p. 36-37) pontua que

os professores precisam fazer parte de uma comunidade de aprendizagem – trabalhando com os pares, recebendo apoio e assessoria de um diretor que compreenda as necessidades colocadas pelas políticas públicas em relação ao papel do professor e às necessidades de mudanças de práticas pedagógicas, discutindo suas práticas escolares com outros profissionais que possam oferecer sugestões e comentários – que constitua fonte de apoio e ideias.

Imbernón (2011) salienta que a formação centrada na escola desenvolve um

paradigma colaborativo entre os profissionais da educação que, por meio da reflexão e da pesquisa-ação, buscam elaborar suas próprias soluções para os problemas práticos com os quais se deparam no cotidiano escolar.

Libâneo (2008, p. 230) assevera que

A formação em serviço ganha hoje tamanha relevância que constitui parte das condições de trabalho profissional. Os sistemas de ensino e as escolas precisam assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor. Especialmente, é imprescindível assegurar aos professores horas remuneradas para realização de reuniões semanais, seminários de estudo, e reflexões coletivas, onde possam compartilhar e refletir sobre a prática com colegas, apresentar seu trabalho publicamente (contar como trabalham, o que funciona, as dificuldades etc.) [...].

Tendo em vista que a formação continuada de professores configura-se como uma das atribuições do supervisor escolar, acredita-se que a escola pode se transformar em uma comunidade de aprendizagem tendo o próprio supervisor como condutor/mediador desse processo, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional não apenas dos professores iniciantes, mas também dos mais experientes. O Artigo 14 do Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville estabelece as atribuições do supervisor escolar e descreve como esse profissional deve conduzir o processo de formação continuada nas escolas:

VI – coordenar o processo de formação continuada, socializando o saber docente, estimulando a troca de experiências entre os segmentos da comunidade escolar e a sistematização da prática pedagógica, visando a construção da teoria e prática (JOINVILLE, 2011, p. 16).

Compreende-se, portanto, que para a efetivação de um processo de formação continuada nesses moldes faz-se necessário o estabelecimento de tempos e espaços para que a comunidade escolar possa interagir entre si, seja por meio de reuniões pedagógicas frequentes que contemplem as especificidades de cada escola, seja pela implementação de grupos de estudo ou outras formas de encontros sistemáticos que possibilitem a troca entre os pares. Assim, o supervisor escolar seria o mediador desse processo coletivo, e não o único responsável pelo apoio e acompanhamento aos docentes.

Quanto ao **acompanhamento** do professor iniciante no contexto escolar, os

dados evidenciam que essa prática é desenvolvida preponderantemente pelos supervisores escolares, sendo que os diretores estão mais presentes nos momentos iniciais de recepção do docente novato e também nos períodos de avaliação do estágio probatório. As falas indicam ainda que os diretores buscam proximidade com os professores iniciantes em momentos como o recreio, reuniões pedagógicas e conselhos de classe, objetivando identificar formas de apoiá-los. É possível inferir, a partir dos relatos, que os diretores não conseguem acompanhar o professor iniciante de maneira sistemática, observando seu planejamento e sua atuação pedagógica, como proposto pelo Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville. Nos excertos a seguir, os diretores falam sobre o acompanhamento que realizam junto ao professor iniciante:

A princípio existe uma questão também administrativa, onde o diretor, ele vai acompanhar o professor e orientá-lo com relação às necessidades, as demandas, as características da escola, que tipo de comunidade esse profissional está inserido. Mas também vai cobrar desse profissional a aplicação devida do currículo estabelecido, do comparecimento às suas aulas, quer dizer, assiduidade, pontualidade, compromisso de uma forma geral. (D1)

Quem acompanha mais especificamente esse professor é a supervisão assim no que diz respeito ao pedagógico especialmente. E a gente um pouco mais na questão do administrativo, a questão do estatuto do servidor, o vínculo com a prefeitura, a questão do ponto, de faltas e assiduidade, a gente entra mais nessa parte administrativa. (D4)

A direção e a supervisão assim, geralmente a supervisão está repassando para a direção: ah, aquele professor está assim, ele precisa de uma orientação. Então a direção, geralmente a gente está junto com a supervisão na hora de estar dando uma orientação, muitas vezes ele participa de formação continuada em serviço mesmo, a supervisão chama ele, quando há necessidade eu também estou junto. (D5)

[...] eu faço o acompanhamento junto da parte pedagógica, mas assim, [...] na hora da parada ali do lanche eu sempre estou na sala dos professores e sempre estou tentando buscar com eles ver como é que eles estão, como eles não estão, o que eles estão precisando, se eles estão precisando de suporte de repente, às vezes assim, como é que está, se eles estão conseguindo todo o material que eles precisam para trabalhar. [...] são esses os momentos que a gente tem para poder estar com o professor, que é na parte do recreio e depois nas nossas reuniões, reunião pedagógica, que nós temos, o conselho de classe. (D3)

Souza (2010) revela que o trabalho do diretor se dá em duas perspectivas, a político-administrativa e a político-pedagógica. Contudo, percebe-se uma prevalência da atuação do diretor escolar em relação aos aspectos administrativos do acompanhamento do professor iniciante. Os diretores parecem participar do

acompanhamento pedagógico apenas quando solicitados pelo supervisor. Souza (2010, s/p) adverte ainda que no desempenho de suas funções, o diretor pode e deve contar com o trabalho do coordenador pedagógico, “[...] constituindo uma equipe de gestão escolar descentralizada e participativa, o que possibilita maior alcance dos objetivos institucionais, da efetiva gestão democrática e da qualidade do ensino”. Evidentemente, considera-se necessária a distinção entre as funções de diretor e supervisor; contudo, tal forma de organização do trabalho não pode restringir a atuação do diretor apenas aos aspectos administrativos do acompanhamento aos professores iniciantes, visto que sua função tem também um caráter político-pedagógico.

Em pesquisa desenvolvida com professores iniciantes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Leone (2011, p. 246) também constatou “a pouca participação da direção das escolas no sentido de proporcionar apoio e/ou orientação aos professores iniciantes”. A autora destacou que o apoio oferecido pelos coordenadores pedagógicos aos docentes iniciantes se sobressai em relação ao apoio oferecido pelos diretores.

As pesquisas realizadas por Gabardo (2012) e Giordan (2014), com professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Joinville, apontaram para a centralidade do supervisor escolar na recepção e acompanhamento dos docentes iniciantes. Gabardo (2012, p. 68) afirma que “a ‘acolhedora’ recepção pela rede está vinculada, principalmente, à figura do supervisor de ensino que [...] é o profissional responsável por receber e acompanhar os professores ingressantes durante e após o estágio probatório”. Giordan (2014, p. 104) destaca que “os professores, quando perguntados sobre quem os acompanha e como é realizado esse acompanhamento, destacam o papel do supervisor escolar como a pessoa que está mais próxima no dia a dia de seu trabalho”.

A prática de tal acompanhamento evidenciou-se nas falas das supervisoras escolares, que ao descreverem o trabalho que desenvolvem junto aos professores iniciantes, utilizaram expressões como “acompanhar”, “orientar”, “apoiar” e “dar suporte”, vindo ao encontro dos achados das pesquisas de Gabardo (2012) e Giordan (2014). Os excertos a seguir apontam para a compreensão do papel do supervisor escolar no processo de acompanhamento do docente iniciante:

É, eu acho que supervisão não é supervisionar, é acompanhar mesmo,

ajudar ele a entrar... cada empresa tem sua regra e não é diferente na Educação no município, e eu acho que ele tinha que tentar se adequar à forma que a gente trabalha e ver também quais são as necessidades deles. Acho que é isso que o supervisor faz ou deveria fazer. (S3)

É orientar, é acompanhar o pedagógico. A supervisão dentro da escola ela tem o papel de organizar toda a área pedagógica, então todos os encaminhamentos da área pedagógica é a supervisão que faz. Então é projetos, é reforço, é Sala de Informática, Biblioteca, Sala de Recursos Multifuncionais, tudo organizado pela supervisão. (S4)

Alguns aspectos podem ser destacados desses depoimentos, como, por exemplo, a expressão extraída da fala da Supervisora 3 ao fazer a seguinte afirmação: “**É, eu acho que supervisão não é supervisionar, é acompanhar mesmo [...]**”. Nota-se, na fala da supervisora, a referência ao sentido historicamente construído em torno da palavra “supervisor”, remetendo a certo controle exercido sobre algo ou alguém e a sinalização de que essa visão não é mais adequada ao contexto educacional da atualidade.

Historicamente, pode-se dizer que, no Brasil, a função de supervisor surgiu no início do século XX, sob a denominação de “inspetor escolar”, cujo papel era acompanhar, nos grupos escolares, a organização, os métodos e os processos de ensino, supervisionar e fornecer material didático, bem como orientar professores e alunos (COSTA, GABARDO e FREITAS, 2005).

Por volta dos anos 1970, a função passou a designar-se “supervisor escolar” e manteve como característica uma postura de controle, própria do período político de ditadura militar em que se encontrava o país. Com o término da ditadura militar e os movimentos de redemocratização do país, novas políticas públicas propuseram mudanças na escola, alterando-se também algumas concepções de ensino e aprendizagem (LICHTENECKER, 2010).

[...] nessa nova realidade, repensa-se também a atribuição de novas funções – agora, mais pedagógicas – ao supervisor. Embora integrando o grupo gestor da escola, o supervisor deixa de ser mero controlador e passa a integrar o grupo de professores que, coletivamente, devem repensar suas práticas. Essa nova visão de supervisor vem, naturalmente acompanhada de uma nova nomenclatura que, agora, substitui o termo, já marcado pela ideia de alguém a quem se atribuía muitos poderes, por uma nova denominação, a de coordenador pedagógico. Entretanto, ainda há muitas escolas que utilizam a denominação “supervisor escolar” até porque a legislação ainda utiliza esta nomenclatura (LICHTENECKER, 2010, p. 62).

Ao analisar as atribuições conferidas ao supervisor escolar no Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville é

possível identificar essa concepção mais atual de supervisão escolar a partir de expressões como: “mediar”, “orientar”, “acompanhar”, “coordenar”, “assessorar”, “participar”, entre outras; porém, a nomenclatura utilizada nesse documento ainda permanece como “supervisor escolar”. Contudo, vale ressaltar que o fato de tal concepção se mostrar presente no documento não garante sua efetivação na prática cotidiana das escolas.

A Supervisora 3 fala ainda, apesar de comparar a escola a uma empresa, sobre o professor adequar-se ao novo contexto escolar do qual fará parte, fala essa que remete para o conceito de cultura escolar. Pérez Gómez (2001, p. 17) define cultura

como o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado.

O autor enfatiza ainda que a escola pode ser considerada como um espaço de cruzamento de culturas, distinguindo-se de outras instituições de socialização por ter como responsabilidade específica a mediação reflexiva sobre as influências que as diferentes culturas exercem permanentemente sobre as novas gerações, facilitando seu desenvolvimento educativo.

Libâneo (2008, p. 33), tomando por base as discussões de Pérez Gómez (2001), afirma que

A cultura da escola refere-se àqueles significados, modos de pensar e agir, valores, comportamentos, modos de funcionamento que, de certa forma, mostram a identidade, os traços característicos, da escola e das pessoas que nela trabalham.

Ainda de acordo com o autor, cada escola tem sua própria cultura, que exerce influência na formação da identidade profissional do professor e também no seu desenvolvimento profissional. Desse modo, a preocupação em inserir o professor nessa cultura escolar e permitir que dela participe certamente contribui para o processo de inserção do docente iniciante em seu novo contexto de atuação.

Já o relato da Supervisora 4 permite compreender a dimensão do trabalho a ser desempenhado pelas supervisoras escolares. De acordo com Placco, Souza e Almeida (2012, p. 761),

As atribuições desses profissionais, definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais, são muitas, envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores.

Além de demonstrarem que possuem clareza quanto à função de apoiar e acompanhar o professor iniciante, as supervisoras esclareceram como realizam o acompanhamento desses profissionais:

[...] é no dia a dia, você vai visitando sala, você vai olhando aula, planejamento, tirando dúvida, chamando para reunião, dando orientação, é assim que funciona. (S4)

[...] eu deixo muito eles virem com as dúvidas para num primeiro momento eles... porque se não o que acontece, se a gente bloquear, se a gente for já dizendo tudo que tem que fazer eles vão se fechando. Alguns estão em início de carreira, quando é início de carreira as dúvidas são mais ainda, então no primeiro momento eu vou tirando as dúvidas e orientando conforme vai acontecendo as atividades, trocando ideias, porque a minha maior função é trocar ideias, é propiciar que ele aprenda na prática quando não tem o conhecimento. [...] e no decorrer dos meses do trimestre a gente tem o acompanhamento, eu sempre procuro na aula-atividade para conversar, sempre estou passando por eles, ah está com alguma dificuldade, eu sempre digo para eles que eu fico passando nos corredores, então é mais difícil me encontrar na minha sala, é mais fácil encontrar na sala de aula, quando você me ver e se tiver alguma dúvida, se precisar de alguma coisa pode me chamar para dar o apoio, porque nesse primeiro momento eles precisam de um apoio até para poder entrar nesse mundo da educação. (S2)

E eu procuro acompanhar bem de perto assim, mas sem também muita opressão, sem estar muito em cima, sabe, geralmente eu deixo ele vir até mim e eu procuro sempre também sondar os alunos, como é que eles estão se sentindo, a gente tem essa troca assim, sabe. E dá bem certo, a gente tem, eu tenho assim relacionamento bem bom com os professores, acho que eles confiam bastante em mim, porque a gente tem essa troca. (S5)

As supervisoras expressam preocupação em criar um ambiente de liberdade e segurança para o docente, procurando não sufocá-lo, mas sim deixá-lo à vontade para realizar seu trabalho e solicitar apoio quando julgar necessário. A expressão “[...] sem também muita **opressão**, sem estar muito em cima [...]”, utilizada pela Supervisora 5, remete para a mudança de concepção sobre o papel da supervisão escolar, que já não está mais atrelado ao controle sobre a prática do professor, mas

sim ao oferecimento de apoio e orientação.

Além disso, as supervisoras também relataram em que momento realizam o acompanhamento desses profissionais. Fica claro que não existe um período específico para as orientações, mas sim que elas se dão no dia a dia da prática do professor, conforme surgem as necessidades. Elas podem ocorrer tanto em sala de aula quanto no corredor ou na sala da supervisão, ou seja, não há uma sistematização desse processo. Por um lado, considera-se fundamental essa forma de acompanhamento, pois permite a aproximação entre supervisor e professor. Por outro lado, corre-se o risco de que essa seja a única forma de apoio aos docentes, deixando-se de lado a criação de tempos e espaços específicos para um acompanhamento sistemático do processo de inserção. Por conseguinte, se o docente não solicitar apoio com certa frequência, poderá correr o risco de não ser acompanhado como deveria.

Os dados apresentados na pesquisa de Giordan (2014, p. 104) evidenciaram que os supervisores são vistos como “companheiros” dos iniciantes, pois “realizam um acompanhamento bem próximo do trabalho do professor, principalmente assistindo a aulas, orientando e observando o planejamento e conteúdos”.

Contudo, os relatos das próprias supervisoras apontaram para um problema que pode limitar a efetivação desse acompanhamento. Trata-se da rotina de trabalho intensa que lhes é imposta no cotidiano escolar devido ao tempo que passam realizando atividades emergenciais, como a substituição de professores faltantes, por exemplo. O relato a seguir expressa tal situação:

*Nós vivemos uma realidade bem conturbada assim, por dia faltam quatro, cinco professores, então a gente faz o máximo para conseguir acolher aquele professor, eu tento **fazer muita coisa por escrito** para eles porque eu sei que no dia a dia eu vou estar em sala de aula e é complicado. Então, pelo menos uma vez por semana, de duas em duas semanas eu vou, fico um pouquinho com ele, pergunto quais são, se ele tem algum problema, alguma dificuldade para tentar sanar naquele horário, porque a gente tem um dia a dia bem corrido. (S3) [grifo da autora]*

O relato da Supervisora 3 evidencia a falta de tempo para acompanhar sistematicamente o professor iniciante, exigindo que sejam pensadas outras maneiras de acompanhá-lo e orientá-lo. A alternativa encontrada pela Supervisora 3 para contornar essa situação é a orientação por escrito, que além de se caracterizar como uma forma de registro do acompanhamento efetuado, também pode permitir

cobranças futuras pautadas em tais registros, apontando para uma possível forma de controle desse professor. Todavia, acredita-se que um acompanhamento pessoal, que proporcione a troca de experiências e uma orientação voltada diretamente ao problema enfrentado, também seja necessário no processo de inserção dos professores.

A Supervisora 1 também fez menção a esse problema e apontou as alternativas que utiliza para buscar amenizá-lo:

*Porque na verdade a gente não está conseguindo, eu acompanho assim, eu tenho, por exemplo, agora eu estou cheia de atividades lá que eu tenho que corrigir, então essa semana, semana passada, eu estava na substituição de dois 2º anos, então eu fiz uma sequência didática [...] então cada vez que eu faço isso eu já faço um balanço para ver como é que está o nível dos 2º, agora eu estou quase acabando de corrigir todas, daí eu faço um **relatório** e dou a **devolutiva**. E daí as professoras mais novas eu costumo acompanhar com mais frequência na sala, as professoras velhas, gente, eu não acompanho mesmo, não tem como. Então a gente faz na metade do trimestre um **pré-conselho**, então por conta dessa avaliação que eu faço agora, que eu fiz semana passada, eu faço um **relatório**, então eu vejo como é que está a turma, daí eu faço as **orientações**. [...] Aí os casos assim, a turma foi, dos quatro 2º anos, essa turma foi muito fraca. Por que ela foi muito fraca? A gente faz uma análise, foi daquela professora específica, muitas vezes acontece assim das professoras novas... (S1) [grifo da autora]*

Nesse caso, as orientações por escrito são elaboradas a partir do trabalho desenvolvido com as turmas e não da observação direta do trabalho do professor. Essa prática parece sinalizar para uma possível cobrança por resultados que recai sobre o professor, o que pode ser reflexo do atual sistema de avaliação externa que vem ganhando cada vez mais força, tanto no âmbito municipal quanto federal. Por conseguinte, os esforços que deveriam ser direcionados para o acompanhamento da prática pedagógica do professor a fim de contribuir para seu desenvolvimento profissional parecem deslocar-se para o monitoramento dos resultados dos alunos, incidindo em cobranças e, por vezes, em culpabilização⁵⁴ do professor por tais resultados, desconsiderando as condições de trabalho a que esse profissional está submetido. Desse modo, infere-se que essa prática da supervisão escolar pode ainda caracterizar-se como uma forma de controle do trabalho desempenhado pelo

⁵⁴ Cunha (2012) afirma que em uma sociedade atingida pelo pragmatismo neoliberal, os professores são responsabilizados individualmente pelos resultados preocupantes da aprendizagem dos alunos. Desse contexto decorre a ideia de que o desenvolvimento profissional docente é uma demanda individual do professor, desresponsabilizando os sistemas educacionais por sua proposição e ampliação.

professor.

A Supervisora 1 enfatiza também que não consegue acompanhar regularmente todos os professores e por isso prioriza o acompanhamento dos mais novos na escola. Contudo, convém pontuar que nessa unidade escolar há duas supervisoras, uma para os anos iniciais e uma para os anos finais, fato que poderia minimizar a demanda de trabalho dessas profissionais se comparado à realidade de outras escolas que possuem apenas uma supervisora para atender todo o Ensino Fundamental. Ainda assim, essa profissional tem 24 professores sob sua supervisão. Ao longo de seu relato, a Supervisora 1 também fez menção a projetos provenientes da Secretaria Municipal de Educação cujo desenvolvimento fica sob sua responsabilidade, tendo inclusive, que fazer devolutivas à Secretaria por meio de relatórios e apresentações do trabalho realizado junto aos alunos. Esse conjunto de fatores associado ao grande número de substituições a serem realizadas no cotidiano das escolas parece indicar uma sobrecarga de trabalho a que as supervisoras escolares estão sujeitadas e que, conseqüentemente, pode inviabilizar a realização de um acompanhamento mais sistemático do professor iniciante.

A substituição de professores foi recorrente nas falas das supervisoras, sendo mencionada também por diretores e professores experientes, o que ratifica a dimensão do problema. De acordo com o Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville, atender as turmas na ausência de professores é uma das atribuições do supervisor escolar. Contudo, os relatos clarificam a frequência com que tal situação ocorre ao ponto de interferir no desempenho das demais atribuições inerentes ao supervisor escolar.

A falta de professores é apontada por Almeida (2010) como sendo um dos grandes desafios enfrentados no cotidiano das escolas públicas. Evidentemente, essa situação tem prejudicado a efetivação de um acompanhamento mais adequado não só aos professores iniciantes, mas a todos os profissionais que estão sob a supervisão desse profissional.

Almeida (2010), em seu artigo intitulado *Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública*, apresenta uma pesquisa realizada com dez coordenadores pedagógicos que foram provocados a descrever um dia típico de trabalho na sua função. Os resultados da pesquisa apontam para um movimento frenético vivenciado no cotidiano da escola, proveniente de uma série de atividades a serem realizadas diariamente pelos coordenadores pedagógicos, tais como:

[...] organização e execução de horários coletivos de trabalho pedagógico⁵⁵; organização do início dos períodos; relações formais e informais com direção, professores, alunos, pais, órgãos superiores; leitura de redes e comunicados referentes às atividades que envolvem professores e alunos e elaboração de relatórios; atendimento às emergências (ALMEIDA, 2010, p. 23)

Placco (2010, p. 47) salienta que o cotidiano do coordenador pedagógico “[...] é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética”, frustrando suas intencionalidades e seus propósitos e levando-o, dadas as circunstâncias, a responder às situações do momento “apagando incêndios”. Em meio a tantas atribuições conferidas ao supervisor escolar (ou coordenador pedagógico) e ao cotidiano intenso característico das escolas, parece não restar tempo para que esse profissional desempenhe seu trabalho pedagógico junto ao professor, como descreve a Supervisora 5: “*Mas o básico mesmo do supervisor é com o professor*”.

Em se tratando das condições objetivas de trabalho enfrentadas pelos supervisores escolares, convém mencionar a política adotada no município de Sobral. De acordo com Calil (2014), o número de coordenadores em cada unidade escolar é calculado pelo número de matrículas, sendo que a relação é de um coordenador para cada 250 alunos, havendo escolas com até seis coordenadores. Evidentemente, o número de professores que estão sob a orientação de cada coordenador é expressivamente inferior se comparado à realidade vivenciada nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Joinville, em que só é possível haver dois supervisores por escola caso haja mais de 800 alunos⁵⁶ matriculados na unidade. Como já mencionado anteriormente, no município de Sobral há também um banco de professores substitutos para os momentos em que os professores estão em formação continuada em serviço, fora da escola, ou em planejamento com o acompanhamento do coordenador pedagógico. Acredita-se que o número reduzido de professores e turmas a serem acompanhadas por cada coordenador pedagógico e a isenção das substituições de professores faltantes são fatores que podem

⁵⁵ De acordo com a pesquisa de Almeida (2010), os horários de trabalho pedagógico coletivo – HTPC existem na Rede Estadual de São Paulo e estão sob a responsabilidade do coordenador pedagógico. Importante frisar que na Rede Municipal de Ensino de Joinville, *lócus* desta investigação, não existem momentos destinados à formação coletiva em serviço, salvo as reuniões pedagógicas realizadas esporadicamente ao longo do ano letivo.

⁵⁶ Informação fornecida pela Secretaria Municipal de Educação de Joinville. Convém destacar que no caso de Joinville há uma divisão de trabalho entre o supervisor escolar e o orientador educacional, sendo que o primeiro trabalha diretamente com os professores e o segundo tem seu trabalho focado no atendimento aos alunos.

contribuir significativamente para a melhoria das condições objetivas de trabalho desses profissionais, refletindo também na qualidade do trabalho realizado pelos coordenadores junto aos professores e seus alunos.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que existe sim, nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Joinville, um acompanhamento dos professores iniciantes, que de acordo com as pesquisas de Gabardo (2012) e Giordan (2014), é valorizado por esses docentes. Contudo, constatou-se que a efetivação desse acompanhamento é determinada pelas condições de trabalho vivenciadas pelos supervisores escolares, que frequentemente envolvidos no atendimento às atividades emergenciais do contexto escolar não conseguem realizar um acompanhamento mais sistemático, observando aulas e assessorando na elaboração do planejamento, como previsto pelo Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville. Tal situação tem gerado, inclusive, um sentimento de frustração nesses profissionais.

As ações pontuais são oferecidas de acordo com as demandas do professor iniciante frente à sua prática pedagógica cotidiana. Os momentos iniciais de recepção e repasse de informações sobre o funcionamento da escola são fundamentais para que o docente recém-chegado possa situar-se em seu novo contexto de trabalho e integrar-se à cultura escolar da qual fará parte. No entanto, essas ações são insuficientes para garantir o processo de inserção desse profissional, fazendo-se necessário o estabelecimento de um acompanhamento sistemático desse professor, com possibilidade de trocas e reflexões sobre a prática cotidiana, a fim de contribuir efetivamente para seu desenvolvimento profissional.

As ações voltadas para a organização da hora atividade de maneira a proporcionar momentos de planejamento coletivo e para a formação em serviço se mostram como alternativas importantes no apoio ao professor iniciante no processo de inserção profissional; porém, precisam ampliar-se e consolidar-se na cultura escolar, havendo também uma “[...] mediação institucional mais forte e constante, estabelecendo uma política institucional comprometida com a construção do início da docência enquanto um projeto coletivo” (ROCHA, 2006, p. 11).

4.2.2 Professores experientes e professores iniciantes: as (im)possibilidades de um trabalho coletivo

Tão importante quanto o apoio e o acompanhamento realizado pelos diretores e supervisores escolares junto ao professor iniciante é o apoio oferecido pelos professores experientes ao docente novato. A solidão, tida como uma das causas de mal estar docente no período de inserção profissional, e muitas vezes agravada pela falta ou pelo pouco apoio institucional oferecido aos docentes nessa fase, pode ser minimizada por meio da aprendizagem com os pares (LIMA, 2006).

Gabardo (2012, p. 71) pontua que uma queixa dos professores iniciantes que participaram de sua pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Joinville

[...] diz respeito aos professores mais experientes os quais, muitas vezes, formam “panelinhas”, tendo certo preconceito com quem chega, deixando a impressão de que estão ocupando o lugar dos outros. Para os professores, as contribuições pessoais de colegas mais experientes seriam apoios importantes que os ajudariam a superar os possíveis desconfortos e dificuldades do início da profissão.

Contudo, apesar de algumas queixas, houve também relatos de boa recepção e acolhimento por parte dos professores mais experientes tanto na pesquisa de Gabardo (2012) quanto no estudo de Giordan (2014). Desse modo, também foi interesse desta pesquisa compreender como se dão as relações estabelecidas entre docentes iniciantes e experientes no contexto escolar.

Os relatos obtidos junto aos professores entrevistados permitiram identificar duas formas básicas de apoio ao docente iniciante por parte dos professores experientes: recepção e acolhimento e troca de experiências. Dos cinco docentes entrevistados, três deles afirmaram que sempre auxiliam os professores iniciantes, os outros dois relataram que ajudam o novato quando há necessidade. Os docentes entrevistados afirmaram ainda que é comum ver outros professores mais experientes auxiliando os recém-chegados na unidade escolar.

Concernente à **recepção** e ao **acolhimento** do docente novato por parte dos professores experientes, é possível perceber uma preocupação desses docentes em se mostrarem disponíveis para o iniciante caso necessitem de algum auxílio ou orientação. Os professores experientes também demonstram certo cuidado para

deixar o docente recém-chegado à vontade no novo ambiente de trabalho. Os relatos a seguir evidenciam tais ações:

*Quando eu vejo alguém novo eu me apresento, pergunto o nome, pergunto que disciplina que vai trabalhar, falo meu nome e a disciplina que eu trabalho e **me coloco à disposição** caso precise de alguma coisa, uma dúvida assim, onde é uma sala, ou alguma atitude que ele não saiba como proceder, um encaminhamento para algum aluno, a gente se coloca à disposição dessa forma. (PE3)*

*A gente procura sempre **integrar bem ele na escola**, apresentando a escola, os alunos, falando sobre os alunos, como funciona a escola, integrando, brincando muito, que a minha parte é mais brincar com eles. Então a gente está sempre tentando ser simpático. (PE4) [grifos da autora]*

No que tange à **troca de experiências** entre professores iniciantes e experientes, pode-se inferir que elas ocorrem, porém são poucos os tempos e os espaços destinados para a realização sistemática de um trabalho coletivo entre os docentes. Comumente, as trocas são realizadas de maneira informal, em momentos como o recreio, por exemplo, ou durante a hora atividade do professor, como evidenciam as falas a seguir:

*[...] na hora do recreio, no corredor, a pessoa... ah, como é que faz isso? Então muitas atividades que vão surgindo, que nem eu lembro que nós estávamos trabalhando o Caráter Conta e nisso veio uma professora também iniciante aqui na escola, e aí ela vai pegando, como é que eu faço isso, muito mais assim, não tem um horário específico, alguma coisa assim, mas é **troca** mesmo assim no corredor, na hora do lanche, não é nada assim mais aprofundado, sabe. (PE2)*

*Geralmente, nós temos as nossas aulas-atividade e aí a gente sempre se propõe a se o professor tiver alguma dúvida, se ele quiser dar uma olhada, fazer uma **troca de experiência**, se tiver alguma dúvida quanto ao planejamento, isso geralmente é feito nas nossas aulas-atividade que agora, nesse momento, são cinco aulas, três Educação Física, Artes, Inglês. Geralmente esse professor nos procura nesse horário, e ali a gente conversa, troca experiências, às vezes também recebe muita coisa do professor que está chegando porque está com gás novo, então é uma troca muito boa. (PE5) [grifos da autora]*

Esses relatos apontam claramente a inexistência de um espaço formalizado para o trabalho coletivo entre os professores. Percebe-se que as trocas efetivadas são decorrentes da relação cotidiana que os docentes estabelecem entre si, “driblando” a falta de tempo e espaço para a troca de experiências. É importante pontuar também que tais trocas se pautam muito mais nos aspectos práticos do trabalho docente do que em reflexões teóricas que possam embasar a prática

cotidiana. Os professores fazem menção a trocas de atividades e “macetes” para o ensino de algum conteúdo específico, bem como sugestões de encaminhamentos para com os alunos, ou seja, partilham saberes experienciais. Esses dados aproximam-se aos achados de Lichtenecker (2010), ao constatar que as contribuições advindas dos professores experientes se dão por meio da troca de materiais didáticos, reflexões sobre aspectos administrativos e também sobre a avaliação.

Tardif (2014) afirma que é por meio das relações com os pares que os saberes experienciais adquirem objetividade, pois para poder compartilhá-los, os professores são levados a tomarem consciência sobre seus próprios saberes. Nesse sentido, o docente experiente torna-se também um formador, e não apenas um prático. O autor destaca ainda que

Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação. [...] Ainda que as atividades de partilha dos saberes não sejam consideradas como obrigação ou responsabilidade profissional pelos professores, a maior parte deles expressa a necessidade de partilhar sua experiência (TARDIF, 2014, p. 53).

Mediante o estabelecimento de trocas entre os pares, não apenas os docentes iniciantes são beneficiados, mas também os mais experientes, como bem defendem Cunha (2012) e Nono (2011). O Professor Experiente 5 deixa evidente tal percepção ao fazer a seguinte declaração: “[...] *a gente conversa, troca experiências, às vezes também recebe muita coisa do professor que está chegando porque está com gás novo, então é uma troca muito boa*”.

Libâneo (2008, p. 34) adverte que “é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho”. No entanto, pode-se afirmar, pelos dados obtidos com os entrevistados, que nas escolas investigadas, a organização do trabalho geralmente não privilegia a existência de tempo e espaço para a realização de um trabalho coletivo e colaborativo entre os professores. Dentre as cinco unidades escolares que constituíram o *lócus* desta pesquisa, percebeu-se que em apenas uma delas a organização da hora atividade de modo a permitir a realização de um planejamento coletivo faz parte da cultura escolar. O Professor Experiente 1, ao falar sobre essa

cultura da escola, destacou a importância que tal prática teve no seu processo de inserção:

Vou falar da minha experiência, tá. [...] nós nos reuníamos para planejar juntos, nós fazíamos, e o que a gente faz hoje ainda, por série a gente tenta até colocar com que o professor da mesma série consiga se encontrar pelo menos uma vez por semana com os professores da mesma série para que possam planejar juntos, isso ajuda bastante, principalmente quando nós estamos iniciando e nós não temos experiência. Então assim, a gente tem a matriz curricular, [...], então a gente programa aquilo por trimestre e em cima disso a gente vai traçando as nossas metas, [...] vai fazendo nosso planejamento, [...] então nós juntos com a experiência de outro professor, nós juntos planejamos [...] Isso é bastante forte aqui na nossa escola [...], o que nos ajuda até na questão de você ter muita pesquisa para fazer, muitas atividades para você planejar, então você acaba tendo uma gama maior de atividades, troca de experiências maiores em curto espaço de tempo [...] isso me ajudou muito quando eu iniciei, porque assim, eu não tinha muita experiência [...]. E eu sei que não é isso em todas as escolas que acontece, muitos professores trabalham ainda isolados, sozinhos, ali cada um com o seu planejamento, e aqui não, aqui nós temos isso assim de [...] contribuir com a prática do outro, isso ajudou muito para mim no meu início. (PE1)

Gabardo (2012, p. 69) pontua que “[...] a troca de experiências entre professores que trabalham com o mesmo ano” foi uma das sugestões dadas pelos professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino de Joinville, como forma de auxiliá-los no processo de inserção profissional. Leone (2011), em sua pesquisa com professoras iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, também constatou que os docentes iniciantes valorizam a troca de experiências com professores que trabalham com turmas do mesmo ano e no mesmo período de aulas.

Evidentemente, tal prática permite a efetivação de mais trocas visto a similaridade do trabalho a ser realizado, permitindo inclusive, uma “divisão de tarefas” entre os professores, como sugere o relato do Professor Experiente 1. Segundo Tardif (2014, p. 53), “a colaboração entre professores de um mesmo nível de ensino que constroem um material ou elaboram provas juntos [...] também fazem parte da prática de partilha dos saberes entre os professores”.

Ao prosseguir em seu relato, o Professor Experiente 1 destacou ainda que há diferenças entre o apoio advindo da supervisão daquele oferecido por outro professor por meio da troca de experiências:

[...] acho que é muito importante essa troca, ainda mais quem está entrando, por mais que tem experiência você mudando de escola, você saber que você pode contar com quem está ali... Você contar com a

supervisora é uma coisa, mas você contar com alguém que está ali na sala de aula como você passando por aquilo que você está passando é diferente, é diferente, é um outro olhar. (PE1)

Simon (2013, p. 67) afirma que as possibilidades de relações estabelecidas nas rotinas escolares são fontes inesgotáveis de aprendizagem para o professor iniciante. Para a autora, “a dimensão coletiva do trabalho e o sentimento de pertença ao corpo docente são aspectos que contribuem sobremaneira para a consolidação do perfil profissional do novo integrante”. A fala do Professor Experiente 1, quando enfatiza a importância que as trocas possibilitadas pelo planejamento coletivo tiveram na sua fase de inserção profissional, corrobora o exposto pela autora, potencializando a premissa de que espaços coletivos de trabalho devem fazer parte da cultura escolar.

No entanto, sabe-se que para o estabelecimento de trocas de experiências mais efetivas, faz-se necessário que se ampliem, nos ambientes escolares, os tempos e os espaços para o encontro entre professores e destes com a equipe gestora. Os dados obtidos apontam que as atuais condições objetivas de trabalho vivenciadas pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Joinville ainda desfavorecem tal prática. Contudo, acredita-se que algumas medidas podem ser tomadas para amenizar essa situação, dentre elas, o cumprimento da Lei 11.738/2008, que estabelece 33% de hora atividade destinados ao planejamento das aulas e às demais atividades extraclasse. Tal medida ampliaria o tempo remunerado em serviço possibilitando a implementação de um trabalho coletivo dentro do espaço escolar.

Paralelamente a isso, faz-se necessário organizar encontros sistemáticos entre os docentes, quer sejam durante as horas atividade e/ou por meio da ampliação do número de reuniões pedagógicas realizadas no decorrer do ano letivo. Cunha (2012) sugere que reuniões pedagógicas com espaço para relatos de experiências acompanhados de processos reflexivos também podem contribuir para o processo de desenvolvimento profissional, tanto dos docentes iniciantes quanto dos experientes.

Libâneo (2008) enfatiza que diretores, coordenadores pedagógicos e professores precisam pensar em estratégias de organização e gestão escolar que possibilitem a construção de uma cultura escolar em que os professores possam ter conhecimento de suas necessidades a fim de produzirem conjuntamente sua

profissionalidade. Para tanto, faz-se necessário “[...] a criação de lugares e tempos que incentivem as trocas de experiências entre professores e entre professores e alunos, de modo a se implantar uma cultura colaborativa” (LIBÂNEO, 2008, p. 234). O autor pontua ainda que a direção e a coordenação pedagógica têm papel primordial para apoiar e sustentar esses espaços de reflexão, investigação, negociação e tomadas de decisão colaborativas.

4.3 Proposições dos diferentes interlocutores para o desenvolvimento profissional 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 práticos 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.

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)*

*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) [grifos da autora]*

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).

A literatura especializada traz ainda outras propostas para o período de inserção na docência. A ideia do “período de estágio” citada pelo Diretor 1 remete ao que Nóvoa (2011) chama de “período de indução”. Inspirado no modelo de formação dos cursos de medicina, em que os médicos passam por um período de residência, o autor propõe a adoção desse modelo também para a formação de professores, defendendo que

[...] as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor actuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre seu próprio trabalho (NÓVOA, 2011, p. 4).

De acordo com o autor, o período de indução permitiria uma formação de professores a partir de dentro, fazendo com que os professores mais experientes tivessem um lugar predominante na formação de seus colegas e as escolas se tornassem o lugar da formação de professores, como espaço de análise partilhada das práticas.

Papi e Martins (2010) afirmam que, no Brasil, foi enviado ao Congresso Nacional o Projeto de Lei n. 227, datado de 2007, de autoria do Senador Marco Maciel, propondo a Residência Pedagógica como política pública, também inspirada na residência médica. Segundo as autoras, o projeto prevê o acompanhamento do professor iniciante por um professor experiente, que orientará seu trabalho. Desse modo, o professor iniciante não participaria apenas das mesmas propostas de formação continuada destinada aos demais professores, mas estaria inserido em

uma formação específica para o professor iniciante.

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, eu acho necessário esse quebra-gelo, está faltando isso daí. [...] 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, do 1^o ao 5^o, por ano. (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 estar **trabalhando os detalhes das matrizes, dos conteúdos**, porque daí assim facilitaria o nosso acompanhamento da parte pedagógica, porque enquanto supervisora a gente, claro, a gente acaba conhecendo o conteúdo, mas o nosso foco é a parte da didática, da prática em sala de aula. Eu acho que deveria ter **mais reuniões ou a formação mesmo para o professor no estágio probatório**, porque às vezes eles caem de paraquedas e daí você que acaba ensinando mesmo, acaba trabalhando detalhes tanto da Rede como é que funciona, como é que faz tudo, que deveria, na minha visão, tinha que ter lá da Secretaria de Educação. (S2) [grifos da autora]*

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. Acho que nós estamos devendo uma formação continuada sistematizada, nós já fazemos o PNAIC à noite, nós estamos com cerca de duzentos professores fora do horário, isso é louvável. Mas aí nós também temos o problema, nós queremos chamar os professores, quem fica com as aulas, não podemos dispensar os alunos, então nós temos que pensar em estratégias de promovermos encontro com os professores sem perda nenhuma para o aluno. Acho que esse é um probleminha também, uma Secretaria pode fazer reunião mensal com o professor, mas daí qual estratégia, quem vai ficar com os alunos? É o cotidiano na escola, isso também tem dificultado nosso trabalho. (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. Curso de aperfeiçoamento sempre, sempre. Isso é muito importante. (D3) [grifos da autora]*

A dificuldade expressa no relato da Coordenadora 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 de Joinville. A própria experiência do PNAIC⁵⁷, 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.

Como já aludido nas discussões anteriores, a Secretaria Municipal de Educação de Sobral/CE, investigada por Calil (2014), oferece formação continuada em serviço para todos os docentes. Para os iniciantes, além da formação em serviço há também a formação do estágio probatório, no período noturno, durante os três anos do estágio probatório, sendo que para essa formação há um incentivo financeiro de 25% do salário base de 4 horas. A implantação de um “banco de professores substitutos” em cada unidade escolar foi a estratégia utilizada para permitir a ausência dos docentes das escolas durante o horário de trabalho.

O **acompanhamento sistemático do professor iniciante no contexto escolar** foi a proposição mais apontada pelos diretores, supervisoras e professores experientes. Pode-se mensurar, a partir dessa constatação, a importância dada ao trabalho desenvolvido junto ao docente no dia a dia de sua prática pedagógica, pois como defende Marcelo García (2009), existem conhecimentos que serão aprendidos apenas mediante a prática docente. Esses profissionais parecem compreender também que “[...] a escola enquanto unidade desempenha um papel fundamental como serviço de apoio aos professores principiantes” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 113), auxiliando-os no processo de inserção profissional.

É possível inferir também que o acompanhamento realizado atualmente no contexto das unidades escolares não tem se mostrado satisfatório, pois os sentimentos de “frustração” por parte dos diretores e supervisoras, e de “abandono” por parte dos professores experientes (que também desejam ser vistos e acompanhados), evidenciaram-se significativamente nos relatos obtidos.

*Eu acho que o ideal seria **ficar muito mais perto dele** do que nós conseguimos ficar hoje **para orientá-lo bem mais**. (D4)*

⁵⁷ PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Para tanto, o programa conta com ações em quatro eixos de atuação: **formação continuada presencial** para professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e seus orientadores de estudo; distribuição de **materiais didáticos**, como obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; **avaliações sistemáticas**; e **gestão, mobilização e controle social**. Disponível em: < <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 20 out. 2015.

É... O que eu percebo assim, a gente não consegue fazer um acompanhamento como se deve, grande parte porque assim, a equipe vive em sala de aula. [...] Então eu penso que se **a equipe estivesse mais disponível na escola para estar fazendo, para estar assistindo aula, para estar dando devolutiva, para estar fazendo formação em serviço.** [...] Essa disponibilidade da equipe em poder realmente fazer esse **acompanhamento sistemático** [...] (D5)

Olha, assim, eu vejo por conta das substituições a gente não está fazendo o nosso papel, sabe. Isso não é aqui, isso é geral no município [...] Eu tenho um caderno de rotina, se vocês olharem meu caderno de rotina, substituição, substituição, substituição. [...] **O modelo ideal seria a gente sentar com esse professor, ter a oportunidade de acompanhar, trazer, eu tento, tento fazer, ah o que é uma sequência didática, o que é isso, dá para trabalhar assim, tem vídeo assim, dá para baixar esse vídeo.** [...] Isso seria o ideal se a gente pudesse planejar junto, organizar junto, seria o ideal, mas não é o possível. (S1)

Eu tenho total convicção de que eu deveria estar mais apoiando e construindo caminho junto com ele, o que nem sempre é real, porque a realidade não é essa. Mas o supervisor deveria especificamente estar com o professor indiferente se ele está iniciando ou não para acompanhá-lo sempre, para ver quais são suas necessidades mesmo, não só supervisionar, não é esse trabalho, mas o trabalho de ficar perto do professor e de ver quais são os problemas, as dificuldades que ele tem. [...] **a gente poder ficar menos em sala de aula e mais com o professor, isso é o básico.** (S3)

É realmente assim, **acompanhar em sala de aula, as dicas e acompanhando o planejamento,** eu acho que deveria ser mais efetivo assim, realmente, sabe. Isso muitas vezes a escola é muito grande, o número de alunos é muito grande [...] eu também me sinto assim bem abandonada, porque a gente gosta de mostrar o trabalho, mostrar o dia a dia, ah, que nem você faz um trabalho diferente, uma atividade diferente, mas acaba ninguém vendo, só se você chegar lá na sala dos professores e comentar, então é complicado assim. (PE2)

Ah, eu acho que o professor iniciante, ele deveria ter bastante **acompanhamento talvez na sala de aula** no começo, porque quando tu estás lá na universidade, na faculdade, sei lá, quando tu estás cursando é uma coisa, quando tu chegas para aplicar é bem diferente. Talvez o professor precise de auxílio. Eu acho que quando eu comecei na Rede tinha bastante supervisão, assim, era acompanhado bem de perto os professores no desempenho deles. [...] Talvez hoje em dia precise de mais acompanhamento nesse sentido, eu acho. Até porque às vezes tu precisas de um respaldo e não tem, a supervisora está ocupada, a orientadora está ocupada, às vezes até a direção também não está presente, então, talvez precisasse de mais apoio... (PE3) [grifos da autora]

Mais uma vez, a substituição de professores foi apontada como o grande problema enfrentado no cotidiano escolar, inviabilizando a realização de um acompanhamento sistemático dos professores em geral. O relato da Supervisora 1 permite compreender um dos motivos da intensificação de substituições a serem realizadas pela equipe gestora das escolas: “As pessoas têm muita falta, então a Secretaria agora, então antes assim, nós tínhamos três dias, o professor faltava, nós

poderíamos pegar um substituto, agora o professor precisa ter dezesseis dias de atestado para pegar um substituto”.

O Diretor 5, por sua vez, complementou seu relato apontando duas alternativas para solucionar o problema da substituição de professores faltantes:

*Ai, eu penso assim, essa **meritocracia**, assim um prêmio para aqueles professores assíduos, é claro que teria que se ver assim, tantas faltas, até tantas faltas com atestado, mas eu acho que iria diminuir bastante o número de faltas dos professores, a gente vê que tem professor que realmente falta porque está doente, mas infelizmente a gente vê também [...] que hoje em dia uma consulta ao médico é sinônimo de atestado médico [...] E também se tivesse, de repente, um **professor volante**, sabe, uma pessoa na escola que pudesse, que viesse para a escola somente para substituir, tivesse alguém a mais na equipe, porque daí acabaria não assim, fazendo com que o supervisor fosse muito para a sala, o orientador, e que eles realmente pudessem estar sentando não só com o professor iniciante como os demais também, pudesse cumprir a pauta deles, a rotina deles na verdade. Eu penso que, eu vejo essas duas alternativas, ou a meritocracia ou então contratando, tendo um outro profissional para assumir essas substituições. (D5) [grifos da autora]*

No entanto, faz-se necessário tecer algumas ponderações sobre essas proposições. A opção por implantar um sistema de meritocracia por assiduidade configura-se como uma alternativa perigosa, pois poderia até diminuir o número de faltas daqueles que porventura venham se valer de algumas situações para ausentarem-se das escolas. Entretanto, aquele professor que está adoentado, muitas vezes tendo como causa de sua condição de saúde as próprias condições de trabalho, seria “punido” por sua enfermidade, o que parece ser no mínimo injusto com esse profissional.

Quanto à ideia do professor volante, a Coordenadora do Ensino Fundamental fez a seguinte observação: *“Algum tempo atrás, faz muito tempo, nós fomos à Curitiba e Curitiba tinha o professor volante, mas como nós termos o professor volante se estão faltando professores?”*. Surge aqui outro problema enfrentado na carreira do magistério na atualidade: a redução do número de licenciados que optam por atuar na docência. Pinto (2014, p. 3), em seu artigo intitulado *O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras?*, afirma que

Tendo por base os dados de concluintes nos cursos de licenciatura nos últimos 20 anos, levantados pelo INEP, e considerando uma estimativa de demanda de professores por disciplina, constata-se que, com exceção da disciplina de física, existem professores habilitados em número mais do que suficiente para assumir as turmas existentes, concluindo-se que se trata essencialmente de um problema de falta de atratividade da carreira

docente.

As condições objetivas de trabalho e a desvalorização profissional vivenciadas na carreira docente parecem interferir significativamente na opção por ingressar, ou não, no magistério, levando muitos licenciados a optarem por carreiras em outras áreas de atuação. Não foi objetivo deste estudo pesquisar o problema do absenteísmo de professores nem tampouco a atratividade da carreira docente na Rede Municipal de Ensino de Joinville. Contudo, a eminência de tais aspectos ao longo desta investigação sinaliza para possíveis questões a serem averiguadas e repensadas, no intuito de atenuar algumas situações desfavoráveis vivenciadas no contexto das unidades escolares da Rede em questão.

De modo geral, as proposições feitas pelos diferentes interlocutores desta pesquisa apontam para dois grandes eixos de apoio aos professores iniciantes: a formação continuada e o acompanhamento sistemático no contexto escolar. Ambas as proposições podem fazer parte de um mesmo 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 anteriormente e do acompanhamento efetivado pela equipe gestora das escolas, 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caminho delineado para conhecer o processo de acompanhamento e as ações de apoio oferecidas aos professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Joinville, buscaram-se respostas para as seguintes questões de pesquisa: “que ações de apoio são oferecidas aos professores iniciantes pela Secretaria Municipal de Educação?”; “que ações de apoio são oferecidas aos professores iniciantes nas escolas?”; “como ocorre o processo de acompanhamento dos professores iniciantes nas escolas?” e “que proposições são apresentadas pela coordenadora do Ensino Fundamental, pelos diretores, supervisores escolares e professores experientes que possam contribuir para o processo de inserção na docência e para o desenvolvimento profissional do professor iniciante?”.

Para responder aos questionamentos, um dos passos dados foi a seleção das escolas apontadas pela pesquisa de Giordan (2014) como espaços em que ocorrem ações de apoio e acompanhamento consideradas significativas pelos professores iniciantes. Esse cuidado foi tomado para que se tornasse possível identificar ações que possam configurar-se como referência para outras unidades escolares e até mesmo para a Secretaria Municipal de Educação caso queiram pensar em estratégias para receber e acompanhar o professor iniciante. A opção por ouvir diferentes interlocutores também permitiu traçar um panorama maior das experiências vivenciadas cotidianamente no espaço escolar possibilitando a compreensão do modo como contribuem para o desenvolvimento profissional docente.

Logo, os dados obtidos ratificaram a inexistência de um programa ou política pensados exclusivamente para os professores iniciantes e permitiram identificar ações pontuais oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação aos seus professores. Dentre essas ações, o acolhimento realizado pelo Núcleo de Gestão de Pessoas é a única ação oferecida exclusivamente aos docentes iniciantes, haja vista que os cursos de formação continuada e o atendimento da supervisão por área de conhecimento são oferecidos à totalidade dos docentes atuantes na Rede. Por conseguinte, essas ações não contemplam as especificidades do período de inserção profissional, quer seja na docência ou em um novo contexto de trabalho. Apesar da inexistência de um programa voltado aos docentes iniciantes, a Secretaria reconhece a importância e destaca a necessidade de pensar em

formações que sejam direcionadas a esse grupo de professores.

A pesquisa revelou ainda que a responsabilidade de receber, apoiar e acompanhar o professor iniciante é delegada pela Secretaria Municipal de Educação às equipes gestoras das unidades escolares, na figura dos diretores e supervisores escolares. Também não há um acompanhamento sistemático do professor iniciante por parte da Secretaria. A avaliação do estágio probatório, processo que é realizado pelas equipes gestoras das escolas, tem se mostrado mais como uma ação de cunho burocrático do que formativo. Infere-se que a ausência de um acompanhamento sistemático ao longo do processo, pautado nas questões a serem melhoradas, tem posto em questionamento a efetiva contribuição desse processo para o desenvolvimento profissional do docente.

No que tange ao apoio oferecido aos docentes iniciantes no contexto escolar foram identificadas ações como: recepção inicial, repasse de informações sobre o funcionamento da escola, auxílio quanto ao domínio de turma, organização da hora atividade e formação em serviço. Com exceção da recepção inicial, assim como ocorre com relação à Secretaria Municipal de Educação, todas as demais ações são oferecidas tanto aos professores iniciantes quanto aos mais experientes, de acordo com as demandas que emergem das práticas pedagógicas vivenciadas cotidianamente nas unidades escolares. O oferecimento dessas ações tem se configurado como significativa fonte de apoio aos docentes que valorizam também as trocas de experiências e os momentos para o trabalho coletivo, quando existentes. Porém, os dados apontaram para a ausência de tempos e espaços destinados à realização de um trabalho coletivo, com exceção da escola que consegue organizar a hora atividade de forma a permitir esse encontro, conforme a fala da supervisora da Escola 1, fato que parece levar os professores a buscarem alternativas para “driblar” a situação estabelecendo trocas em momentos informais como o recreio ou encontros no corredor, por exemplo.

É também no contexto escolar que o professor iniciante é acompanhado, preponderantemente pela supervisão escolar, que busca assistir a suas aulas, tirar dúvidas, fazer intervenções e propor direcionamentos que visem aprimorar sua prática pedagógica. A direção escolar parece estar mais presente apenas nos momentos iniciais de recepção e na avaliação do estágio probatório, ou então, acompanhando a supervisão escolar no repasse de alguma orientação, quando solicitado. No entanto, os dados coletados evidenciaram que as condições objetivas

de trabalho vivenciadas cotidianamente no contexto das escolas investigadas têm comprometido o acompanhamento dos professores, quer sejam iniciantes ou não, pois o atendimento às emergências, como a substituição de professores faltantes, não permite que a equipe gestora, principalmente a supervisão escolar, cumpra suas funções pedagógicas junto aos docentes.

Ao deixarem proposições que possam contribuir para os processos de inserção e desenvolvimento profissional docente, os participantes da pesquisa apontaram que a formação continuada e o acompanhamento sistemático no contexto escolar seriam importantes para apoiar o docente iniciante. Essas proposições partem de experiências já vivenciadas nas unidades escolares da Rede e permitem inferir que, da forma em que estão sendo desenvolvidas, essas ações têm se mostrado insuficientes, necessitando de aprimoramento e avanços.

Portanto, tomando por base os achados decorrentes desta investigação, propõem-se algumas alternativas como possibilidade de contribuir para a concepção de ações voltadas para o apoio e o acompanhamento de professores iniciantes. As proposições aqui feitas destinam-se tanto para as escolas, enquanto espaços de atuação do professor, quanto para a Secretaria Municipal de Educação, enquanto órgão gestor dessa Rede. Algumas dessas proposições configuram-se como medidas emergenciais que poderiam ser aplicadas a curto prazo, buscando minimizar os maiores problemas enfrentados atualmente nas unidades escolares. Já a médio e longo prazo, outras medidas podem ser implementadas na forma de programas ou, até mesmo, de políticas que melhorem as condições de trabalho do docente iniciante. Assim, propõe-se:

- Ampliação e qualificação do tempo e do espaço para planejamento coletivo – a exemplo da experiência vivenciada em uma das escolas que constituíram o *lôcus* desta investigação, a possibilidade de planejamento coletivo tem se mostrado como uma prática significativa para os professores, sejam iniciantes ou experientes. Portanto, organizar o horário escolar de modo a permitir esse encontro para o maior número de professores pode contribuir para a troca de experiências e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional dos docentes.
- Ampliação da formação em serviço – realizar reuniões pedagógicas regularmente, com espaços destinados para a socialização e a troca de

experiências também pode ser uma alternativa para o desenvolvimento de um trabalho mais coletivo e colaborativo. Importante frisar que, paralelamente à troca de experiências, é fundamental que haja discussão de aspectos teóricos da profissão docente que possam embasar a prática pedagógica e apontar para a solução de problemas enfrentados no cotidiano de cada unidade escolar.

- A existência de pelo menos dois supervisores por escola – ter um supervisor para cada etapa do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) pode facilitar o trabalho desses profissionais junto aos professores e permitir um acompanhamento mais sistemático da prática pedagógica dos docentes. Também pode contribuir para o planejamento de formações em serviço de modo a atender mais especificamente cada segmento do Ensino Fundamental.
- Contratação de professores volantes e/ou substitutos – ter pelo menos um professor volante em cada unidade escolar, ou um para os anos iniciais e outro para os anos finais, para que possam contribuir para a melhoria das condições objetivas de trabalho da equipe gestora e, principalmente, da supervisão escolar, sobrando-lhes mais tempo para desempenharem suas funções junto aos professores, tanto iniciantes quanto experientes.
- Reformulação ou readequação da avaliação do estágio probatório – repensar a ficha de avaliação do estágio probatório bem como a forma de acompanhar o professor iniciante ao longo do processo. Para tanto, acredita-se que é necessário readequar a ficha de avaliação contemplando as especificidades da profissão docente e permitindo também uma avaliação descritiva dos pontos a serem aprimorados pelo professor avaliado. Nos períodos de intervalo entre uma avaliação e outra o professor pode receber acompanhamento e orientações direcionadas a sanarem as dificuldades apontadas nas avaliações anteriores e assim, ser mais bem acompanhado em seu período de inserção profissional.
- Criação de um programa de formação continuada – faz-se necessário oferecer cursos de formação continuada de forma sistemática para todos os profissionais da educação. Assim, sugere-se a criação de um programa de formação continuada que contemple os seguintes critérios: (I) formação continuada para todos os professores de acordo com suas áreas de atuação;

(II) formação continuada para professores iniciantes contemplando as especificidades do período de inserção profissional; e (III) formação continuada para a equipe gestora. Desse modo, infere-se que todos os profissionais que atuam nas unidades escolares teriam possibilidade de aprimorar suas práticas e estabelecer um trabalho de cunho mais coletivo e colaborativo.

Acredita-se que tais proposições, provenientes do contexto em que esta investigação foi realizada, configuram-se apenas como alternativas para aprimorar o acompanhamento e o apoio oferecido aos professores iniciantes. Certamente, experiências vivenciadas em outras Redes de Educação bem como a própria literatura especializada podem apontar ainda para outras formas de apoiar o docente iniciante e favorecer o processo de inserção profissional. Desse modo, cabe à Secretaria Municipal de Educação refletir acerca de tais proposições e, se conveniente, apropriar-se delas para pensar em estratégias e programas que contribuam para a inserção e o desenvolvimento profissional docente.

Espera-se também que esta pesquisa possa contribuir para outras investigações abordando o início da docência, bem como suscitar estudos relacionados a outras temáticas aqui evidenciadas, como as condições de trabalho dos supervisores escolares e o problema do adoecimento e, conseqüentemente, do absenteísmo dos professores da Rede em questão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

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.

_____. **Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bdt.d.ibict.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 10 fev. 2015.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. **A formação continuada no município de Sobral (CE)**. 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia de Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

COSTA, Iara Andrade (Org.). **Tempos de educar: os caminhos da história do ensino na rede municipal de Joinville/SC – 1851/2000**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

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

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. *In*: Duarte, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino

Traço, 2011.

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

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DE JOINVILLE - IPPUJ (Org.). **Joinville Cidade em Dados 2014**. Joinville: Prefeitura Municipal, 2014, 150 p.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Perfil dos diretores de escola da rede pública**. 2009. Disponível em: < http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor_escolar.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2015.

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, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GATTI, Bernadete. **O início da carreira docente no Brasil: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais**. *In*: Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a La docência, 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.

_____; GUARNIERI, Maria Regina. Pesquisas sobre professores iniciantes e as

tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. *In*: GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Professores iniciantes**: diferentes necessidades em diferentes contextos. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional do professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007, p. 31-62.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=420910&search=santa-catarinaljoinville>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **IDEB**: resultados e metas. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=7842382>>. Acesso em: 04 fev. 2015.

_____. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2009. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

_____. **Talis**: pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem. Relatório Nacional. Brasília, 2014. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/talis/resultados>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

IPPUJ – Instituto de Pesquisa e Planejamento para o Desenvolvimento Sustentável de Joinville. **Relatório Joinville – Cidade em Dados 2014**. Joinville: Prefeitura Municipal, 2014, 150p.

JOINVILLE. **Aviso de homologação, SEI nº 0058126/2014 – SED.UAD** de 1º de dezembro de 2014. Disponível em: < <https://intranet.joinville.sc.gov.br/portaleducao>>. Acesso em: 31 jan. 2015.

_____. **Lei Complementar nº 230**, de 10 de abril de 2007. Regulamenta o art. 113, da Lei Orgânica do Município, dispondo sobre a admissão de pessoal, pela administração pública direta e indireta do município de Joinville, por tempo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse

público, nos termos do inciso IX, do art. 37, da Constituição Federal, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/a/sc/j/joinville/lei-complementar/2007/23/230/lei-complementar-n-230-2007-regulamenta-o-art-113-da-lei-organica-do-municipio-dispondo-sobre-a-admissao-de-pessoal-pela-administracao-publica-direta-e-indireta-do-municipio-de-joinville-por-tempo-determinado-para-atender-a-necessidade-temporaria-de-excepcional-interesse-publico-nos-termos-do-inciso-ix-do-art-37-da-constituicao-federal-e-da-outras-providencias.html>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

_____. **Lei Complementar nº 266**, de 05 de abril de 2008. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos do município de Joinville, das autarquias e das fundações públicas municipais. Disponível em: <<https://www.joinville.sc.gov.br/.../8-Estatuto%2Bdo%2BServidor.html>>. Acesso em: 31 jan. 2015.

_____. **Lei Municipal nº 5629**, de 16 de outubro de 2006. Estabelece as diretrizes do sistema municipal de educação. Disponível em: <<http://cm-joinville.jusbrasil.com.br/legislacao/1013475/lei-5629-06>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

_____. **Regimento único das unidades escolares da rede pública municipal de ensino de Joinville**. Joinville: Horizonte Gráfica e Editora, 2011.

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. 2011. 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

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.

LIMA, Emília Freitas de. **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para

entrevista semi-estruturada. *In*: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

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

_____. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENSLIN, Mônica Schüler. **Desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do ensino fundamental: as contribuições da formação continuada**. 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, SC.

MILHOMEM, André Luiz Borges; GENTIL, Heloisa Salles; AYRES, Sandra Regina Braz. Balanço de Produção Científica: A utilização das TICs como ferramenta de pesquisa acadêmica. **SemiEdu2010** - ISSN:1518-4846 - UFMT, Cuiabá-MT.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. *In*: **Conferência “Tendências atuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação”**. Águas de Lindóia: 17 ago. 2011.

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.

PARO, Vitor Henrique. **Parem de preparar para o trabalho!!!** Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. São Paulo: Xamã, 1999. Disponível em: <http://evoluieducacional.com.br/wp-content/uploads/2012/08/parem_de_educar_para_trabalho.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2015.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? *In: Jornal de Políticas Educacionais*. Curitiba: UFPR, n. 15, jan./jun. 2014, pp. 03–12.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

Rocha, Gisele Antunes. **Por uma política institucional comprometida com o início da carreira docente enquanto um projeto coletivo**. 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-2611--Int.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. *In: III Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a La docência*, 3, 2012. Santiago do Chile. Anais ISBN 978-24-938819-8-6, Santiago do Chile, 2012.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <<https://intranet.joinville.sc.gov.br/portaleducacao>>. Acesso em: 31 jan. 2015.

SIMON, Marinice Souza. **Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na escola básica**. 2013. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, RS.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Direção escolar. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa desenvolvida pela mestrandia Dirlene Glasenapp, vinculada ao Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. As respostas dadas por você ao instrumento de coleta de dados, neste caso a entrevista, serão fundamentais para a elaboração da dissertação “Acompanhamento e Ações de Apoio aos Professores Iniciantes na Rede Municipal de Ensino”, que está sob a orientação da Professora Dra. Márcia de Souza Hobold. O objetivo da pesquisa é “conhecer o processo de acompanhamento e as ações de apoio oferecidas aos professores em início de carreira na Rede Municipal de Ensino de Joinville”.

Sua participação se restringirá a fornecer respostas às indagações feitas na entrevista. Você terá a liberdade de se recusar a responder perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja do seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo do Trabalho e Formação Docente.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ou seja, não haverá identificação nominal. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas, sendo que o material coletado durante a realização da pesquisa ficará sob a guarda e a responsabilidade da pesquisadora, por um período de cinco anos, onde após esse prazo, o material será descartado/apagado. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a pesquisadora responsável por esta pesquisa, Dirlene Glasenapp, pelo telefone (47) 8469-1004. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala 221.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Bloco B, sala 17.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado(a) e concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa descrita acima.

Joinville, ____ de _____ de 2014.

Participante

Dirlene Glasenapp
Pesquisadora responsável

APÊNDICE II – Roteiro da entrevista semiestruturada – Coordenadora do Ensino Fundamental

ACOMPANHAMENTO E AÇÕES DE APOIO AO PROFESSOR INICIANTE OFERECIDAS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1. Como a Secretaria Municipal de Educação realiza o processo de acompanhamento do professor iniciante na Rede?
2. Para você, como deveria ser feito esse acompanhamento aos professores iniciantes?
3. A Secretaria Municipal de Educação desenvolve ações de apoio aos professores iniciantes?
4. Para você, quais seriam as ações de apoio ideais a serem oferecidas aos professores iniciantes?
 - 4.1. Você conhece alguma proposta de outro município que considera interessante?
5. Há intenção, por parte da Secretaria, na criação de uma política ou um programa de acompanhamento e apoio aos professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino?

APÊNDICE III – Roteiro da entrevista semiestruturada – Diretores

EIXO I: PERFIL DO/A DIRETOR/A

1. Ano de nascimento
2. Formação acadêmica
3. Ano de ingresso na rede
4. Tempo de trabalho nesta escola
5. Tempo de experiência na função

**EIXO II:
ACOMPANHAMENTO E AÇÕES DE APOIO AO PROFESSOR INICIANTE NA
REDE**

6. Como a escola recebe e acompanha o professor iniciante?
7. Qual é o papel específico da direção escolar no processo de acompanhamento do professor iniciante?
8. Você recebe algum tipo de formação/orientação para o acompanhamento dos professores iniciantes?
9. Você tem conhecimento de alguma ação de apoio específica para o professor iniciante oferecida pela Secretaria Municipal de Educação?
10. Como é realizada a avaliação do estágio probatório?
11. Para você, como deveria ser o acompanhamento dos professores iniciantes?

APÊNDICE IV – Roteiro da entrevista semiestruturada – Supervisores escolares

EIXO I: PERFIL DO/A SUPERVISOR/A

1. Ano de nascimento
2. Formação acadêmica
3. Ano de ingresso na rede
4. Tempo de trabalho nesta escola
5. Tempo de experiência na função
6. Você atua na supervisão de que anos?

EIXO II:**ACOMPANHAMENTO E AÇÕES DE APOIO AO PROFESSOR INICIANTE NA REDE**

7. Como a escola recebe e acompanha o professor iniciante?
8. Qual é o papel específico da supervisão escolar no processo de acompanhamento do professor iniciante?
9. Você recebe algum tipo de formação/orientação para o acompanhamento dos professores iniciantes?
10. Como é realizada a avaliação do estágio probatório?
11. A escola desenvolve alguma ação de apoio que seja específica para o professor iniciante?
 - 11.1. E a Rede?
12. Para você, como deveria ser o acompanhamento dos professores iniciantes?

APÊNDICE V – Roteiro da entrevista semiestruturada – Professores Experientes

EIXO I: PERFIL DO/A PROFESSOR/A EXPERIENTE

1. Ano de nascimento
2. Formação acadêmica
3. Tempo de experiência na docência
4. Ano de ingresso na rede como concursado
5. Tempo de trabalho nesta escola
6. Período(s) em que trabalha
 - a. () Matutino
 - b. () Vespertino
 - c. () Noturno
7. Qual sua carga horária semanal na Rede?
8. Em quantas escolas trabalha?
9. Em que anos atua?
10. Com que disciplinas?

**EIXO II:
ACOMPANHAMENTO E AÇÕES DE APOIO AO PROFESSOR INICIANTE NA
REDE**

11. Como é realizado o processo de acompanhamento dos professores iniciantes na escola?
 - 11.1. Por quem ele é realizado?
12. Você costuma auxiliar um professor iniciante na escola?
 - 12.1. Percebe outros professores auxiliando o professor iniciante?

13. Você tem conhecimento de como a Rede acompanha os professores iniciantes?

14. A escola ou a Rede oferece alguma ação de apoio específica para os professores iniciantes?

15. Para você, como deveria ser o acompanhamento dos professores iniciantes?

16. Que ações de apoio você considera fundamentais para um professor iniciante?

APÊNDICE VI – Matriz de referência para projetos de pesquisa

Título da pesquisa: Professores iniciantes: acompanhamento e ações de apoio				
Objeto de estudo: Acompanhamento e ações de apoio aos professores iniciantes				
Lócus da pesquisa: Rede Municipal de Ensino de Joinville				
Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões de pesquisa	Instrumento de coleta de dados / Participantes da pesquisa	Pergunta(s) do instrumento de coleta de dados que contemple(m) essa questão de pesquisa
Conhecer o processo de acompanhamento e as ações de apoio oferecidas aos professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Joinville.	Conhecer as ações de apoio oferecidas aos professores iniciantes pela Secretaria Municipal de Educação.	Que ações de apoio são oferecidas aos professores iniciantes pela Secretaria Municipal de Educação?	Entrevista semiestruturada Coordenadora do Ensino Fundamental na SE Diretores Supervisores Professores experientes	1. Como a Secretaria Municipal de Educação realiza o processo de acompanhamento do professor iniciante na Rede? 3. A Secretaria Municipal de Educação desenvolve ações de apoio aos professores iniciantes? 9. Você tem conhecimento de alguma ação de apoio específica para o professor iniciante oferecida pela SME? 8 (9). Você recebe algum tipo de formação/orientação para o acompanhamento dos professores iniciantes? 13. Você tem conhecimento de como a Rede acompanha os professores iniciantes?

Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões de pesquisa	Instrumento de coleta de dados / Participantes da pesquisa	Pergunta(s) do instrumento de coleta de dados que contemple(m) essa questão de pesquisa
<p>Conhecer o processo de acompanhamento e as ações de apoio oferecidas aos professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Joinville.</p>	<p>Compreender como ocorre o processo de acompanhamento dos professores iniciantes realizado nas escolas.</p>	<p>Como ocorre o processo de acompanhamento dos professores iniciantes nas escolas?</p>	<p>Entrevista semiestruturada</p> <p>Coordenadora do Ensino Fundamental na SE</p> <p>Diretores</p> <p>Supervisores</p> <p>Professores experientes</p>	<p>6 (7). Como a escola recebe e acompanha o professor iniciante?</p> <p>7 (8). Qual é o papel específico da supervisão / direção escolar no processo de acompanhamento do professor iniciante?</p> <p>10 (10). Como é realizada a avaliação do estágio probatório?</p> <p>11. Como é realizado o processo de acompanhamento dos professores iniciantes na escola?</p> <p>11.1 Por quem ele é realizado?</p>

Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões de pesquisa	Instrumento de coleta de dados / Participantes da pesquisa	Pergunta(s) do instrumento de coleta de dados que contemple(m) essa questão de pesquisa
<p>Conhecer o processo de acompanhamento e as ações de apoio oferecidas aos professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Joinville.</p>	<p>Identificar as ações de apoio oferecidas aos professores iniciantes nas escolas.</p>	<p>Que ações de apoio são oferecidas aos professores iniciantes nas escolas?</p>	<p>Entrevista semiestruturada</p> <p>Coordenadora do Ensino Fundamental na SE</p> <p>Diretores</p> <p>Supervisores</p> <p>Professores experientes</p>	<p>11. A escola desenvolve alguma ação de apoio que seja específica para o professor iniciante?</p> <p>11.1 E a Rede?</p> <p>12. Você costuma auxiliar um professor iniciante na escola?</p> <p>12.1 Percebe outros professores auxiliando o professor iniciante?</p> <p>14. A escola ou a Rede oferece alguma ação de apoio específica para os professores iniciantes?</p>

Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões de pesquisa	Instrumento de coleta de dados / Participantes da pesquisa	Pergunta(s) do instrumento de coleta de dados que contemple(m) essa questão de pesquisa
<p>Conhecer o processo de acompanhamento e as ações de apoio oferecidas aos professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Joinville.</p>	<p>Identificar ações de apoio que podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes.</p>	<p>Que proposições são apresentadas pela coordenadora do EF, pelos diretores, supervisores escolares e professores experientes que possam contribuir para o processo de inserção na docência e para o desenvolvimento profissional do professor iniciante?</p>	<p>Entrevista semiestruturada</p> <p>Coordenadora do Ensino Fundamental na SE</p> <p>Diretores</p> <p>Supervisores</p> <p>Professores experientes</p>	<p>2. Para você, como deveria ser feito esse acompanhamento aos professores iniciantes?</p> <p>4. Para você, quais seriam as ações de apoio ideais a serem oferecidas aos professores iniciantes?</p> <p>4.1 Você conhece alguma proposta de outro município que considera interessante?</p> <p>5. Há intenção, por parte da Secretaria, na criação de uma política ou um programa de acompanhamento e apoio aos professores iniciantes na RME?</p> <p>11 (12). Para você, como deveria ser o acompanhamento dos professores iniciantes?</p> <p>15. Para você, como deveria ser o acompanhamento dos professores iniciantes?</p> <p>16. Que ações de apoio você considera fundamentais para um professor iniciante?</p>

ANEXOS

ANEXO I – Declaração de Instituição Coparticipante

**Secretaria de Educação****DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

Declaro para os devidos fins que concordo e aceito que a coordenadora do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, os diretores, supervisores escolares e professores experientes participem da pesquisa “Início da Docência: Acompanhamento e Ações de Apoio aos Professores Iniciantes na Rede Municipal de Ensino”, da mestrandia Dirlene Glasenapp, e que estará sob a orientação da Professora Doutora Márcia de Souza Hobold da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

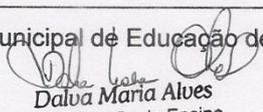
Declaro que realizei a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e concordo com o mesmo.

Também fui informado(a) que, de forma alguma, haverá identificação dos professores, bem como do nome das escolas da Rede Municipal. Foi-me garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto às informações que identifiquem os professores que participarem da pesquisa.

Concordo que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou, oralmente, em congressos e periódicos da área da educação, desde que preservada a identidade dos professores e os nomes das escolas municipais.

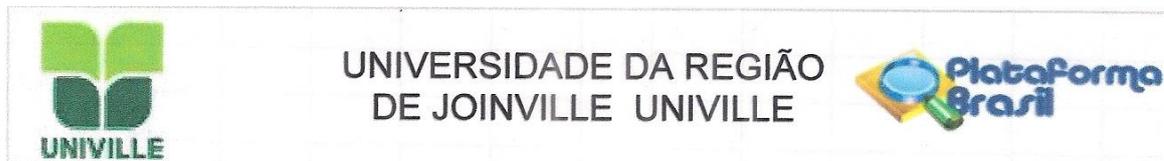
Atenciosamente,

Secretaria Municipal de Educação de Joinville


Dalva Maria Alves
Coordenação de Ensino
Matrícula 7545

Prefeitura Municipal de Joinville/Secretaria de Educação
Rua Itajaí, 390 Centro – 89221-010 – Joinville/SC
Tel: (47) 3431-3006 – Fax: (47) 3433-1122. E-mail: educação@joinville.sc.gov.br
www.joinville.sc.gov.br

ANEXO II – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisas



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INÍCIO DA DOCÊNCIA: ACOMPANHAMENTO E AÇÕES DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Pesquisador: Dirlene Glasenapp

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 32620514.3.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 741.310

Data da Relatoria: 25/07/2014

Apresentação do Projeto:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº741282

Objetivo da Pesquisa:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº741282

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº741282

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº741282

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto está correta.

Recomendações:

Não se aplica

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "INÍCIO DA DOCÊNCIA: ACOMPANHAMENTO E AÇÕES DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO", de CAAE 32620514.3.0000.5366 teve sua(s) pendência(s) esclarecida(s) pelo(a) pesquisador(a) Dirlene Glasenapp, de acordo com a Resolução

Endereço: Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 17.

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 741.310

CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se aprovado. Informamos que após leitura do parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso (<http://community.univille.edu.br/cep/status-parecer/577374>).

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

JOINVILLE, 06 de Agosto de 2014

Assinado por:
Eleide Abril Gordon Findlay
(Coordenador)

Endereço: Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 17.

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br