

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC SP

Lisandra Marisa Príncipe

Condições de trabalho e Desenvolvimento Profissional de professores iniciantes em uma
Rede Municipal de Educação

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo

2017

Lisandra Marisa Príncipe

Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede
Municipal de Educação

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, como exigência
parcial para obtenção do título de Doutora em Educação:
Psicologia da Educação, sob a orientação da Professora
Doutora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André.

São Paulo

2017

ERRATA

Página 22 – no segundo parágrafo, onde se lê (DAVIS; NUNES;ALMEIDA, 2011), leia-se:

(DAVIS; NUNES; ALMEIDA, **2012**).

Página 23- quarto parágrafo, onde se lê Souza e Leite (2010), leia-se:

Souza e Leite (**2011**)

Página 54 – no último parágrafo onde se lê: Os quatro estudos...

Leia-se: Os **três** estudos

Página 72 – primeiro parágrafo, onde se lê Marcelo (2008; 2009; 20011), leia-se:

Marcelo (2008, 2009, **2011**).

Página 128- primeiro parágrafo, onde se lê: O indicador “renda”, leia-se:

O **dado** “renda”.

Página 195 – terceiro parágrafo. Onde se lê: CEMAD, leia-se: **CEMEAD**

BANCA EXAMINADORA

Esta pesquisa contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da modalidade PROEX/taxa, no período entre fevereiro de 2014 a julho de 2017.

AGRADECIMENTOS

A escrita dessa tese contou com a colaboração de muita gente. Sozinha eu não teria conseguido! De fato “É preciso de toda uma aldeia para escrever uma tese”! À todos que colocaram uma mãozinha nessa produção, meu muito obrigada!!!!

À minha mamãe querida por ter facilitado minha caminhada para chegar até aqui, investindo em minha formação e incentivando minhas escolhas. Obrigada por não ter me deixado desistir! À minha querida orientadora pelos momentos de muitos aprendizados não só durante a produção dessa tese, mas nas possibilidades de elaboração de artigos, organização de eventos e especialmente pela tutoria do Mestrado Profissional, que foi sem dúvida, de grande importância para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Sua dedicação, rigor e seriedade são marcas que quero levar pra mim!

Ao professor doutor Nelson Gimenes, um irmão que ganhei em 2010, pelos ensinamentos e partilhas nos longos anos que trabalhamos juntos na FCC, e que sem dúvida ampliaram meus conhecimentos e habilidades de pesquisadora e, principalmente, pela importante ajuda no doutorado: na elaboração do projeto para o processo seletivo, nas dicas para a formulação do questionário, na análise dos dados e pelo direcionamento do meu objeto de pesquisa no exame de qualificação. Quando eu crescer quero ser como você! (mas vou continuar colorindo as células das planilhas do excel, tá?)

À professora doutora Laurizete Ferragut Passos, um lindo encontro que tive na PUC, pelas tardes, leituras, produções, congressos e vida compartilhados. Ter conhecido você foi um dos maiores presentes dessa vida!

Às professoras doutoras Maria de Fátima Abdalla, Emília Freitas de Lima e Lauri, pela lindeza de contribuição no exame de qualificação.

Ao meu amado amigo Rodney Pereira, outro encontro especial que tive na vida, pois em todo esse processo, além de uma linda amizade, nasceu uma parceria acadêmica das melhores. Sem você esse doutorado não teria sido tão divertido, dinâmico, cultural, repleto de grandes emoções e muitos aprendizados. Daqui até a eternidade estaremos juntos defendendo nossos ideais e lutando por um mundo mais justo!

À minha amiga querida, doutora Maria Inês Santos, pelo auxílio no início do doutorado com a atribuição de aulas na pós-graduação, que foram decisivas para o pagamento das mensalidades, e pelo incentivo para que eu seguisse esse caminho.

Ao Edu, pela parceria de toda uma vida!

À quadrilha de doutorandos, Rita, Adriana, Rodney, Rodrigo, Luane, Nayana e Solange, que alimentaram meu coração e a minha esperança nos quatro anos de partilha. Pelos jantares e almoços, compromissos acadêmicos e culturais, pelas escutas cuidadosas e puxões de orelha na hora certa, por serem gente que tem compromisso com o futuro. Eu me identifico com cada um.

À amiga Nayana Teles, pelas leituras do meu texto e por ouvir meus lamentos, acalmando meus dias de desespero.

À querida Amanda Passerani, pelo auxílio na coleta de dados.

Aos meus sobrinhos amados, por trazerem tanta alegria para a minha vida e serem fonte de motivação e esperança. Um agradecimento especial à Lídia pela fundamental ajuda no final dessa pesquisa.

À professora doutora Cristiane Machado pelo auxílio para a entrada na Rede Municipal de Educação.

Ao professor doutor Joaquim José Soares Neto, pelo compartilhamento do material referente à escala de infraestrutura das escolas.

Às doutoras Roberta Peres e Natália Belmonte Demétrio do NEPO (Núcleo de Estudos da População “Elza Berquó”- UNICAMP), pela gentileza na elaboração dos mapas para caracterização dos contextos nos quais estão localizadas as escolas da rede municipal.

Aos professores iniciantes, que generosamente contribuíram com esse estudo.

À professora Sandra Sória, Gestora do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas (DOEP), da Secretaria Municipal de Educação investigada, por ter facilitado o acesso à todas as informações necessárias.

À querida amiga Katia Cristina Santos, professora e formadora da Rede, que prestou um inestimável auxílio em todas as etapas dessa construção, fornecendo informações, indicando fontes e respondendo dezenas de e-mails com esclarecimentos sobre o funcionamento da rede. Seu apoio foi fundamental!

À Adriana, Rita, Roberta, Eliana e Neri (do DOEP), pelas informações e auxílio para a coleta de dados.

À querida amiga Thais Rades, pela leitura atenta da parte da análise dos questionários e pela companhia em inúmeros momentos acadêmicos.

Ao professor doutor Wanderlei Sérgio da Silva, pela importante ajuda principalmente nos meses finais dessa tese.

Aos meus amigos da Faculdade Sumaré, em especial ao professor Vital Mancini Filho por compreender minha condição de doutoranda nos momentos de atribuições de aulas e pelas partilhas nas longas noites de trabalho que nos uniu. Aos professores Cristina Dias, que me acolheu no início da docência no Ensino Superior e me deu muita força para o nascimento dessa tese; ao Márcio Xavier, por ter indicado frases de efeito para incrementar o meu texto e ter me convidado para ir ao bar e esquecer da tese; à Maria Helena Farina, que não estava mais aguentando me ouvir falar em tese e que vai soltar três caixas de rojões para comemorar esse término.

À Andrea Gabriela, pela gentileza com a formatação do questionário.

Aos amigos queridos, professores doutores Tadeu Santos e Walkiria Rigolon pela ajuda, pela escuta, pela força.

À amiga Raquel Lopes, que me tirou muitas vezes da concentração com seu bom humor e alegria!

Às professoras e professores coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Educação, por terem sido os mensageiros dos questionários.

À minha madrinha Doutora Aparecida Najar, pela bolsa de estudos que permitiu com que eu continuasse os estudos em nível superior.

Aos meus alunos e alunas, que me permitem lembrar todos os dias que eu escolhi a profissão mais extraordinária desse mundo.

À querida amiga Celeste, pelos helps nas questões de concordância...

Aos secretários do PED, Edson Aguiar, e do FORMEP, Humberto Silva, pelo suporte nesses quatro anos.

Muito obrigada!!!

Não vê que isto aqui é como filho nascendo? Dói. Dor é vida exacerbada. O processo dói.
Vir-a-ser é uma lenta e lenta dor boa”(LISPECTOR, 1998, p.63).

RESUMO

PRÍNCEPE, Lisandra M. **Condições de Trabalho e Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação**. 232 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

O objetivo dessa pesquisa foi investigar as implicações das condições de trabalho no desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação (RME). Foram considerados iniciantes os docentes com até três anos de exercício profissional, de acordo com Huberman (2013) e os com mais de três anos de experiência profissional, mas iniciantes na rede de ensino, de acordo com Burker, Christensen e Fessler (1984) e que ingressaram na RME de 2013 a 2015. Buscou-se caracterizar os professores iniciantes; identificar os contextos em que atuam; analisar as condições de trabalho e identificar os fatores que favorecem ou dificultam o seu desenvolvimento profissional. Os dados foram produzidos por meio de uma pesquisa do tipo survey, que contou com a participação de 121 docentes (60 iniciantes na profissão e na rede e 61 iniciantes na rede) que responderam a um questionário. Também foram analisados documentos de orientação administrativo-pedagógicos, realizadas entrevistas com três formadoras da RME, utilizados dados do Censo Escolar de 2014 e 2015 e do Censo Demográfico de 2010. Os dados indicaram que o início da docência na RME foi marcado por uma diversidade de fatores que ora podiam facilitar, ora dificultar o desenvolvimento profissional dos professores. Esses aspectos estavam ligados, especialmente, às condições de trabalho que para a maioria dos participantes foram marcadas por grande instabilidade e descontinuidade, caracterizadas por jornadas de trabalho diferenciadas (apenas 56,2% de docentes estavam enquadrados em jornadas com 1/3 para atividades extraclasse); atuação em mais de 3 escolas (mais de 50% de sujeitos vivenciaram essa condição); pouco tempo de trabalho na escola em que estavam (73,6% estavam na escola há menos de um ano); atuação em mais de um nível de ensino (um total de 69,42% dos sujeitos tinha atuado na Educação Infantil e Ensino Fundamental) e em mais de uma turma (apenas 4,1% lecionaram para apenas uma turma, sendo que os demais atuaram em mais de duas e até em 6 turmas). Um total de 42,1% dos participantes atuava no turno intermediário e apenas 26 docentes haviam participado de uma formação para iniciantes, antes de serem direcionados para a primeira escola. Quase 70% de docentes estavam alocados em escolas de difícil acesso. Considera-se que o curto período de permanência em uma única escola e a passagem por diversas turmas, além de vivenciar jornadas diferenciadas trazem grande complexidade ao trabalho, dificultando as tarefas referentes ao planejamento escolar; ao conhecimento dos alunos e do próprio contexto de atuação; ao estabelecimento de vínculos com os pares de trabalho e, também, arruinando as possibilidades da efetivação de ações formativas situadas na escola, que sejam favoráveis à aprendizagem da docência. Indica-se, ainda, que os limites do tempo do que pode ser considerado “início da docência”, dependem das condições de carreira e precisam ser analisados de maneira particular. Sugere-se que enquanto o professor não alcançar estabilidade e continuar vivenciando suas experiências profissionais em condições de precariedade, poderá ser considerado iniciante.

Palavras-chave: Professor iniciante. Condições de trabalho. Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

PRÍNCEPE, Lisandra M. **Work conditions and professional development of beginning teachers in Municipal Education.** 232 f. 2017. Thesis (Doctorate in Education: Psychology of Education), Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

The objective of this research was to investigate the implications of working conditions on the professional development of beginning teachers in Municipal Education. Considered beginners were the teachers with up to three years of professional training, according to Huberman (2013) and those with more than three years of professional experience, but beginners in municipal educational, according to Burker, Christensen and Fessler (1984) and who entered the municipal education from 2013 to 2015. The aim was to characterize the beginning teachers; identify the contexts in which they operate; analyze the working conditions and identify the factors that favor or hinder their professional development. The data were produced through a survey-type research, with the participation of 121 teachers (60 beginners in the profession and in municipal education and 61 beginners in municipal education) who answered a questionnaire. Administrative-pedagogical guidance documents were also analyzed, interviews were conducted with three Municipal Education school managers, data from the 2014 and 2015 School Census and the 2010 Demographic Census were used. Data indicated that the beginning of teaching in Municipal Education was marked by a diversity of Factors that could now facilitate, or hinder the professional development of teachers. These aspects were especially related to working conditions, which were marked by great instability and discontinuity for most of the participants, characterized by differing working hours (only 56.2% of teachers were enrolled in 1/3 days for extracurricular activities); performance in more than 3 schools (more than 50% of subjects experienced this condition); little time at the school they were in (73.6% were in school less than a year); more than one level of education (a total of 69.42% of the subjects had worked in Infant and Elementary Education) and in more than one class (only 4.1% taught only one class, while the others in more than two and even in 6 classes). A total of 42.1% of the participants were in the intermediate shift and only 26 teachers had participated in a training for beginners, before being directed to the first school. Nearly 70% of teachers were in hard-to-reach schools. It is considered that the short period of stay in a single school and the transit through different classes, besides experiencing differentiated days bring great complexity to the work, making difficult the tasks related to the school planning; the knowledge of the students and the context of action; the establishment of links with the work pairs and, also, ruining the possibilities of the accomplishment of formative actions located in the school, that are favorable to the learning of the teaching. It is also pointed out that the time limits of what can be considered as "beginning of teaching" depend on career conditions and need to be analyzed in a particular way. It is suggested that as long as the teacher does not achieve stability and continue experiencing their professional experiences in conditions of precariousness, it may be considered beginner.

Keywords: Beginner teacher. Conditions of work. Professional development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz de referência para a elaboração do questionário.....	32
Quadro 2 - Estimativa do número de turmas por escolas e total de questionários encaminhados	41
Quadro 3 - Quantidade de questionários válidos recebidos por data	44
Quadro 4 - Níveis de Infraestrutura escolar	101
Quadro 5 - Número de matrículas por nível de ensino/2015	111
Quadro 6 - Total de escolas por UPR no ano de 2000 até 2015.....	112
Quadro 7 - Quadro de Saberes Necessários (QSN) – Ensino Fundamental.....	114
Quadro 8 - Distribuição de todos os professores que iniciaram na RME de 2013 a 2015	125
Quadro 9 - Total de questionários recebidos por UPR.....	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos professores iniciantes por tempo de atuação no magistério.....	132
Tabela 2 - Distribuição dos professores iniciantes por sexo	133
Tabela 3 - Distribuição dos professores iniciantes por faixa etária.....	134
Tabela 4 - Distribuição dos professores iniciantes de acordo com a renda familiar	135
Tabela 5 - Distribuição dos professores iniciantes de acordo com a formação.....	136
Tabela 6 - : Distribuição dos professores iniciantes por dependência administrativa nas quais cursou a educação básica e Ensino Superior.....	137
Tabela 7 - Distribuição dos professores iniciantes de acordo com o ano de formação superior.....	138
Tabela 8 - Distribuição dos professores iniciantes de acordo com a formação em cursos de pós-graduação	139
Tabela 9 - Distribuição dos professores iniciantes de acordo com a participação em programas de iniciação à docência e/ou estágio remunerado	139
Tabela 10 - Distribuição dos professores iniciantes que acumulam outro emprego	142
Tabela 11 - Distribuição dos professores iniciantes por ano de ingresso na RME	142
Tabela 12 - Distribuição dos professores iniciantes por tempo de permanência na escola.....	145
Tabela 13 - Distribuição dos professores iniciantes por quantidade de escolas nas quais atuaram desde o ingresso na RME	146
Tabela 14 - Distribuição dos professores iniciantes de acordo com os critérios utilizados para a escolha da escola.....	151
Tabela 15 - Distribuição dos professores iniciantes de acordo com a jornada de trabalho	154
Tabela 16 - Distribuição dos professores iniciantes por turno de trabalho	155
Tabela 17 - Distribuição de professores iniciantes de acordo com o município de residência.....	156
Tabela 18 - Distribuição dos professores iniciantes de acordo com o tempo gasto no trajeto casa -escola	157
Tabela 19 - Distribuição dos professores iniciantes de acordo com as respostas referentes às situações predominantes nas Horas-Atividade	161
Tabela 20 - Distribuição dos professores iniciantes de acordo com o nível de concordância em relação às formações da SME.....	167
Tabela 21 - Distribuição dos professores iniciantes de acordo com a percepção sobre algumas condições materiais de trabalho	171
Tabela 22 - Distribuição de docentes em relação à percepção sobre o trabalho do trio gestor (diretor, vice-diretor/PCP).....	176
Tabela 23 - Distribuição dos professores iniciantes em relação à percepção dos pares de trabalho (outros professores)	179
Tabela 24 - Distribuição dos professores quanto ao nível de concordância em relação fatores ligados ao trabalho pedagógico	185

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CEFAI – Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEMEAD – Centro Municipal de Educação à Distância
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CF – Constituição Federal
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DOEP – Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas
DP – Desenvolvimento Profissional
EF- Ensino Fundamental
EI – Educação Infantil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FATEC – Faculdade de Tecnologia
FCC – Fundação Carlos Chagas
FI – Formação de Iniciantes
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
H. A – Hora-Atividade
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT – Organização Internacional do Trabalho

PCP – Professor Coordenador Pedagógico
PEB – Professor da Educação Básica
PIB – Produto Interno Bruto
PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional
PUC PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QSN – Quadro de Saberes Necessários
RME – Rede Municipal de Educação
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SENAC – Serviço Nacional do Comércio
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI – Serviço Social da Indústria
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TOF – Toda Força ao Primeiro Ano
U.E – Unidade Escolar
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UPR – Unidade de Planejamento Regional
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Origem, problematização e objetivos da pesquisa	16
A estrutura da tese	24
CAPÍTULO 1: METODOLOGIA	25
1.1 O tipo de pesquisa: Survey	25
1.2 Fontes de informação	27
1.3 A escolha da rede de ensino	27
1.4 Os professores iniciantes, sujeitos da pesquisa	28
1.5 O contato com a rede de ensino.....	29
1.6 As informações solicitadas e os encaminhamentos para a produção dos dados.....	30
1.7 A metodologia de elaboração do questionário	31
1.7.1 A formulação das perguntas.....	33
1.7.2 A validação do questionário.....	36
1.8 Análise de documentos.....	37
1.9 Entrevistas	38
1.10 Dados de fontes secundárias.....	40
1.11 A organização do material para a coleta de dados: os questionários.....	41
1.11.1A distribuição dos questionários para envio às escolas	42
1.12 A recepção dos questionários respondidos.....	43
1.13 Algumas observações sobre o processo de coleta dos questionários	44
1.14 A análise de dados.....	46
CAPÍTULO 2: REVISÃO DE LITERATURA	48
2.1 Discussão dos estudos mais recentes que tiveram como sujeitos professores dos anos iniciais do EF.....	48
2.2 Uma apreciação geral dos estudos.....	55
CAPÍTULO 3: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA	56
3.1 O início da docência: Ciclos de vida Profissionais.....	56
3.2 O que é ser iniciante hoje? Desafios, dilemas e contradições do começo da docência	57
3.3 Por que é importante “cuidar” do professor iniciante? As discussões, políticas e programas de apoio no Brasil e no mundo	66
3.4 Aprender a ser professor ao longo da vida: Desenvolvimento profissional docente.....	72
3.5 As condições de trabalho docente como um dos aspectos favorecedores ou limitadores do Desenvolvimento profissional.....	79
3.5.1 Características da docência e Condições de trabalho de professores.....	81
3.5.2 Carreira	83
3.5.3 O acesso à carreira por meio de concurso público.....	88
3.5.4 O acesso à carreira por meio de contratos temporários.....	88
3.5.5 Atribuição de turmas/escolas	89
3.5.6 Jornada de trabalho	89
3.5.7 Remuneração.....	91
3.5.8 Formação continuada.....	92
3.6 Condições de apoio ao desenvolvimento do trabalho e fatores ligados ao objeto de trabalho.....	97
3.7 Condições materiais de trabalho.....	99
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DE DADOS.....	106

4.1 A cidade de Guarulhos e a Rede Municipal de Educação	106
4.1.1 A Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação – Quadro de Saberes Necessários (QSN) 113	
4.1.2 A formação permanente na RME.....	115
4.1.2.1 O CEMEAD – Centro Municipal de Educação à distância.....	124
4.2 Os professores iniciantes na RME de 2013 a 2015	125
4.3 Características dos contextos e das escolas para as quais foram direcionados os professores iniciantes	126
4.4 Análise dos questionários	130
4.4.1 Eixo 1: Caracterização pessoal e profissional dos professores	133
4.4.2 Eixo 2: Condições de trabalho	143
4.4.2.1 Condições de carreira	143
4.4.2.2 Condições materiais de trabalho.....	168
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	187
REFERÊNCIAS	197
APÊNDICES.....	213

INTRODUÇÃO

Origem, problematização e objetivos da pesquisa

O objeto de investigação desta tese é o início na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), de uma Rede Municipal de Educação (RME).

O interesse pelo estudo do professor iniciante teve origem na minha formação acadêmica e experiência profissional. As questões relacionadas à escola, à ação de ensinar e à formação docente me acompanham desde o momento em que escolhi ser professora.

As memórias que guardo dos meus inícios como docente, nos anos 1990, na Educação Infantil (EI) e no EF e, mais recentemente no Ensino Superior, períodos nos quais vivenciei uma infinidade de desafios, além dos relatos de ex alunos, graduados em Pedagogia que declaram enfrentar muitas dificuldades no início de suas carreiras, foram elementos motivadores para a minha escolha.

No doutorado, cursei três disciplinas-projeto que tinham como foco de estudo o início da docência, e o contato com a literatura que trata da temática, me permitiu tecer elementos que se encontraram com a minha história profissional e pessoal e, também, com a história vivida pelos professores formados em tempos mais recentes, e reafirmar o meu desejo de seguir nessa linha de investigação.

O início na carreira docente, ou fase de indução, é aqui entendido como o período que marca a entrada no campo profissional (a escola), após a conclusão da formação inicial, compreendendo os três primeiros anos de exercício, de acordo com Huberman (2013). É uma das fases do processo de desenvolvimento profissional, que comporta tanto a experiência acumulada (enquanto aluno, em todas as etapas de ensino) durante a passagem pela educação básica, quanto a formação específica para ser professor e, também, a formação continuada, realizada na escola, nas redes de ensino ou buscadas pelos professores em centros de formação, universidades e outros. É uma etapa, apontada na literatura (GUARNIERI, 2005; LIMA, 2004; LIMA et al, 2006; 2007; MIZUKAMI et al, 2002; MIZUKAMI, 2013; GARCÍA, 1999; 2009; 2010; MARCELO, 2008; 2009; 2011; VAILLANT, 2009; VAILLANT; MARCELO, 2012; ANDRÉ, 2012a), como extremamente desafiadora, difícil e complexa na qual o docente deve, além de aprender a ensinar, vivenciar um rol de aprendizagens relacionadas à adaptação às regras do sistema de ensino e das escolas; a organização do trabalho pedagógico; a gestão da disciplina; a motivação dos alunos; o atendimento aos pais, entre outros.

Os professores também podem passar por esse período de indução quando se deslocam para outro nível de ensino, outra instituição ou até mesmo outra região (BURKE; CHRISTENSEN; FESSLER, 1984). Ou seja, o início numa nova rede de ensino, num novo nível de ensino ou o fato de assumir uma classe/turma diferente podem trazer os desafios característicos da entrada na profissão.

No que tange ao meu processo de desenvolvimento profissional, alguns aspectos merecem destaque: tive o privilégio de estudar no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério)¹, que possuía um projeto de formação criado para dar uma nova configuração à formação docente: funcionava em período integral; contemplava uma bolsa de estudos mensal; contava com escolas parceiras para realização do estágio supervisionado obrigatório e, também, oferecia condições de trabalho diferenciadas ao professor formador. Apesar das importantes características dessa formação, minha chegada à escola na condição de professora foi carregada de muitos desafios relacionados não só à atuação com as crianças, como também às condições de trabalho encontradas.

Início minha carreira sentindo na pele o peso da desvalorização da atividade docente refletida no salário baixíssimo, no contrato de trabalho precarizado, na ausência de benefícios profissionais, nos recursos insuficientes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, nos problemas enfrentados com as crianças, além de total falta: de apoio, formação em serviço ou até mesmo horários destinados ao trabalho pedagógico coletivo.

Para sobreviver e permanecer atuando, adequiei-me às regras institucionais e imitei a conduta de outros professores da escola e dos professores representados em minhas memórias de estudante. Não suportei por muito tempo essa situação profissional e poucos meses depois de ser admitida nessa primeira escola, saí de lá com a sensação de que seria incapaz de exercer a docência em qualquer outro lugar. Apesar da empolgação, da novidade e da alegria que sentia em ter minha sala de aula e meus alunos, a vontade predominante era de desistir!

A esse respeito, segundo Huberman (2013), quando a “descoberta” - que traduz o entusiasmo, a vontade de experimentar, de ter seus próprios alunos e se sentir parte de um grupo profissional - não consegue fazer face à “sobrevivência”, grande parte dos docentes abandonam

¹ O CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) foi um projeto de formação de professores para atuar nos primeiros anos da educação básica implementado em alguns estados brasileiros nos anos 1980, como um movimento de recuperação do curso de formação de docentes que havia sido de alguma forma “descaracterizado” com a mudança ocorrida na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1971. As alterações na referida Lei tornaram todos os cursos de 2º grau (denominação para a modalidade de ensino que hoje é EM) profissionalizantes e o curso normal – que formava professores – foi incorporado a esses cursos, passando a ser denominado Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

a carreira prematuramente. O relatório “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE² (2006) que reuniu dados coletados em 25 países, demonstrou que a evasão do magistério tende a ser mais alta nos primeiros anos de atividade profissional, diminuindo com o aumento do tempo de profissão. Por muito pouco eu não entrei para essa desoladora estatística!

O exercício da atividade docente com todas as demandas que ela impõe em tempos de grandes transformações sociais, em que é preciso lidar com os elementos gerados pela massificação da escolarização como: a heterogeneidade de turmas, a inclusão da pessoa deficiente, a violência e outros, exige do professor um grande esforço para além do domínio da condução da aprendizagem dos educandos. Se tais condições tornam a tarefa docente muito difícil até para os mais experientes, a situação se torna ainda mais delicada para os professores iniciantes que, devido ao fato de terem menores referências e mecanismos para enfrentarem as situações complexas da docência, experimentam os problemas com maiores doses de incerteza e estresse (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Para mim, encarar a complexidade, especialmente, do primeiro ano de exercício profissional foi extremamente estressante! Vivenciei dias de muita ansiedade, incerteza, medo e de certo modo de grande decepção por ter idealizado um acontecimento muito diferente do que realmente foi.

Depois da primeira experiência dolorosa, do intenso choque sofrido no início, aceitei o desafio de trabalhar em uma outra escola de Educação Infantil. Muito embora ainda estivesse bastante “desencantada” com a primeira experiência docente, lá a história teve outro enredo, a começar pela liberdade para desenvolver uma prática pedagógica que priorizasse a necessidade dos meus pequenos alunos e o apoio pedagógico da gestão que, na minha condição de iniciante, foi fundamental para enfrentar as situações complexas e imprevisíveis da docência.

Foi nessa escola que, aos poucos, pude colocar em prática muitos dos conhecimentos adquiridos na minha formação e ter o reconhecimento dos pais e da direção em relação a minha atuação. Fora isso, as condições de trabalho eram um pouco melhores, tínhamos todo o material pedagógico necessário, momentos de trabalho coletivo garantidos e acompanhamento constante da direção escolar às minhas atividades de planejamento e, também, no dia a dia com as crianças. Senti-me pertencida a um corpo profissional e tive reacendida a chama de permanecer

² Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico, é uma organização internacional, da qual fazem parte 34 países. Tem por objetivo promover políticas que visem o desenvolvimento econômico e o bem-estar social de pessoas por todo o mundo.

atuando como professora, tantas foram as descobertas que experimentei no curto período em que lá estive.

A experiência nessa escola impulsionou sobremaneira o meu desenvolvimento profissional, possibilitando a recuperação da minha confiança e do desabrochar do sentimento de pertencimento a um grupo profissional, tão fundamental na docência. O apoio institucional foi decisivo para isso, confirmando o que defende Lima et al (2006).

No ano seguinte, em 1995, fui contratada para atuar num grande e conceituado colégio. Além de ter mudado de contexto, o nível de ensino também era outro. Tudo era novo, de novo! A equipe, a proposta pedagógica, o nível socioeconômico dos alunos, o tamanho da escola e as exigências burocráticas. A sensação que experimentei nas primeiras semanas de trabalho, foi de invisibilidade e de abandono.

Não tive nenhum tipo de orientação da gestão para a realização do trabalho, apenas uma colega me forneceu dicas, livros, atividades e colocou-se à disposição para auxiliar-me no que fosse necessário. Foi um apoio essencial, mas mesmo assim, eu sentia que faltava um diálogo com os outros docentes, com a coordenação pedagógica, o planejamento de atividades em conjunto e a avaliação do meu trabalho.

O fato de não ter assumido a regência de uma turma trazia para mim um número bem menor de demandas profissionais, e os desafios junto ao pequeno grupo de crianças que eu atendia, no projeto de reforço escolar, foram vencidos com muita leitura, diálogo com colegas que já atuavam em outras escolas e buscas de alternativas para o que eu considerava um bom desenvolvimento do trabalho.

Nessa experiência o que predominou foi o sentimento de “solidão”. Com exceção da colega mais experiente que foi extremamente acolhedora às minhas necessidades, entendo que o meu processo de aprendizagem da docência foi impulsionado, em grande medida, pelas leituras que eu fazia, pelos cursos de formação continuada que busquei no espaço externo da escola e principalmente pelo retorno positivo das crianças e dos pais ao meu trabalho. Além disso, eu acionava frequentemente o repertório de aprendizagens relacionadas às metodologias de ensino e estratégias de ensino-aprendizagem, da minha formação para o magistério, que foram essenciais para o desenvolvimento de um trabalho articulado com as necessidades dos meus alunos.

Quinze anos depois, comecei a atuar como docente em uma IES - Instituição de Ensino Superior - privada e, mais uma vez, senti na pele as dificuldades daquela professora que iniciara

na EI no ano de 1993 e no EF em 1995. O nível de ensino era outro, no entanto as dúvidas, as inquietações e os medos eram bem semelhantes. Mais uma vez eu era professora iniciante!

O temor de encarar o novo desafio, a angústia pela responsabilidade de formar professores, as dúvidas em relação ao perfil dos meus alunos, o desafio de planejar, executar o planejamento, avaliar os discentes, realizar um bom trabalho e ser aceita naquela comunidade me dominaram por um longo período.

A cada dia que passava as inseguranças só aumentavam. Encontrei acolhida às minhas necessidades junto aos meus pares mais experientes ou não, e em momentos e espaços fora da IES e minha sobrevivência foi garantida pelas rotinas que me traziam mais segurança em sala de aula; pela reflexão constante à qual eu submetia minha prática e, principalmente, pelos comentários positivos que os alunos faziam a respeito do meu trabalho.

A partir dessas reflexões sobre as minhas inserções como docente, considero que todos os inícios, seja na Educação Infantil, nos anos Iniciais do EF e no Ensino Superior foram marcados, especialmente, pelo suporte (que a instituição deu ou deixou de dar) e que afetaram, consideravelmente, a minha prática pedagógica, desenvolvimento profissional e a vontade de permanecer ou desistir.

Passadas as fases críticas dos começos, fui vivenciando períodos de inúmeras descobertas, entre elas a de que os cursos de formação pelos quais passei: da educação básica ao doutorado, foram valiosíssimos e determinantes tanto pelas teorias aprendidas e experiências vivenciadas, quanto pela influência dos professores que participaram da minha formação.

Constatarei que foi no exercício da profissão que se consolidou o meu aprendizado e que eu fui a todo o momento, articulando o conhecimento teórico-acadêmico e os desafios que enfrentava na minha prática docente, muito embora não tivesse muita clareza disso.

Descobri, também, que a interação com os meus pares foi fundamental para suportar e vencer os desafios da entrada na carreira, e que é essencial para continuar atuando.

Compreendi que por mais que a minha formação tivesse me dotado de instrumentos intelectuais que facilitaram minhas capacidades reflexivas para interpretar a realidade da escola/da universidade e da sala de aula, o apoio (acompanhamento de coordenação pedagógica, professores mais experientes, participação em cursos de formação continuada e outros) nas instituições nas quais atuei, foram determinantes para a minha aprendizagem e sobrevivência na docência.

E é dessa trajetória profissional, de inícios marcados por muitas rupturas desencadeadas pelas dificuldades enfrentadas, e continuidades que foram facilitadas por situações profissionais favorecedoras, o lugar de onde falo.

Hoje como formadora de professores deparo-me, constantemente, com relatos de ex alunos, docentes na educação básica que atuam em redes de ensino diversas, e como um filme que traz as situações vivenciadas no início da minha carreira como docente, me inquieto com os depoimentos de desamparo por eles externalizados, quando de suas chegadas às escolas.

Além da ausência ou insuficiência de apoio para o enfrentamento dos desafios colocados pelo contexto escolar, são comuns os relatos de que as escolas mais distantes e as situações mais difíceis são direcionadas para eles.

Alguns excertos de e-mails que recebo, constantemente, dos meus ex alunos podem ilustrar muito bem essa questão: *“Professora Lisandra, na atribuição eu fiquei com a pior escola (fica num brejo), a mais longe e a que tem os alunos mais difíceis (...)”*; *“(...) Não sei se continuo não, professora, tenho que sair de casa às 4h da manhã, pegar o trem e mais três conduções e aí chego à escola, lá no fim do mundo e vejo que os três anos e meio de Pedagogia não serviram pra nada”*; *“(...) Eu fiquei com a pior sala da escola, ninguém queria aqueles meninos terríveis, a diretora e os outros professores ainda fazem “bullying” comigo dizendo que é pra testar a minha resistência”*; *“Professora Lisandra, socorro! Preciso da sua ajuda, peguei um quarto ano e tem um monte de alunos não alfabetizados. A professora deles está de licença, ficou doente, não aguentou. Estou desesperada! As crianças estão dando um baile em mim!”*

Percebe-se que mesmo depois de mais de 20 anos que separam o meu período de início como docente na educação básica, do período de entrada na carreira de alguns dos meus alunos, que as listagens das dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes muito se assemelham e se repetem. Isso ocorre, porque é muito raro que os contextos de atuação profissional disponham de recursos voltados a minimizar as dificuldades características da fase inicial da carreira (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

No Brasil, iniciativas institucionais ou políticas de acompanhamento de professores iniciantes ainda são raras e de abrangência limitada. No âmbito da Universidade, o Programa de Mentoria da UFSCar se destaca por dirigir-se a professores que atuam no EF I com até cinco anos de exercício profissional. Desenvolvido online por professores experientes e bem-sucedidos da rede pública de ensino e da UFSCar, tem como objetivo contribuir para a formação de professores reflexivos auxiliando-os a superar as dificuldades do início da docência.

Outra iniciativa, é o programa Residência Docente, que está em desenvolvimento no Colégio Pedro II e no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais, com o apoio da Capes (Coordenação de Apoio ao Pessoal de Nível Superior) e foi desenhado para atender professores da educação básica com até três anos de formado, contribuindo para o processo de inserção com a aproximação do docente ao contexto escolar, ampliação dos espaços de formação e a minimização das dificuldades enfrentadas nesse período.

No campo das políticas de formação continuada, em estudo realizado em 19 Secretarias de Educação das cinco regiões, (seis estaduais e 13 municipais) não foram identificadas ações formativas voltadas ao professor iniciante (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011). Já o mapeamento realizado por Gatti, Barreto e André (2011) sobre políticas referentes à formação, carreira e avaliação dos professores da educação básica indicou que dentre as 15 Secretarias de Educação estudadas, (10 estaduais e cinco municipais), foram encontradas cinco iniciativas direcionadas ao professor iniciante. Em três das experiências analisadas, constatou-se ações bastante pontuais e sem uma linha de continuidade após a inserção dos docentes nas escolas. Em duas Secretarias municipais observou-se características bem importantes na política adotada, pois revelaram não só ações formativas, mas de acompanhamento.

Depreende-se que o movimento em relação ao apoio ao iniciante no Brasil ainda é bastante tímido e revelador do longo caminho que precisa ser percorrido para que o início da docência entre nas pautas de discussões, especialmente, dos formuladores de políticas públicas das redes de ensino.

Para além das constatações de que as ações de apoio ao iniciante no Brasil ainda engatinham, e dos motivos pessoais para a escolha do professor iniciante como objeto dessa tese, a análise da literatura na área de formação de professores nos últimos vinte anos, revelou que ainda são pouco privilegiados os estudos sobre o tema (LIMA, 2004; MARIANO, 2006a; PAPI; MARTINS, 2010; CORRÊA; PORTELLA, 2012; PERRELLI, 2013; MIRA; ROMANOWSKI, 2014), apesar de ter crescido o interesse dos pesquisadores.

Dentre as temáticas que emergiram da literatura produzida na pós-graduação, destacam-se estudos que abordaram questões sobre a prática pedagógica e a inserção do iniciante no campo profissional; a formação continuada de professores em período de iniciação, como a análise sobre programas de mentoria; desenvolvimento profissional de professoras iniciantes consideradas bem sucedidas; socialização profissional; relação entre o início da profissão e a formação inicial; os desafios enfrentados no início da carreira; aprendizagem da docência e as contribuições de um grupo de trabalho para o desenvolvimento profissional.

A maior parte dos estudos tratou da temática na educação básica, com um pequeno predomínio dos anos iniciais do EF, revelando que a produção que teve como sujeitos o professor da EI, dos anos finais do EF, Ensino Médio (EM) e Ensino Superior ainda é bastante reduzida.

Em relação à metodologia dos trabalhos, evidenciou-se que foram raros os que investigaram como se dá o início da docência em uma ou mais redes de ensino. A maior parte das pesquisas ocupou-se de situações muito particulares, de contextos bem específicos e com pequena quantidade de sujeitos investigados.

Ainda temos carência de investigações que se preocupem em desvelar, por exemplo, as condições de trabalho dos iniciantes: para onde é direcionado, por quantas escolas ele passa nos primeiros anos de exercício profissional, quais turmas são atribuídas a ele e como se dá o processo de atribuição das escolas e turmas, questões salariais, de jornadas de trabalho, de apoio na escola e na rede de ensino e outros.

Por meio de uma análise de pesquisas produzidas sobre “condições de trabalho docente” na educação básica, Souza e Leite (2010) identificaram que a autopercepção dos professores sobre suas condições de trabalho é uma marca forte nos estudos revisados, demonstrando uma lacuna que buscamos preencher com esse estudo, ao investigar como são as reais condições de trabalho do professor iniciante.

Além disso, no Brasil, “existe uma grande diversidade de modos de organização e de realização da docência de acordo com os estados, as regiões e mesmo os municípios” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 11) que ainda se faz urgente conhecer.

Assim, diante de todas as considerações tecidas a respeito das características da difícil fase de inserção profissional à docência, por ser esse um período em que se processam aprendizagens intensivas e que, no entanto parece constituir-se numa fase em que o professor encontra-se mais desassistido pelas políticas públicas, pelas redes de ensino e equipes gestoras das escolas, essa investigação pretende responder a seguinte questão: Como são as condições de trabalho dos professores iniciantes no Ensino Fundamental I de uma Rede Municipal de Educação?

O objetivo geral é: Investigar as implicações das condições de trabalho no Desenvolvimento profissional dos professores iniciantes no Ensino Fundamental I de uma Rede Municipal de Educação.

E os objetivos específicos são:

- Caracterizar os professores iniciantes.

- Identificar os contextos em que atuam os professores iniciantes.
- Analisar as condições de trabalho dos professores iniciantes.
- Identificar os fatores que favorecem ou dificultam o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes.

A estrutura da tese

Essa tese, além da introdução que contextualiza o objeto de investigação, delimita a questão de pesquisa e os objetivos, está subdividida em 4 capítulos. No primeiro capítulo são descritos os procedimentos metodológicos: o tipo de pesquisa, as fontes de informações, o processo de elaboração do questionário, como foi realizada a coleta dos dados, bem como os trâmites para entrada e permanência na Secretaria de Educação investigada.

O segundo capítulo aborda a discussão de alguns estudos mais recentes que tiveram como sujeitos professores dos anos iniciais do EF.

No capítulo 3 constam os fundamentos teóricos da pesquisa: discussão sobre o ciclo de iniciação à docência e a problematização sobre os desafios, dilemas e contradições sobre o que é ser iniciante nos dias atuais. Em seguida são tecidas considerações sobre a importância de se cuidar da fase de iniciação, onde são apresentados programas e políticas de apoio encontradas no Brasil e em outras partes do mundo. A discussão sobre o conceito de desenvolvimento profissional e todos os atributos a ele concernentes, bem como sobre as condições de trabalho docente: carreira, jornada de trabalho, atribuição de turmas/escolas, tipo de contrato de trabalho, remuneração, formação continuada, condições de apoio ao desenvolvimento do trabalho, condições materiais de trabalho também fazem parte desse capítulo.

O capítulo 4 traz a análise dos dados. E por último, teço algumas considerações acerca das condições de trabalho dos professores iniciantes participantes do estudo sinalizando os fatores que podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento profissional e os aspectos a serem considerados pelas políticas públicas referentes à condições de trabalho no início da docência.

CAPÍTULO 1: METODOLOGIA

1.1 O tipo de pesquisa: Survey

Com o objetivo de investigar as implicações das condições de trabalho para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes de uma Rede Municipal de Educação, optou-se pelo tipo de pesquisa Survey por ser mais pertinente para tratar o problema proposto e, também, pela escassez de estudos que fizeram uso desse método, identificada na revisão de literatura sobre o tema.

Entendo que para as questões propostas nessa tese, a survey é apropriada, na medida em que o interesse é conhecer “como” acontece um determinado fenômeno (o ingresso na docência) tendo como informantes uma grande quantidade de professores que iniciaram na RME nos anos 2013, 2014 e 2015.

Esse tipo de pesquisa pode ser definido como aquele que obtém dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como amostra de uma população alvo.

May (2004, p. 109), explica que as surveys são um dos métodos empregados com mais frequência na pesquisa social e “[...] visam descrever ou explicar as características ou opiniões de uma população através da utilização de uma amostra representativa”.

Apesar de conter características semelhantes ao censo, a survey se diferencia por examinar apenas uma amostra da população, enquanto que o censo implica a enumeração de toda a população (BABBIE, 1999).

Babbie (1999) aponta três propósitos da survey: *a descrição*, que visa descobrir certos traços e atributos de uma população, ou seja como ela é; *a explicação*, que tem o objetivo de fazer asserções explicativas sobre a população investigada; e *a exploração*, que pode fornecer mecanismos de busca para responder questões básicas sobre o objeto de investigação e auxiliar o pesquisador no planejamento da pesquisa. O meu objetivo com o uso desse método de pesquisa é descrever e explicar variáveis relacionadas à caracterização pessoal, de formação e profissional dos professores iniciantes, bem como de algumas de suas condições de trabalho.

Embora as surveys tenham tido origem na tradição positivista, suas possibilidades hoje ultrapassam a visão reducionista e simplista quando se reconhece que quantidade e qualidade estão estreitamente relacionadas (ANDRÉ, 2012b; MAY, 2004).

O termo positivismo é, comumente, atribuído a qualquer pensamento associado a Auguste Comte, que compreendia que o conhecimento científico só pode ser construído com base em observações empíricas e sistemáticas de fenômenos concretos e apreendidos pelos sentidos humanos. Comte defendia que a leitura desses fenômenos nas ciências humanas e sociais, deveria ser submetida a um rigoroso e sistemático tratamento metódico, inspirado nas ciências físicas e biológicas. Nessa direção, caberia ao pesquisador identificar regras e leis gerais que explicassem as interações entre os seres humanos ou entre fenômenos sociais, independentemente do tempo, da sociedade e do espaço nos quais as interações sociais ou os fenômenos ocorressem. A essa concepção de produzir conhecimento se convencionou denominar conhecimento positivo (ABBAGNANO, 2000).

Com isso, quaisquer formas de produção de conhecimento que não seguissem esses pressupostos, não teriam validade e fidedignidade ou sequer seriam consideradas científicas. Essa tradição na produção de conhecimento, que se manteve forte pelo menos até a segunda metade do século XX, encontrou a partir de então, proposições que promoveram mudanças nos cânones da ciência.

Lacerda (2009) argumenta que embora exista certo consenso em torno de que há uma conotação negativa no emprego da palavra positivismo, o mesmo não acontece quando examinamos as mudanças de significado pelas quais o termo passou ao longo da história. Segundo o pesquisador, o uso da palavra positivismo se tornou muito mais um fetiche e seu uso muito mais associado ao senso comum. A palavra foi adquirindo, ao longo dos tempos, valor de adjetivo, sem que se tenha clareza do que se quer criticar.

Ao contrário, Lacerda (2009) demonstra que muitos pesquisadores que acusam certos estudos de positivistas, acabam por reproduzir, em suas pesquisas, certas práticas ancoradas no que criticam. Por isso, ele adverte para a necessidade de evitarmos automatismos mentais em que a criatividade e criticidade recuperem o espaço perdido para a rotulação estereotipada das correntes de pensamento.

Denomina-se assim, como de “tradição positivista”, os estudos que aderem a formas mais tradicionais de pesquisar, ancoradas em controle e manipulação de variáveis, preocupação com demonstração de generalizações, testagem de hipóteses e comprovações, sob critérios pré-definidos. Ao termo positivismo, portanto, não cabe associar um ou outro tipo de pesquisa ou de produção de dados, mas concepções e posturas dos pesquisadores, que justificam uma ou outra forma de construir dados, planejar e executar suas pesquisas, relacionar-se com o objeto de pesquisa e seus participantes bem como de comunicar seus resultados.

Nesses termos a argumentação de André (2012b, p. 24) esclarece o porquê descrever as *surveys* como positivista é um equívoco:

[...] Posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço desses dados, estará sempre presente o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que eu faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo.

Portanto, reservo o termo quantitativo apenas para fazer referência ao tipo de dado obtido nessa tese, pois “[...] Ao reconhecer as marcas da subjetividade na pesquisa, eu me distancio da postura positivista, muito embora esteja tratando com dados quantitativos” (ANDRÉ, 2012b, p. 24).

1.2 Fontes de informação

Além dos questionários direcionados ao conjunto de professores iniciantes na RME no período de 2013 a 2015, foram utilizadas como fonte complementar de dados, entrevistas com profissionais responsáveis pela formação de professores. Também analisei documentos oficiais da SME e utilizei dados do Censo da Educação Básica de 2014 e 2015 e do Censo Demográfico de 2010.

1.3 A escolha da rede de ensino

Optei por realizar a pesquisa na RME de Guarulhos, município da grande São Paulo, e essa escolha esteve condicionada aos seguintes motivos:

- Por não contar com qualquer estudo do tipo aqui delineado;
- referir-se à segunda maior cidade do estado de São Paulo, em termos demográficos, que convive com a dualidade do desenvolvimento econômico e do baixo desenvolvimento social;
- por ser uma rede que teve uma grande expansão no atendimento, especialmente nos últimos 15 anos; construiu coletivamente uma proposta pedagógica e, também, investe muitos esforços na formação continuada de seus professores;
- pela facilidade de acesso à equipe técnico pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME); possibilidade de permanência ilimitada em campo e grande

disponibilidade dos informantes que contribuíram em todas as fases da produção de dados.

1.4 Os professores iniciantes, sujeitos da pesquisa

Participaram da pesquisa os docentes polivalentes³, com até três anos de exercício do magistério, período que caracteriza o início na carreira de acordo com Huberman (2013), e os professores com mais de 3 anos de atuação na carreira docente, mas ingressantes na rede estudada. Todos os sujeitos, ingressaram na RME por meio de concurso público nos anos 2013, 2014 e 2015 e, no primeiro semestre de 2016, estavam atuando no EF regular.

Não delimito a modalidade de formação dos docentes para a seleção dos participantes deste estudo, haja vista que os editais de abertura dos concursos de acesso para o cargo de professor da Educação Básica (que poderão lecionar na EI, Anos Iniciais do EF e EJA) colocaram como exigência mínima de escolaridade a Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em EF de 1º ao 4º ano; curso Normal Superior com habilitação para os anos iniciais ou ainda o EM na modalidade Normal (Magistério). Tal aspecto, já é caracterizador dos sujeitos participantes.

Um dos motivos para a escolha dos anos iniciais do EF deve-se ao fato, de acordo com o estabelecido no artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96, de esse nível de ensino ser “obrigatório e ter como objetivo a formação básica do cidadão” mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

O alcance da maior parte dos objetivos preconizados na lei citada, serão de responsabilidade do professor polivalente, que tem o mandato para desenvolver praticamente

³ A RME de Guarulhos conta com especialistas em Artes, Educação Física e Inglês. As demais áreas do conhecimento, são de responsabilidade dos professores polivalentes.

todo o processo pedagógico, atuando diariamente na escola e lidando com as questões que envolvem o ato de ensinar, de relacionar-se com os alunos, com os pais e responsáveis, com a equipe escolar e com as demandas internas e externas à escola. Lima et al (2007, p. 65) compreendem o professor polivalente dos anos iniciais como:

[...] o sujeito capaz de apropriar-se de conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento que compõem atualmente a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de articulá-los desenvolvendo um trabalho interdisciplinar. Ser professor polivalente significa saber ensinar essas diferentes áreas do conhecimento e também apropriar-se de valores inerentes ao ato de ensinar “crianças pequenas”, interagir e comunicar-se qualitativamente bem com esses educandos.

Outrossim, como já foi discutido na introdução desse relatório, há uma série de questões ainda não investigadas sobre o docente iniciante que atua no EF e que essa tese buscou desvelar.

1.5 O contato com a rede de ensino

O contato com a gestora do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas (DOEP), que responde pela formação de professores e orientação às equipes escolares, foi intermediado por uma amiga, que prestou assessoria à SME na área de avaliação. Ela fez um primeiro contato por telefone, apresentando em linhas gerais o desenho da pesquisa e recebendo um retorno de que seria possível realizar o estudo, posicionou-me com o endereço eletrônico e número de telefone celular da responsável para que agendássemos um encontro.

A gestora me recebeu na SME no dia primeiro de fevereiro de 2016 e mostrou-se extremamente receptiva e disposta a facilitar o acesso às informações necessárias. Após relatar os objetivos da tese e os procedimentos que seriam utilizados para a produção dos dados, fui direcionada aos departamentos responsáveis com indicação dos profissionais que poderiam prestar auxílio com dados, materiais e outros.

Antes, porém, solicitei alguns esclarecimentos em relação à organização da rede; às atribuições de cada departamento da SME; sobre os projetos de: acompanhamento das escolas, de formação de professores, coordenadores pedagógicos e diretores.

Foi necessário preencher um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da RME, contendo esclarecimentos sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos para a coleta de dados, garantias de confidencialidade dos participantes e esclarecimentos permanentes sobre o andamento do estudo, caso solicitado pela representante legal da SME e,

também, disponibilizar uma cópia do Projeto de tese e carta de apresentação assinada pela orientadora da pesquisa.

Cabe registrar que fui muito bem recebida e atendida por todos os profissionais do DOEP, que facilitaram o acesso às informações sobre o funcionamento da RME e colocaram-se à disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida que surgisse no decorrer do período de coleta de dados. Essa abertura e auxílio foram fundamentais!

1.6 As informações solicitadas e os encaminhamentos para a produção dos dados

O primeiro dado solicitado foi a quantidade de docentes que iniciaram na RM nos anos de 2013, 2014 e 2015, bem como a distribuição por escola. Tal informação era muito importante para a definição da forma de envio dos questionários para os professores.

Alguns dias depois recebi da gestora do DOEP, por e-mail, apenas o número de docentes ingressantes por ano, dentro do período solicitado, no entanto a quantidade por escola não foi possível, com a justificativa de que o departamento responsável estava com outras demandas e não conseguiria compilar os dados imediatamente. Tal informação foi disponibilizada apenas no início do mês de agosto.

Com a impossibilidade de divulgação dos e-mails dos professores para encaminhamento dos questionários, foi dada, pela gestora do DOEP, a possibilidade de enviá-los às escolas via Professores Coordenadores Pedagógicos (PCPs) que participam de uma formação semanal na SME.

Entrei em contato com a coordenadora da formação dos PCPs e ela viabilizou, juntamente com quatro formadoras, os momentos para que fosse possível entregar os envelopes com o material de pesquisa, no mês de maio de 2016.

Uma lista nominal com as escolas de EF; uma com o número de unidades escolares por região e da quantidade de escolas construídas nos últimos dez anos; tabelas de cargos e salários e uma planilha com dados das escolas (endereço, quantidade de turnos, número de alunos e turmas atendidas), foram compartilhados pela equipe da SME.

Solicitei, também, os contatos de profissionais responsáveis pela formação permanente e realizei três entrevistas, sendo: uma com a coordenadora de programas educacionais na divisão Técnica de Políticas para a Educação Fundamental e Educação de Jovens e Adultos; uma com a formadora dos coordenadores pedagógicos e uma com a Gerente técnica da divisão de programas e projetos complementares da Educação Básica do DOEP.

Os documentos oficiais da rede: Proposta Curricular, Plano de Carreira, caderno de orientações sobre o processo avaliativo, descrição da formação permanente e notícias sobre escolas e os eventos ocorridos na rede, foram acessados na página virtual da Secretaria de Educação, nos anos 2015, 2016 e primeiro semestre de 2017.

1.7 A metodologia de elaboração do questionário⁴

O processo de elaboração do questionário acompanhou o planejamento e desenvolvimento da pesquisa. Ao tomar contato com o estado do conhecimento sobre o professor iniciante fui registrando, num quadro, os aspectos mais recorrentes na literatura sobre as características do início da docência.

Posteriormente, já com a definição das questões de estudo, da análise do Plano de Carreira, Proposta Pedagógica e funcionamento da rede de ensino escolhida para a realização da pesquisa, e com o referencial teórico sistematizado, construí uma matriz que contemplou dois eixos, aqui definidos como os grandes temas que caracterizam os objetivos específicos, descritos como: 1) caracterização pessoal e profissional e 2) condições de trabalho. Para cada um dos eixos foram definidas dimensões, que contemplam uma especificação daquilo que se pretende conhecer dentro do eixo.

Assim, o eixo “caracterização pessoal e profissional” contém as dimensões: a) dados pessoais; b) dados de formação, c) atuação profissional; e o eixo “condições de trabalho” contemplou: a) condições de carreira; b) condições materiais; c) condições de apoio ao desenvolvimento do trabalho na escola e d) fatores ligados ao objeto de trabalho.

Para cada uma das dimensões foram definidos descritores, traduzidos em tópicos que qualificaram as dimensões e serviram de referência para a elaboração das questões.

É importante registrar que a parte dos descritores da matriz foi sofrendo algumas alterações de acordo com as decisões tomadas para a construção do questionário. Havia selecionado uma quantidade maior de descritores para cada dimensão, porém foi necessário fazer escolhas para que o instrumento não ficasse muito extenso.

Abaixo a matriz que serviu de referência para a elaboração do questionário:

⁴Apêndice A

Quadro 1 - Matriz de referência para a elaboração do questionário

Exo	DIMENSÃO	DESCRIPTORIOS	PARA QUE?
Caracterização Pessoal e profissional	1. Dados pessoais	Sexo; idade; quantas pessoas moram com o professor; renda familiar; município de residência;	Caracterizar os professores iniciantes
	2. Dados de formação	Cursos realizados; tipo de instituição; formato do curso de graduação e ano de conclusão; participação em programas de iniciação à docência durante a graduação ou estágios remunerados	
	3. Atuação Profissional	Tempo total na docência; exerce outra atividade profissional; antes do ingresso na rede exercia atividade não docente em escola, ano de ingresso na rede.	
Condições de trabalho	1. Condições de carreira	Com quais turmas atuou; há quanto tempo está na escola; período de trabalho na escola; em quantas escolas atuou desde a admissão; jornada de trabalho, tempo gasto no trajeto casa-escola; critérios para a escolha da escola; situações predominantes das horas atividade; características da formação oferecida pela rede, se participou de formação antes de ir para a primeira escola. (compreensão da proposta pedagógica; avaliação dos alunos, preenchimento de instrumento avaliativo).	Analisar as condições de trabalho dos professores
	2. Condições Materiais	Adequações do espaço físico da sala de aula; suficiência de materiais para desenvolver as aulas; compra de materiais (pelo próprio professor) para desenvolver as atividades com os educandos; o educador tem todas as publicações que compõem a proposta pedagógica da rede; uso sem restrição dos espaços da escola.	
	3. Condições de Apoio ao Desenvolvimento do trabalho na escola	Encorajamento ao trabalho pelos professores que estão há mais tempo na escola; resistência de professores em relação à novas práticas pedagógicas; recepção da equipe gestora em relação à ideias dos iniciantes; percepção sobre as atividades da gestão escolar (vice-diretor, diretor, coordenador pedagógico); auxílio de diretor e vice-diretor sempre que necessário; auxílio da coordenação sempre que necessário.	
	4. Fatores ligados ao objeto de trabalho	desafios enfrentados na escola e na sala de aula, implementação da proposta curricular, avaliação dos alunos, trabalho com alunos de inclusão, indisciplina, organização da rotina de trabalho	

Com a matriz finalizada, tomei como referência para elaboração das perguntas, alguns questionários vinculados às avaliações externas como: do SARESP⁵ (direcionado aos professores, professor coordenador; diretor de escola) que contemplam questões relativas ao processo de aprendizagem do aluno; à gestão escolar; implantação de propostas pedagógicas e outros e, também, o socioeconômico do Enade⁶, do Censo Demográfico⁷ e dos questionários utilizados na pesquisa de Silva et al (2013).

⁵ Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

⁶ Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

⁷ É uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com a finalidade de reunir informações sobre toda a população brasileira.

A escolha do tipo de questionário a ser formulado dependeu principalmente dos recursos disponíveis⁸ e das permissões da RME. Como os formulários seriam levados às escolas pelos PCPs, o formato exigido foi o autoaplicável⁹. May (2004) indica que esse tipo de questionário é feito para ser preenchido pelos próprios respondentes e que o pesquisador tem pouco controle sobre esse processo. Desse modo, é necessário tomar alguns cuidados: anexar uma carta de abertura contendo informações sobre a pesquisa, sobre o sigilo das informações e instruções claras sobre o modo de preenchimento e a destinação do material depois de respondido.

No caso específico dessa survey, foram elaborados dois tipos de orientações: uma direcionada ao PCP¹⁰, que foi o mensageiro dos questionários e outro ao professor que respondeu o instrumento.

May (2004), elenca uma série de vantagens e desvantagens dos questionários autoaplicáveis. Dentre as vantagens, cita: o anonimato dos sujeitos respondentes; o tempo para preenchimento que pode ser dimensionado de acordo com as possibilidades dos participantes, e que o modelo pode levar a menos vieses do que os resultados que dependem do modo como entrevistadores diferentes fazem as perguntas, como nas entrevistas pessoais. Outra vantagem é a possibilidade de cobrir uma área geográfica mais ampla com um custo menor, o que para essa pesquisa foi um aspecto bastante favorecedor, já que os professores iniciantes poderiam estar distribuídos nas 105 escolas de EF na RME de Guarulhos.

Na lista das desvantagens, primeiramente, o autor (MAY, 2004) elenca a necessidade de formular perguntas relativamente simples e diretas, pois “o pesquisador não tem controle sobre como as pessoas as interpretam quando as recebem” (p. 120). Também, que não há possibilidade de ir além das respostas dadas; não é possível controlar quem responde o questionário e o índice de respostas pode ser muito baixo.

1.7.1 A formulação das perguntas

Um questionário pode ser organizado com perguntas abertas e fechadas. As primeiras, segundo May (2004, p. 125) “dão aos respondentes uma liberdade maior para responder [...]”. Já as questões fechadas são compostas de alternativas que exigem apenas que se faça uma ou mais opções.

⁸ Para a coleta de dados da pesquisa, contei com recursos próprios.

⁹ Além do tipo autoaplicável, há também a survey telefônica e as entrevistas pessoais agendadas.

¹⁰ Apêndice B

Decidi formular um instrumento contendo questões fechadas e apenas uma pergunta aberta, por considerar que as primeiras permitem uma comparação entre as respostas, facilitam o processo de análise e, também, pela facilidade de preenchimento, pois questões abertas são mais trabalhosas e demandariam muito mais tempo dos participantes. Contemplei apenas uma questão com essa característica, com a finalidade de oferecer um espaço para a livre expressão dos professores, caso desejassem.

Assim, seguindo a estrutura da matriz para formulação do questionário e dos descritores definidos para cada dimensão, iniciei a elaboração das questões, redigindo as perguntas e as alternativas mais apropriadas a cada uma delas.

No instrumento, todas as questões referentes ao eixo caracterização pessoal e profissional e algumas voltadas às condições de trabalho foram de “classificação”, o tipo mais adequado para a informação necessitada. As perguntas de classificação [...] são referidas como informações demográficas, de identificação, como idade, renda, habitação e assim por diante [...] (MAY, 2004, p. 124). Também foram utilizadas as perguntas de opinião oferecendo a possibilidade de assinalar sim ou não, selecionar mais que uma alternativa; concordar plenamente, parcialmente ou não concordar com determinadas afirmações.

Em duas questões (nº 24 e nº 25) construí o que a literatura denomina de “questões matriciais”, que são compostas de afirmativas com o mesmo conjunto de categorias de respostas expressas pela escala *likert*. Tal escala é associada a um formato de pergunta na qual basicamente são redigidas declarações/afirmações e o respondente deve assinalar a categoria que melhor expressa a intensidade da sua concordância ou discordância em relação à afirmativa. Babbie (1999) sustenta que esse formato tem inúmeras vantagens, pois é possível utilizar o espaço de forma eficiente; os respondentes provavelmente acharão mais rápido completar um conjunto de perguntas com essa característica, além da possibilidade de rever rapidamente as respostas a itens anteriores, podendo escolher entre as opções da escala, comparando a força da concordância com as respostas preenchidas anteriormente.

Em relação à elaboração das questões fechadas, Babbie (1999) assevera que devem ser seguidas algumas diretrizes para a construção: a) as categorias de respostas propostas devem ser exaustivas, ou seja, devem incluir todas as respostas possíveis que se pode esperar, e dependendo da situação, acrescentar a categoria “outros”, solicitando a especificação por parte do respondente, e b) evitar questões duplas.

Dois exemplos de inclusão de todas as respostas possíveis numa questão é a de número 7, que versa sobre o local de realização da formação na educação básica e a de número 19, que

diz respeito à jornada de trabalho do professor. Para a primeira pergunta havia somente três alternativas: a) Toda em escola pública; b) Toda em escola particular; c) Uma parte em escola pública e outra parte na escola particular; e para a segunda, foi necessário estudar o plano de carreira, a fim de identificar as jornadas de trabalho dos docentes e contemplar todas as respostas apropriadas, que são: a) 25 horas – sendo 20 h com aluno; b) 30 horas – sendo 20 h com aluno; c) 30 horas – sendo 25 h com aluno; d) 38 horas – sendo 25 h com aluno.

Quando a pergunta implica a relação de um grande número de alternativas, o que a tornaria muito extensa, e envolveria o risco de esquecimento de algumas, recorre-se à possibilidade de um espaço para preenchimento, como utilizado na questão 21: “Qual o seu município de residência?” Caso o respondente resida em outro município que não o da localização da RME, terá que assinalar a alternativa “Outro município” e preencher o espaço: qual. Assim é possível contemplar as infinitudes de respostas que podem surgir na questão, com a formulação de uma pergunta curta e de rápida leitura.

Outras decisões em relação à elaboração de alternativas para as perguntas devem ser tomadas pelo pesquisador de acordo com o objeto investigado. Por exemplo, a questão de número 11 foi extremamente importante para a separação dos sujeitos que estavam iniciando a carreira docente dos que já possuíam experiência profissional na docência. Assim, as alternativas tiveram que refletir o referencial teórico adotado na tese. Seriam iniciantes na carreira os professores com 0 a 3 anos de atuação e os demais (de 4 a mais de 15 anos) seriam os iniciantes na RME, mas não na carreira docente.

Outro ponto importante a ser destacado é a terminologia utilizada na redação das perguntas, principalmente nas situações que são específicas de um determinado contexto. Um exemplo é a questão de número 23 que versou sobre o trabalho pedagógico coletivo. Há inúmeras nomenclaturas, dependendo da rede de ensino, para a classificação desse momento da jornada de trabalho dos professores, e a RME de Guarulhos utiliza H. A (Hora Atividade).

Nessa mesma direção, o currículo da rede é denominado QSN (Quadro de Saberes Necessários) e o instrumento de avaliação é “Registro síntese”. Assim, essas nomenclaturas foram respeitadas e registradas no momento de construção das questões do instrumento da survey.

Para além de todos os cuidados com a clareza e adequação das perguntas e das decisões em relação ao melhor tipo de questão para uma dada informação, é necessário dar uma atenção especial à formatação do questionário que precisa ter as questões bem distribuídas, evitando espaços em branco e textos amontoados. Outro ponto a ser destacado é o cuidado na reprodução

do material, pois a má qualidade da impressão, pode ser tão nociva quanto uma questão mal formulada ou orientações não claras para preenchimento, conforme alertam Babbie (1999) e May (2004).

1.7.2 A validação do questionário

O processo de elaboração do questionário foi bastante dinâmico e contou com a colaboração de pesquisadores e profissionais da SME.

Num primeiro momento, as questões foram discutidas com um pesquisador da Fundação Carlos Chagas (FCC), experiente na formulação de instrumentos de coleta de dados, que sugeriu algumas alterações em enunciados das perguntas e inclusão de questões. As sugestões foram contempladas e discutidas com a orientadora da pesquisa, que sugeriu a exclusão de alguns itens, pois o formulário havia ficado bastante extenso. Ponderamos que algumas perguntas de caracterização pessoal como: raça, estado civil, número de filhos e grau de formação do pai e da mãe, por exemplo, poderiam ser descartadas, já que outras questões que identificariam o perfil socioeconômico foram garantidas.

O formulário com as novas alterações foi formatado e em seguida, passou pela análise da gestora do DOEP, da SME. Após a leitura de cada questão, foi sugerida a inclusão de uma afirmação na pergunta número 24, item F (sobre a formação continuada da rede): “As formações me auxiliam a compreender a Proposta Pedagógica da Rede”.

O questionário foi encaminhado, por e-mail, para uma coordenadora de formação da SME que recomendou a inclusão de uma questão referente ao município de residência do professor (número 21), com a justificativa de que esta completaria a informação solicitada na pergunta sobre o tempo gasto no trajeto casa-escola (número 20).

Por considerar pertinentes, todas as sugestões foram incorporadas e após as alterações, o questionário foi formatado e testado por cinco professoras, iniciantes da RME que no ano de 2015 atuaram no EF e em 2016 estavam na EI. Elas foram indicadas por duas amigas que são docentes na rede há mais de 10 anos.

O teste-piloto deve ser parte essencial do planejamento da pesquisa, para “saber se o questionário funciona, e se precisam ser feitas mudanças” (MAY, 2004, p. 123), pois erros, dúvidas, termos incorretos, podem ser corrigidos ao passarem pelo crivo de pessoas com as características da amostra escolhida.

Para todas as docentes, foram dados esclarecimentos sobre o estudo, e cronometrado o tempo gasto no preenchimento, que foi de 10 a 13 minutos.

Ao final, levantei as impressões das colaboradoras a partir de alguns questionamentos: “Qual foi a impressão geral que vocês tiveram do que acabaram de fazer?”; “Os esclarecimentos sobre os propósitos do estudo e as orientações para o preenchimento ficaram claras?”; “Alguma de vocês ficou em dúvida ao responder alguma questão?”; “Há alguma pergunta que não expressa o trabalho de vocês como professoras iniciantes na RME?”; “Há algum termo desconhecido por vocês em alguma questão ou alternativa?”; “O formato do questionário causou alguma confusão na hora da leitura ou do preenchimento?”; “O envelope com a aba adesiva é adequado?” Vocês têm observações adicionais a fazer?

Todas as docentes declararam que não constataram qualquer problema ou dificuldade para responder; que os itens estavam claros, bem como todas as demais orientações. Chamou a atenção o comentário de uma professora em relação à questão de nº 22 que versa sobre os critérios para a escolha da escola: *“essa pergunta é ótima, porque quando a gente entra na rede, é o que ninguém quis que vai te pertencer”*. E outra docente exclamou: *“ainda bem que tinha duas vagas na mesma escola e eu e minha amiga conseguimos ficar lá. Assim a gente se ajuda, porque esse começo é de doar!”*.

Após esse processo de validação do instrumento, o formulário final com a formatação adequada foi encaminhado a uma gráfica para reprodução¹¹.

1.8 Análise de documentos

Como fonte complementar de dados, recorri a documentos oficiais, disponíveis no sítio da Prefeitura Municipal, no link da SME. Dentre os materiais oficiais acessíveis, selecionei aqueles que seriam úteis para o conhecimento do funcionamento da RME e da situação de trabalho dos professores, são eles: Quadro de Saberes Necessários – QSN, que traz a proposta curricular; textos e formulários de avaliação educacional; Plano de Carreira (Lei nº 6.058/2005, atualizada pela Lei nº 6.711/2010); Tabela Salarial da Área do Magistério, de maio de 2016; Quadro Estatístico da demanda escolar, onde consta a relação de escolas, endereços completos, quantidade de salas e de turmas e alunos por segmento e turno, e revistas editadas pela SME: do Programa Saberes em Rede (destinado à formação dos PCPs) e do Centro Municipal de

¹¹ Todas as informações sobre a organização dos questionários, quantidade estimada para reprodução e outros, encontram-se no tópico: 1.11 “A organização do material para a coleta de dados: os questionários”.

Educação à distância – CEMEAD, que contém informações sobre escola digital para formação de professores e gestores.

Dados internos sobre o número¹² de docentes ingressantes em cada escola e a evasão computada em agosto de 2016, bem como a quantidade de escolas existentes na rede até o ano de 2000 e as que foram construídas após esse período, por região, também foram disponibilizados pela gestora do DOEP, por e-mail.

Sobre a importância da análise de documentos, Lüdke e André (1986, p. 39) esclarecem que:

Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem as afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Todos os materiais selecionados foram produzidos pela equipe de profissionais da SME e trazem informações que esclarecem a proposta pedagógica, o plano de carreira e a formação continuada da rede de ensino. Essas referências foram cuidadosamente examinadas e classificadas, numa planilha, de acordo com o tipo de informação. Por exemplo: as jornadas de trabalho; salários; atribuição de classes e escolas; peculiaridades do sistema de avaliação discente; concepções presentes no Quadro de Saberes Necessários; características da formação continuada e da formação de iniciantes e outros aspectos necessários para a explicação dos dados.

1.9 Entrevistas

Com o objetivo de esclarecer informações sobre o funcionamento do DOEP, bem como a estrutura dos projetos de formação desenvolvidos pela rede e detalhes sobre o Plano de Carreira da SME, recorri a entrevistas semiestruturadas.

Lüdke e André (1986) esclarecem que esse tipo de entrevista se constitui um instrumento adequado e flexível para o trabalho de pesquisa em educação, uma vez que permite captar imediatamente a informação desejada, com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados assuntos. Além disso, a “entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações

¹² Essas duas informações: quantidade de professores que iniciaram na rede entre os anos de 2013 e 2015, por escola, e dados da evasão foram computados especialmente para essa pesquisa.

que se tornam sobremaneira eficaz na obtenção de informações desejadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34).

Realizei três entrevistas¹³ com informantes que atuam diretamente no departamento de formação da SME.

Dependendo do profissional entrevistado, optei por registrar as informações concedidas, apenas por escrito, pois a finalidade era aprofundar elementos já disponíveis nos documentos oficiais, e outros referentes ao funcionamento das escolas e do plano de carreira. Desse modo, a cada resposta do informante¹⁴, tomei nota num bloco de anotações e em seguida sistematizei as contribuições num arquivo que versou sobre a formação e situação funcional dos docentes.

Todos os entrevistados já tinham conhecimento da pesquisa¹⁵, no entanto reforcei os propósitos do estudo, bem como a importância da contribuição de cada um.

A única entrevista gravada foi realizada no dia 5 de Julho, com a Gerente Técnica da Divisão de Programas e Projetos Complementares, do DOEP, responsável pela Formação dos professores Iniciais na Rede. Pelo fato de essa formação não estar registrada em nenhum documento oficial, julguei que o registro gravado seria fundamental. Assim, obtive a autorização da informante, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁶. O tempo total de gravação foi de 1 hora, 5 minutos e 20 segundos. O material transcrito foi encaminhado, por e-mail, à responsável que após a leitura fez um complemento e duas correções em tópicos que ela não tinha muita clareza, no momento da entrevista, pois diziam respeito aos primeiros momentos dessa formação que aconteceram em um período no qual ela não coordenava o departamento.

Os tópicos abordados na entrevista foram: as competências da Divisão de Projetos¹⁷; data de início da formação de iniciais; suas características e objetivos; responsáveis pelo planejamento e execução; períodos e locais nos quais são realizadas; quantidade de participantes; formas de avaliações e outros.

A fim de conhecer um pouco mais sobre o organograma do DOEP e elucidar algumas dúvidas sobre o modo de funcionamento das escolas da rede, conversei, no dia 15 de Junho, com uma das coordenadoras de Programas Educacionais da Educação Fundamental e EJA. O roteiro de entrevista continha tópicos sobre: a organização dos departamentos de formação e a

¹³ Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, numa sala de reuniões do DOEP, em 2016.

¹⁴ As entrevistas duraram em média 1 hora.

¹⁵ A gestora do DOEP comunicou todos os profissionais antes do contato da pesquisadora.

¹⁶ Apêndice C

¹⁷ A Divisão de Projetos é um departamento do DOEP e, além de outras atribuições, é responsável pela formação dos professores iniciais.

competência de cada um; o detalhamento dos cursos de formação permanente oferecidos na RME e de projetos específicos de acompanhamento das escolas.

Outro aspecto abordado referiu-se a características de funcionamento das escolas que atendem em dois ou três turnos, como por exemplo a organização das Horas-Atividade; das aulas dos professores especialistas; do trabalho da gestão e se havia algum tipo de orientação específica, direcionada às Unidades Escolares, para o trabalho com os iniciantes.

No dia 1 de julho, conversei com uma das formadoras do Programa de Formação de PCPs (Saberes em rede). O diálogo foi voltado para a compreensão do histórico, características, objetivos e se havia alguma orientação específica aos PCPs a respeito da inserção de professores na escola.

1.10 Dados de fontes secundárias

Também fiz uso de dados secundários, como o Censo da Educação básica de 2015. Coordenado pelo INEP, o Censo constitui-se no mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro, pois abrange as diferentes etapas e modalidades de ensino: educação básica e educação profissional. As informações coletadas por meio de uma pesquisa declaratória anual, versam sobre os estabelecimentos de ensino, turmas, alunos, profissionais escolares em sala de aula, movimento e rendimento escolar. Dessa fonte, foram extraídos indicadores para mensurar o nível de complexidade da gestão escolar (porte da escola, número de turnos de funcionamento, complexidade das etapas ofertadas pela escola e número de etapas/modalidades oferecidas).

Foi utilizada, também, a escala de infraestrutura escolar das escolas da rede municipal de Guarulhos, elaborada por Neto et al (2013) e que foi compartilhada pelo professor Joaquim Neto.

Do Censo Demográfico de 2010¹⁸ foram extraídos dados relativos ao: percentual de domicílios particulares permanentes com rendimento nominal mensal domiciliar de até 1 salário mínimo.

¹⁸ Os dados do Censo Demográfico foram compartilhados pela equipe do NEPO (Núcleo de Estudos da População – Elza Berquó- Unicamp).

1.11 A organização do material para a coleta de dados: os questionários

Os questionários foram reproduzidos em duas folhas tamanho A4, frente e verso, acompanhados de uma página contendo informações sobre o objetivo da pesquisa; descrição do público a que se destinava, com destaque para a não necessidade de identificação e com instruções detalhadas para o preenchimento.

O endereço eletrônico e o meu número de telefone celular foram citados para que o respondente entrasse em contato, caso tivesse alguma dúvida quanto ao preenchimento ou desejasse mais esclarecimentos sobre a pesquisa.

Cada questionário foi colocado num envelope com aba adesiva, e nas instruções para preenchimento, foi indicado que o professor lacrasse seu envelope como garantia de sigilo das respostas, e o devolvesse ao PCP.

Inicialmente foi organizada uma lista com os nomes das escolas e número de turmas/classes¹⁹ de cada uma delas, a fim de calcular a quantidade de questionários que seriam encaminhados a cada instituição. Dentre as 105 escolas que atendem o EF regular, o número de classes varia de uma a 42.

A decisão de calcular o número de questionários a serem enviados, de acordo com o número de classes de cada escola, esteve fundada na hipótese de que quanto maior o número de classes/turmas de uma instituição, maior seria a probabilidade da existência de professores com as características exigidas para a pesquisa.

Assim, foi feita a seguinte estimativa:

Quadro 2 - Estimativa do número de turmas por escolas e total de questionários encaminhados

Quantidade de escolas	Nº de turmas-classes/ escola	Previsão de questionários/escola	Total de questionários encaminhados
43	De 1 a 12	6	264
32	De 13 a 20	10	330
30	Mais de 20	15	450

Com a estimativa do número de questionários que seriam encaminhados para cada uma das escolas, organizei o material em envelopes A4. No lado externo do envelope, foi colada uma folha contendo esclarecimentos sobre a pesquisa, número do meu telefone celular e e-mail, nome da escola e instruções direcionadas aos PCPs: para que identificassem os professores

¹⁹ Informações extraídas do Quadro estatístico da demanda escolar da RME de Guarulhos- 2016.

concursados do EF regular, que iniciaram na RME no período destacado para a pesquisa e entregassem a eles um envelope, de preferência oferecendo um momento para o preenchimento. Em seguida, foi sugerido que recolhessem os envelopes lacrados para a devolução em data sinalizada.

No total, foram encaminhados 1044 questionários.

Considerando a quantidade de sujeitos que seriam convidados a participar desse estudo, bem como a garantia de que as identidades dos professores e das escolas seriam mantidas em sigilo, foi solicitado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC SP, a dispensa do TCLE para a pesquisa survey. O referido comitê aceitou a justificativa, conforme parecer de aprovação do Projeto de Pesquisa, n°. 1.889.374.

1.11.1 A distribuição dos questionários para envio às escolas

Os PCPs²⁰ das escolas de EI e EF regular, participam de um encontro de formação²¹ semanal que acontece no Centro Municipal de Educação “Adamastor²²”. Eles são subdivididos em 8 grupos, sendo: quatro no período da manhã (das 8h às 12h) e 4 no período da tarde (das 13h às 17h) e cada grupo é acompanhado por uma formadora.

No final do mês de abril, em conversa com a coordenadora responsável pela formação dos PCPs e uma das formadoras, foi acordado o dia 11 de maio de 2016 no final da manhã e no início da tarde para entrega do material da pesquisa.

No dia combinado me apresentei²³ em cada uma das oito salas onde os profissionais se reuniam, e detalhei os objetivos do estudo reforçando que as identidades das escolas e dos professores participantes seriam mantidas em sigilo. A receptividade dos grupos foi muito boa!

Após essa conversa inicial, a partir da lista de presença de cada grupo, separei os envelopes que foram entregues aos PCPs.

Em uma das salas, uma PCP indagou se os questionários também deveriam ser entregues aos professores especialistas. Tal informação, por descuido, não foi destacada nas orientações. Assim, esclareci que apenas os professores polivalentes do EF regular deveriam

²⁰ Os PCPs da EJA, se encontram semanalmente no período noturno.

²¹ Essa formação será detalhada no capítulo de apresentação da Rede Municipal.

²² Localizado no Centro de Guarulhos, o Centro Municipal de Educação “Adamastor” ocupa uma área de quase 8 mil metros e conta com salas para cursos, auditórios, biblioteca, cine club, teatro, área para exposições e outros. Nesse local acontece a maior parte das formações promovidas pela SME.

²³ Um pesquisador, que já havia realizado um trabalho de consultoria na RME me auxiliou no processo de apresentação da pesquisa, separação dos envelopes e entrega aos PCPs.

preencher o instrumento, e sinalizei (a caneta) essa informação nos demais envelopes, reforçando-a para todos os PCPs.

Também foi salientado que mesmo que a escola não contasse com professores dentro dos critérios estabelecidos, seria necessário devolver o envelope para um melhor controle da pesquisa.

Um total de 24 PCPs alegou que nas instituições onde atuavam não contavam com sujeitos com as características exigidas pelo estudo, pois a escola ou tinha apenas uma ou duas turmas de EF ou contava um corpo docente com mais de cinco anos na escola.

Doze PCPs não estavam presentes no encontro e só receberam o material no dia 25/05.

Duas formadoras do programa de formação de PCPs se comprometeram em levar três envelopes até as escolas nas quais faziam um acompanhamento e que estavam com o cargo de coordenação pedagógica em vacância.

Combinei que voltaria para a retirada do material no dia 25/05.

1.12 A recepção dos questionários respondidos

Voltei ao encontro de formação no dia 25/05 para a retirada dos questionários respondidos e entrega do material para os profissionais que ainda não haviam recebido. Apenas 28 PCPs devolveram os envelopes, o que me deixou apreensiva com o baixo retorno. Com isso, conversei com as formadoras que se colocaram à disposição para encaminhar e-mails aos profissionais, lembrando-os da importância da colaboração de todos.

Na semana seguinte (01/06), o retorno foi um pouco maior: 37 envelopes, e alguns PCPs pediram desculpas pelo esquecimento, prometendo a devolução na semana seguinte.

Elaborei uma lista com os nomes das escolas que ainda não haviam devolvido os formulários e encaminhei à uma das formadoras para que esta fizesse o lembrete, como anteriormente.

No dia 08/06 tive o retorno de 10 envelopes. Assim, ficaram faltando apenas oito. As formadoras solicitaram que os PCPs deixassem o material na SME, que foi retirado por mim, até meados de outubro. Apenas um PCP não devolveu, mas justificou que em sua escola não havia nenhum profissional que se adequava aos critérios do estudo.

A cada recepção dos envelopes, selecionava os questionários respondidos e registrava na primeira página dos mesmos: o nome da escola e um código de identificação contendo um número de 0 a 99 para a escola e um número com três algarismos para o questionário. Por

exemplo, a escola 01 devolveu apenas um questionário, então o código registrado foi 01001. Na escola 02, três professores responderam ao instrumento, então os números registrados foram 02001, 02002 e 02003.

Numa planilha contendo os nomes das escolas, em ordem alfabética, registrei a quantidade de envelopes recebidos e de questionários válidos por escola.

No total foram recebidos 121 questionários que atenderam os critérios estabelecidos pela pesquisa e sete questionários inválidos, pois seis foram respondidos por professores eventuais, e um por uma professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). A identificação foi possível, pois o professor em regime de contratação precária não tem jornada de trabalho estabelecida e o responsável pelo AEE tem uma jornada de 40 horas semanais. Além disso, todos os professores registraram sua condição nos formulários: “*sou professora de AEE*”; “*não respondi algumas questões, pois sou professora eventual*”; “*não tenho jornada de trabalho estabelecida, pois trabalho de acordo com a necessidade da rede*”; “*deixei questões em branco, porque sou professora eventual e não sabia responder*”.

O quadro abaixo contém o registro resumido da devolução dos questionários:

Quadro 3 - Quantidade de questionários válidos recebidos por data

Data	Total de envelopes recebidos por data	Total de escolas com questionários válidos	Total de questionários
25/05	28	16	37
01/06	37	34	54
08/06	10	9	25
De agosto a outubro	7	3	5*
Total	82**	62	121

*um questionário foi escaneado e encaminhado para o meu e-mail pela própria professora, no dia 03/08.

**24 PCPs alegaram que em suas escolas não havia professor iniciante.

**1 PCP não devolveu o envelope, mas alegou que em sua escola não havia professor iniciante.

1.13 Algumas observações sobre o processo de coleta dos questionários

O processo de entrega e recebimento dos questionários foi muito tranquilo. Isso só foi possível devido ao acolhimento e auxílio das formadoras do programa de formação de PCPs, que não só favoreceram minha entrada nos momentos formativos, como muito contribuíram para reforçar a importância da pesquisa e da colaboração de todos. Além disso, os PCPs se mostraram comprometidos com a tarefa e a realizaram de maneira responsável e cuidadosa.

Alguns PCPs relataram, no momento do intervalo ou antes do início das atividades de formação, a forma que utilizaram para a entrega dos formulários e observações realizadas pelos professores: *“Vou ser sincera com você, na hora atividade eu falei da pesquisa, pedi para que os professores que tinham ingressado de 2013 a 2015 levantassem a mão, distribuí os questionários e pedi pra eles responderem ali mesmo. Não fiz nenhum outro tipo de levantamento”*; *“Eu pedi para a secretária identificar a situação dos professores, ela me passou os nomes, eu chamei na minha sala, dei o material, pedi pra responder e me devolver no mesmo dia”*; *“Na minha escola só tinha dois professores, viu? É porque você mandou 10 envelopes e eu fiquei preocupada em devolver em branco!”*; *“Eu entreguei na hora atividade, porque é o momento que eu consigo reunir todos os professores e eles reclamaram do tamanho: Nossa, tudo isso! Mas responderam bem rápido”*; *“Eu achei que tinha professores com até 3 anos na minha escola, mas me enganei e estou devolvendo tudo sem responder, tá?”*; *“Em minha escola tem 3, mas uma levou o envelope e não me devolveu até hoje”*; *“Eu não consegui distribuir os questionários ainda, pois tive que ir ao médico na primeira semana e na semana passada teve a organização da festa junina. Vou deixar pra você lá no DOEP até o final do mês, tá?”*.

Uma situação bem peculiar merece destaque: uma professora encaminhou um e-mail no dia 3 de agosto, com o instrumento escaneado e a seguinte mensagem:

“Oi, Lisandra

Sei que estou um pouco atrasada.

Recebi este formulário há algum tempo, mas guardei e esqueci de responder.

Fiz agora e espero que ainda dê tempo de ajudá-la em sua pesquisa.

Um abraço,”

Vale salientar que não foi possível conversar com todos os PCPs para obter mais informações sobre como identificaram os professores iniciantes na escola ou sobre como ocorreu processo de entrega do material de pesquisa, bem como as reações dos participantes ao preencherem o instrumento ou de possíveis recusas para participação.

Entendo que a maneira encontrada para a distribuição dos questionários impôs alguns limites à coleta de dados e implicou na impossibilidade de conhecimento de muitas situações, como por exemplo: o PCP não ter realizado o levantamento de professores iniciantes da escola e alegar que não havia sujeitos com as características desejadas, ou ter feito o levantamento

num dia em que o professor faltou ao trabalho ou por algum motivo não participou da Hora-Atividade, ou ainda, tenha recebido questionários preenchidos e não fez a devolução.

Tendo em vista tais situações, não é possível afirmar que “todos” os professores iniciantes tiveram as mesmas oportunidades de participação na pesquisa.

1.14 A análise de dados

As respostas das questões dos questionários foram digitadas no Excel, separadas por escola e por sujeito, e o tratamento dos dados foi realizado por meio do software de estatística SPSS. Priorizou-se a separação dos dados de acordo com o tempo de atuação na profissão. Assim, foram formados dois grupos: O primeiro de Iniciantes na Carreira (com até 3 anos de exercício da profissão) e o segundo de Iniciantes na Rede (que já acumulavam mais de 3 anos de exercício da docência).

Num primeiro momento as respostas passaram por um tratamento separadamente e, em seguida, realizou-se um conjunto de combinações consideradas pertinentes para a análise.

As tabelas foram separadas a partir dos indicadores de análise, definidos no momento do planejamento da pesquisa, com a formulação da matriz para elaboração do questionário.

Assim, a análise seguiu os eixos, dimensões e descritores selecionados. Num primeiro momento foi realizada uma descrição dos dados de cada tabela e no exame de cada indicador, voltei aos conceitos e ao referencial teórico adotado, complementando as análises com excertos dos documentos selecionados, conteúdos das entrevistas realizadas com as formadoras do DOEP e dados de fontes secundárias.

No Eixo I: *Caracterização pessoal e profissional*, foram analisados os seguintes indicadores: sexo, idade, renda familiar, formação acadêmica, dependência administrativa na qual o professor cursou a educação básica e o Ensino Superior, ano de conclusão da graduação, formação em cursos de pós-graduação, participação em programas de iniciação à docência ou estágio remunerado, exercício de outra atividade profissional e ano de ingresso na RME.

O Eixo II: *Condições de trabalho* foi dividido em quatro dimensões. Na primeira (condições de carreira), foram contemplados os seguintes indicadores: atribuição de classes, tempo de permanência na escola, quantidade de escolas nas quais os professores iniciantes atuaram, critérios para escolha da escola, jornada de trabalho, turno de trabalho, município de residência, tempo gasto no trajeto casa-escola; situações predominantes nas Hora-Atividades; características das formações oferecidas pela RME.

Na segunda dimensão (condições materiais de trabalho) foram contemplados indicadores referentes à adequação do espaço físico da sala de aula; a possibilidade de utilizar sem restrição os espaços pedagógicos da escola; possibilidade de uso de todos os espaços fora da sala de aula para realizar atividades com os alunos; suficiência dos materiais para desenvolver as aulas; se o professor precisa comprar com recursos próprios materiais para desenvolver as aulas e se o professor tem todas as publicações que compõem a proposta pedagógica da rede. Além da análise da percepção dos professores sobre as condições materiais de trabalho, também foram inseridas as informações sobre a infraestrutura das escolas.

A dimensão: Condições de apoio ao desenvolvimento do trabalho, contemplou a percepção dos docentes sobre o apoio da gestão escolar e, também, sobre os pares de trabalho (outros professores da escola)

Nos fatores ligados ao objeto de trabalho, quarta dimensão, foram contemplados indicadores que dizem respeito àquilo que é específico da atividade docente e principalmente ao trabalho que o professor realiza em sala de aula, envolvendo questões como: dificuldades para implementar a proposta pedagógica da rede; avaliação dos alunos, preenchimento de registro de avaliação; atendimento aos alunos em diferentes níveis de aprendizagem, trabalho com os alunos e inclusão, atendimento aos pais dos alunos, questões de indisciplina e organização da rotina de trabalho.

Para a caracterização das escolas, foi criada uma planilha com o nome da U.E, código do INEP e endereço completo. A partir do código do INEP foram extraídas as informações sobre complexidade da gestão (dados do Censo da Educação Básica) e o nível de infraestrutura escolar. O mapa com o percentual de domicílios particulares permanentes com rendimento nominal mensal domiciliar de até 1 salário mínimo foi elaborado a partir nomes dos bairros onde estão localizadas as escolas.

CAPÍTULO 2: REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Discussão dos estudos mais recentes²⁴ que tiveram como sujeitos professores dos anos iniciais do EF

Diante da necessidade de conhecer com mais profundidade os estudos que tiveram como sujeitos os professores que atuam no EF I, foi realizada uma busca no banco de teses da Capes²⁵, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações²⁶, do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia, nas bibliotecas²⁷ da UNICAMP, USP, UFSCar, PUC-SP, PUC-Pr, a fim de conhecer integralmente e problematizar as tendências metodológicas das pesquisas e seus principais resultados.

O levantamento realizado partiu da utilização do campo referente ao assunto – especificado no item “todas as palavras” - e tendo como filtro o ano de defesa a partir de 2000.

Os descritores utilizados para as buscas foram: professor/a iniciante; professores/as iniciantes; desenvolvimento profissional; aprendizagem da docência; socialização profissional; prática pedagógica; trabalho pedagógico; trabalho docente; início da carreira e professor principiante.

Cada descritor foi usado separadamente no campo de busca simples e após a leitura dos resumos, que muitas vezes não sinalizaram todas as informações necessárias para o real entendimento do objeto investigado, foi feito download dos arquivos e organizados numa planilha os dados de identificação de cada um deles contendo a referência completa (autor, título, instituição de defesa e ano de publicação).

Após o exame integral das teses e dissertações foram selecionadas apenas aquelas que tiveram como sujeitos das pesquisas professores dos anos iniciais do EF, por ser esse o segmento escolhido para essa investigação, e extraídas informações relacionadas aos objetivos, metodologia e principais resultados dos trabalhos para a redação do texto.

Os estudos de Corsi (2005), Silveira (2002), Gabardo (2012), Rocha (2005) e Will (2004) trataram da aprendizagem da docência/configuração da aprendizagem profissional e

²⁴ É importante assinalar que os estudos de Bueno (2008); Pieri (2010), Migliorança (2010) e Masseto (2014) que apareceram nas buscas dos estudos mais recentes, foram citados na seção 3.3, por fazerem referência à um programa de indução à docência.

²⁵ No período de revisão de estudos correlatos, junho e julho de 2014, só estavam disponíveis no Portal da Capes, as teses e dissertações defendidas nos anos de 2011 e 2012.

²⁶ Nesse portal estavam disponíveis as dissertações e teses defendidas até o mês de maio de 2014.

²⁷ As bibliotecas dessas instituições foram escolhidas, pois constatei grupos de pesquisa e/ou professores orientadores que se dedicam ao estudo do professor iniciante.

destacaram os problemas enfrentados pelos professores nessa fase da carreira, bem como as formas encontradas por eles para superação.

Corsi (2005) analisou como duas professoras no segundo ano de atuação profissional, que exerciam a docência em duas diferentes escolas do município de São Carlos, enfrentaram situações que consideraram difíceis e o significado que atribuíram à sua própria formação diante de tais situações. Para a coleta de dados foram utilizados diários reflexivos, escritos pelas professoras, com a orientação de que descrevessem as dificuldades encontradas e as formas utilizadas para sua superação, que no estudo foram denominadas “táticas”. A partir dos registros, a pesquisadora realizava entrevistas mensais com cada uma das professoras, a fim de esclarecer dúvidas e aprofundar as anotações dos diários.

Os dados revelaram que a professora 1 identificou uma grande quantidade de situações difíceis em sua prática, que se relacionavam principalmente ao comportamento dos alunos e ao trato com os pais. Tais situações difíceis fizeram emergir sentimentos de solidão, vontade de desistir e cansaço. Já a professora 2 elencou poucas dificuldades e seus relatos enfatizavam “táticas” utilizadas para resolver as situações com os alunos que se dava por meio, por exemplo, do uso das regras que estabeleceu no início do ano.

Os resultados indicaram que as professoras se percebiam em desenvolvimento e diante de algumas situações pedagógicas, ambas reconheciam uma prática melhor, comparando sua atuação com a do ano anterior. As situações que ocorriam em sala de aula envolvendo principalmente o comportamento dos alunos pareciam servir como elemento de reflexão sobre as concepções e a própria prática das professoras, quando elas procuravam, por exemplo, entender a origem dos problemas.

Os dados também sinalizaram que a aprendizagem da prática profissional ocorreu a partir de situações diferentes e em momentos diferentes, dependendo da atitude da professora e do contexto de trabalho. Nos relatos foi ressaltada a ausência de apoio pedagógico nas escolas nas quais as professoras atuavam, e ambas reconheceram a prática como um espaço de aprendizagem profissional.

Silveira (2002) investigou a configuração de sua própria aprendizagem profissional da docência enquanto professora iniciante, na tentativa de superação do fracasso escolar de uma 2ª série. Por meio de relato autobiográfico, a pesquisadora registrou, em diários, acontecimentos representativos do processo de aprendizagem dos alunos e de suas aprendizagens profissionais durante um ano letivo.

Como resultados da investigação, a pesquisadora elencou que dentre as aprendizagens relativas à superação do fracasso escolar de seus alunos, que os referenciais teóricos recebidos durante sua formação inicial em Pedagogia foram muito significativos e importantes para enfrentar os dilemas profissionais iniciais; que a partir das dificuldades dos alunos foi aprendendo como se dá a construção do processo de apropriação do sistema de escrita pelas crianças. Outras aprendizagens disseram respeito aos aspectos institucionais, quando assinalou que o iniciante é colocado diante de tudo aquilo que a escola não está preparada para lidar e ao convívio com os pares (aprendizados referentes aos embates ideológicos com os colegas e seus pessimismos em relação ao processo e desenvolvimento das crianças).

Gabardo (2012) por meio de uma pesquisa tipo survey, buscou conhecer o processo de constituição do professor iniciante (anos iniciais e finais do EF), na rede pública municipal de ensino da cidade de Joinville, Santa Catarina.

Para coleta de dados foram encaminhados 199 questionários a professores com até três anos de exercício da docência na rede, e realizada uma entrevista com a Secretária de Educação a fim de esclarecer alguns pontos que foram levantados nos questionários. Um total de 112 questionários retornaram à pesquisadora com as respostas, porém para a análise apenas 103 foram considerados válidos, pois os respondentes se adequavam aos critérios estabelecidos para a pesquisa.

A autora concluiu, a partir da análise dos dados levantados, que as dificuldades dos professores iniciantes estavam intrinsecamente ligadas às condições de trabalho oferecidas na rede.

Os resultados apontaram dificuldades de diferentes ordens: recursos pedagógicos (ausências de materiais básicos para o desenvolvimento das atividades junto aos alunos); instalações físicas; práticas educativas (especialmente em relação às turmas numerosas, com alunos com deficiências e de diferentes ritmos, dificuldades de aprendizagem, pouco domínio da sala; dúvidas em relação ao planejamento); aspectos relacionais (falta de suporte ao professor com as questões disciplinares, falta de diálogo e planejamento coletivo); do plano de carreira (baixos salários e baixos investimentos em educação).

A pesquisadora concluiu que segundo os professores participantes, a recepção e integração com os novos colegas da rede e um acompanhamento adequado seria um fator fundamental para o enfrentamento das possíveis dificuldades do período de iniciação à docência. Muitos docentes afirmaram que essa já é uma prática realizada pela escola, porém depende da equipe gestora de cada unidade.

Rocha (2005) analisou como se caracterizou a aprendizagem da docência de uma professora doutora em educação de uma escola localizada num município do interior da cidade de São Paulo. Para a coleta de dados foram utilizadas narrativas escritas e entrevistas que aconteceram em duas fases, com duração de um ano e sete meses. Na primeira fase (quando a professora tinha apenas dois meses no exercício da docência) foram realizadas narrativas escritas e entrevistas elucidativas sobre as narrativas; na segunda fase foi realizado um aprofundamento dos dados com entrevistas.

Os principais resultados da investigação indicaram que o primeiro ano da docência foi marcado por grandes dificuldades e essas esbarravam na forma de organização da escola e nas condições de trabalho encontradas. As fontes de aprendizagem da professora, sujeito da pesquisa, foram os alunos, pois a mesma preocupava-se com a aprendizagem deles e procurava aprender a partir da relação vivenciada, reorganizando o seu trabalho pedagógico; os pares (as colegas mais experientes) passavam dicas para o enfrentamento das dificuldades que eram utilizadas pela professora de maneira crítica, ou seja, ela selecionava os “conhecimentos do senso comum pedagógico” de acordo com os seus objetivos e com o referencial teórico que foi acionado durante todo o tempo de atuação, para resolução dos problemas enfrentados.

A análise da aprendizagem da docência de licenciados em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a partir do ingresso na profissão e suas primeiras aprendizagens como professores nas séries iniciais foi o objetivo de Will (2002). Para a coleta de dados a autora aplicou um questionário para 144 egressos do curso, bem como consultou documentos de concursos públicos, a fim de mapear as características do ingresso na profissão. Também foram analisadas as narrativas de cinco professoras das séries iniciais, com até seis anos de experiência.

As informações coletadas permitiram à autora constatar que o início da trajetória docente é um período importante para a aprendizagem da docência, período este marcado por insegurança e insatisfação; dificuldades para a realização do planejamento e execução de atividades. O conjunto de conhecimentos provenientes da formação inicial também exerceu um importante papel de mediador das ações e decisões a serem tomadas em relação às situações da prática e na ponderação e utilização dos demais conhecimentos – os anteriores à formação inicial e aqueles produzidos a partir da experiência profissional.

Os cinco estudos trazem tópicos que merecem um especial destaque: um deles é a importância atribuída à prática pedagógica no processo de constituição profissional. Outro ponto é que as aprendizagens são desencadeadas tanto pelas contribuições dos pares, quanto

pelas exigências colocadas no trabalho cotidiano da sala de aula e da escola, onde os alunos apareceram como grande fonte de aprendizagem. E um terceiro tópico de destaque diz respeito à origem das dificuldades enfrentadas pelos professores no início da docência, que se referem às condições objetivas e subjetivas de trabalho. Tanto as instalações físicas, quanto os recursos pedagógicos, plano de carreira, forma de organização da escola e contextos para os quais são direcionados os professores iniciantes, quanto a falta de suporte pedagógico ao trabalho são marcas dessa fase de desenvolvimento profissional que aparecem nas investigações.

As pesquisas de Montalvão (2008), Papi (2011) e Leone (2011) trataram da questão do desenvolvimento profissional de professores iniciantes.

Montalvão (2008) investigou as contribuições de um grupo de trabalho para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e para o enfrentamento de dificuldades apresentadas por elas no desenvolvimento de suas práticas. Foi realizada uma pesquisa colaborativa com um grupo constituído por sete professoras, graduadas em Pedagogia, todas atuantes em escolas de uma rede municipal de ensino, com até cinco anos de experiência docente. No entanto, para a pesquisa a autora considerou apenas quatro professoras que participaram ativamente de todo o percurso do grupo que contou com 35 encontros, semanais, de duas horas e meia, cada um.

As pautas dos encontros foram elaboradas coletivamente pelo grupo a partir das necessidades, dúvidas, dilemas, dificuldades, curiosidades e interesses apontados pelas participantes, e os temas como indisciplina, fracasso escolar, alfabetização e matemática foram eleitos para discussão. As atividades envolveram relatos de experiências, descrição de situações de ensino-aprendizagem e análises de casos de ensino de situações cotidianas das séries iniciais. Também foram consideradas atividades individuais (utilizadas como elemento disparador das discussões durante a realização dos encontros), realizadas em forma de registros escritos, desenvolvidas pelas professoras.

A autora verificou indícios de contribuição dos grupos colaborativos para as problemáticas abordadas, pois as professoras passaram a considerar estratégias discutidas/construídas no grupo para o enfrentamento dos problemas vivenciados no cotidiano da sala de aula.

Montalvão (2008) também descreveu relatos das professoras de que o choque sofrido na entrada na carreira docente deveu-se, em grande parte, à ausência de um preparo e de uma “atenção” maior por parte das equipes gestoras das escolas onde atuavam.

Papi (2011) analisou a constituição do desenvolvimento profissional de professores iniciantes considerados bem-sucedidos no exercício da profissão. Foram sujeitos da pesquisa docentes de uma rede de ensino municipal, com até cinco anos de experiência. Para a coleta de dados a autora realizou três grupos focais com pedagogas e diretoras de 15 escolas selecionadas (que contavam com professores iniciantes), com a finalidade de sistematizar o conceito de professor bem-sucedido e buscar indicação de professores iniciantes assim designados; e entrevistas com representantes da Secretaria Municipal de Educação.

Foram identificadas, por meio da análise de documentos do Setor de Recursos Humanos da prefeitura municipal, 15 escolas que possuíam sujeitos com as características desejadas pela pesquisa e apenas sete escolas foram envolvidas. Do total de sete professores iniciantes dessas escolas, duas professoras foram apontadas como bem-sucedidas por suas gestoras e também por uma das gestoras da Secretaria Municipal.

Após a escolha das duas professoras, a autora realizou entrevistas, além da observação de suas atividades pedagógicas por quatro horas semanais durante um período de quatro meses.

O conceito de professor bem-sucedido passou pela valorização de um professor que se relaciona bem com seus alunos, inova em sua prática pedagógica, busca constantemente a formação, tendo em vista desencadear a aprendizagem discente, se responsabiliza pelo processo educacional em que está envolvido, socializa novas práticas e conhecimentos e, além disso, trabalha com a diversidade dos alunos através de um planejamento diversificado.

A autora constatou, com base nos dados levantados, a existência de pressupostos coerentes com o sistema capitalista, que interferem como determinantes no processo de desenvolvimento profissional das participantes da pesquisa, porque conduziram as professoras a responderem burocraticamente às demandas. Eles dificultaram a participação das docentes nos processos decisórios e no desenvolvimento de posturas colaborativas, embora não tenham limitado totalmente a ação docente.

Papi (2011) verificou que as professoras iniciantes bem-sucedidas inserem-se em um quadro social no qual é valorizada a capacidade do próprio sujeito para buscar alternativas que o direcionem ao alcance dos resultados impostos pelo sistema, muitas vezes sem prejuízo das condições necessárias para alcançá-las; que foi determinante no desenvolvimento profissional das professoras a possibilidade de ascensão social representada pelo acesso à profissão e o incentivo materno na opção pela docência e que também houve a influência de professoras dos anos iniciais da Educação Básica nas suas práticas pedagógicas, ficando explicitada, também, a formação docente assentada principalmente no modelo da racionalidade técnica.

A pesquisadora considerou que pelo fato de não existir um projeto institucional em nível de Secretaria Municipal de Educação para o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes, que esse processo fica sujeito às condições e entendimento da própria escola.

Em sua dissertação de mestrado, Leone (2011) investigou as necessidades formativas de professores em início de carreira que atuavam em escolas públicas da rede municipal de Rancharia, interior do estado de São Paulo.

Para coleta de dados, a autora aplicou questionários a 12 professores iniciantes na rede, a fim de obter informações relativas à identificação desses profissionais e às experiências vivenciadas por eles no início da carreira. Após o mapeamento inicial, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, em grupo de quatro professoras, com a finalidade de aprofundar e complementar as informações obtidas no questionário.

Os resultados apontaram que as necessidades das participantes da pesquisa eram referentes ao processo ensino-aprendizagem (como adequar os conteúdos aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos e como preparar aulas significativas); aos pais dos alunos (referentes às críticas/cobranças em relação ao trabalho do professor e omissão ou falta de interesse em relação ao processo de escolarização dos filhos); aos alunos (dificuldades relacionadas aos episódios de indisciplina e desinteresse dos alunos, bem como o número excessivo de alunos em sala de aula e ao processo de inclusão); e a ausência ou inadequação de alguns recursos materiais.

Os resultados da pesquisa indicaram, também, a necessidade de criação de ações voltadas à inserção dos professores iniciantes, sobretudo a construção de programas de apoio aos novos docentes para que sejam asseguradas assessoria e formação, de modo a auxiliá-los na socialização da cultura escolar e no enfrentamento dos problemas que caracterizam a entrada na carreira.

Os quatro estudos também destacaram a ausência de preparo adequado para o exercício docente e de maior atenção das equipes gestoras das escolas no “acolhimento” dos iniciantes. As dificuldades e dilemas enfrentados pelos professores no início da docência aparecem como propulsoras do desenvolvimento profissional, que é modificado de acordo com as experiências vividas na carreira e quanto melhores as experiências, maiores as chances de sobrevivência. O trabalho colaborativo apareceu como uma estratégia para a discussão/enfrentamento dos problemas vivenciados no dia-a-dia do trabalho. Evidenciaram ainda que aqueles professores considerados bem-sucedidos no início da docência, buscaram solitariamente as alternativas para o enfrentamento dos desafios.

2.2 Uma apreciação geral dos estudos

Nos estudos correlatos predominou uma visão do início da docência marcado por muita insegurança, insatisfação e dificuldades diversas. O sentimento de solidão foi apontado em praticamente todos os trabalhos, o que parece denunciar a negligência das instituições escolares, nas quais os sujeitos das pesquisas atuavam, no efetivo acompanhamento e oferecimento de suportes ao trabalho do iniciante, o que contribuiu para intensificar o choque sofrido no início.

Apesar da ausência ou quase insuficiência de apoio advindo das instituições escolares (equipe gestora), ficou evidente nas pesquisas que o apoio recebido dos pares (professores mais experientes) que prestavam auxílio e ofereciam dicas diversas foi fundamental para o enfrentamento dos desafios vivenciados pelos professores.

Quanto aos aspectos metodológicos, a maioria das pesquisas focou em situações muito específicas com predomínio de pequenas amostras de sujeitos, em contextos muito particulares. Apenas um estudo abarcou todos os iniciantes de uma rede de ensino e uma pesquisa estudou a totalidade dos egressos (de um determinado período) de uma IES.

Para a coleta de dados foi predominante o uso de diários reflexivos; diários de campo; narrativas orais e escritas; entrevistas recorrentes e aplicação de questionários, o que possibilitou apreender a visão dos sujeitos pesquisados sobre o seu trabalho. O procedimento de observação foi escolha de apenas uma pesquisadora e demonstrou que ela conseguiu chegar mais perto da perspectiva dos sujeitos e apreender como se processava o trabalho pedagógico.

Os temas privilegiados nos estudos selecionados voltaram-se para a socialização profissional; aprendizagem da docência; constituição do desenvolvimento profissional de professoras consideradas “bem-sucedidas”, e a constituição do professor no início da docência.

Apesar de os anos iniciais do EF contarem com um maior número de pesquisas em relação aos demais níveis de ensino, foi encontrado apenas um estudo que se ocupou da caracterização do início da docência em uma rede de ensino, abordando apenas alguns aspectos das condições de trabalho. Assim, fica evidente a necessidade de estudos que focalizem o ingresso dos iniciantes em uma ou mais redes de ensino, para que seja possível conhecer de maneira mais abrangente as condições de trabalho desses profissionais.

CAPÍTULO 3: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

3.1 O início da docência: Ciclos de vida Profissionais

Os ciclos de vida profissionais dizem respeito às diferentes fases vividas pelo indivíduo no exercício de sua profissão. Assim, quando buscamos delimitar um período da vida profissional, atribuindo a ele algumas características, estamos defendendo uma ideia de que o percurso de uma pessoa no campo do trabalho é marcado por fases.

E no caso dos professores iniciantes, qual é a duração dessa fase? Qual a duração do período que demarca a condição de professor iniciante?

Lima et al (2007, p. 65) fazem uma consideração a esse respeito:

Huberman (1995) considera inicial a fase que se estende até o terceiro ano de profissão; para Cavaco (1995) vai até o quarto ano de exercício profissional; Veenman (1988) argumenta que tal fase se prolonga até o quinto ano; Tardif (2002) defende que esse momento inicial compreende os sete primeiros anos de profissão.

Parece não haver consenso na literatura acerca do período de tempo que demarque o início da docência. Huberman (2013) faz um menor recorte temporal, até os três anos, e classifica a vida profissional dos professores em fases que integram ciclos e apresentam características específicas, tomando a perspectiva da carreira para análise. Embora os estudos do autor tenham sido realizados com docentes do ensino secundário, pesquisas que tiveram como sujeitos professores da educação básica²⁸, também afirmaram que os três primeiros anos de atividade profissional são os mais complexos, e que parece haver uma estabilização na profissão após esse período. Neste estudo, optamos por considerar a classificação proposta por Michäel Huberman, que se debruça sobre o assunto há mais de quatro décadas.

Para ele, os ciclos pelos quais passam os professores são: entrada na carreira (1 a 3 anos iniciais, período em que o professor experiencia papéis e avalia sua competência); fase de estabilização (4 a 6 anos, em que o professor compromete-se com a profissão escolhida, assumindo sua identidade profissional); fase de diversificação (7 a 25 anos, o professor busca novas ideias, novos compromissos e lança mão de uma diversidade de experiências pessoais, adotando um estilo pessoal e uma identidade profissional); fase de conservadorismo (25 a 35 anos em que os professores apresentam uma resistência à inovações, um distanciamento

²⁸ Ver parte de estudos correlatos.

afetivo); e por fim, fase do desinvestimento (35 a 40 anos é a fase do balanço da vida profissional).

A primeira fase, denominada de entrada na carreira, que é a que nos ajuda a delimitar o objeto de investigação da presente pesquisa e será a única mais detalhada, compreende os três primeiros anos e, segundo o autor, é caracterizada pela sobrevivência e descoberta. A sobrevivência traduz o “choque do real”, ou seja, de um período em que o professor se depara com a situação real de trabalho, com toda a sua complexidade e desafios e passa a perceber a distância entre o idealizado enquanto estudante do curso de formação inicial e a realidade da atividade que deverá realizar na escola e na sala de aula. No entanto, uma característica que também imprime uma marca a essa fase é a descoberta, que traduz o entusiasmo, a vontade de experimentar, a euforia por ter seus próprios alunos, sua sala de aula e por se sentir parte de um grupo profissional.

Huberman (2013) pondera que os dois aspectos a “sobrevivência” e a “descoberta” são vividos em paralelo e é, justamente, a descoberta que permite que o professor suporte as agruras do choque com a realidade.

O autor alerta para o fato de que o desenvolvimento de uma carreira é um processo que “para alguns pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, discontinuidades” (HUMBERMAN, 2013, p. 38).

Assim, os ciclos podem não ser vividos sempre na mesma ordem, ou até mesmo que nem todos vivam todos eles da mesma forma e intensidade, pois tudo vai depender de uma série de fatores: as histórias de vida; as condições da formação inicial; as condições de carreira; os contextos de trabalho; os apoios recebidos pelos docentes nessa fase inicial do trabalho, entre outros.

3.2 O que é ser iniciante hoje? Desafios, dilemas e contradições do começo da docência

Ser professor é uma tarefa complexa principalmente nos tempos atuais com as transformações sociais; as mudanças constantes que ocorrem nos sistemas educativos; as precárias condições de trabalho docente ofertadas por grande parte das redes de ensino brasileiras e, também, pela própria desvalorização social do magistério. Além da tarefa de ensinar, que é o elemento caracterizador da ação docente, que exige o domínio pleno de conteúdos e adaptação ao nível de desenvolvimento, conhecimento e realidade dos alunos; metodologias, formas de avaliação, ou seja, das mais diversas situações que envolvem o

processo de ensino e aprendizagem, o docente se depara com questões que colocam em crise a sua identidade.

Questões como a massificação da escolarização delega à escola novos desafios como: a heterogeneidade das turmas do ponto de vista socioeconômico, cultural e étnico; inclusão de portadores de necessidades especiais em escolas regulares, além dos problemas relativos às relações familiares como a violência doméstica, o abandono familiar, a ausência dos pais no processo de escolarização dos filhos e o consumo de drogas entre crianças e jovens (SILVA; FERNANDES, 2006). O papel do professor é alterado, exigindo dele um esforço laboral que extrapola o domínio da condução do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Fanfani (2007, p. 337) alerta que a tentativa de enfrentamento dos problemas de várias ordens tem convertido o ensino em uma profissão que cada vez mais compromete a pessoa do professor e o expõe como indivíduo.

Imbernón (2006, p. 14) também situa o contexto complexo e diversificado do magistério e coloca em evidência demandas sociais amplamente problemáticas que adentram a escola e acabam trazendo à profissão docente a incumbência de, além da transmissão ou transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico, outras funções que não têm relação direta com o ato de ensinar, “como motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade”.

Se para um professor “experiente”, lidar com tantas transformações e demandas é uma tarefa complicada, o que pensar de um professor, que acaba de concluir uma licenciatura, chegando à escola e se deparando com todos esses desafios, para além do desafio de “ensinar”?

De fato, há que se considerar uma série de fatores que incidem na docência, para se defender que é preciso “cuidar” da inserção do professor que acaba de se formar. E há algumas justificativas para isso.

Uma das justificativas é a fragilidade dos cursos de licenciatura - que titulam professores para a educação básica -, já apontada numa pesquisa bem recente coordenada por Gatti e Nunes (2009). A análise de matrizes curriculares de uma amostra de cursos de Pedagogia destacou, por exemplo, que os cursos analisados apresentaram uma característica fragmentária, um conjunto disciplinar bastante disperso.

Outro ponto indicado no estudo foi que as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentaram ementas que registraram preocupação com “por que ensinar”, todavia, “o que e o como ensinar” apareceram de forma muito incipiente. Além disso, ficou evidenciado que os cursos incorporaram em suas matrizes curriculares muitas questões como, por exemplo,

o estudo das modalidades de ensino, que acentuaram abordagens mais genéricas ou descritivas das questões educativas com poucas referências às práticas associadas.

Somada a essas questões, a escola como instituição social e de ensino foi tema quase ausente nas ementas analisadas, o que sugeriu uma formação de caráter mais abstrato e pouco integrada ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.

Ficaram claros, no estudo, principalmente dois pontos que parecem ser bastante nevrálgicos na formação inicial: a fragmentação do conhecimento que se ensina, e o divórcio entre a teoria e a prática, verificado na pouca referência à prática de ensino. Além disso, as amplas atribuições assumidas pela licenciatura (formação de professores para a Educação Infantil, anos iniciais do EF, EM, na modalidade normal – onde, ainda, existissem esses cursos) e para a EJA, além da formação de gestores, coloca em discussão a real capacidade do curso de Pedagogia para dar respostas às necessidades atuais da profissão docente.

A esse respeito, Gatti (2010, p. 1357-1358) argumenta que muito embora o eixo principal da licenciatura em Pedagogia seja a formação de professores para os anos iniciais de escolarização, “A complexidade curricular exigida para o curso é grande [...]”, sem contar com a dispersão disciplinar e a carga horária geral destinada à formação.

A literatura tem demonstrado que a formação inicial não está preparando adequadamente o futuro professor para o enfrentamento dos desafios e tarefas que se impõem à escola nos dias atuais. O grande problema é que muitas vezes a inserção no contexto escolar não faz parte dos momentos formativos, e se acontece é de maneira bastante precária. Os egressos dos cursos acabam levando para a sala de aula as muitas dificuldades que a formação inicial não supriu por estar desarticulada da escola concreta e do aluno concreto com os quais os professores irão atuar.

Apesar de todas as fragilidades encontradas na formação inicial, devemos tomar certo cuidado para não responsabilizar apenas essa formação pelo sucesso ou fracasso do professor que inicia a docência. É preciso discutir as limitações dessa formação, se quisermos compreender um dos inúmeros fatores que incidem na fase inicial da carreira docente.

Mizukami (2013) é uma das pesquisadoras que nos alerta para os limites do curso de formação inicial. Segundo ela, “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores não podem ser totalmente desenvolvidos no período a ele destinado” (p. 27).

Pimenta (1997, p. 6) também compartilha dessa ideia quando ressalta que “professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-

mecânicas”. Para ela, a natureza do trabalho docente é o ensino como processo de humanização dos alunos e para tanto se espera da licenciatura que:

[...] desenvolva nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes-fazer docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 1997, p. 6)

As autoras fazem uma legítima defesa da importância e, também, das limitações da formação inicial e sinalizam que a formação do professor não se encerra na graduação.

Assim, fica evidente que com todas as fragilidades já destacadas, e as diversas demandas atribuídas à escola na atualidade, que o egresso das licenciaturas inicia a docência com uma grande carência de recursos que lhe permitam uma atuação menos problemática.

Outra justificativa para nos preocuparmos com o professor iniciante refere-se ao perfil dos alunos que optam pelo magistério. Segundo Gatti e Barreto (2009), 39% dos alunos de cursos de licenciaturas que responderam ao questionário do Exame Nacional de Cursos – Enade/2005, estavam na faixa que compreende até três salários mínimos de renda familiar. As restrições financeiras dificultaram o acesso às experiências culturais diversas (cinema, teatro, exposições culturais, viagens, leituras). Esses alunos apresentam inúmeras dificuldades, principalmente, com a Língua Portuguesa (escrita, leitura, compreensão de texto) e essa condição traz muitas implicações para os cursos de formação inicial que, pelas suas características, não conseguem dar conta de tantas dificuldades. Decorrente dessas condições, o egresso desses cursos chega às escolas com pouco domínio dos conteúdos que deverão ensinar aos seus alunos (MARIN; GIOVANNI, 2007).

Daí a necessidade premente de colocar a entrada na profissão como um período que exige cuidados específicos, acompanhamento, orientação e apoio constantes.

A chegada às escolas, pelos iniciantes, tem sido abordada na literatura como um período carregado de agruras. As pesquisas de Silveira (2002); Rocha (2005) e Corsi (2005), por exemplo, indicaram a ausência de apoio pedagógico nas escolas; sinalizaram também que o professor iniciante é colocado diante de tudo aquilo que a instituição não está preparada para lidar e que a maior parte das dificuldades encontradas no exercício da docência, esbarravam justamente na forma de organização da escola e nas condições de trabalho encontradas.

Outro grande problema são as políticas de alocação de professores nas redes de ensino brasileiras. Os docentes têm os seus locais de trabalho atribuídos, respeitando alguns critérios. Um desses critérios é o tempo de atuação e com isso, é muito comum que para aqueles que

estejam iniciando na docência “sobrem” os horários, as turmas e as escolas que não interessam aos professores com mais tempo nas redes.

Cunha (2010, p. 143) discute muito bem a questão da alocação dos docentes iniciantes, apontando a naturalização de suas chegadas às escolas, sem a incorporação de uma ação especial de acompanhamento e apoio.

[...] Muitas vezes, ao revés, se reserva a eles as mais complexas situações de trabalho, em escolas com déficits organizacionais e ou em classes de mais difícil manejo. É rara a consciência de que esse jovem docente inicia uma fase complexa da sua formação através da iniciação profissional. (CUNHA, 2010, p. 143)

Esse modelo de inserção desconsidera que uma parte da aprendizagem da docência acontece em exercício, conforme defendem Canário (1998; 2010), Tardif e Lessard (2014), Guarnieri (2005), Mizukami et al (2002), Tancredi (2009); Marcelo (2009), García (2010). Para os autores é no exercício da profissão que se consolida o seu aprendizado. A prática profissional é, então, um elemento importantíssimo da profissão que vai se constituindo na medida em que os professores entram em ação.

As questões discutidas pelos autores nos fazem pensar na necessidade das redes de ensino e, especialmente, das escolas incorporarem medidas de apoio e acompanhamento sistemáticos para o professor que está iniciando o trabalho na docência, e, também, na complexidade da profissão que, como as demais, é aprendida, ou seja, “uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício” (GUARNIERI, 2005, p. 9).

Tardif (2007) assinala que o que caracteriza os saberes práticos ou experienciais²⁹ é o fato de se originarem na prática cotidiana da profissão e serem por ela validados.

Levando-se em consideração que o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações, que nos defrontamos na prática com problemas específicos, não generalizáveis, que não podem ser solucionados por meio da técnica, que representam condicionantes que surgem relacionados às situações concretas (impossíveis de definições acabadas), isso tudo vai exigir

²⁹ O autor conceitua saberes experienciais como: “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2007, p. 48-49).

do professor improvisação, habilidade pessoal e capacidade para enfrentar situações transitórias e variáveis. Tardif (2007, p. 49), considera o fato de ter que lidar com condicionantes, bastante formador. Para ele, somente isso permite ao docente desenvolver “certas disposições adquiridas na e pela prática real, que lhe permitirão [...] enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão”.

O docente iniciante, então, vai utilizar os instrumentos que possui para o “fazer” e seus resultados só serão validados pelo trabalho cotidiano. A aprendizagem da profissão corresponde a um percurso pessoal e profissional do professor “no qual se articulam de maneira indissociável dimensões pessoais, profissionais e organizacionais”, supondo a combinação permanente de muitas formas de aprender (CANÁRIO, 1998, p. 9).

Guarnieri (2005, p. 11-12) discute três implicações que demonstram que o professor aprende a partir do exercício da profissão. São elas:

- ao se deparar com a situação real em que se dá a prática pedagógica, o professor pode abandonar ou mesmo rejeitar os conhecimentos teórico-acadêmicos recebidos na formação inicial, por não conseguir aplicá-los em sua prática, adotando uma postura mais pragmática. Essa postura pode contribuir para uma atitude de passividade, resistência à mudança e aceitação de um modelo estabelecido e inquestionável ao aderir à cultura escolar com a incorporação de rotinas, tarefas e demais procedimentos, considerados adequados pelos professores mais antigos.

- o professor talvez tenha uma concepção teórica mais ou menos definida e tenta transportá-la para sua prática de forma direta e imediata, muitas vezes não consegue perceber as limitações dos conhecimentos teóricos e há a tendência de considerá-los bons em si mesmos. Sendo assim, ele pode perceber os problemas existentes nas práticas já desenvolvidas na escola, julgá-las inadequadas, mas não consegue enfrentá-las com sua concepção teórica. Esse professor pode acabar adotando formas de agir dos demais professores, gerando para si muitos conflitos, frustração e desânimo.

- o professor não só questiona a prática docente e a cultura escolar que se apresentam no seu contexto de trabalho, ele também é capaz de identificar os aspectos positivos que elas carregam. Porém, de acordo com a autora, essa não é uma tendência que se destaca no início do exercício profissional, mas parece ocorrer excepcionalmente para o professor em início de carreira.

As três implicações elencadas por Guarnieri reforçam em grande medida que o professor aprende a partir do exercício da profissão, todavia isso não significa dicotomizar teoria e prática.

O que acontece comumente é a desconsideração, pelo professor iniciante, do papel e importância da formação (com todos os seus princípios teóricos) ou a defesa de que a prática ensina em si mesma ou que ela não seja carregada de princípios teóricos.

Pimenta (2008) reforça a importância do papel da teoria na formação e para a atuação do docente. Na discussão da autora, o saber do professor não pode ser formado apenas pelas situações vivenciadas. Nesse sentido, as teorias educacionais ganham força:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos sociais e culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (PIMENTA, 2008, p. 24)

São justamente as teorias que possibilitam aos docentes a fundamentação de suas práticas, oferecendo condições para que compreendam seus contextos de atuação e para uma prática contextualizada. Os fundamentos da educação não podem ser desconsiderados.

O aprender a ensinar é, de fato, uma aprendizagem que se consolida na prática, mas os professores iniciantes têm sido colocados diante de situações bastante desfavoráveis ao seu processo de aprendizagem.

Algumas das principais características e dificuldades dos professores iniciantes na carreira do magistério que já foram desveladas pelas pesquisas são traçadas por Giovanni e Guarnieri (2014). Dentre elas, o fato de serem direcionados para locais de vulnerabilidade social alta, assumindo escolas de passagem e não permanecerem nelas por muito tempo.

A esse respeito, Marcelo (2011) argumenta que se essas condições forem muito diferentes da vivência social e cultural do professor, sua adaptação ao entorno sociocultural pode ser mais difícil, e o impacto no início da carreira pode ser muito maior.

Outras situações vivenciadas pelo iniciante, sintetizadas a partir de estudos e pesquisas por Giovanni e Guarnieri (2014) dizem respeito à escolha de turmas e horários que são condicionados às “sobras” de tudo aquilo que os professores com mais tempo nas redes de ensino não quiseram assumir; que a escola não se organiza para receber o professor iniciante e este precisa descobrir - muitas vezes sozinho – todas as regras, normas, horários e rotinas. Apontaram ainda que os iniciantes não questionam os saberes práticos que circulam na escola, mas incorporam-nos e adaptam-se aos esquemas de trabalho da escola e não questionam qualquer tipo de autoritarismo (da gestão e dos próprios pares). Outra questão importante refere-se às relações de desigualdade marcantes (capital econômico e cultural) que mostram que os

iniciantes estão despreparados para atender outro tipo de aluno que não aquele que se aproxima do idealizado - com suporte familiar, motivação, interesse em aprender - (GIOVANNI; GUARNIERI, 2014, p. 35).

Fica perceptível na literatura que as condições de início da docência são bastante adversas e marcadas por grande descaso principalmente se levarmos em conta que as “piores” situações e contextos, que exigiriam profissionais mais bem preparados e “experientes” são ofertadas ao professor iniciante.

Entendo que o mais agravante, é a ausência de apoio e de uma proposta de inserção localizada nas escolas, afinal é nesse espaço que o professor desenvolverá o seu trabalho e terá que lidar com uma série de situações externas à sala de aula como regras, normas e horários de funcionamento da escola; conhecimento da proposta pedagógica, material didático “adotado” pela escola e/ou pela rede de ensino; perceber os diversos níveis hierárquicos e saber como se comportar com cada um deles; com quem obter informações; como realizar o planejamento e, muitas vezes, adequá-lo aos projetos da escola, elaborar relatórios, fichas avaliativas dos alunos e, na sala de aula, encarar a difícil tarefa de ensinar um grupo heterogêneo.

A tarefa de ensinar que acontece na solidão da sala de aula, geralmente é enfrentada pelo professor que tem apenas os alunos como testemunhas da sua atuação. García (2010) assinala que são poucas as profissões que se caracterizam por uma maior solidão e isolamento, como é o caso da docência. E esse cenário se agrava ainda mais, quando o professor iniciante não encontra nenhum tipo de apoio da gestão escolar ou de seus pares ou até mesmo quando esse apoio é pontual ou insuficiente. As inúmeras situações contraditórias que perpassam as rotinas da sala de aula vão exigir do docente muita habilidade e disposição para lidar com situações de incertezas e os dilemas que são próprios da atividade do ensino. Tais ocorrências seriam manejadas com menos sofrimento se as escolas contassem com um apoio sistematizado.

É comum os professores iniciantes não encontrarem acolhida no seu ingresso, que sua chegada à escola seja carregada de informalidade, sem procedimentos de acolhimento planejados, o que vai reforçar seu sentimento de abandono, e mais ainda que sofram inúmeros preconceitos, por parte da gestão e de seus pares, num ambiente muitas vezes hostil.

Realí, Tancredi e Mizukami (2010, p. 482) também atestam que é muito raro que os contextos de atuação profissional disponham de recursos voltados a minimizar as dificuldades características da fase inicial da carreira, pois entre outros fatores: “[...] não há no país tradição de a escola se constituir como um ambiente de desenvolvimento profissional sistematizado e de acompanhamento da inserção profissional de professores iniciantes” (p. 482).

Essas circunstâncias podem levar o iniciante a conformar-se às normas e regras institucionais e não se posicionar para encontrar seu lugar no grupo e cada vez mais reforçar a condição de isolamento. Cavaco (1999, p. 164) retrata muito bem o que ocorre nesse momento inicial:

[...] Para os mais novos, o bom senso aconselha o acatamento acrítico das normas inscritas no funcionamento cotidiano da escola e a aceitação das hierarquias implícitas no relacionamento entre pessoas, a diversos níveis. Sugere, ainda, que se ocultem os problemas, que as dificuldades se confidenciem, mas não se assumam no coletivo, que se procurem apoios de forma discreta, ou, dito de outra maneira, que se componha com urgência uma imagem pública de domínio da situação, de sucesso profissional.

A autora traz a tona diversos posicionamentos que o professor iniciante pode assumir para encontrar o seu lugar no grupo profissional e para camuflar suas inúmeras dificuldades. São estratégias de sobrevivência que indicam uma posição defensiva e que, também, podem impedir ou dificultar seu desenvolvimento profissional. Entendo que atuar no campo da educação requer dos seus membros o enfrentamento da sua complexidade e isso é algo que não se faz em isolamento, mas no trabalho compartilhado, no qual visões diferentes podem ser expressas e acolhidas, preconceitos podem ser rompidos e contradições confrontadas. Nóvoa (2009) problematiza a dimensão da legitimação do trabalho coletivo na instituição educativa e afirma que é no diálogo com os outros educadores que pode ser possível aprender a profissão, uma vez que se assume a complexidade da docência.

Se considerarmos que os primeiros anos da docência se caracterizam como um período em que os professores “experimentam os problemas com maiores doses de incertezas e estresse, devido ao fato de que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentarem essas situações” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 123), o apoio, as reflexões coletivas o compartilhamento de ideias e ações seria fundamental para o enfrentamento das dificuldades que surgem nesse período.

No entanto, o que predomina, ainda, são as situações de abandono e solidão e com isso, os professores iniciantes sofrem o “choque com a realidade” que, conforme explicitou Veeman (1988), caracteriza-se por um princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor prático, num período em que se processa uma intensa aprendizagem do tipo ensaio e erro. Dependendo das experiências que o iniciante experimentar maior ou menor será o “choque com a realidade” e as consequências disso esbarram na perda da confiança em si, descrença de suas capacidades e maior isolamento.

3.3 Por que é importante “cuidar” do professor iniciante? As discussões, políticas e programas de apoio no Brasil e no mundo

São vários os autores que defendem a necessidade de investimento na etapa inicial da docência (GUARNIERI, 2005; LIMA et al, 2007; MIZUKAMI et al, 2002; MARCELO, 2008; VAILLANT, 2009), por ser um período extremamente complexo, que caracteriza a transição de aluno para docente que passará a vivenciar novas situações e experiências, tendo que executar tarefas, assumir responsabilidades e enfrentar todos os desafios que a atividade profissional impõe.

O relatório: *“Professores são importantes: atraindo, retendo e desenvolvendo professores eficazes”*, publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – (OCDE, 2006) reuniu dados coletados em 25 países³⁰, e abordou entre outras questões que as políticas docentes devem assegurar que os professores trabalhem em um ambiente que favoreça sua permanência e sucesso. A grande preocupação parece recair na desistência da profissão pelos professores, o que tem levado alguns países à adoção de políticas que possam não só atrair, desenvolver e recrutar bons profissionais, mas também criar condições para que os docentes permaneçam na profissão.

Em relação à inserção na docência, a publicação esclarece que muitos países carecem de programas sistematizados para a integração de professores iniciantes e uma análise das taxas de evasão do magistério em diversos países, demonstrou que essa evasão tende a ser mais alta nos primeiros anos de atividade profissional, diminuindo à medida que aumenta o tempo de profissão.

Outra publicação internacional, que traz dados igualmente relevantes sobre o tema, é o informe *“La formación docente em Europa: perfil, tendências e problemática – Formación inicial y transición a la vida laboral”*, publicado pela rede Eurydice (2002)³¹, que teve como objetivo oferecer um conhecimento aprofundado da situação da profissão docente em diferentes países europeus³².

O documento faz referência ao fato de que os professores iniciantes podem encontrar dificuldades específicas nos contextos de trabalho, apesar de terem entrado em contato com a

30 Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica (comunidade flamenca), Bélgica (comunidade francófona), Canadá (Quebec), Chile, Coréia, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Israel, Itália, Japão, México, Noruega, Países Baixos, Reino Unido, República de Eslovênia, Suécia e Suíça.

³¹ Criada em 1980 pela Comissão Europeia para facilitar a cooperação por meio da melhor compreensão das políticas e dos sistemas educativos dos Estados-Membros, a Eurydice é uma rede institucional que coleta, analisa e divulga informações sobre políticas e sistemas educativos na Europa.

³² Áustria, Finlândia, Inglaterra, Espanha, Bélgica, País de Gales, Estônia, Hungria, Chipre, Grécia, Itália, Irlanda do Norte, Polônia, Alemanha, Luxemburgo, Portugal, Letônia, Lituânia, Eslovênia, Eslováquia, Dinamarca, Bulgária, República Tcheca, Malta.

profissão docente por meio de atividades de estágios e práticas nos cursos de formação inicial e, por este motivo, existem medidas de apoio oferecidas por pessoal capacitado para ajudar os docentes nessas condições a superar suas dificuldades.

A pesquisa identificou que países como Áustria, Finlândia, Inglaterra, Espanha, Bélgica, País de Gales, Estônia, Hungria, Chipre, Grécia, Itália, Irlanda do Norte e Polônia, têm oferecido apoio diferenciado ao professor iniciante – apoio que sofre uma variação dependendo do país - com a adoção de medidas formais de introdução à carreira oferecendo orientação específica e assessoria para que os docentes possam adaptar-se gradualmente e de forma eficaz ao trabalho e terem suas necessidades satisfeitas, contribuindo assim para o seu desenvolvimento profissional, além de reduzir a probabilidade de abandono no início da atividade docente.

No âmbito brasileiro, Gatti, Barretto e André (2011) mapearam as políticas referentes à formação, carreira e avaliação dos professores da educação básica e os subsídios oferecidos ao seu trabalho. Foram identificadas e analisadas entre outras políticas, aquelas relativas a programas de acompanhamento aos professores iniciantes.

A pesquisa indicou que num universo de 15 secretarias de educação das cinco regiões brasileiras, sendo cinco estaduais e 10 municipais, foram encontradas apenas cinco iniciativas que apoiam os professores em início de carreira. Uma delas foi a de cursos de capacitação, na seleção de professores, em três secretarias de Estado de Educação (Ceará e Espírito Santo) e uma Municipal (Jundiaí-SP). As autoras valorizaram a existência dessas ações, no entanto as consideraram bastante pontuais, pois as propostas não têm uma linha de continuidade após a inserção dos professores nas escolas.

Uma iniciativa de apoio ao iniciante, institucionalizada, fundada numa perspectiva de um programa de formação regulamentado numa lei municipal³³, com carga horária de 200 h, que acontece durante os três anos de estágio probatório com o objetivo de aperfeiçoar a prática, foi encontrada na Secretaria Municipal de Educação de Sobral, no Ceará. Os professores iniciantes têm a obrigação de participar das formações uma vez por semana, no período noturno e recebem um incentivo financeiro de 25% do salário base de 40h.

Na Secretaria de Educação Municipal de Campo Grande (MS), o programa de iniciação é organizado em cinco etapas. Tais etapas são organizadas de modo a inserir os professores na política educacional do município, e a partir de um diagnóstico de dificuldades propõem capacitação e acompanhamento a docentes iniciantes baseadas em ações que os auxiliem

³³ Lei Municipal de Sobral, Ceará, n. 671, de 10 de abril de 2006.

didaticamente. O programa conta ainda com a avaliação da aprendizagem dos alunos a fim de validar a formação que a Secretaria de Educação promove.

As experiências dos dois municípios apresentam características importantes por comportar não só ações de formação, mas uma política de acompanhamento ao iniciante e deixam impressões bastante positivas, pois “ao se tornarem conhecidas, podem estimular outros gestores a desenvolver ações similares, adaptadas aos seus contextos específicos [...]”, conforme afirmou André (2012a, p. 25).

Também estão em desenvolvimento ações de apoio ao professor iniciante no âmbito de Universidades. O programa de Mentoria da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) é dirigido a professores que atuam no EF I (com até cinco anos de exercício profissional) que estejam interessados em investir em seu desenvolvimento profissional e, em linhas gerais, tem como objetivos³⁴:

- Contribuir para a formação de professores reflexivos; favorecer a autonomia dos professores promovendo a melhoria da ação docente; proporcionar apoio e assessoria didática aos professores, favorecendo seu bem-estar pessoal e profissional, facilitando sua adaptação e integração crítica ao sistema de ensino; ajudar os professores a superar suas incertezas, dúvidas, angústias e temores frente às dificuldades de várias ordens que surgem em diferentes momentos da profissão, e contribuir para a permanência dos professores no magistério.

O programa é desenvolvido online, via Portal dos Professores³⁵ e o objetivo é fomentar o desenvolvimento profissional de docentes do ensino básico, atendendo com a participação de profissionais experientes (e considerados bem-sucedidos) da rede pública de ensino e da UFSCar, professores em diferentes fases da carreira e também outros agentes educacionais. Tem duração de um ano, aproximadamente 120 horas e oferece um certificado de participação.

Os envolvidos trabalham colaborativamente e o eixo metodológico desse modelo é a reflexão dos professores sobre sua própria prática, considerando as características de aprendizagem do adulto e os contextos de atuação profissional (MIGLIORANÇA, 2010).

Esse Programa de Mentoria já mereceu a atenção de pesquisadores, que apontaram resultados bastante positivos nesse curto tempo de existência. Dentre os estudos, destacamos os de Bueno (2008), Pieri (2010), Migliorança (2010) e Masseto (2014). Para coleta de dados, as pesquisadoras basicamente utilizaram: questionários preenchidos inicialmente pelos professores que demonstraram interesse em participar das atividades programadas; as

³⁴ Os objetivos elencados constam no Portal dos professores da UFSCar, que pode ser acessado por meio do endereço: <<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/mentoriaApresentacao.jsp>>. Acesso em: 11 jul. 2014.

³⁵ Disponível em: <www.portalprofessores.ufscar.br>.

produções desenvolvidas pelas docentes ao longo do processo de mentoria e os registros das interações entre as professoras e as mentoras.

Bueno (2008) realizou um autoestudo sobre as contribuições do programa para sua própria formação. A pesquisadora, sujeito da pesquisa, afirmou que sua participação no programa de mentoria contribuiu não só para a aquisição de saberes que estão envolvidos no processo ensino-aprendizagem, mas também possibilitou a construção de uma professora capaz de refletir sobre a própria prática; e acrescentou ainda que as reflexões e possíveis soluções para os dilemas construídos conjuntamente entre mentora e professora suprimiram situações de imitação acrítica dos modelos que teve, por exemplo, enquanto estudante.

O estudo de Pieri (2010) teve como sujeitos três professoras iniciantes e, também, a professora mentora. Os resultados indicaram a importância das experiências da mentoria principalmente pela segurança proporcionada pela mentora, pois seu conhecimento e experiência garantiram tranquilidade para as iniciantes experimentarem práticas novas e uma gradativa autonomia no trabalho. Também aconteceram aprendizagens sobre o uso do registro, da reflexão e do diagnóstico para a superação das suas dificuldades e dos seus alunos, pois documentar e refletir de forma sistematizada sobre o que faziam não era uma prática das professoras. A mentora também teve sua aprendizagem influenciada pelo processo da mentoria, pois as análises, reflexões e o repensar a própria prática possibilitaram uma maior compreensão da sua atuação como docente.

A análise das aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes foi objeto de estudo da tese de Miglioranza (2010). A partir das dificuldades externalizadas pelas professoras que eram da ordem da gestão da classe; avaliação; normas escolares; disciplina; planejamento de aulas; estabelecimento de uma rotina de trabalho; interação com os pais de alunos e em como ensinar conteúdos específicos; como trabalhar com alunos em diferentes níveis de aprendizagem, e outros, a mentora foi oferecendo, por meio de questionamentos, situações para a reflexão das participantes que foram construindo novas estratégias para resolução dos dilemas enfrentados. Os resultados da investigação revelaram que a participação no programa de mentoria contribuiu para que as professoras se desenvolvessem profissionalmente, superando algumas de suas dificuldades e assim, tornando-se mais aptas para o enfrentamento dos problemas vivenciados na prática.

A análise da contribuição do Programa de Mentoria para a formação de dez professoras iniciantes foi o objetivo da dissertação de mestrado de Masseto (2014). A autora concluiu que

a participação no programa promoveu aprendizagens que ajudaram no enfrentamento das dificuldades vivenciadas nos primeiros anos da carreira.

Os quatro estudos evidenciaram a importância do trabalho de mentoria para a aprendizagem da docência das professoras iniciantes. As dúvidas, anseios, dificuldades e dilemas enfrentados na escola e especialmente na sala de aula, encontraram acolhida na escuta do professor experiente, que também teve seu desenvolvimento profissional beneficiado com a participação no programa, como apontou Pieri (2010). Essa proposta de acompanhamento tem uma abrangência limitada, pois são oferecidas poucas vagas aos interessados, porém é indicadora de um terreno fértil de parceria entre Universidade, professores experientes (e bem-sucedidos) e escolas públicas para minimizar as dificuldades características da fase inicial da carreira.

Outra iniciativa de acompanhamento ao professor iniciante, desenvolvida com apoio da Capes³⁶ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), é denominada de “Residência docente”³⁷. Considerado ainda um projeto-piloto, visa aprimorar a formação do professor iniciante na educação básica, com até três anos de formado, oferecendo formação continuada que une a escola onde atua o residente e a imersão em contexto escolar de reconhecida excelência. Os dois projetos aprovados estão em desenvolvimento no Colégio Pedro II³⁸ e no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Esse programa foi especialmente desenhado para atender professores em início de carreira, buscando reduzir e/ou minimizar as dificuldades enfrentadas nesse período, ampliando os espaços de formação e buscando aproximar a profissionalização docente do contexto escolar e de seus integrantes.

Esse trecho, constante do Relatório de Gestão – 2009-2013, da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, da Capes, muito bem expressa a intenção da proposta:

[...] professores de escolas pedagogicamente bem estruturadas recebem docentes em início de carreira para, com eles, socializarem experiências e práticas, bem como partilharem mecanismos teórico-práticos que alcançaram êxito no fazer cotidiano das práticas escolares (BRASIL, 2013, p. 242).

³⁶ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. Fonte: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>> Acesso em: 04 abr. 2015.

³⁷ Fonte: Capes: uma síntese sobre Programas de formação de professores da educação básica. Disponível em: <www.observatoriopne.org.br/uploads/program/file/131/documento-programa.pdf> Acesso em: 16 jul. 2015.

³⁸ Fundado em 2 de dezembro de 1837, o Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro, é uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico do Brasil.

São requisitos para participação no Programa: ser professor da rede pública estadual ou municipal; estar em regência de turma, pelo menos uma, nas áreas/disciplinas oferecidas na educação básica; possuir diploma de licenciatura em instituição devidamente reconhecida pelo MEC e ter disponibilidade para cumprir as atividades estabelecidas.

O programa³⁹ está organizado em torno de três eixos:

- a) Atividades na área de docência: atividades didáticas desenvolvidas no colégio de aplicação e na unidade escolar na qual atua o residente, perfazendo um total de 65% da carga horária;
- b) atividades em setores administrativos-pedagógico do colégio (laboratório, secretária, biblioteca e outros), somando um total de 10% da carga horária;
- c) atividades em formação continuada: oficinas, congressos entre outros (25% da carga horária).

Além dos residentes, o programa também conta com professores supervisores; coordenadores de área e coordenador institucional, todos efetivos no colégio de aplicação.

A duração da formação é de 500 horas, com o incentivo financeiro de uma pequena bolsa, e confere ao participante um certificado de Especialista em Docência do Ensino Básico (Pós-graduação Lato-sensu) na sua área/disciplina específica de atuação. Iniciado em 2012, o número de bolsistas⁴⁰ aumentou de 90 para 230, em 2013.

A estimativa da Capes é aumentar o número de instituições conveniadas e com isso expandir o programa, atendendo um número maior de professores iniciantes e, com isso, contribuir no processo de inserção desses profissionais.

Como esse programa da Capes ainda é muito recente, não foi encontrado nenhum estudo sobre as suas contribuições para a aprendizagem da docência do professor iniciante, no entanto, a concepção e delineamento denotam uma estrutura que agrega profissionais e escolas com tradição no ensino, e um olhar para os dilemas e desafios que o professor iniciante experimenta. A experiência parece constituir um caminho profícuo de apoio ao professor que inicia a docência.

Ao trazer os estudos, pesquisas e programas de apoio ao iniciante percebeu-se que as discussões tanto nacionais, quanto internacionais reforçam a necessidade de cuidar do professor nessa fase da carreira, criando condições favoráveis para que ele tenha suas necessidades

³⁹ Fonte: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>> Acesso em: 12 jul. 2015

⁴⁰ Fonte: Relatório de Gestão – 2009-2013 – Diretoria de Formação de Professores da Educação básica – DEB – Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>> Acesso em 16 jul. 2015.

satisfeitas, de modo a contribuir para o seu desenvolvimento profissional e para sua permanência na profissão. Além disso, o cuidado com essa fase importante também tem que ser pensada na perspectiva de garantia que as crianças e jovens tenham seu direito de aprender com professores que sejam capazes de enfrentar da melhor maneira as dificuldades do processo educativo. Porém, ainda são tímidas, raras e de pouca abrangência, as iniciativas que tomam a escola como um ambiente de desenvolvimento profissional sistematizado e de acompanhamento da inserção profissional dos professores iniciantes, numa fase que é carregada de desafios, dilemas e muitas contradições.

3.4 Aprender a ser professor ao longo da vida: Desenvolvimento profissional docente

Algumas das principais características dos professores iniciantes apontadas na literatura por Marcelo (2008; 2009; 20011), García (1999; 2009; 2010), Pacheco e Flores (1999), Villani (2002); Huberman (2013), Feiman-Nemser (1996; 2001), Guarnieri (2005), Lima (2004); Reali, Tancredi e Mizukami (2010) e André (2012a) indicam que o início da docência é um período em que os professores devem ensinar e aprender a ensinar, e vivem intensas aprendizagens: de adaptação à profissão, à escola, ao sistema de ensino... Esses dados trazem o indicativo, de que nem a formação inicial, tampouco a experiência são suficientes para preparar o professor para o exercício do seu trabalho. A conclusão de um curso de licenciatura, então, não indica que um egresso esteja pronto para lecionar, pois para “tornar-se professor” é necessário passar por um longo, complexo e contínuo processo de aprendizagem, que engloba uma linha de desenvolvimento que se inicia muito antes do acesso a um curso de formação inicial e compreende a entrada na carreira, bem como todo o percurso vivido pelo docente ao longo de sua vida funcional.

O início da docência configura-se, assim, como uma das etapas desse processo de desenvolvimento profissional⁴¹ (DP) que tem sua origem na experiência acumulada pelos sujeitos, enquanto estudantes, nos muitos anos escolares frequentados, período no qual são criadas representações de docência, do que é ensinar e do como ensinar. Em seguida, ao fazer a opção por um curso de formação inicial, o “aprendiz” vivenciará um *“momento formal em que os processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada”* (MIZUKAMI, 2013, p. 27).

⁴¹ A partir desse ponto, ao fazer referência ao termo Desenvolvimento Profissional, utilizarei a sigla DP.

A denominação “desenvolvimento profissional” remete a um movimento de transformação, constituição e aperfeiçoamento em uma comunidade profissional e de acordo com Marcelo (2009), tem uma conotação de evolução e continuidade, superando a justaposição entre formação inicial e formação contínua de professores e por este motivo, se adequa melhor à concepção de professor como profissional de ensino. Além disso, o termo pressupõe uma abordagem na formação de professores que “valorize seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (GARCÍA, 1999, p. 137).

Optar pelo uso da expressão DP é reconhecer a especificidade ou a função definidora do trabalho do professor que é o ensino; considerar o local onde sua ação é exercida, a escola, com todos os seus condicionantes culturais, sociais, pedagógicos, e considerar ainda que o docente atua numa sociedade em mudança que impõe, necessariamente, novas exigências ao seu trabalho face às transformações epistemológicas, sociais e tecnológicas que se produzem constantemente. Os alunos também se transformam, trazendo uma obrigatoriedade aos profissionais da educação para que se desenvolvam continuamente.

A posição aqui assumida é a de que os professores aprendem a profissão e se desenvolvem profissionalmente ao longo do tempo, ou de acordo com García (2009, p. 10), apoiado em Villegas-Reimers (2006), num *“processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento profissional dos professores”*.

A ênfase dada pelo autor é no carácter intencional dos processos de DP, que não acontecem espontaneamente e devem acrescentar alguma coisa aos professores visando à promoção de mudanças, ou seja, auxiliar os docentes no aprendizado da docência para que estes possam responder adequadamente às exigências e desafios com os quais se deparam nos seus contextos de trabalho. O DP do professor e o aperfeiçoamento da escola são duas faces da mesma moeda, de modo que é impossível pensar numa sem a outra.

Já Fiorentini e Crecci (2013) entendem que o DP de professores pode ser promovido mediante a participação em diferentes práticas, processos e contextos intencionais e não intencionais, acontecendo em diferentes espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais.

Os autores também incluem nas experiências que podem promover o DP, os processos não intencionais. Parece residir nessa ideia mais alargada, a defesa de que o desenvolvimento dos docentes pode acontecer em situações, espaços e tempos diversos, considerando outros tipos de experiências, que não só as formativas.

O que parece ser consenso na literatura (GARCÍA, 1999; 2009; IMBERNÓN, 2006; DAY, 2001) é que a escola é uma unidade básica de mudança, convertendo-se num local que deve incorporar características que facilitem e promovam o DP dos professores. Sob essa ótica, García (1999, p.1 41) destaca a necessidade da existência: de uma rede interna na escola, formada por professores com o objetivo de impulsionar inovações; de uma cultura de colaboração, onde os docentes partilhem objetivos comuns; de uma gestão democrática e participativa em que os professores tomem decisões em questões relevantes para o desenvolvimento de projetos que visem aperfeiçoar o trabalho.

Ao analisar as características facilitadoras do DP, fica perceptível um acento na ideia de trabalho colaborativo, onde os membros de uma escola, por exemplo, trabalhem juntos, compartilhem decisões, se apoiem, sejam responsáveis pelas escolhas e desenvolvam o trabalho visando atingir os objetivos negociados no coletivo. A gestão escolar democrática também aparece, reforçando a importância de que cada sujeito envolvido no trabalho da escola tenha seu papel no processo de participação efetiva para o desenvolvimento das propostas.

García (1999) adverte que para que essas características sejam implementadas na instituição escolar, sua equipe (gestão e professores) deve ter autonomia para tomar suas próprias decisões, como por exemplo, selecionar os docentes mais “capacitados” para o tipo de projeto educativo e curricular que a escola realiza; organizar o currículo, espaços e tempos segundo necessidades identificadas.

A insuficiência ou ausência de autonomia das escolas pode dificultar o DP dos professores, principalmente dos docentes iniciantes que, pela organização das formas de atribuição de aulas, por exemplo, acabam sendo alocados para lecionar sem que seja considerada sua fase específica de aprendizagem da docência. Nóvoa (2006) acentua a necessidade de uma especial atenção àqueles que estão iniciando a docência, pois cuidamos muito mal desse grupo ao oferecer-lhes “as piores escolas, [...] os piores horários, [...] as piores turmas” (NÓVOA, 2006, p.14). O autor chama a atenção para essa negligência alertando-nos da urgência da construção de formas de integração mais coerentes e harmoniosas. Caso isso não ocorra, sobressairão as dinâmicas de sobrevivência individuais que podem significar o “fechamento individualista dos professores”, que é um limitador do DP e da socialização profissional.

Algumas das características que qualificam o DP, numa perspectiva de aprendizagem da docência, situada nas escolas, local de atuação dos professores, são discutidas por García (2009, p. 10-11):

- os professores aprendem ao estarem implicados em tarefas concretas de ensino, ou seja, nas atividades que são típicas da sua profissão;
- os professores aprendem ao longo do tempo considerando-se “que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com seus conhecimentos prévios”;
- as experiências mais eficazes para o DP são as que tomam como base a escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores;
- o DP é um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e “no qual se implicam os professores enquanto profissionais”;
- as atividades de DP consistem em ajudar o professor a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas e a estabelecer relações entre as teorias já consolidadas e a prática pedagógica escolar, partindo da ideia de que ele é um prático reflexivo;
- o DP é concebido como um processo colaborativo, ainda que possa existir espaço para o trabalho isolado;
- O DP pode adotar diferentes formas em diferentes contextos, ou seja, não existe um só modelo que seja eficaz e aplicável em todas as escolas.

As características elencadas pelo autor traduzem uma perspectiva que destaca o caráter contínuo do DP, que não pode ser concebido exterior às situações de trabalho para as quais se supõe que ele deva preparar; com experiências que tenham como mote as atividades realizadas pelos professores, e que sejam criadas oportunidades para que eles reflitam sobre suas próprias práticas e reconstruam-na visando o sucesso escolar dos seus alunos. O autor, também, destaca a necessidade de levar em conta as especificidades dos contextos escolares e alerta para a impossibilidade de se pensar num modelo único de DP, passível de ser aplicado universalmente.

Flores e Simão (2009, p. 8) complementam essas ideias afirmando que:

[...] o conteúdo, a forma e os propósitos e oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores devem reflectir a complexidade do ensino, a fase da carreira em que se encontram, sua biografia pessoal, os contextos em que trabalham, etc.

As autoras mencionam aspectos importantes que devem ser tomados como asserções quando se pensa em oportunidades de DP. A fase da carreira em que se encontram os professores é um deles. Essa questão é essencial, pois os docentes passam por fases distintas em seu percurso profissional e cada uma delas traz necessidades específicas que devem ser consideradas. No caso do docente iniciante, medidas de acompanhamento constantes (para

introdução à cultura escolar, ações de formação que tenham como eixo a reflexão sobre a prática profissional a partir dos desafios enfrentados), são essenciais para a aprendizagem da docência e, conseqüentemente, do DP.

Outra questão importante que foi destacada por Flores e Simão refere-se à consideração da biografia pessoal do professor ao se formular ações para o DP. Entendo que a trajetória vivida pelo docente, que inclui sua história de vida; sua história de formação; o lugar de onde vem, suas concepções de homem e mundo, e principalmente as “aprendizagens por observação” (LORTIE, 1975 apud VAILLANT; MARCELO, 2012), ou seja, aquelas adquiridas durante o período da vida escolar, em que “*Os docentes desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir desse tão prolongado período de observação que experimentam como estudantes [...]*” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 53), marcam o estilo do professor e fornece a ele elementos que funcionarão como repertórios que poderão ser acionados na sua prática em sala de aula.

Um ponto fundamental destacado por Vaillant e Marcelo (2012, p. 53), baseados em Pajares (1992) são as crenças que subjacentes a todo tipo de conhecimento, marcam o estilo de ensino de cada docente e são muito difíceis de modificar, podendo atuar como barreiras à mudança, limitando as ideias que o professor pode desenvolver acerca do ensino. Os autores (VAILLANT; MARCELO, 2012, p.55), ainda, discutem que essas crenças “tendem a perpetuar-se superando contradições causadas pela razão, o tempo, a escola ou a experiência”, e que quanto mais antiga for uma crença, mais difícil modificá-la.

Essas crenças e imagens - construídas ao longo de toda a trajetória escolar dos professores - que carregam concepções de homem, mundo e educação -, se não forem tomadas como objeto de reflexão em situação de formação, permanecerão inalteradas limitando as possibilidades de DP.

Para além da identificação das crenças dos professores para reflexão em processos formativos, Hargreaves (1994 apud DAY, 2001, p. 27-28) descreve um “modelo” de formação profissional no qual o DP é representado a partir de quatro pontos inter-relacionados, nos quais as necessidades profissionais aparecem interligadas.

O primeiro ponto considera que os professores têm necessidades profissionais ao longo de toda a vida que só serão preenchidas se tiverem como premissas a continuidade e a progressão; o segundo refere-se a uma avaliação das necessidades de DP, para que seja possível alcançar essas duas premissas; o terceiro indica que as necessidades para o DP derivam do plano

de desenvolvimento da escola; e por último, que as necessidades profissionais identificadas por fontes como a avaliação, devem ser conciliadas com as necessidades da escola.

Imbernón (2006) também inclui no conceito de DP, o diagnóstico das necessidades atuais e futuras dos professores, considerados membros de um coletivo profissional, composto pelos gestores, pessoal não-docente e docentes. Para ele, o DP deve integrar os processos que possibilitem a melhoria da situação de trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e atitudes dos trabalhadores.

Para os autores anteriormente referenciados, não é possível pensar em DP sem considerar as necessidades dos professores. Assim, fica claro que se faz fundamental conhecer as características específicas do professor que está iniciando a docência e promover um encadeamento de ações que sejam contínuas, no contexto em que são geradas, pois toda necessidade só tem existência objetiva a partir da consideração dos sujeitos e contextos. Neste sentido, “a identificação de necessidades é um processo que, mais que antecede a formação, deveria acompanhar o exercício do trabalho docente, território por excelência da sua emergência” (RODRIGUES, 2006, p. 97).

A partir da análise de diferentes definições de DP de autores como Rudduck, Heideman, Fullan, Oldroyd e Hall, Bredeson e Villegas-Reimers, Marcelo conclui que eles entendem o DP docente como:

[...] um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (MARCELO, 2009, p. 10).

A síntese das definições realizada por Marcelo (2009) também reforça a necessidade de contextualizar o DP no local de trabalho do professor, o que coaduna com as propostas de Flores e Simão; Imbernón e Day. Além disso, ao referir-se às experiências que contribuem para o desenvolvimento de competências profissionais, o autor destaca tanto as formais, quanto as informais. As experiências formais seriam aquelas planejadas pela gestão escolar (coordenação pedagógica) ou mesmo as iniciativas oferecidas pela rede de ensino e/ou buscadas pelos professores em outros contextos de formação (universidades, fundações e outros) e as informais, seriam aquelas que acontecem de maneira mais espontânea, como por exemplo: uma conversa com um colega mais experiente que esclarece uma dúvida ou fornece uma orientação.

É importante demarcar que o DP não se deve apenas aos processos formativos pelos quais o docente passa em sua carreira. A formação e sua melhoria é um elemento importante, no entanto o desenvolvimento profissional do professor não se deve unicamente:

[...] ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente. (IMBERNÓN, 2006, p. 43)

A ideia de DP discutida pelo autor agrega uma perspectiva muito ampla que não pode ser reduzida à formação, que contemple conhecimentos e competências necessárias ao trabalho docente. Considera a situação profissional, que inclui um conjunto de fatores que dizem respeito às condições de trabalho, como: “salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que a profissão é exercida, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, [legislação trabalhista] etc” (IMBERNÓN, 2006, p. 43-44).

García (1999, p. 141) citando Fenstermacher e Berliner (1995) também situa o DP numa perspectiva para além da formação, conferindo um peso importante ao contexto de trabalho, ao clima escolar, às normas e às características de todos os membros da equipe escolar. Em suas palavras:

O desenvolvimento do profissional é muito mais do que proporcionar um serviço a um professor ou a um grupo de professores. Inclui também a dinâmica organizacional da escola, como o clima, a estrutura de autoridade, as normas que definem as relações entre o pessoal da escola, a natureza das comunicações (...) e os papéis e responsabilidades do pessoal que pertence à organização. (FENSTERMACHER; BERLINER, 1995 apud GARCÍA. 1999, p. 141)

Os autores revistos advogam que tanto a formação quanto as condições concretas que atravessam o trabalho docente sejam relacionadas a fatores como: plano de carreira; salário; estabilidade; permanência numa única escola; número de alunos por turma; jornada de trabalho; uso do tempo destinado ao trabalho coletivo e qualidade de uso; a infraestrutura da escola; os materiais disponíveis para o trabalho e a cultura escolar são igualmente importantes para o DP. Acrescentam ainda, o apoio recebido durante o percurso nos primeiros anos de exercício profissional, pois, segundo eles, não é possível favorecer o DP dos professores desconsiderando essas dimensões. As condições favoráveis de carreira são indispensáveis para que os professores não sejam responsabilizados por seu próprio DP.

São vários os fatores que podem incidir no DP dos professores. Day (2001, p. 313) reforçando o que escrevem García e Imbernón, destaca alguns elementos que podem favorecer ou dificultar o DP, são eles: experiências de trabalho; história de vida; fase da carreira; condições e contextos sociais e políticos externos; culturas da escola; liderança e apoio dos pares; oportunidades para reflexão; diálogo entre o indivíduo e o sistema; qualidade das experiências de aprendizagem; a relevância da experiência de aprendizagem face às necessidades intelectuais e emocionais; a sua confiança na participação em práticas de identificação das necessidades e dos seus contextos.

Na síntese realizada por Day (2001), fundamentada em resultados de pesquisa, são mencionados muitos aspectos, dentre os quais destacamos as “experiências de trabalho” que são possibilitadas na escola e na rede de ensino e que podem permitir ou impedir que o docente avance na profissão.

Se considerarmos o início da docência como um período importante do DP dos professores, questões como a destinação profissional, ou seja, a escola para a qual é direcionado o iniciante, o apoio recebido da gestão escolar e dos demais professores e as condições estruturais da escola e do seu entorno devem ser considerados na tentativa de possibilitar melhor integração do docente na escola, contribuindo para que ele desenvolva um trabalho pedagógico de qualidade.

Colocar os professores iniciantes e os seus locais de trabalho no centro das atenções e investir na melhoria das condições em que eles exercem sua profissão, atentando principalmente para a criação de espaços coletivos para o enfrentamento das questões que se colocam no cotidiano escolar, significa constituir novos caminhos para a aprendizagem da docência e uma melhor integração profissional.

Compreender os processos de constituição da aprendizagem da docência ou como os docentes se tornam professores ao longo da carreira, faz-se fundamental para pensar em uma perspectiva de DP que seja adequada às características de cada fase da carreira. A melhoria dos processos que envolvem o trabalho docente, sejam eles relacionados as condições materiais de trabalho e, também as oportunidades formativas refletirão, em grande medida, no DP dos professores e, conseqüentemente, na aprendizagem das crianças e jovens.

3.5 As condições de trabalho docente como um dos aspectos favorecedores ou limitadores do Desenvolvimento profissional

No tópico anterior, discutiu-se o conceito de DP a partir de uma revisão de estudos de autores que defendem que tanto a formação, seja ela inicial ou continuada, quanto as condições de trabalho do professor são elementos fundamentais para favorecer o DP.

Na literatura, é consensual a importância do trabalho docente para assegurar uma educação de qualidade a todos. Um exemplo é o relatório da OCDE (2006) que sinaliza o papel fundamental que os docentes desempenham em relação às possibilidades de aprendizagem dos alunos. No entanto, a “qualidade do trabalho dos professores e os bons resultados de aprendizagem dos alunos” dependem de uma série de fatores, como por exemplo: uma formação inicial comprometida com a mudança, que assuma o papel de formar o professor para a mudança e a incerteza por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas (IMBERNÓN, 2006), e um sistema de ensino que agregue condições de trabalho adequadas e, essencialmente, um apoio diferenciado aos professores que estão iniciando a profissão ou adentrando um novo contexto profissional.

Essas e outras premissas já foram pauta de um documento, de 1966, - formulado pela UNESCO e Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2008), - que contém recomendações que definem padrões internacionais para a profissão docente. Além das asserções sobre a adequação da formação inicial e continuada e das condições de trabalho, com vistas a assegurar aos docentes uma situação que esteja em acordo com o reconhecimento do papel destes para o progresso da educação, uma recomendação relacionada à garantia de um período “experimental” aos iniciantes na carreira, visando favorecer o desenvolvimento das qualidades profissionais do professor, também ganhou espaço nas orientações.

No Brasil, apenas nos últimos 25 anos foram empreendidas tentativas de melhorias na área educacional, incluindo a valorização dos professores. A esse respeito, Gatti (2012) assevera que mediante várias instâncias de governo, entre tantas ações políticas, procurou-se:

[...] reorganizar aspectos do financiamento da educação, aumentar os anos de escolaridade da população, investir em infraestrutura, orientar os currículos da educação básica, ampliar as oportunidades no ensino superior, formar docentes por diferentes meios, deslocar a formação de professores da educação básica do nível médio para o ensino superior, desenvolver programas de formação continuada, melhorar os livros didáticos e sua distribuição, orientar a elaboração dos planos de carreira docente, instituir o piso salarial nacional para professores (GATTI, 2012, p. 88).

Mesmo reconhecendo as importantes iniciativas citadas, a autora afirma que ainda estamos distantes “de ter obtido uma qualidade educacional razoável” (GATTI, 2012, p. 88)

sobretudo nas redes públicas de ensino. Para ela, são vários os fatores que contribuem para a situação e entre eles, a “questão dos docentes, sua formação e suas condições de trabalho” (GATTI, 2012, p. 88), essa última considerada o grande desafio para as políticas educacionais.

3.5.1 Características da docência e Condições de trabalho de professores

Reconheço o trabalho dos professores como um dos fatores determinantes para o alcance de uma educação que seja capaz de enfrentar os desafios sociais que são colocados para a escola da atualidade, porém o investimento apenas em formação, seja ela inicial ou continuada, não é suficiente para a garantia da realização de um trabalho que possibilite a consecução dessa finalidade. Imbernón (2006, p. 44) acentua essa questão, quando afirma que “podemos realizar uma excelente formação e nos depararmos com o paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização [...] porque a melhoria de outros fatores não está suficientemente garantida”.

Hypolito (2015) faz uma análise das novas perspectivas indicadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024) em especial as relacionadas à valorização, formação e condições de trabalho. Defende o enfrentamento das questões relativas ao investimento da educação para a melhoria da infraestrutura e condições de trabalho dos professores. O autor faz uma crítica de que as políticas públicas mais conservadoras têm cometido equívocos ao diagnosticar que os problemas da educação estão na docência e na má formação dos professores, e ignoram que é preciso investimentos para a melhoria da infraestrutura das escolas, de modo a assegurar um padrão mínimo de qualidade dos prédios, bibliotecas, laboratórios e recursos pedagógicos. Além disso, ressalta o quesito valorização docente com a garantia de políticas de formação sólida, “carreira profissional e uma retribuição salarial para o magistério que transforme este trabalho em algo digno, atrativo e prestigioso” (HYPOLITO, 2015, p. 522).

Assim, considero que a análise do trabalho docente precisa contar com um exame minucioso que considere não apenas a formação profissional, mas as condições objetivas nas quais a ação pedagógica se desenvolve. A ideia de “condições” nos permite trazer a discussão da atividade do professor para o contexto no qual ela ocorre, levando em conta as possibilidades, oportunidades e requisitos necessários à sua realização.

O trabalho docente é aqui compreendido como aquele que extrapola a condução do processo ensino-aprendizagem ou a regência de classe, envolvendo a participação dos

professores em processos de elaboração de propostas pedagógicas, participação na gestão da escola e na articulação com as famílias e comunidades (DUARTE et al., 2008). Abarca o sujeito professor na sua singularidade e também as condições em que as atividades são realizadas na instituição escolar.

Essa definição vai muito além da clássica imagem do professor associada simplesmente ao ensino, e traduz uma perspectiva que aglutina outras exigências fazendo com que qualquer análise a respeito desse trabalho se torne muito mais complexa.

Outro ponto importante a ser considerado, na discussão sobre o trabalho docente e as condições a ele associadas, é a heterogeneidade desse grupo profissional. Quando nos referimos a professores, utilizamos na maioria das vezes as expressões “categoria docente”, “classe docente” ou “corpo docente”, que podem causar a impressão de se tratar de um grupo ocupacional homogêneo. No entanto, esses termos revelam uma grande heterogeneidade, de acordo com Formosinho e Ferreira (2009), expressa nas diferenças individuais manifestas nos estilos e modos de ensinar; no grau de empenho com a tarefa docente; no nível de formação; no tempo de trabalho; no nível de ensino no qual a atividade é exercida; nas modalidades de organização do processo de ensino; na situação funcional e na localização e dimensão da escola onde atuam, entre outros fatores, que impossibilitam, qualquer tentativa de unificação.

Além de todos os fatores apontados pelos pesquisadores portugueses, no Brasil, as responsabilidades estão distribuídas entre a União, estados e municípios, - com legislações, fontes de recursos e orçamentos bastante diferenciados, - que dispõem de diferentes graus de autonomia, as condições de carreira do magistério são muito diferentes, revelando assim um cenário bastante heterogêneo (GATTI; BARRETO, 2009) que precisa ser examinado de maneira particular.

Destarte, reconhecendo as especificidades e particularidades das situações de trabalho para a compreensão dos processos que engendram a entrada, a permanência na carreira e o DP dos professores iniciantes, trago uma análise sobre algumas facetas das condições de trabalho docente, buscando compreender a dinâmica dos condicionantes de constituição e desenvolvimento profissional dos professores enquanto uma categoria profissional.

Na literatura, encontrei definições de “condições de trabalho” que abrangem desde dimensões sociais, pessoais, físicas e de saúde - relacionadas ao equilíbrio psicológico e físico - (UNESCO, 2005; GUZMÁN, 2012), até aspectos referentes ao fator empregatício - de carreira, salário - e materiais (DUARTE; AUGUSTO, 2008; OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010; ASSUNÇÃO, 2010).

Aqui, adotarei a conceituação de Oliveira e Assunção (2010, s/p), que definem as condições de trabalho como:

O conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização de atividades e outros tipos de apoio necessários dependendo da natureza da produção. [...]. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade).

A conceituação das autoras, traduz uma ótica ampla que qualifica o descritor “condições de trabalho” de maneira mais quantitativa, pois refere-se a aspectos que podem ser mensuráveis como a infraestrutura escolar e, também, as condições de emprego que estão relacionadas à maneira como um determinado sistema de ensino organiza o trabalho docente por meio de “Planos de Carreira” ou decretos, leis, portarias e outros. Por outro lado, também comporta um aspecto mais subjetivo e que não é possível quantificar, como o apoio “humano” recebido nos locais de trabalho.

Partindo dessa definição, farei uma discussão de alguns fatores das condições de trabalho docente, cuja opção está amparada nos objetivos delineados nesse estudo. Assim, seguindo o planejamento da pesquisa, buscar-se à esclarecer o que qualifica o descritor “condições de trabalho” em relação: 1) a carreira; 2) condições de apoio ao desenvolvimento do trabalho na escola e fatores ligados ao objeto de trabalho; 3) condições materiais.

3.5.2 Carreira

Para discutir a carreira docente é fundamental reforçar que o trabalho do professor é diferenciado de outros, pois envolve um alto grau de subjetividade, conforme assinalado por Ferreira e Hypolito (2010) e uma complexidade quanto aos saberes, competências, habilidades e disposições necessários à sua realização. É uma atividade que não começa e nem termina na escola, comportando uma carga laboral para além das tarefas da sala de aula, “que exige compromisso contínuo e fazem com que essa profissão porte maior tensão do que outras profissões” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 137). Além disso, “[...] a docência é um trabalho de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias, e também segundo os estabelecimentos e [...] localidades” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 112).

Esses são alguns dos motivos que tornam necessária uma atenção particular à trajetória de trabalho desse grupo de profissionais, ou seja, por quais etapas o professor passa a partir do momento que ingressa num determinado sistema de ensino? O que é necessário para o seu acesso e continuidade no trabalho? O que é oferecido a ele? O que é cobrado dele? Quais aspectos condicionam o seu exercício profissional?

Essas e outras questões podem ser respondidas, a partir do estudo da carreira, entendida como trajetória da vida profissional, que se apresenta em etapas e que implica uma análise objetiva levando em conta as condições históricas, sociais e materiais nas quais o trabalho se desenvolve e, também, o modo subjetivo enfocando o sujeito (sua formação, como se percebe e quais percepções tem do contexto de trabalho, da profissão...).

De acordo com Bollmann (2010, s/p.) a carreira docente:

Consiste no mecanismo de estímulo ao exercício do magistério e à evolução acadêmico-científica. Pressupõe indivíduos preparados para o exercício da profissão, portadores de título compatível com as necessidades do nível de ensino a que o trabalho docente se destina. Vincula-se à formação e às condições de trabalho (...).

A conceituação de Bollmann representa um ponto de vista que pressupõe que o docente possua uma titulação específica para o desenvolvimento da profissão e está atrelada ao aspecto “evolutivo”, balizado pela formação e condições de trabalho. Como mecanismo de estímulo, alude a aspectos que incentivam e recompensam.

A carreira está intimamente relacionada com a valorização profissional docente, uma valorização que não pode ser associada apenas à questão salarial, mas que envolve “aspectos anteriores ou externos ao processo de trabalho, tais como formação, políticas de remuneração e carreira, políticas educacionais e [...] prestígio social que é atribuído ao trabalho docente” (HYPOLITO, 2012, p. 15). Os planos de carreira docentes têm papel central nessas condições.

No que tange aos documentos legais brasileiros, a regulação da carreira do docente da educação básica tem sido tema recorrente. Passando pela Constituição Federal (CF), de 1988, que preconizou a valorização dos profissionais da educação por meio dos planos de carreira e ingresso por concurso público; pela emenda constitucional de nº 14/1996 que determinou prazo para que os entes federados garantissem remuneração condigna aos profissionais do magistério, e a de nº 19/1998 que acrescentou a necessidade da garantia do piso salarial nacional, até a LDBEN/1996 que enfocou aspectos importantes como aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licença remunerada, piso salarial, progressão baseada em titulação

ou avaliação de desempenho e jornada de trabalho que preveja uma carga horária destinada aos estudos, planejamento e avaliação.

A CF preconiza a elaboração de planos de carreira, que de acordo com Abreu et al (2000, p. 36) consistem:

[...] no conjunto de normas que definem e regulam as condições e o processo de movimentação dos integrantes em uma determinada carreira, e estabelece a progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração [...].

Tal definição indica uma perspectiva regulatória, na qual as condições de trajetória e progressão funcional são as principais marcas. A questão da melhoria da remuneração emerge como condição atrelada à evolução na carreira.

Na Lei nº 9.424/1996, foi estabelecido um prazo, de seis meses, para que o Distrito Federal, estados e municípios elaborassem seus planos de carreira, o que não foi cumprido. No entanto, a Lei do Fundef foi muito importante por impulsionar os entes federados à elaboração ou reformulação de seus planos de carreira. Foi só no final dos anos 1990 que estados e municípios começaram o movimento no sentido de criar marcos regulatórios para a profissão docente na educação básica (GATTI; BARRETO, 2009).

Diretrizes para elaboração de novos planos de carreira ou reformulação dos já existentes foram estabelecidas por meio da Resolução CNE/CEB nº 3, de 1997, com o intuito de subsidiar as redes de ensino. Dentre os pontos destacados, a questão da formação continuada, das jornadas integrais com destinação de carga horária para atividades extraclasse, incentivos para progressão por qualificação entre outros fizeram parte das orientações. Não há, nesse documento nenhum tipo de indicação em relação às medidas específicas para o início da carreira.

Uma nova emenda constitucional nº 53, de 2006, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, regulamentado pela Lei nº 11.494 de 2007. Nessa lei fixa-se a abrangência dos planos de carreira para todos os profissionais da educação e não só para os professores conforme previsto no Fundef.

Em 2009, a Resolução CNE/CEB nº 2⁴², fixou os princípios para a formulação dos planos de carreira, um documento normativo de referência para os sistemas de ensino. Dentre as diretrizes, destacamos: o acesso à carreira por concurso público; remuneração condigna com

⁴² Essa resolução revogou a Resolução CNE/CEB nº 3, de 1997.

vencimentos ou salários nunca inferiores ao correspondendo ao Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN); equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante; progressão salarial na carreira, “por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional”; valorização do tempo de serviço prestado, que será utilizado como componente evolutivo; “jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos”; “incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar”; apoio técnico e financeiro, por parte do ente federado, que vise melhorar as condições de trabalho dos educadores e erradicar e prevenir a incidência de doenças profissionais; “estabelecimento de critérios objetivos para a movimentação dos profissionais entre unidades escolares, tendo como base os interesses da aprendizagem dos educandos”.

Não há, nos princípios prescritos pelo CNE/CEB, nenhuma orientação específica que leve em conta a condição do professor iniciante na docência. Pelo contrário, eles parecem valorizar justamente a experiência profissional, o tempo de trabalho como condições para progressão ou benefícios profissionais. O último princípio assinalado, referente aos critérios objetivos para a movimentação dos profissionais entre as unidades escolares, se tomado ao “pé da letra”, poderia considerar a condição do iniciante, para a atribuição de classes e escolas mais favoráveis ao DP dos professores.

O Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a), um instrumento de planejamento que têm o objetivo de orientar a execução e o aprimoramento de políticas públicas para a educação, também vem para reforçar a importância da valorização docente. A meta 18 prevê que se assegure, no prazo de dois anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino. O Plano de Carreira dos profissionais da educação básica pública deve tomar como referência o PSPN. Dentre as estratégias para viabilização dessa meta, afirma-se que no mínimo, 90% dos profissionais do magistério e 50% dos não docentes, sejam ocupantes de cargos efetivos nas redes escolares; que os planos de carreira prevejam licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, incluindo Mestrado e Doutorado; a estruturação de comissões

permanentes de profissionais para subsidiar a elaboração, reestruturação e implementação de planos de carreira.

As discussões encaminhadas via legislação apontam para a valorização da profissão docente com a elaboração de planos de carreira, atendimento ao PSPN e principalmente a qualificação profissional, por meio de formação. Apesar dos movimentos em defesa desses objetivos, nos últimos 20 anos, a situação da profissão docente no país, ainda é bem precarizada. E o professor iniciante parece vivenciar de forma muito latente esse processo de precarização, com uma inserção no contexto profissional marcada por rupturas, instabilidades e trocas constantes de escolas. Souza, nos ajuda a entender a noção de precarização:

Tomo a noção de precarização, com base na discussão de Béatrice Appay e Anne Thébaud-Mony (1997, 2000), como um processo de institucionalização da instabilidade; no plano do emprego se caracteriza, principalmente, pelo desemprego e pelo trabalho temporário ou eventual; e no plano do trabalho, pelo questionamento da qualificação profissional e do reconhecimento no trabalho dos professores. Essa noção se apresenta contraditória à concepção de que o trabalho no setor público se caracteriza pela estabilidade no emprego (SOUZA, 2013, p. 156).

As condições de carreira do professor são um ponto considerado crucial se considerarmos que uma parte da aprendizagem da docência só ocorre em exercício e que o desenvolvimento profissional é um *continuum* e que depende, também, de boas condições de trabalho para se consolidar.

Para tanto, levanto uma questão: Como são as condições de trabalho do professor que está iniciando a docência em relação à: jornada de trabalho; atribuições de turmas e escolas; tempo de permanência numa determinada escola; formações oferecidas na rede de ensino/escola; apoio ao trabalho?

Esses aspectos refletem a carga de trabalho do professor de um ponto de vista administrativo, que é definida pela organização da rede de ensino e da escola a partir especialmente dos planos de carreira, resoluções, decretos ou outras leis que regem o exercício da profissão.

Tardif e Lessard (2014), ao discutirem as condições de trabalho dos professores, assinalam que esse descritor comporta variáveis que permitem caracterizar algumas dimensões quantitativas do ensino como: jornada de trabalho, número de alunos, salário e outros. Esses elementos definem o quadro no qual o ensino é desenvolvido e servem não só para contabilizar o trabalho docente, como também para remunerá-lo.

Os autores ponderam que a análise do trabalho docente deve empenhar-se não somente em descrever as condições reais/oficiais do exercício, mas também demonstrar como os docentes lidam com elas, se as assumem e as transformam em função de suas necessidades profissionais e de seu contexto cotidiano de trabalho com os alunos.

Em outros termos, além de compreender as condições de trabalho dos professores, é fundamental analisar se e como essas condições afetam o DP.

3.5.3 O acesso à carreira por meio de concurso público

Um dos primeiros pontos a ser discutido é a maneira **como ocorre a inserção do professor nas redes de ensino**. O acesso se dá por meio de concurso público, conforme preconiza a CF e LDBEN ou por contrato temporário?

O acesso por meio de concurso público revela uma condição bastante diferenciada caracterizada, especialmente, pela estabilidade no emprego (desde que o servidor não cometa atos que impliquem em processos administrativos e consequente exoneração), garantindo a impessoalidade e a objetividade (JACOMINI; PENNA, 2016) e contribuindo para extinguir o clientelismo baseado em vínculos políticos/ideológicos e/ou favores tradicionalmente vinculados ao coronelismo brasileiro, conforme discutiu Leal (2012).

Além disso, o concurso é fator de distinção na carreira, conferindo um maior prestígio ao professor com a possibilidade de permanência e continuidade.

3.5.4 O acesso à carreira por meio de contratos temporários

Os contratos temporários são admitidos pela CF para o atendimento às necessidades temporárias dos sistemas de ensino. Constituem-se numa forma de precarização do trabalho, reformando “continuamente a subjugação dos professores às necessidades de competitividade e produtividade, como fonte de racionalização dos custos do trabalho no setor público” (SOUZA, 2013, p. 155). Eles resolvem apenas o lado da gestão do sistema de ensino em assegurar o direito à educação e minimizam gastos com folha de pagamento de servidores. Por outro lado, não trazem uma condição favorável para o professor, nem para os alunos. O docente não tem a garantia que permanecerá na rede de ensino, nem na escola; os benefícios profissionais são suprimidos, cria-se clivagens entre os professores (concursados e não

concurados); faz com que a carreira fique menos atrativa, mais precarizada e que os processos de organização do trabalho não tenham continuidade.

Para o professor iniciante na carreira, uma condição precária de contratação pode intensificar ainda mais o choque com a realidade e o desencanto com a profissão, fazendo com que aumente a probabilidade de sua desistência do trabalho.

A grande questão quando se trata do professor iniciante é que apesar de muitos deles terem se submetido a concurso de provas e títulos, a condição de ingresso na docência, muitas vezes, pode se assemelhar às características de um contratado em regime temporário.

3.5.5 Atribuição de turmas/escolas

No quesito atribuição de turmas/escolas parece haver uma valorização do tempo de serviço prestado à rede de ensino, fixado por uma pontuação que traz uma condição diferenciada para escolha/atribuição de classes ou escolas a depender do tempo de atuação do professor. Tal princípio é ancorado nas características elencadas para a elaboração do plano de carreira que visam a progressão funcional e evolução. Esse arranjo parece não levar em conta as características do docente iniciante, bem como as possíveis dificuldades que ele pode enfrentar com determinadas turmas e/ou escolas dadas as suas particularidades.

3.5.6 Jornada de trabalho

Um aspecto crucial a ser discutido quando o assunto é valorização profissional docente e condições adequadas de trabalho é a Jornada de trabalho, aqui definida como o tempo gasto pelo professor com tarefas referentes ao ensino (na sala de aula, com os alunos) e o tempo destinado às atividades que antecedem as aulas propriamente ditas como: planejamentos, estudos, elaboração de avaliações e outros; bem como as demandas posteriores: correções, revisões do processo, replanejamentos; e outras que também fazem parte das atribuições desse profissional: o atendimento aos pais, organização de eventos na escola... Além disso, há também as responsabilidades para participação em reuniões pedagógicas e atividades formativas.

Essa distinção entre tempo dedicado ao ensino e tempo de trabalho foi pontuada por Souza (2008, p. 2):

O tempo de ensino refere-se à aula propriamente dita, à atividade perante a classe. O tempo de trabalho refere-se ao processo de trabalho, à mobilização

física e intelectual para o exercício da docência, na escola, domicílio ou em lugares determinados para a preparação de aulas, correções, estudos, reuniões, etc.

Apenas para a atividade de “ensino” ou “a aula propriamente dita”, tempo determinado pela LDBEN/1996, é possível mensurar a carga horária exigida do professor. Para as demais tarefas não há como prever o número de horas necessário, pois ela implica em diversos fatores como a experiência do professor; habilidade de manejo das situações; conhecimento dos processos de organização da escola; a quantidade de alunos/turmas e nível de ensino no qual atua; a natureza dos problemas enfrentados na instituição, a compreensão de uma determinada proposta pedagógica; a suficiência ou não de recursos necessários à organização do trabalho educativo...

No estudo que traçou o perfil dos professores brasileiros, Gatti e Barreto (2009, p.30) apontaram que a jornada de trabalho informada pelos docentes da educação básica, foi de 30 horas semanais, no entanto, assinalaram que (...) “deve-se considerar que (...) o número de horas semanais efetivamente trabalhadas, costuma ultrapassar o número de horas-aula informadas”.

Sendo assim, é extremamente difícil mensurar exatamente o tempo de trabalho gasto por um professor que, muitas vezes, invade também a sua vida privada.

O trabalho docente pode ser analisado, de acordo com Souza (2008, p. 6) sob dois aspectos: o primeiro, classificado como normativo, é determinado pelo tempo de serviço medido em horas de aulas. O segundo impossibilita a delimitação clara do tempo pois “[...] é dificilmente mensurável devido ao fato de que pouco aparece, é realizado fora da escola, quase sempre em casa, por isso pouco avaliado e controlado pelos que administram o sistema escolar”.

A jornada de trabalho, já foi estudada e/ou problematizada por muitos pesquisadores e instituições de pesquisa (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010; SOUZA, 2008; ALVARENGA, 2008; AQUINO, 2009; ALVES; PINTO, 2011; BRITTO, 2008; CARLOTTO, 2003; DELCOR et al, 2004; DOHMS, 2011; FERNANDES, 2009; JASIULIONIS, 2009; LENNERT, 2011; SILVA, 2007; MINHOTO; PENNA, 2011; NOGUEIRA, 2007; VAZ, 2011; ZACCHI, 2004; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2010; GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Nos estudos, predominam questões relativas à intensificação da jornada de trabalho revelada no tempo adicional que o professor deve utilizar para dar conta das demandas extra sala de aula, que em todos os casos demonstrou ser muito extensa. Essa extensão, pode ser maior ou menor a depender do nível de ensino no qual o docente atua, da quantidade de turmas e alunos, da disciplina ministrada e do número de escolas em que leciona.

No âmbito legal, a Resolução CNE/CEB n° 2 de 2009, que fixou as diretrizes para elaboração dos Planos de Carreira, apresentou como princípio, jornada em tempo integral, preferencialmente em uma única escola, que deveria ser contemplada nos novos planos ou na reformulação daqueles já existentes, além da inserção da composição prevista na Lei n° 11.738, de 2008, que no art. 4° prevê a observância do limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos e 1/3 para formação continuada, participação em reuniões pedagógicas e realização das demandas específicas da docência (planejamentos, correções e outros).

A previsão de 1/3 da jornada de trabalho para as atividades externas ao tempo dedicado ao “ensino”, embora não se constitua numa condição ideal, dadas as já elencadas características das demandas desse trabalho, pode possibilitar, por exemplo, a garantia de algum tempo para a participação em reuniões de trabalho pedagógico coletivo, planejamentos e avaliação dos alunos.

3.5.7 Remuneração

Outro aspecto importantíssimo ligado às condições de trabalho e que não pode ser analisado sem que se leve em conta a jornada de trabalho, é a remuneração docente. Esse é um tema bastante controverso que carrega um peso histórico de desvalorização e de pouca atenção por parte das políticas públicas. Ao fazer uma viagem no tempo, Pinto (2009) assinala que apesar da primeira lei educacional do Brasil, datada de 1827, ter dedicado sete, dos 17 artigos aos professores, com menção inclusive ao valor de seus vencimentos, foram necessários 121 anos para a criação de um piso salarial para os profissionais do magistério.

Em relação aos valores da remuneração, comparando a referente à lei do Império e a da Lei 11.738/2008, que fixou o PSPN, o autor (PINTO, 2009, p. 53), registra:

A lei de 1827, quando a moeda em vigor era o Real original, mais conhecido pela alcunha de Réis, muito embora não definisse a hora-atividade, estabelecia que os “ordenados” dos professores teriam um valor “de 200\$000 a 500\$00 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares”. Em valores de 2009, esses salários representariam, respectivamente, R\$ 1.138 e R\$ 2.846, mensais, considerando 13 salários por ano. Não deixa de ser curioso que o piso aprovado em 2008, de R\$ 950, em valores de janeiro daquele ano, atualizado para janeiro de 2009, com base no índice definido pela legislação, e que considera a variação do valor mínimo do Fundeb para as séries iniciais do ensino fundamental, corresponda a R\$ 1.128/mês, ou seja, praticamente o “piso” de 1827!

Essa comparação demonstra os poucos avanços concretos do país, na perspectiva da valorização docente, por meio da remuneração. O piso fixado na Lei nº 11.738, na época, para uma jornada de 40 horas semanais, não atendeu às expectativas dos movimentos que defendem a escola pública e o direito à educação, porém trouxe como ganho o aumento salarial nos sistemas de ensino que tinham um salário inferior ao estabelecido.

No entanto, dada a complexidade e importância do trabalho docente e, também, das exigências impostas à profissão, bem como o tempo dedicado às atividades de ensino e, também, as extraclasse, além da formação inicial e continuada exigida, os salários dos professores não podem ser considerados adequados, principalmente se comparados aos salários de profissionais de outras áreas com a mesma formação. Essa condição, de acordo com Gatti e Barreto (2009) tem grande peso em relação às características da atratividade da docência, pois carreiras e salários associados ao desprestígio profissional, pesam no ingresso e permanência na profissão. Lüdke e Boing (2004) também reforçam que o salário é um dos aspectos decisivos na desvalorização e declínio da profissão docente.

Alves e Pinto (2011) a partir do desdobramento dos dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2009, confirmaram a remuneração insatisfatória de professores quando comparados, especialmente a outras profissões que também exigem o nível superior. Os autores constataram que: os professores que atuam na Educação Infantil, recebem menor remuneração média; os maiores valores salariais relativos foram encontrados na rede estadual, no entanto há diferenças nos salários médios; professores sem formação superior, em 12 estados, recebem salários inferiores ao piso nacional; em 10 estados, professores com formação superior recebem salários médios que não chegavam a R\$ 1.500,00; na média do país, a rede privada tem salários inferiores aos da rede pública, apresentando uma diferença apenas no Ensino médio

A questão da remuneração docente, especialmente dos profissionais que atuam no setor público de ensino, é alvo de grandes discussões e não pode ser analisada sem que se leve em conta as questões ligadas ao financiamento do sistema de ensino, já que o salário dos professores representa em torno de 60% dos gastos das secretarias de educação. A arrecadação do município e o número de alunos atendidos condicionam o montante que pode ser utilizado para a remuneração de professores.

3.5.8 Formação continuada

A formação continuada também é uma condição de trabalho e de carreira. Ao assumirmos a posição de que os professores aprendem a profissão e se desenvolvem ao longo do tempo, estamos defendendo que a formação deve abarcar todo o percurso profissional, pois do ponto de vista do “aprender a ensinar”, as diferentes etapas pelas quais passam os professores durante sua carreira, trazem “exigências pessoais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc. específicas e diferenciadas” (GARCÍA, 1999, p. 112).

A palavra formação, do verbo formar, remete ao significado de “dar forma”, “dar certa configuração”, “criar”. Tais ideias expressam aquilo que não está completo e coadunam com um dos conceitos de formação, segundo Marin (1995), que se associa à inconclusão do homem. Uma inconclusão mediada por fatores sociais e históricos, em que o homem alcançou a possibilidade de perceber-se/ saber-se inacabado, incompleto.

García (1999) conceitua a formação de professores como uma área do conhecimento centrada no estudo dos processos por meio dos quais os docentes aprendem e desenvolvem sua competência profissional. Salienta o caráter sistemático e organizado desse processo, que tem em sua essência a ideia de evolução e que, de modo algum, pode ser “assistemático, pontual ou fruto do improvisado” (GARCÍA, 1999, p. 26). Adverte que o conceito de formação deve se referir tanto àqueles que estão estudando para serem professores, como para aqueles que já atuam, porém os conteúdos, os focos e as metodologias da formação poderão mudar.

O autor, ainda, acrescenta que a formação pode ser compreendida como uma atividade na qual apenas um professor está implicado (formação à distância, em cursos específicos); ou uma atividade na qual um grupo de professores estão implicados para a realização de atividades de DP centradas nos interesses e, também, nas necessidades desse grupo, o que para ele tem muito maior potencialidade de mudança.

No campo da operacionalização, García (1999) assevera, que a formação deverá levar a uma aquisição (no caso da formação inicial) ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos professores implicados nas tarefas de formação.

No âmbito legal, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, definindo que essa última compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, assim como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores. Envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas com a principal

finalidade de favorecer a reflexão sobre a prática educacional e o aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Essas assertivas contempladas na referida resolução, contém concepções sobre a formação continuada e trazem perspectivas diversas que foram organizadas por Davis, Nunes e Almeida (2012), a partir de um levantamento bibliográfico e de documentos disponíveis sobre o assunto, em dois grupos: um, centrado no sujeito professor e o outro na equipe pedagógica (direção, coordenação, corpo docente) e que deve ocorrer na escola, levando em conta seus problemas e suas necessidades.

Dentre as abordagens que se centram na figura do professor, a primeira delas considera que a formação continuada “é central para o desenvolvimento subjetivo e profissional dos professores e faz parte de um projeto pessoal” (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2012, p.12). As autoras citam Hargreaves que assinala que é inútil prescrever formas de DP para professores, sem levar em conta por que e para quem os professores ensinam. Isso significa que as metas e objetivos do trabalho docente, assim como a ética, a política e o aspecto emocional emergem como dimensões importantes do magistério e que devem ser consideradas nos programas de formação continuada de docentes.

A segunda abordagem, ao trazer uma crítica à formação inicial dos docentes, valoriza a formação continuada como imprescindível para tentar corrigir os déficits deixados pela primeira. Parte do princípio de que a formação inicial foi insuficiente e que, logo, o professor não é dotado dos recursos necessários para desenvolver sua atividade. Classificada pelas autoras (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2012) como proposta do déficit, as decisões a respeito do que é necessário para a formação são definidas pelo sistema de ensino e acabam por desconsiderar as características heterogêneas da docência: locais de trabalho, sexo, tempo de atuação, idade, disciplina ministrada e interesses.

Davis, Nunes e Almeida (2012, p.13), ponderam que essa abordagem por estar apoiada em argumentos sólidos não pode ser descartada, pois enquanto os estudos não apontarem a qualidade desejada para a formação inicial, esse tipo de formação continuará sendo adotado.

A terceira abordagem destacada pelas autoras, e que, também, está centrada na figura do professor parte do princípio que a formação continuada deve ser atrelada ao ciclo de vida profissional, pois a ideia é que ao conhecer as fases da carreira docente é possível identificar as carências e necessidades dos professores. O foco, nesse caso, não recai nas falhas da formação inicial, mas na ideia de aprimoramento e superação de desafios.

A fase de iniciação, de fato, é marcada por um intenso processo de aprendizado, pois os professores devem executar tarefas e assumir responsabilidades únicas, em situações específicas, cujos contornos dependerão de uma série de fatores, como a proposta pedagógica, o material didático utilizado, a série/ano no qual vai atuar; a complexidade da turma; localização da escola; seu tamanho e sua forma de organização.

Assim, um processo de formação continuada deveria, por princípio, contemplar aspectos que englobassem alternativas para um melhor enfrentamento dos primeiros anos de exercício profissional.

O segundo grupo de estudos e documentos sobre formação continuada (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2012) tira o foco do professor individualmente, apostando nas equipes pedagógicas das escolas (direção, coordenação e professores).

A primeira abordagem desse grupo salienta o papel central do coordenador pedagógico como articulador das ações formativas na escola, “as quais devem promover o desenvolvimento da equipe pedagógica (e não de cada professor)” (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2012, p.15). Tal abordagem vai ao encontro das discussões sobre o DP empreendidas por (GARCÍA, 1999; 2009; IMBERNÓN, 2006; DAY, 2001) que veem a escola como um local propício ao desenvolvimento de experiências mais eficazes de DP. As jornadas de trabalho, que contemplam 1/3 da carga horária do professor para atividades extra sala de aula, configuram-se como uma condição importante para garantir ao menos uma regularidade e a participação do coletivo em processo de formação centrada no desenvolvimento da escola e equipes escolares. A depender da organização da escola e de sua gestão na organização de ações formativas, esses momentos podem ser privilegiados para a formação continuada dos professores e uma oportunidade de apoio às necessidades do professor iniciante.

A segunda abordagem desse grupo enfatiza a formação continuada como meio de fortalecer e legitimar a escola como um locus de formação contínua e permanente para todos que nela atuam. É uma perspectiva colaborativa que tem como características principais a reunião do coletivo de professores e gestão para “estudar, para fazer análise curricular e propor modificações nos conteúdos trabalhados em cada ano e nível, para elaborar e realizar pesquisas e avaliações internas e assim por diante” (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2012, p. 17).

Essa abordagem, ao assumir que os professores questionam constantemente sua prática pedagógica, privilegia a interação na escola. Logo, as decisões sobre o tipo de formação que desejam, são definidas pelos próprios professores, protagonistas da formação.

García (1999; 2009) ao discutir características que qualificam o DP, situado nas escolas, destaca que as experiências mais eficazes de desenvolvimento profissional, são as que tomam como base o contexto de trabalho do professor e têm relação com as atividades que este realiza.

Nessa perspectiva, um programa de formação continuada para ser eficaz, deve ser capaz de promover mudanças nas escolas e dotar seu coletivo de condições de compreender mais e melhor a comunidade atendida. Nas palavras de Alarcão (2010, p. 40) se aproximaria de uma ideia de escola reflexiva que “[...] é autogerida. Tem seu projeto próprio, construído com a colaboração de seus membros. Sabe onde quer ir e avalia-se permanentemente na sua caminhada”. Assim, os professores refletiriam em situação, construindo conhecimento profissional a partir da sua prática.

Um processo de formação continuada, especialmente destinado ao professor que está iniciando a carreira, não pode considerar o exercício do magistério como aplicação e manejo de um conjunto de técnicas, pois as situações de sala de aula são complexas, muito singulares e novas para aquele que está adentrando o campo profissional. Também não pode ter como foco, apenas, a ideia de que a formação inicial não dotou o docente dos conhecimentos necessários à atividade profissional e, por este motivo deve dar a ele aquilo que “falta”. É preciso considerar as características do sujeito professor, da sua atividade, que é de natureza pública, tem uma dimensão política, coletiva e requer autonomia e responsabilidade. Por este motivo, faz-se fundamental pensar numa formação que tenha como ponto de origem os desafios enfrentados na prática profissional.

Além disso, é preciso considerar também que apesar de a principal dimensão do trabalho do professor ser a docência, ele não se restringe a isso. Inclui também a participação na elaboração e reelaboração do projeto pedagógico e envolvimento na gestão escolar e, portanto, essas dimensões também devem ser contempladas na formação.

Talvez não exista um formato ideal para a formação dos professores iniciantes. Essa formação precisa ser pensada levando em conta não só as características da trajetória da carreira, mas tomando o contexto profissional, a fase de aprendizagem do educando e suas particularidades sociais, o projeto pedagógico, o material didático utilizado, os espaços possíveis para desenvolver a prática pedagógica. Esses elementos podem favorecer a organização de um processo formativo que leve em conta aquilo que emerge da própria prática profissional para se pensar em alternativas mais aderentes e que possam contribuir para o enfrentamento dos desafios da entrada na profissão. Uma das alternativas seria a tematização das práticas a partir do registro dos acontecimentos de sala de aula, contendo reflexões, análises,

dúvidas e tentativas de superação de problemas. O papel do coordenador pedagógico e dos demais professores seria fundamental nesse processo. A ideia não é dar receitas prontas ao iniciante, mas provocá-lo à reflexão e oferecer instrumentos que o auxiliem no enfrentamento das possíveis dificuldades do exercício profissional.

Assim, os conteúdos da formação estariam atrelados ao vivido e o professor seria motivado à reflexão, num processo de aprendizagem colaborativa. A escola figuraria como locus privilegiado de DP.

Mas para que a formação dos professores seja construída dentro da profissão, é fundamental uma organização escolar que a facilite. Nóvoa (2009, p. 21) escreve que “[...] é inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras não for coerente com este propósito”. As condições de trabalho, novamente aparecem como um requisito para o DP docente.

3.6 Condições de apoio ao desenvolvimento do trabalho e fatores ligados ao objeto de trabalho

Para além de se pensar num processo de formação continuada que leve em conta as necessidades do professor no início da docência, um fator essencial para essa fase da carreira é o “apoio humano”, traduzido como ações que amparam, sustentam, auxiliam e dão pistas para o conhecimento e/ou enfrentamento de determinadas situações, que podem ser mais voltadas para as questões burocráticas de funcionamento da organização escolar: (horários de atividades; uso de espaços da escola; horários de trabalho coletivo, formas de registro do processo pedagógico, de registro de frequência de alunos...) ou, também, relacionadas às questões pedagógicas: referentes ao conhecimento da proposta pedagógica da rede/escola; planejamento de aulas, uso de materiais pedagógicos, comunicação com as famílias e com a gestão escolar, ao processo de aprendizagem dos alunos, entre outros.

Na literatura revista foi evidenciado que o processo de inserção no contexto escolar é marcado por informalidade e ausência de procedimentos planejados. Apesar da instituição escolar não ser desconhecida do professor iniciante, já que o mesmo passou anos de sua vida nela, a posição de profissional do ensino, requer conhecimento específico sobre conteúdos, rotinas, processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, modos de funcionamento da instituição escolar e um tempo para compreensão e assimilação desses conhecimentos. Para tanto, o apoio institucional é fundamental!

García (2010) ao discutir os modelos que têm sido considerados no período de inserção profissional afirma que diante de tanta complexidade enfrentada no trabalho, caberá ao professor “nadar ou afundar” ou “aterrissar como puder”. O autor exemplifica o grau de desenvolvimento e estruturação que outras profissões têm no processo de socialização dos novos membros e assim, conseguem proteger o seu prestígio e a confiança da sociedade e de seus clientes, garantindo que os iniciantes na profissão tenham as competências apropriadas para exercer a profissão. O autor (GARCÍA, 2010, p. 32) exemplifica: “não é comum que um médico recém-formado deva realizar uma operação de transplante de coração. [...] Sem falarmos que se deixe um piloto com poucas horas de voo comandar um Airbus 340”.

Inserções assistemáticas, como as que temos notícias, que deixam os professores largados à própria sorte, não são facilitadoras de uma socialização profissional que seja rica para o aprendizado da docência e DP dos professores. Pelo contrário, os modelos de “nadar ou afundar ou aterrissar como puder”, transferem para o docente uma responsabilidade pela “autossocialização” e, com isso, provoca um maior isolamento do coletivo profissional, e o grande mal-estar causado pelo sentimento de solidão e abandono.

O acompanhamento aos profissionais iniciantes deveria ser contemplado nos planos de carreira, haja vista que essa fase profissional comporta inúmeras especificidades e precisa ser muito bem cuidada para que o professor aprenda a profissão e tenha suporte adequado para o enfrentamento dos desafios comuns do início no trabalho.

O processo de socialização profissional do professor centra-se na sua adaptação ao meio profissional, tanto em termos normativos como interativos (GONÇALVES, 2013). Assim, a socialização profissional do iniciante com a cultura escolar, implica em aprendizagens relacionadas às interações com o meio profissional, à adaptação com os seus pares (professores, gestores), com as rotinas que são próprias de cada escola e com todos os fatores ligados ao objeto de trabalho, como a clientela atendida, as questões relacionadas à indisciplina e à proposta pedagógica.

Jordell (1987) propôs um modelo de socialização profissional dos professores principiantes, no qual se relacionam quatro níveis de influência, expressos pelas dimensões: pessoal, de classe, institucional e social.

O nível de influência pessoal é representado pelas experiências prévias (biografia) e pelas experiências das instituições de formação de professores, causando influência na socialização, de forma interiorizada, ou seja, expressas pelas teorias implícitas. Já o nível de classe, indica que os alunos, o ambiente da sala de aula e a interação com os estudantes

influenciam a socialização dos professores. O nível de influência institucional é atribuído aos próprios colegas, gestores escolares e, também, aos pais. E, por último, a dimensão social é representada pela estrutura econômica, social e política em que a escola está inserida.

A dimensão institucional, expressa na forma de organização da escola, no seu tamanho, no número de alunos; nos turnos de funcionamento; na regularidade do corpo docente e gestor, não pode ser analisada sem que se leve em conta a dimensão social (localização, característica socioeconômica do corpo discente, equipamentos culturais do entorno, ...).

3.7 Condições materiais de trabalho

Quando pensamos no local de trabalho do professor da educação básica, é imediata a associação com a escola, mais especificamente com um espaço e recursos bem conhecidos de todos nós: uma sala de aula, carteiras, cadeiras, lousa, livros, cadernos e outros materiais gráficos e pedagógicos. Parecem residir nessa ideia, os elementos essenciais para a consecução dos objetivos educacionais.

No entanto, uma escola não se faz apenas com esses elementos e, como instituição responsável pela “transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente”, precisa acompanhar as inúmeras transformações sociais que implicam muitos desafios para o conhecimento e fazem emergir a ideia de que o trabalho educativo não deve se limitar à sala de aula e que é necessário efetivar mudanças profundas nos sistemas educacionais.

Marcelo (2009) cita Chapman e Aspin, editores do Manual Internacional de Educação Continuada, que apresentaram alguns princípios considerados fundamentais e que vão na direção da efetivação de transformações desejadas para a “educação”. Selecionei um deles, que me parece essencial quando o assunto é espaço de ensino-aprendizagem:

A reavaliação e redefinição dos lugares onde a aprendizagem acontece, assim como a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis, que sejam positivos, estimulantes e motivadores, e que superem as limitações de currículos padronizados, da divisão por matérias, dos tempos curtos e das rígidas pedagogias (MARCELO, 2009, p.111).

A discussão dos autores alerta para a necessidade de mudanças nas práticas curriculares e, também, nos espaços educativos para que sejam motivadores, estimulantes e flexíveis.

Entretanto, no Brasil, a discussão ainda caminha na direção da existência ou não de itens de infraestrutura básica (abastecimento de água, energia, existência de rede de esgoto e

sanitários); equipamentos (computadores, TV, projetores...), recursos pedagógicos (jogos, materiais esportivos, livros didáticos, literatura); salas ambientes (brinquedoteca, sala de leitura, sala de informática, laboratório de ciências), refeitórios, cozinha, sala de diretor, secretaria, sala de professores, quadra esportiva, sanitários para alunos e professores, além da adequação dos espaços para a acessibilidade dos alunos com necessidades especiais.

O resumo técnico do Censo Escolar (BRASIL, 2012, p. 33) traz uma informação em relação à infraestrutura da escola reconhecendo sua importância para a aprendizagem do aluno:

A infraestrutura disponível nas escolas tem importância fundamental no processo de aprendizagem. É recomendável que uma escola mantenha padrões de infraestrutura necessários para oferecer ao aluno instrumentos que facilitem seu aprendizado, melhorem seu rendimento e tornem o ambiente escolar um local agradável, sendo dessa forma mais um estímulo para sua permanência na escola.

Completo essa nota, destacando que condições adequadas de infraestrutura das escolas são fundamentais não só para a aprendizagem do aluno e sua permanência na escola, como também para o trabalho do professor, já que não é possível pensar o polo aprendizagem, sem levar em consideração o como, com o que e onde ocorre o ensino.

A infraestrutura escolar é abordada na literatura (BARBOSA; FERNANDES, 2001; ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002; JESUS; LAROS, 2004) como um fator associado capaz de explicar o desempenho discente nas avaliações em larga escala. A maioria dos estudos objetiva conhecer quais são os fatores determinantes sobre o aprendizado e mostram que “tanto a qualidade dos professores quanto a qualidade da infraestrutura física das escolas afetam o rendimento de forma significativa” (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002, p. 455).

Nessa tese, defendo a ideia de que as condições materiais das escolas, têm grandes implicações também para o DP dos professores e podem afetar a forma como ele desenvolve sua atividade, aprende a profissão e também a sua permanência nela. A ausência ou insuficiência de recursos materiais, espaços inadequados ou inexistentes “são fatores muitas vezes descritos pelos docentes de todos os países e, obviamente, no Brasil, pois eles tornam muito pesada ou difícil a carga de trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 113).

No início da docência, condições materiais precárias de trabalho podem aumentar o choque da realidade, pela exposição a fatores desafiadores e difíceis de serem administrados, que aliados a outros atributos necessários para o trabalho docente (como o domínio de conteúdos e estratégias de ensino, manejo da classe e outros), podem dificultar as respostas dos professores aos desafios da diversidade imposta às escolas nesse novo século.

Qual seria, então, a condição de infraestrutura “ideal” para que uma escola pudesse oferecer uma educação de melhor qualidade, favorecendo o trabalho docente? Neto et al (2013) desenvolveram uma escala⁴³, a partir dos dados do Censo Escolar de 2011, que torna possível categorizar as escolas em termos de suas estruturas materiais e nos ajudam a responder essa questão.

A base de categorização contou com 24 itens, a saber: água consumida pelos alunos, abastecimento de água, abastecimento de energia elétrica, esgoto sanitário, sala de diretoria, sala de professor, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de atendimento especial, quadra de esportes, cozinha, biblioteca, parque infantil, berçário, sanitário fora ou dentro do prédio; sanitário para a educação infantil; sanitário para deficientes físicos; dependências para deficientes físicos, TV, DVD, copiadora, impressora, computadores, internet.

Essa escala de infraestrutura foi adequada às modalidades de ensino e ao tipo de escola (pública ou particular), uma vez que, por exemplo: parque infantil e sanitário para EI são duas variáveis que entraram apenas para as escolas que atendem esse nível de ensino; berçário somente para as creches; laboratório de ciências para o EF e EM e cozinha, apenas para as escolas públicas, dada a obrigatoriedade da alimentação escolar.

A infraestrutura das escolas pode, de acordo com os autores, ser classificada em quatro níveis: elementar, básica, adequada e avançada, conforme o quadro⁴⁴ abaixo:

Quadro 4 - Níveis de Infraestrutura escolar

NÍVEL	INTERVALO	DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE INFRAESTRUTURA
ELEMENTAR	0 < 20 20 < 30 30 < 40 40 < 50	Água, sanitário, energia, esgoto e cozinha.
BÁSICA	56 < 60	Todos os itens anteriores + sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora
ADEQUADA	60 < 70	Todos os itens anteriores + sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, sanitário para EI, quadra de esportes, parque infantil, copiadora e acesso à internet.
AVANÇADA	70 < 80 >=80	Todos os itens anteriores + laboratório de ciências e dependências adequadas para atender estudantes com necessidades especiais.

⁴³ Para a construção da escala foi utilizado o modelo logístico dicotômico de dois parâmetros da Teoria de Resposta ao Item (TRI)

⁴⁴ Elaborado a partir de Neto et al (2013, p. 90).

No nível elementar estão contemplados aspectos referentes à infraestrutura básica, como o saneamento, que diz respeito ao conjunto de medidas que têm o objetivo de preservar ou modificar as condições do meio ambiente, visando a promoção da saúde e melhora da qualidade de vida da população. É um direito assegurado pela CF e definido pela Lei nº 11.445 de 2007, artigo 3º como: abastecimento de água, esgoto, limpeza urbana e manejo dos resíduos sólidos realizados de formas adequadas à saúde pública e à proteção do meio ambiente.

Além do saneamento, são incluídos os sanitários, essenciais para os cuidados com a higiene; a energia, fundamental para iluminação, funcionamento de equipamentos e outros, e a cozinha, já que as escolas públicas obrigatoriamente oferecem refeições e, para tanto, necessitam de lugar adequado para o seu preparo ou manuseio de alimentos. Essas condições elementares de infraestrutura podem ser consideradas essenciais para garantir um padrão mínimo de saúde e higiene para todos os usuários e trabalhadores das escolas.

O nível básico, de acordo com a escala, inclui todas as variáveis do nível elementar, agregando sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores para uso administrativo e impressora. Algumas dessas condições de infraestrutura consideradas básicas, podem servir de recursos para o trabalho docente e para a própria organização da secretaria e gestão escolar.

Um nível adequado agrega uma infraestrutura mais completa como sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, sanitário para EI, quadra esportiva, parque infantil, copiadora e acesso à internet, além das variáveis constantes nos dois níveis anteriores.

A **sala dos professores**, como uma condição material de trabalho, configura-se como fundamental, pois o docente precisa ter um local reservado para guardar seus objetos pessoais, materiais pedagógicos e outros, para estudar, para desenvolver as atividades extraclasse como: planejar as aulas e efetuar avaliação de atividades realizadas com sua turma e, também, para reunir-se com os demais professores, já que a maior parte do tempo apesar de estarem juntos no mesmo ambiente, encontram-se separados pelas salas de aula.

Se levarmos em conta a característica solitária da profissão docente, a existência de um espaço de socialização e trocas, mesmo que seja informal pode ser um elemento promotor do DP dos professores, aspecto assinalado por Fiorentini e Crecci (2013). Talvez seja nessa sala que os professores iniciantes tenham a possibilidade de pedir auxílio aos seus pares diante das dificuldades, compartilhar experiências, atividades e engajar-se em projetos conjuntos.

Além disso, também faz-se primordial a existência de um local para as reuniões de Trabalho Pedagógico Coletivo e/ou formação em contexto, que seriam os momentos formais

muito importantes para o DP, conforme defendem García (1999), Day (2001), Imbernón (2006) e Flores e Simão (2009).

A **biblioteca escolar**, outra condição material de trabalho docente de acordo com Pimentel et al (2007, p. 21):

[...] é organizada para integrar-se com a sala de aula e no desenvolvimento do currículo escolar. Funciona como um centro de recursos educativos, integrado ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo primordial desenvolver e fomentar a leitura e a informação. Poderá servir também como suporte para a comunidade em suas necessidades [...].

A biblioteca configura-se como uma aliada do fazer pedagógico, tornando-se uma extensão da sala de aula e possibilitando ao professor uma fonte importante, um recurso de apoio à construção do conhecimento e suporte para pesquisas, capaz de possibilitar aos alunos o contato com a leitura e a informação advinda de diversas fontes.

As **salas de leitura** muitas vezes são substitutas ou existem concomitantemente com as bibliotecas, porém têm uma função um pouco diferente, pois seu acervo é composto de diversos gêneros textuais e o objetivo é despertar o interesse dos alunos para a leitura e incentivar o hábito de ler, compreender e se expressar. Para o professor, especialmente aquele que atua na EI e anos iniciais do EF, é um ambiente privilegiado para o desenvolvimento de atividades que visem a construção da competência leitora dos alunos e diversificação do trabalho para além da sala de aula.

O fato de vivermos numa sociedade cada vez mais tecnológica, implica não desconsiderar a importância das novas tecnologias na escola. O **laboratório de informática** e a **internet** têm uma grande importância social, pois além de muitas vezes ser apenas na escola que o aluno tem o contato com esses recursos e pode ser assim incluído no mundo digital, o trabalho do professor pode ser otimizado e diversificado com o seu uso.

O computador possibilita a criação de ambientes de aprendizagem propícios à pesquisa, experimentos, interação com outros sujeitos e outras comunidades, favorece a leitura, comunicação e trabalho em grupo.

No entanto, a introdução do computador implica uma “nova organização mais descentrada, um currículo mais flexível, a instauração de novos tempos escolares, menos rígidos e programados [...]” (FREITAS, 2008, s/p), o que implica também a necessidade de se pensar na formação e acompanhamento do docente, principalmente do iniciante e daqueles que ainda não dominam as ferramentas correlatas.

A **quadra esportiva** é mais um ambiente importante para o trabalho pedagógico, pois permite a realização de atividades visando o desenvolvimento motor, físico e, também, constitui-se num espaço de socialização para os alunos ou até para brincarem livremente. Para o professor significa mais um espaço fora da sala de aula, onde pode ser possível contar histórias, realizar gincanas, jogos e outros, ou seja, amplia as possibilidades de ambientes para o trabalho docente.

A não existência ou inadequação desses ambientes na escola, podem limitar o trabalho do professor, restringindo-o ao espaço da sala de aula e implicando a necessidade de criação de estratégias substitutas, gerando exigências adicionais ou até fortalecendo uma prática pedagógica mais distante das necessidades dos alunos da atualidade. Por outro lado, o uso de uma sala de leitura, biblioteca, sala de informática e quadra de esportes, também vão fazer emergir carências dos professores iniciantes, ampliando a necessidade de formação e acompanhamento.

A **copiadora** também é um item citado na categoria “escola adequada”. Seu uso fundamental para a secretaria e gestão escolar, também revela-se importante para o professor reproduzir atividades e avaliações para os alunos, projetos pedagógicos, recados para os pais e outros.

O nível de infraestrutura avançado, integra todos os itens discutidos anteriormente e, também, laboratório de ciências e dependências adequadas para atender alunos com necessidades educacionais especiais.

O **laboratório de ciências**, na mesma linha dos demais ambientes constantes no nível adequado, tem importância fulcral para o ensino de ciências que deve (...) contribuir para o domínio das técnicas de leitura e escrita; permitir o aprendizado dos conceitos básicos das ciências naturais e da aplicação dos princípios aprendidos a situações práticas (FRACALANZA et al, 1986 apud OVIGLI; BERTUCCI, 2009, p.195). Os objetivos do ensino dessa área do conhecimento pressupõem a ação do aluno a partir de atividades desafiadoras e contextualizadas e um espaço adequado para isso é fundamental.

Para o professor, a não existência ou condições inadequadas desse ambiente, demandam a criação de alternativas, organização de materiais e uso de espaço muitas vezes impróprio ou impele-o a um ensino centrado no livro didático, o que pode tornar-se “memorístico, acrítico e a-histórico” (FRACALANZA et al, 1986 apud OVIGLI; BERTUCCI, 2009, p.195).

O direito de educandos com algum tipo de deficiência ao atendimento educacional especializado, preferencialmente em escolas regulares, definido pela Resolução CNE/CEB nº2/2001, traz para as redes de ensino a **necessidade de adequar as dependências escolares**.

O trabalho com a heterogeneidade da sala de aula é um aspecto apontado na literatura revista como um dos maiores desafios enfrentados pelos professores iniciantes, que mencionam dificuldades para lidar com as diferenças nos níveis de aprendizagem e o atendimento às demandas específicas dos alunos com necessidades especiais. É possível que a carga de trabalho docente se torne mais intensa num local não apropriado e sem os recursos necessários às exigências impostas.

É importante destacar que o simples fato dos itens detalhados anteriormente existirem na escola, não significa que são adequados, em boas condições, em quantidade suficiente, e que os professores podem utilizá-los sem restrições.

Além da infraestrutura básica, há muitos outros elementos importantes para o trabalho docente, classificados como materiais pedagógicos (os jogos, materiais esportivos, gráficos e outros). Sua inexistência ou insuficiência também podem dificultar o trabalho trazendo uma dose extra de tensão ao professor, incitando-o a realizar uma prática não sintonizada com os desafios da escola atual e em consonância com uma determinada proposta pedagógica.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DE DADOS

4.1 A cidade de Guarulhos e a Rede Municipal de Educação

O município de Guarulhos ocupa uma área de 318 km², está localizado na região metropolitana da cidade de São Paulo a 17 km do marco zero da capital e entre duas das principais rodovias nacionais: a Via Dutra (que liga São Paulo ao Rio de Janeiro) e a Rodovia Fernão Dias (que liga São Paulo a Belo Horizonte). Conta também com a Rodovia estadual Ayrton Senna que facilita a ligação de São Paulo ao Aeroporto Internacional de Guarulhos, inaugurado em 1985 e considerado o maior da América do Sul em movimentação de passageiros. Faz divisa com os municípios de Arujá, Mairiporã, Itaquaquecetuba, Nazaré Paulista e Santa Isabel.

A instalação das rodovias que passam por Guarulhos foi de fundamental importância, especialmente, para a economia:

Nos anos 50 a inauguração das rodovias Presidente Dutra e Fernão Dias aproxima pessoas e mercadorias da cidade. Guarulhos se viu unida a São Paulo, no momento histórico de aceleração industrial, e ao Rio de Janeiro, ainda então capital Federal e centro das decisões políticas e econômicas, gerando, portanto, um impulso para instalação de indústrias nos trechos das rodovias que passam pelo município [...].⁴⁵

E foi justamente a partir de meados dos anos 1950 que a cidade teve uma grande explosão demográfica com a migração de pessoas vindas da capital, interior do Estado e de outros Estados brasileiros. A atração pela cidade ocorreu principalmente pela existência de terras disponíveis para loteamentos e do grande parque industrial, que está entre os maiores da região metropolitana de São Paulo e do Brasil.

A abertura, especialmente da Via Dutra, provocou uma grande alteração na estrutura urbana do município, impulsionada pelo processo da expansão industrial paulista, tornando-se uma alternativa de localização industrial e atraindo um grande contingente de mão-de-obra, que passou a ocupar a área urbana da cidade em loteamentos principalmente na região do aeroporto internacional.

Guarulhos sedia um dos mais complexos parques industriais do Estado de São Paulo, contando com mais de 4.000 indústrias que abrangem os setores: químico farmacêutico,

⁴⁵ História de Guarulhos. Disponível em: <<http://www.guarulhos.sp.gov.br/pagina/hist%C3%B3ria-de-guarulhos>>.

metalúrgico, de autopeças, construção civil, têxtil e alimentício. Também conta com um diversificado setor comercial com cinco grandes centros de compras, autoshoppings e aershopping. Tem o 4º maior PIB (Produto Interno Bruto) do Estado de São Paulo e o 13º maior do país.

A cidade conta com uma instituição de ensino profissionalizante pública (Instituto Federal de São Paulo); cinco do sistema S46: uma unidade do SENAI, três do SESI e uma do SENAC; nove IES privadas e duas públicas: Faculdade de Tecnologia (FATEC) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e, também, polos de IES que oferecem cursos na modalidade EaD.

Apesar de o IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal⁴⁷), 0,763, ser considerado alto, numa escala que vai até “muito alto” (0,800 a 1,000) Guarulhos ocupa a 320ª posição⁴⁸ entre os 5.565 municípios brasileiros, abaixo de outros municípios industriais da região metropolitana, como São Caetano do Sul, que ocupa a primeira posição com 0,862; Santo André com 0,815 e São Bernardo do Campo com 0,805.

Segundo o Censo Demográfico do IBGE, a população de Guarulhos no ano de 2010 era de 1.221.979 habitantes, e a população estimada para 2016 era de 1.337.087 habitantes, configurando-se como a segunda cidade mais populosa do estado de São Paulo, superada apenas pela capital.

De acordo com o Plano Local de Habitação e Interesse Social de Guarulhos (GUARULHOS, 2011a) entre os anos 1990 e 2000 ocorreu um aumento das taxas de crescimento populacional nos bairros periféricos, fenômeno explicado pela acessibilidade do preço da terra, de ocupações irregulares e uma desconcentração demográfica dos bairros centrais, ao longo da Rodovia Presidente Dutra até o Aeroporto Internacional de São Paulo/Guarulhos.

O município está dividido em 46 bairros e 11 Unidades de Planejamento Regional, que são porções do território que apresentam características físico-territoriais e administrativas semelhantes, tratando-se de um instrumento cartográfico referencial para o desenvolvimento das políticas públicas.

⁴⁶ Formado por organizações criadas pela indústria, comércio, agricultura, transporte e cooperativas.

⁴⁷ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta por indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. Quanto mais próximo do 1, maior o desenvolvimento humano.

⁴⁸ Cálculo realizado a partir das informações dos três últimos Censos Demográficos do IBGE (1991, 2000 e 2010).
Fonte: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/idhm/

O Decreto Municipal nº25.303 de 2 de Abril de 2008, dispõe sobre a criação das 11 Unidades de Planejamento Regional (UPR), a saber:

I- Unidade de Planejamento Regional Centro, possui como característica:

- a) Áreas providas de infraestrutura urbana, com incidência dos usos habitacionais, comerciais e prestadores de serviços, com potencial de atração de investimentos imobiliários;

II- Unidade de Planejamento Regional – Vila Galvão, possui como característica:

- a) áreas providas de infraestrutura urbana, com incidência de usos habitacionais, comerciais e prestadores de serviços, com potencial de atração de investimentos imobiliários;

III- Unidade de Planejamento Regional – Taboão, possui como característica:

- a) áreas providas de infraestrutura urbana, com incidência de usos habitacionais, comerciais e prestadores de serviços, com potencial de atração de investimentos imobiliários;

IV- Unidade de Planejamento Regional – São João, possui como característica:

- a) porções do território municipal em expansão, onde há disponibilidade de áreas livres com potencial de desenvolvimento, para os usos habitacionais, comerciais, prestadores de serviços e indústrias não poluidoras;

V- Unidade de Planejamento Regional – Bonsucesso, possui como característica:

- a) porções do território municipal com baixa densidade populacional, em expansão, onde há disponibilidade de áreas livres com potencial de desenvolvimento, para os usos habitacionais, comerciais, prestadores de serviços e indústrias não poluidoras;

VI- Unidade de Planejamento Regional – Cumbica, possui como característica:

- a) áreas com predominância industrial e disponibilidade de áreas livres com potencialidade para atração de investimentos imobiliários, tanto para os usos industriais como comerciais e prestadores de serviços;

VII- Unidade de Planejamento Regional - Pimentas, possui como característica:

- a) porções do território municipal com alta densidade populacional, em expansão, onde se verifica a incidência de novos empreendimentos habitacionais, comerciais, prestadores de serviços e industriais;

VIII - Unidade de Planejamento Regional – Cabuçu, possui como característica:

- a) porção do território municipal com característica Geo-Ambiental, rica em recursos hídricos, confrontante com o Parque Estadual da Cantareira- Núcleo Cabuçu, pertencente ao município de Guarulhos e inserida na Área de Proteção Ambiental do Cabuçu – Tanque Grande;

IX- Unidade de Planejamento Regional – Tanque Grande, possui:

- a) característica Geo-Ambiental, sendo o único manancial que nasce em Guarulhos e estando inserida na Área de Proteção Ambiental Cabuçu- Tanque Grande, visando a conservação dos remanescentes florestais e dos recursos hídricos.

X- Unidade de Planejamento Regional – Capelinha, possui como característica:

- a) porções do território municipal denominadas Geo-Ambiental com remanescentes florestais, espécies de fauna e flora, que possui o mais importante e raros exemplares de sítios arqueológicos associados à mineração de ouro no período colonial, denominado Sítio Arqueológico do Garimpo de Ouro do Ribeirão das Lavras, que se encontra em processo de tombamento junto ao órgão estadual competente;

XI- Unidade de Planejamento Regional – Jaguari, possui como característica:

- a) Porções do território municipal denominadas Geo-Ambiental e Rural, com espécies diversificadas de fauna e da flora, rica em recursos hídricos, estando inserida na área de Proteção Ambiental do Rio Paraíba do Sul.

Há escolas da RME apenas nas UPRs: Bonsucesso, Cabuçu, Centro, Cumbica, Pimentas, São João, Taboão e Vila Galvão.

O mapa e a tabela, a seguir, ilustram a subdivisão das UPRs do território municipal (Figura 1 e Figura 2):

Figura 1 - Mapa de Unidades de Planejamento Regional

Fonte: Guarulhos (2011a)

Figura 2 - Tabela de subdivisão das UPRs do território municipal

UPR	BAIRROS
Centro	Centro, Bom Clima, CECAP, Vila Fátima, Gopoúva, Itapegica, Macedo, Maia, Monte Carmelo, Paraventi, Porto da Igreja, São Roque, Tranquilidade, Várzea do Palácio, Vila Augusta, Vila Barros e Ponte Grande
Vila Galvão	Vila Galvão, Jardim Vila Galvão, Torres Tibagy, Picanço, Vila Rio e Cabuçu (cerca de 50% da população).
Cabuçu	Cabuçu (cerca de 50% da população) e Invernada (cerca de 50% da população).
Taboão	Taboão, Invernada (cerca de 50% da população), Bela Vista, Cocaia e Morros
Cumbica	Cumbica
Pimentas	Pimentas, Água Chata, Aracília, Itaim, Bonsucesso (cerca de 20% da população) e Presidente Dutra (Jd. Maria Dirce II).
Bonsucesso	Bonsucesso (cerca de 80% da população) e Presidente Dutra (cerca de 90% da população), Sadokim, Água Azul e Mato das Cobras.
São João	São João, Bananal, Lavras e Fortaleza
Tanque Grande	Tanque Grande
Capelinha	Capelinha
Jaguari	Morro Grande

Fonte: Guarulhos (2011a)

A partir do estudo das características de cada uma das UPRs, é possível evidenciar as diferenças sociais, populacionais que podem servir para o planejamento e a criação de políticas públicas.

A Rede Municipal de Educação⁴⁹

A RME de Guarulhos atende as etapas de EI, EF I, Educação Especial e EJA. Em 2015, a rede contava com 10 Centros de Educação Unificados (CEUs); 139 escolas próprias e 60 escolas conveniadas. O total de matrículas era de 104.074. Dentre as 139 escolas próprias da rede, apenas 105 atendiam o EF, com 1670 turmas, um total de 53.467 alunos e mais de 5 mil professores.

Quadro 5 - Número de matrículas por nível de ensino/2015

MATRÍCULAS	Nº DE ESTUDANTES
CRECHES	14.053
PRÉ-ESCOLAS	29.058
ANOS INICIAIS	53.467
ANOS FINAIS	0
ENSINO MÉDIO	0
EJA	7.430
EDUCAÇÃO ESPECIAL	66
TOTAL	104.074

Fonte: <http://www.qedu.org.br>

A história da RME teve início nos anos 1960, com o atendimento no Ensino Supletivo. Apenas no ano de 1968 foi inaugurada a primeira escola de Educação Infantil. Até os anos de 1980 havia aproximadamente 30 escolas que atendiam as faixas etárias de 5 e 6 anos. Nos anos 1970 teve início o atendimento à Educação Especial com a criação de salas e/ ou escolas para atendimento aos educandos com necessidades especiais.

Só em 1997 foi criada a primeira escola de EF, no mesmo período da alteração na forma de financiamento da educação com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do

⁴⁹ Todos os dados utilizados referem-se ao Censo Escolar de 2015, o disponível na época da análise de dados.

Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, o que obrigou os municípios a investirem nessa etapa de educação.

O número de escolas em 2000 era de 65, a UPR Centro contava com o maior número (17), seguida pelas UPRs Vila Galvão (12) e Pimentas (12).

O número de educandos atendidos na rede era, em 2001, de 24.000 revelando um baixíssimo atendimento, se levarmos em consideração o tamanho da população e a demanda por atendimento à EI e EF, principalmente.

Após 15 anos, com 139 escolas, nota-se um maior crescimento de UEs (Unidades Escolares) nas UPRs: Pimentas (18); São João (12); Bonsucesso (11) e Taboão (10).

O quadro abaixo ilustra o crescimento da rede comparando a quantidade de escolas existentes no ano de 2000 e o total em 2015.

Quadro 6 - Total de escolas por UPR no ano de 2000 até 2015

REGIÃO UPR	Total de escolas até o ano 2000	Total de Escolas construídas a partir de 2001 até 2015	Total geral
BONSUCCESSO	7	11	18
CABUÇU	1	4	5
CENTRO	17	6	23
CUMBICA	4	6	10
PIMENTAS	12	18	30
SÃO JOÃO	5	12	17
TABOÃO	7	10	17
VILA GALVÃO	12	7	19
TOTAL	65	74	139

Fonte: Organizado pela autora a partir de dados fornecidos pela RME

A construção de um maior número de escolas na região de Pimentas, São João, Bonsucesso e Taboão acompanhou o crescimento da população. De acordo com os dados do IBGE de 1980, 1991, 1996, 2000 e 2010, compilados por Guarulhos (2011b, p.18-19):

[...] observa-se que até 1991 houve uma tendência de crescimento populacional bastante elevada nas UPRs: Bonsucesso (167,55%), São João (150,74%), Cabuçu (133,28%), Pimentas (132%), Cumbica (63,92%) e

Taboão (59,38%). É observado também crescimento menor nas UPRs: Vila Galvão (26,14%) e Centro (18,53%). Já nas UPRs Tanque Grande, Jaguari e Capelinha, os índices foram negativos (-88,18%, -63,58% e -61,01%, respectivamente). [...]. Em relação aos números absolutos [...] somente a UPR Vila Galvão apresentou número de habitantes negativos entre 2000 e 2010, depois de uma tendência de crescimento entre 1980 e 2000. Ou seja, em 2010 menos pessoas viviam nessa região em relação a 2000, redução de -6,58%. As UPRs Centro e Cumbica seguem com certa estabilidade e a UPR Pimentas, que seguia uma forte tendência de crescimento populacional entre 1980 e 2000 apresentou uma significativa redução das taxas de crescimento. [...] As UPRs Bonsucesso, São João e Taboão apresentaram taxas bastante elevadas tendo, respectivamente, um acréscimo de 26.876, 25.458 e 23.978 habitantes, cerca de 51,13% relativo ao incremento populacional de Guarulhos no período 2000 a 2010.

No entanto, apesar do expressivo aumento de escolas, para dar conta da demanda e da democratização do acesso, muitas UEs ainda funcionam em 3 períodos e algumas, também no período noturno. Tal condição inviabiliza a ampliação do tempo de permanência na escola, evidenciando a diversidade de organização das escolas da rede nesse quesito e também trazendo uma situação bastante diversa para o trabalho docente.

4.1.1 A Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação – Quadro de Saberes Necessários (QSN)

A primeira versão da proposta curricular da RME de Guarulhos foi publicada no ano de 2009 e sua elaboração contou com a participação de professores, gestores, funcionários das escolas e, também, da comunidade. A pergunta que norteou o processo de construção do QSN (Quadro de Saberes Necessários) foi: para formar o aluno de acordo com os princípios do Projeto Político Pedagógico da rede (sujeito autônomo- intelectual e moralmente - crítico, criativo, solidário e feliz), que saberes são necessários (tanto do ponto de vista conceitual quanto procedimental e atitudinal)?

O documento contém as finalidades de todas as modalidades atendidas na rede. Em relação à Educação fundamental, etapa em que atuam os sujeitos dessa pesquisa, estão contemplados objetivos referentes às diferentes linguagens verbais, matemática, gráfica, artística e corporal; ao uso da Língua Portuguesa e das diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para a construção do conhecimento e cuidado do próprio corpo; aos conhecimentos e valorização do patrimônio sócio cultural brasileiro e mundial; aos conhecimentos das características do Brasil; ao desenvolvimento do conhecimento de si mesmo; ao posicionamento de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes

situações sociais; à compreensão da cidadania como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais.

São seis os eixos referentes ao EF e em cada um deles consta um conjunto de saberes que são detalhados em forma de objetivos, ou seja, do que se espera que o educando aprenda de acordo com cada saber específico. O quadro abaixo sintetiza essa discussão:

Quadro 7 - Quadro de Saberes Necessários (QSN) – Ensino Fundamental

EIXO	SABERES DO EIXO
I - O Educando em seu processo de comunicação e expressão: oralidade, leitura, linguagem escrita e letramento	compreensão e valorização da cultura escrita: apropriação do sistema de escrita; produção escrita e oralidade.
II- O educando e a linguagem matemática	números, operações; espaço e forma; grandezas e medidas; tratamento das informações.
III- O educando e os saberes relativos à natureza e sociedade (História, Ciências e Geografia).	organização dos grupos e seus modos de ser, viver e trabalhar; os lugares e suas paisagens; objetos e processos de transformação; seres vivos; fenômenos da natureza.
IV- O educando e as artes	história das artes; reconhecer a importância de frequentar instituições culturais; reconhecer e valorizar as artes como expressão cultural; interagir com diferentes técnicas e materiais de produção artística.
V- O educando e os movimentos/cultura corporal	conhecimento do corpo; atividades rítmicas e expressivas; jogos e brincadeiras.
VI- O educando e a construção da identidade, autonomia e interação social	identidade, autonomia e interação social.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Guarulhos (2010a).

A concepção norteadora do QSN foge à lógica disciplinar e fragmentada do conhecimento, pelo contrário, a abordagem sugere a superação da fragmentação dos saberes ao estabelecer objetivos – explicitados por Áreas de conhecimento – considerados fundamentais na formação humana para um determinado ciclo.

Uma informação importante a respeito do QSN é que a “sistematização dos saberes necessários orienta o trabalho dos educadores no sentido de que todos os alunos possam alcançá-los, mas no decurso de um tempo bastante razoável, o que permite a flexibilização das

estratégias de ensino, a diferenciação curricular, de maneira a contemplar suas trajetórias singulares⁵⁰”.

Em termos operacionais, para pensar o planejamento das aulas, o professor deveria verificar o registro síntese da avaliação dos alunos para identificar em que ponto de aprendizagem eles se encontram em cada saber. Em seguida, seria fundamental fazer uma sondagem diagnóstica para melhor conhecer sua turma. Com base nas análises realizadas, o próximo passo seria, a partir do QSN, elaborar o plano de trabalho mais adequado.

Desse modo, o docente estaria no caminho de viabilizar a aprendizagem do que é necessário, a partir do ponto em que se encontram os discentes, sem deixar lacunas e avançar para além do já dominado. Essa forma de conceber o currículo, pautada em ciclos de aprendizagem, é contrária à lógica dos conteúdos pré-determinados para um determinado ano, sem considerar o percurso do indivíduo. Por esse motivo, o planejamento da escola é muito importante, pois para concebê-lo será preciso olhar para a comunidade e suas características, a fim de distribuir os saberes em cada ano.

Considero que para o professor iniciante, a novidade do currículo e as etapas para sua viabilização, vai exigir tempo, formação e acompanhamento para consolidação. Sem um apoio situado na escola, a apropriação, entendimento e operacionalização dessa proposta por parte daquele que está iniciando na docência e na rede torna-se muito difícil e complexa.

4.1.2 A formação permanente na RME

A SME conta com um Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas – DOEP, que é responsável pela formação permanente. É organizado em “Divisões” que têm atribuições específicas em relação à formação de docentes; diretores de escola; coordenadores e orientações às UEs e, também, na gestão dos projetos educacionais.

Os profissionais que atuam no DOEP e são responsáveis pela formação permanente na rede são professoras de educação básica, pedagogos e psicólogos.

A formação dos profissionais da educação da RME é expressa nos documentos como um dos elementos de valorização profissional e humana, compreendida como política pública e “como uma dimensão para o alcance da qualidade na educação pública [...]” (GUARULHOS, 2010b, p.25).

⁵⁰ Disponível em: <http://www.guarulhos.sp.gov.br/files/circulacao_especial_planejamento_2008.pdf> Acesso em: 16 out. 2015.

Essa concepção da formação como política pública fez com que a gestão do sistema educacional se organizasse a fim de constituir uma estrutura que atendesse alguns pressupostos básicos que direcionariam a organização dos projetos e programas de formação de educadores. São eles (GUARULHOS, 2010b, p. 29):

- Formação como processo contínuo de desenvolvimento do ser humano e do coletivo, abrangendo, além dos conhecimentos próprios da escolarização, todas as dimensões humanas;
- formação vista como processo permanente da vida, em oposição à educação bancária;
- ênfase na criação de diferentes espaços para a reflexão da prática dos educadores de maneira democrática, participativa e com rigor científico;
- espaços formativos como parte do desenvolvimento curricular;
- espaços coletivos institucionalizados, articulados e integrados;
- formação, sistematização, avaliação e acompanhamento pedagógico coerente com os fundamentos do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Os pressupostos elencados pela SME evidenciam uma ideia de formação caracterizada pela continuidade, articulação, integração e reflexividade da prática dos professores, e que pode acontecer em espaços diversos sendo parte do desenvolvimento do currículo. Também apontam que os conteúdos da formação devem abranger os conhecimentos escolares, no entanto devem ir além disso, abarcando áreas que enfoquem outras dimensões e levem em conta outros saberes.

O PPP aparece como elemento norteador das ações formativas, que devem estar articuladas com a concepção de sociedade, educação e ser humano declaradas nesse documento que sistematiza o horizonte educacional escolhido pela RME. As concepções de democracia, justiça, participação cidadã parecem emergir como eixos norteadores das ações de formação permanente.

A formação permanente da RME está organizada em três dimensões: cursos, formação continuada e eventos.

Os **cursos** visam o desenvolvimento de atividades temáticas de diferentes áreas do conhecimento (trânsito, saúde, educação ambiental, letramento e outros) de línguas (inglês, espanhol e italiano), Libras (Língua Brasileira de Sinais) e de artes (canto, dança, artes plásticas, teatro e contação de histórias). Os professores podem participar voluntariamente, mediante inscrição fora do horário de trabalho ou aos finais de semana.

A **formação continuada** está ligada ao fazer na sala de aula, é organizada e oferecida pelo DOEP levando em consideração o tempo de vida dos educandos (crianças, jovens e adultos). Nessa dimensão encontram-se: a formação dos coordenadores pedagógicos (Programa Saberes em Rede); Encontro com gestoras (diretoras de escolas); Encontro integrado de Educação Infantil; Formação de professores das salas de apoio pedagógico, formação de professores da Educação Fundamental e formação de professores da EJA; formação /acompanhamento de uma equipe do DOEP às escolas e à aprendizagem dos educandos; Formação de Iniciantes (FI), que busca contemplar os educadores iniciantes na rede, entre outros.

O **Programa Saberes em Rede** foi implementado no ano de 2011 com o objetivo de fortalecer a mediação pedagógica do PCP com a escola e apoiar a implementação do currículo e desenvolvimento do PPP. Os encontros acontecem uma vez por semana e tem duração de 4 horas. Os 205 PCPs são divididos em 9 grupos: 4 no período da manhã, 4 no período da tarde e 1 no período da noite⁵¹.

O programa é organizado e executado por uma comissão de trabalho composta por 5 coordenadores pedagógicos⁵² da RME. Inicialmente, para pensar as formações a equipe se pautou na construção de um planejamento colaborativo, levando em consideração as demandas que emergiam dos próprios PCPs, e as temáticas das formações estavam mais voltadas para o fortalecimento da identidade desses profissionais. Com o passar do tempo, as formações começaram a ser organizadas a partir de grupos de trabalho, de acordo com os interesses e necessidades dos participantes. Os PCPs se reúnem para discussão e estudo de temas voltados, por exemplo para inclusão, educação em direitos humanos, gestão democrática, alfabetização e letramento, planejamento e metodologias, relações interpessoais na escola e outros.

A temática do professor iniciante na rede e as demandas de formação e acompanhamento específico do trabalho desses profissionais, não foi pauta de nenhum dos encontros de formação desse programa, e nem apareceu no levantamento das necessidades dos PCPs, de acordo com uma das formadoras.

Uma outra frente da formação continuada é a **parada pedagógica** (Formação de professores do Ensino Fundamental). Os professores são dispensados por um dia das atividades de sala de aula e, obrigatoriamente, devem participar na SME de oficinas com temáticas relacionadas ao trabalho pedagógico, como por exemplo⁵³: a importância da revisão de texto

⁵¹ Nesse grupo participam os PCPs da EJA

⁵² Foi aberto um processo seletivo interno para seleção dos formadores.

⁵³ Essas temáticas fizeram parte da formação no ano de 2015.

na aprendizagem da escrita, a matemática e o trabalho pedagógico com situações-problema, organização do trabalho pedagógico (sequência didática, projetos, atividade permanente e outros); gênero textual, relação professor-aluno, a contribuição do desenho para a aprendizagem, a apropriação do sistema de escrita e outras. Todas as oficinas têm uma característica mais prática e o fio condutor é a proposta curricular da rede, seus princípios e forma de implementação. Essas formações são organizadas a partir das necessidades identificadas junto aos professores.

A orientação é para que os professores de uma mesma escola se inscrevam em oficinas diferentes para que possam compartilhar os conhecimentos nas Horas Atividades.

A **Formação/acompanhamento às escolas e à aprendizagem dos educandos**, está organizada em três vertentes: a) acompanhamento in loco, b) grupo de trabalho com gestores e c) implementação/acompanhamento de projetos institucionais.

O **acompanhamento in loco** “constitui-se em idas programadas às escolas por duplas de profissionais⁵⁴ do DOEP, que participam das Horas Atividades com as professoras, com o intuito de contribuir com as reflexões realizadas neste espaço de formação na escola [...]” (SORIA et al, 2015, p. 6080-6081). Como o número de formadores do DOEP não é suficiente para todas as escolas, foram indicadas para acompanhamento, 57 escolas.

Em linhas gerais, o objetivo principal desse acompanhamento formativo é “[...] aprofundar a discussão colaborativa no interior da escola, visando contribuir com a construção de um caminhar autônomo da escola, potencializando os momentos de formações e materialização do PPP” (SORIA et al, 2015, p. 6083).

As visitas, que acontecem mensalmente, são norteadas pelas solicitações dos docentes e gestores e a partir dos problemas detectados e propostos pelo coletivo da escola e podem acontecer por meio de diferentes ações: diálogo com gestoras, professoras, participação e/ou formação na hora atividade, nas aulas das professoras, nos eventos da UE, como conselho participativo de classe e ciclo e outros.

Pelo desenho dessa proposta de acompanhamento depende-se tratar-se de uma experiência eficaz de DP de acordo com García (2009), pois toma a escola como base e se relaciona com as atividades docentes e as necessidades emergentes do grupo de profissionais (coordenadores, gestores e professores). Além disso, a ênfase dada à colaboração, na qual são

⁵⁴ Os formadores do DOEP participam de um espaço de discussões denominado Fórum de Acompanhamento, um grupo colaborativo que tem o objetivo de fortalecê-los para atuação no ambiente escolar. É coordenado pela Gerente Técnica da Divisão de Educação Fundamental e EJA, em parceria com a UNIFESP, na assessoria da professora Dra. Magali Silvestre.

examinadas criticamente as práticas existentes em busca de melhores alternativas de superação, podem converter-se em momentos potencialmente formativos.

Não há nos registros encontrados e declarações de formadores sobre esse acompanhamento, qualquer ação em relação a um apoio mais específico aos professores iniciantes, porém, entendo que a participação nas discussões, o desenvolvimento da reflexão e crítica sobre os problemas do cotidiano, a compreensão de questões mais voltadas às concepções da rede e até mesmo o compartilhamento das boas práticas dos profissionais, podem minimizar a solidão e isolamento bem característicos da fase inicial da carreira. No entanto, a continuidade e a periodicidade devem ser respeitadas para que o trabalho se consolide num contínuo e que os professores, bem como a organização das ações pedagógicas, possam ser beneficiados.

Outra vertente de acompanhamento às escolas acontece mensalmente na SME com a participação de aproximadamente 90⁵⁵ **gestoras**. O objetivo dessa formação “[...] é conscientizar as diretoras sobre a importância do trabalho pedagógico inerente à sua própria função” (SORIA et al, 2015, p. 6084). A ideia é auxiliar o diretor na recuperação da função pedagógica do seu trabalho e que ele encontre um equilíbrio entre o administrativo e o pedagógico.

Essa formação é planejada e desenvolvida pela diretora do DOEP e por cinco gerentes técnicos das diversas divisões do DOEP, com apoio de um consultor externo e tem um caráter colaborativo. Nas reuniões são levantados elementos da trajetória profissional dos participantes, apresentados relatos de práticas e nas reflexões os mais experientes auxiliam os menos experientes com relação às questões administrativas.

É uma ação de formação que busca o fortalecimento da gestão escolar, partindo da reflexão do diretor sobre a importância de olhar não só para as questões administrativas, mas também para as pedagógicas. Cabe a esse gestor articular com seus pares (professores, demais servidores, coordenadores e comunidade) a construção e execução do projeto pedagógico da escola numa perspectiva democrática e participativa.

Nesse sentido, a gestão escolar, atuando com o coordenador pedagógico deveria ser capaz de se engajar na criação de um conjunto de atividades que contribuíssem para o trabalho coletivo e que estivessem voltadas para a otimização do processo ensino-aprendizagem. Essa parece ser a grande preocupação da RME, com a consolidação da formação dos diretores escolares, conforme afirmam Soria et al (2015):

⁵⁵ Essas 90 gestoras dirigem as escolas que não contam com o acompanhamento in loco.

As reflexões têm possibilitado aos gestores exercitarem o espírito de colaboração [...]. O intuito é que eles possam repetir essa experiência colaborativa [...] também no seu fazer pedagógico [...], junto às professoras que fazem parte de sua equipe (p. 6086).

A preocupação da rede em empreender ações para o DP de diretoras escolares e PCPs é reveladora de uma concepção que indica que esses profissionais também precisam de formação para se desenvolverem. Tal concepção vai ao encontro da discussão de Imbernón (2006, p. 45) que introduz o coletivo escolar, ou seja, “todo o pessoal que trabalha em uma instituição educativa” no conceito de desenvolvimento profissional. Assim, a ideia da rede parece voltar-se ao objetivo de melhorar a situação de trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades, atitudes e dotar a equipe gestora de instrumentos que possam facilitar as atividades de DP de professores.

É evidente que o coordenador pedagógico vai atuar mais diretamente com o professor, no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. No entanto, conforme alertado por Libâneo (2015, p. 96):

[...] Mas essa acentuação da importância da coordenação pedagógica não significa diminuição do papel do diretor. Ele encarna um tipo de profissional com conhecimentos e habilidades para exercer liderança, iniciativa e utilizar práticas de trabalho em grupo para assegurar a participação de alunos, professores, especialistas e pais nos processos de tomadas de decisões e na solução de problemas.

Assim, o trio gestor deveria assegurar condições pedagógicas, organizacionais e operacionais para propiciar o bom desempenho dos professores em sala de aula e assim atingir os objetivos de formação dos alunos para que esses sejam bem-sucedidos na aprendizagem.

Uma outra vertente da formação/acompanhamento às escolas diz respeito ao **acompanhamento dos projetos institucionais**, que se vinculam aos eixos do QSN, como por exemplo, na área de Educação Ambiental, Ciências na Educação Infantil, Música nas escolas, entre outros. Os formadores vão à escola, semanalmente, a fim de construir com a equipe escolar as ações que acontecerão a partir do PPP.

A formação de Iniciantes (FI) também faz parte da dimensão “formação continuada” e é uma preocupação da RME desde os anos 1990. Nesse período, elas aconteciam nas escolas assim que essas eram inauguradas, mas o processo era bastante espaçado, pois poucas UEs eram construídas. A partir de 2003, com a política de expansão física da rede e o crescente aumento

no número de ingressantes, foi necessário organizar um “modelo” de formação com um desenho diferente a fim de atender as novas demandas.

Assim, a RME oferece as formações no mês de janeiro (para os ingressantes de agosto a dezembro) e em julho (para os ingressantes de janeiro a junho). Apenas em 2015 e 2016 só ocorreu a formação no meio do ano⁵⁶, então os professores que ingressaram de agosto a dezembro de 2014 e 2015, não participaram desse acolhimento inicial.

O tempo de duração da FI foi bastante diversificado: de 1 mês ou 10 dias ou uma semana ou 3 dias, com 4 horas diárias. A depender do tempo de duração, os conteúdos da formação variavam bastante, no entanto era mantida uma estrutura de contextualização da rede, apresentação de profissionais, de setores responsáveis por determinadas demandas como por exemplo: Departamento de alimentação e suprimentos da educação que discursava sobre a alimentação das crianças, sobre nutrição para necessidades específicas; o Departamento de Ensino que cuida da situação funcional dos servidores da SME e falavam sobre frequência, horários, punições e outras questões trabalhistas e Plano de Carreira, e o trabalho prosseguia com o estudo da Proposta Curricular (Quadro de Saberes Necessários). De acordo com a Gerente Técnica da Divisão de Programas e Projetos complementares da Educação Básica, responsável pela FI:

[...] Depois a gente começava a trabalhar com eles [ingressantes] na linha das áreas do Quadro de Saberes Necessários. Então, a gente trabalhava um dia de Comunicação e Expressão, o segundo dia era da linguagem matemática, aí o terceiro dia a gente trabalhava sobre arte, no quarto a inclusão, ia dando as concepções na área da comunicação, da matemática, da arte, da inclusão. [...] A gente não estava trabalhando aqui especificamente com conteúdos e saberes diretamente, mas a gente trabalhava com o eixo, a base, a concepção, a ideia. Quando eu falo de letramento, do que eu estou falando? Quando eu estou falando de artes na EI, artes no EF, arte na EJA, o que é isso, né?

A única FI que durou 30 dias aconteceu em julho de 2013, período no qual a rede teve um grande número de ingressantes. Com esse tempo mais extenso foi possível fazer discussões mais ampliadas:

[...] Por exemplo, a discussão de inclusão, como é mais adensada, quando a gente trabalhava um dia só era pouco, mas no período de 30 dias, a gente conseguiu trabalhar 4 ou 5 dias, mas ao mesmo tempo, muito disso em outra área ficava demais.

⁵⁶ Por motivos de reestruturação de férias da equipe de formadores.

O depoimento da responsável pela FI é revelador das tentativas realizadas pela equipe de formação para construção de um formato mais aderente às necessidades dos professores e da própria rede.

Outro aspecto importante é referente à equipe que planejava e executava os encontros. Inicialmente, os profissionais das diversas divisões do DOEP desenvolviam determinados aspectos na formação, o que na avaliação da responsável pela FI tomava uma característica bastante fragmentária, que não ia ao encontro da concepção presente no QSN, que preconiza justamente a articulação dos saberes das diversas áreas:

[...] Então, você tinha o pessoal de fundamental que trabalhava a questão de comunicação, pessoal de infantil trabalhava as questões de arte, profissional de EJA, sei lá, trabalhava mundo do trabalho na EJA; a divisão de inclusão e diversidade trabalhava as questões de inclusão. E aí percebemos que estava muito segmentado, coisas que nós vivíamos dizendo para eles que não deveria fazer.

Com isso, foi constituído um grupo fixo de formadores que se reuniu para estudar as concepções da rede e planejar os encontros. Também, a partir das avaliações preenchidas pelos participantes em encontros anteriores, foi possível reavaliar o que vinha sendo feito e pensar um formato que, na visão da responsável pela FI, mais contribuiria para o iniciante.

[...] Nós estudamos, quero dizer, a gente reestudou as concepções da rede. A gente pegou todas as publicações... o que está faltando para gente estudar? Depois a gente foi elaborar. O que o professor que entra precisa saber? Então, a gente estudou as avaliações dos anos anteriores para ver onde estava o pepino. Se uma das coisas que a gente exige do professor é a identidade, valoriza isso nele, porque a gente quer que ele valorize isso com a criança, [...] então a gente começou a investir nisso. Por que o que a gente tirou enquanto grupo [de formadores]? O professor que entra vai ter uma vida formativa também. Então, não tem porque eu ficar dizendo para ele num primeiro momento sobre as concepções de matemática e como trabalhar a matemática, sobre as concepções de arte e como trabalhar a arte. A gente acha que isso ele pode aprender nos outros cursos, nas reuniões de hora atividade na escola, com outros professores, o próprio coordenador pedagógico pode levar isso adiante [...].

A reflexão da equipe de formadores caminhou para a organização de um novo “modelo” que buscou valorizar o professor, sua identidade, seus saberes e, também, alguns aspectos considerados estruturantes do trabalho pedagógico como: a organização dos tempos e espaços e o brincar como eixo estruturante do trabalho pedagógico.

O brincar, por exemplo, é fundamental, porque na educação infantil [...] coloca lá um monte de coisa para a criança brincar, coloca uns brinquedinhos e ele brinca. No [ensino] fundamental, corta, tolhe. Então, para que isso não aconteça, o brincar dentro desse momento dessa nova formulação da FI, é um eixo estruturante, porque a gente quer discutir a importância do jogo, do brinquedo e da brincadeira na sala de aula. Então, a gente vai discutir intencionalidade, como é que a criança aprende, o que é o brinquedo, como ele pode ser simbólico [...]. E no caso do fundamental, a mesma coisa: a criança com 6 anos não brinca mais? [...] E outro eixo que temos é tempos e espaços, também é estruturante, porque a gente quer fazer com que eles utilizem outros espaços da escola, de forma diferente, para repensar a escola e a sala de aula [...].

É importante salientar que esse novo formato de FI aconteceu em julho de 2015, pois antes desse período, a formação estava muito mais focada no currículo da rede, no detalhamento dos eixos temáticos e saberes a eles concernentes.

Apesar da crescente preocupação da SME com o acolhimento do professor que adentra a rede, e o engajamento da equipe de formadores na busca pela construção de uma formação mais aderente e que de fato possa trazer alguma contribuição para a inserção do profissional tornando o período de iniciação um pouco menos traumático, o formato atual ainda deixa algumas lacunas.

Em primeiro lugar, a participação do professor ocorre, na maior parte dos casos, após alguns meses de início no trabalho, ou seja, ele é admitido, direcionado para a escola e, imediatamente, inicia em sala de aula, sem o conhecimento inicial sobre a forma de funcionamento da rede, e das concepções presentes na proposta pedagógica. Caso a escola não faça nenhuma orientação desse tipo, o professor terá que esperar o período da formação.

Em segundo lugar, a regularidade da FI também parece ser implicada por questões estruturais/funcionais dos servidores-formadores. A formação não aconteceu em dois momentos que antecederam o ingresso dos profissionais (julho de 2015 e janeiro de 2016). Nesses períodos, os professores poderiam ser convocados para participação, pois não tinham ainda o direito às férias/recesso integral. Mesmo que a formação tenha sido oferecida depois, o docente só poderia ser convidado.

E por último, a estrutura da formação: quantidade de horas, período no qual vai acontecer depende das possibilidades da equipe de formadores. O DOEP ainda não dispõe de um grupo exclusivo para introduzir os iniciantes na cultura da rede antes de direcioná-lo à escola. Esse fato, é apontado pela literatura revista como um dos grandes gargalos do início da docência e que contribuem para tornar essa fase muito mais carregada de desafios. O docente chega à escola e já vai para sala de aula, na maior parte das vezes sem conhecer o currículo, os

recursos pedagógicos, os horários de aulas, refeições e principalmente a clientela com a qual vai atuar. Entregue-se ao iniciante, a responsabilidade pela própria inserção.

Em que pese o movimento da SME pela iniciativa de criar momentos para que os professores conheçam e compreendam as concepções de educação do PPP, e das reflexões e revisões constantes do modo de fazer, principalmente a partir das avaliações realizadas pelos participantes, essa ação ainda é merecedora de maior atenção.

Outra dimensão da formação continuada são os **eventos**, que são organizados com o objetivo de divulgação e aprofundamento de temas relacionados à educação, vinculados à exposição ou compartilhamento de trabalhos realizados nas escolas. Como exemplos destacam-se as semanas temáticas, como a da Consciência negra, dos Povos indígenas, da Pátria, a Mostra Municipal da Educação Infantil, Salão do Livro...

Uma importante característica dos eventos é o engajamento de toda a rede e a participação dos professores que oferecem oficinas ou cursos, como forma de compartilhar os projetos e ações pedagógicas desenvolvidas na escola. São organizadas sessões temáticas, discussões a partir da projeção de filmes, espetáculos artísticos desenvolvidos nas UEs por professores e alunos, e outros.

Tanto a participação nos cursos, quanto nos eventos são voluntárias e devem acontecer fora do horário do trabalho do professor. As atividades são certificadas e podem ser utilizadas para a evolução na carreira.

4.1.2.1 O CEMEAD – Centro Municipal de Educação à distância

O Centro Municipal de Educação à distância (CEMEAD) é uma escola de Educação à Distância, que faz parte da política de formação permanente da SME e que foi criada para a formação dos professores enquadrados nas jornadas adequadas à lei do piso salarial. Os professores com jornada de 30 horas e que cumprem 20 horas em sala de aula, têm a obrigatoriedade de participar de 3 horas semanais de formação à distância, enquanto os professores com jornada de 38 horas, devem cumprir 5 horas semanais.

A escola digital iniciou suas atividades em março de 2015 e contava com 24 professores tutores, 12 coordenadores (1 para cada eixo de conhecimento) e 2200 professores, diretores e PCPs matriculados nos cursos que têm por objetivo possibilitar aos participantes a ampliação do acesso ao conhecimento dos conceitos que fundamentam a Proposta Pedagógica da RME e são desenvolvidos por meio de estudos, pesquisas e reflexão da prática.

Cada professor enquadrado nas jornadas anteriormente referenciadas, recebeu um notebook e os cursos podem ser realizados em qualquer local desejado pelo professor.

Os cursos oferecidos seguem os eixos do QSN e têm duração de um semestre e os participantes recebem certificação. O não cumprimento das tarefas dos cursos, implica no desconto das horas nos vencimentos dos professores. Os participantes são acompanhados por professores tutores (que são professores que se destacaram no trabalho na rede).

Além dos cursos relacionados aos eixos do QSN: O Educando e a linguagem matemática, o Educando em seu processo de comunicação e Expressão: oralidade, leitura, linguagem escrita e letramento; O Educando e os saberes relativos à natureza e sociedade; O Educando e as Artes; O Educando Corpo Movimento/cultura corporal; O Educando e a construção da identidade, autonomia e interação social, também são oferecidos cursos voltados à tecnologia no processo de ensino-aprendizagem; educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos; avaliação educacional e gestão pedagógica (voltado aos diretores e PCPs).

4.2 Os professores iniciantes na RME de 2013 a 2015

No período de 2013 a 2015, ingressou na RME um total de 573 Professores da Educação Básica (PEB). A entrada maior foi em 2013, totalizando 381 docentes; em 2014 foram 133 professores e em 2015 apenas 59.

De acordo com dados disponibilizados em agosto de 2016 pelo Departamento de Ensino Escolar da SME, dos 573 admitidos, 10 professores estavam cedidos; 1 havia falecido, 134 estavam atuando na EI, 42 na EJA, 1 estava afastado e 237 atuavam no EF. O número de professores dispensados, a pedido, ou seja, evadidos foi 148, totalizando mais de 25%, conforme tabela a seguir.

Quadro 8 - Distribuição de todos os professores que iniciaram na RME de 2013 a 2015

Característica	N	%
Cedidos	10	1,75%
Dispensados	148	25,8%
Falecimento	1	0,17%
Afastamento	1	0,17%
Educação Infantil	134	23,38%
Educação de Jovens e Adultos	42	7,33%
Ensino Fundamental	237	41,4%
Total	573	100%

Fonte: Organizado pela autora a partir de dados fornecidos pela SME.

Em relação ao número de professores evadidos, não tive acesso aos motivos dos pedidos de dispensa. A porcentagem de desistência corrobora com os dados da OCDE (2006) e de estudos como os de García (2009) que apontam uma alta tendência de evasão nos primeiros anos de atividade profissional.

Em que pese os dados e estudos citados e a constatação de algumas poucas pesquisas sobre o tema como o de Lapo e Bueno (2002) e Codo (2006), que concluíram que as condições de trabalho são determinantes para a deserção docente, há que se problematizar, especialmente, a questão das diferenças nas carreiras entre as redes de ensino. Tenho como hipótese que os motivos para a desistência do cargo público não estejam apenas relacionados às dificuldades enfrentadas no exercício da atividade, mas podem ter relação com questão salarial e de carreira. Entre os municípios que circundam a cidade de Guarulhos, São Paulo oferece a melhor opção de carreira. Assim, entendo que é possível que uma parte dos mais de 25% que pediu dispensa, pode não ter desistido da profissão, mas ter migrado para outra rede com condições de trabalho um pouco mais atrativas. Esse tema precisa ser melhor investigado!

Mais de 40% dos professores iniciantes na RME estavam atuando no EF, o que é compreensível, pois o maior número de alunos atendidos pela RME, encontra-se nessa etapa.

Apenas um professor estava afastado do trabalho. Apesar da não declaração do motivo, que pode estar relacionado às questões de saúde ligada ou não ao trabalho, o número é bastante inexpressivo se levarmos em conta a totalidade de professores em exercício.

4.3 Características dos contextos e das escolas para as quais foram direcionados os professores iniciantes

Para discutir a destinação dos docentes que estão na fase de indução na RME, é preciso considerar as características do município e também da própria organização da rede de ensino.

A cidade de Guarulhos, apesar do notável desenvolvimento econômico, convive com a dualidade do baixo desenvolvimento social, que está pulverizado em todo o território. No caso da RME mais de 50% das escolas estão localizadas em bairros periféricos da cidade nas regiões de Pimentas, Bonsucesso, Cumbica e São João, que são contextos considerados “em expansão”, conforme Decreto nº25.303 de 2008, que dispõe sobre a criação das UPRs, o que já qualifica esses locais como potencialmente propensos ao desenvolvimento, mas ainda carentes dele.

Um indicador de nível socioeconômico (rendimento mensal) pode ilustrar um pouco a situação dos domicílios desses bairros mais periféricos da cidade e demarcar algumas diferenças entre regiões.

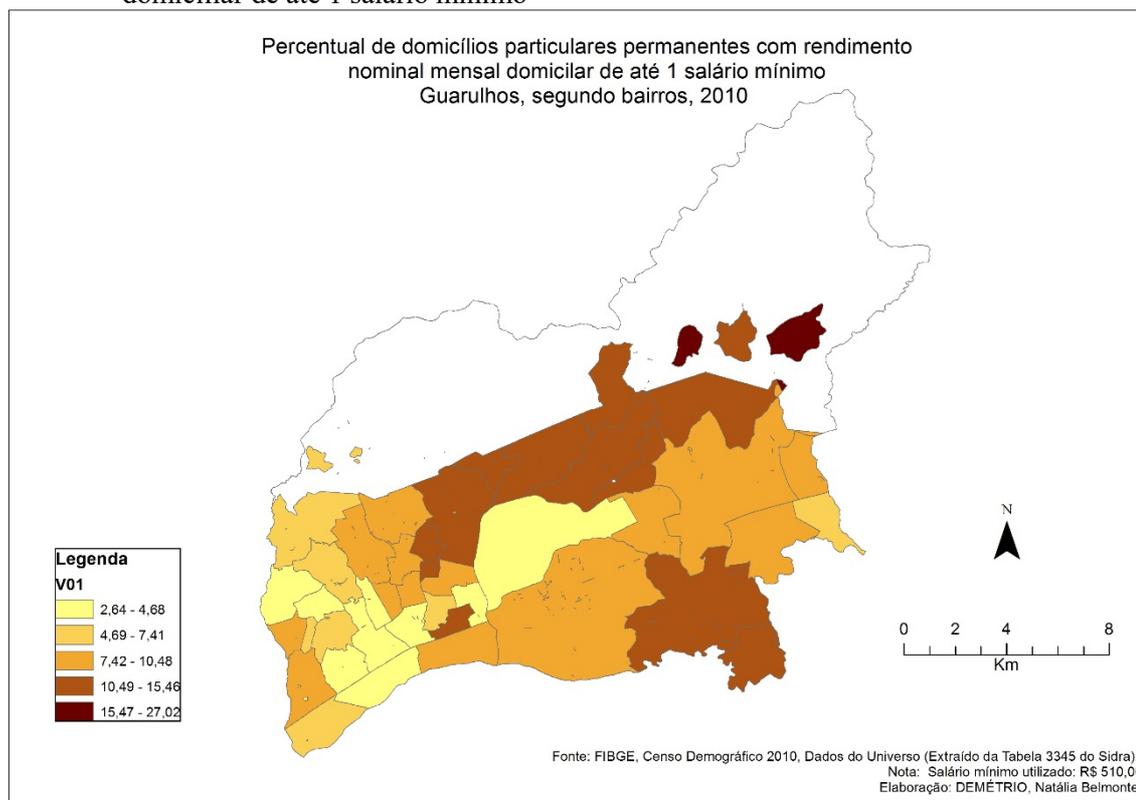
O percentual de domicílios particulares permanentes com rendimento mensal de até um salário mínimo nos bairros da UPR Pimentas, Bonsucesso, Cumbica e São João mostraram-se muito mais altos em relação às demais regiões da cidade, variando de 9,87% a 14,44%. Apenas um bairro dessa localidade apresentou um percentual mais baixo, 7,65%.

A situação não é muito diferente na região da UPR Taboão, com três bairros e percentuais de 9,73%, 10,91% e 10,86%. Um bairro, que tem 50% do território na UPR Taboão e a outra metade na UPR Cabuçu apresentou um índice de 12,73% de domicílios com até 1 salário mínimo. Já os quatro bairros de Vila Galvão apresentaram baixos percentuais: 4,17%, 4,68%, 5,96% e 7,66%.

A UPR Centro, com 11 bairros, tem uma variação maior, que aponta baixos percentuais em alguns bairros (2,64%, 2,96%, 3,44%, 5,01% e 5,7% e 6,56%); percentuais um pouco mais altos em outros (7,63%, 7,41%, 8,1%, 8,41%) e um alto percentual em apenas um bairro da região (14,39%).

O mapa a seguir ilustra a distribuição dos domicílios com rendimento mensal domiciliar de até 1 salário mínimo (Figura 3):

Figura 3 - Percentual de domicílios particulares permanentes com rendimento nominal mensal domiciliar de até 1 salário mínimo



Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2010. Elaborado por Natália Belmonte Demétrio (NEPO)

O indicador “renda” dos moradores dos bairros onde estão alocadas as escolas, trazem também um indício de que as regiões mais carentes recebem a maior parte dos docentes nos primeiros anos de trabalho, corroborando com a literatura que têm apontado que os professores iniciantes são designados desproporcionalmente para as escolas de baixa renda e com incidência de minorias populacionais (DARLING-HAMMOND, 2014). Dentre os sujeitos participantes da pesquisa, 84 estavam atuando nas escolas mais periféricas.

Outro dado que também pode ser caracterizador dos contextos nos quais estão localizadas as U.Es é a questão do difícil acesso. Todas as escolas pertencentes às UPRs Pimentas, Bonsucesso, São João, Cumbica e Cabuçu, totalizando 41 escolas e outras 3 escolas do Taboão, são classificadas pela SME como de difícil acesso. Os profissionais que atuam nessas escolas fazem jus à gratificação de um adicional de 20% de estímulo à permanência sobre o padrão remuneratório em que estiver enquadrado no emprego, de acordo com o Decreto Municipal nº28.088 de 2010. Mas ao que parece, essa política não tem conseguido garantir a permanência de muitos professores, já que a maior parte das vagas estão justamente nas escolas com essa classificação.

O indicador que mensura a complexidade da gestão⁵⁷ escolar, a partir dos dados do Censo Escolar, também pode trazer elementos para o conhecimento das escolas que receberam os professores iniciantes na RME. A nota técnica nº 040/2014 (BRASIL, 2014b) explica que a complexidade da gestão se concretiza em quatro características:

- 1) Porte da escola: mensurado pelo número de matrículas de escolarização, em seis categorias (até 50 matrículas, de 51 a 150 matrículas, de 151 a 300 matrículas, de 301 a 500 matrículas, de 501 a 1000 matrículas e mais de 1000 matrículas). Quanto maior o número de alunos atendidos, maior a complexidade da unidade escolar
- 2) Número/etapa modalidades ofertadas: foram consideradas as seguintes classificações: Educação Infantil regular; anos iniciais regular, anos finais regular, ensino médio regular; educação profissional regular (incluindo ensino médio integrado); EJA (qualquer etapa); educação especial (qualquer etapa). Quanto maior o número de etapas oferecidas, maior a complexidade da escola.
- 3) Etapa/Complexidade: indica qual das etapas ofertadas pela escola, atenderiam alunos com idade mais avançada. Parte-se do pressuposto de que quanto mais avançada a idade dos alunos e as etapas oferecidas, é maior o número de docentes, são necessários mais arranjos para organização das matrizes curriculares e mais desafios se enfrenta para a manutenção do aluno na escola. Assim, as escolas foram classificadas nas seguintes categorias: escolas com ofertas de matrículas até a EI ou anos iniciais do EF; até os anos finais do EF; até o EM ou a educação profissional, com oferta de EJA (independente da etapa).
- 4) Número de turnos: as escolas foram classificadas de acordo com seu horário de funcionamento e número de turnos; matutino (5h às 10h59); vespertino (11h às 16h59) ou noturno (17h às 4h59). Quanto maior o número de turnos, mais complexa será a escola.

A complexidade da gestão foi classificada em 6 níveis, a saber:

- Nível 1⁵⁸: escola de porte inferior a 50 matrículas, operando em um único turno e etapa e apresentando a EI ou anos iniciais como etapa mais elevada.

⁵⁷ De acordo com a nota técnica nº 040/2014, para o estudo foram consideradas todas as escolas que no Censo Escolar da Educação Básica de 2013, possuíam pelo menos uma matrícula de escolarização, totalizando 190.706 escolas.

⁵⁸ As características descritas em cada nível foram apresentadas por pelo menos dois terços das escolas.

- Nível 2: Porte entre 50 e 300 matrículas, operando em dois turnos, com oferta de até 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada.
- Nível 3: Porte entre 50 e 500 matrículas, operando em dois turnos, com duas ou 3 etapas, apresentando os anos finais como etapa mais elevada.
- Nível 4: Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando o ensino médio/profissional ou a EJA como etapa mais elevada.
- Nível 5: Porte superior à 150 e 1000 matrículas, operando em três turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.
- Nível 6: Porte superior à 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.

Dentre as 62 escolas em atuavam os sujeitos da pesquisa, 53 estão enquadradas nos níveis 3, 5 e 6, sinalizando que as instituições carregam um pouco mais complexidade com número maior de alunos, atendimento de duas ou mais modalidades e o atendimento em até três turnos. Essa composição, que afeta o trabalho da gestão, pode trazer dificuldades para um acompanhamento mais próximo dos professores que estão iniciando na RME.

4.4 Análise dos questionários

O retorno de questionários respondidos foi bastante expressivo. De 237 professores que estavam em atividade no EF, 121 contribuíram com a pesquisa, o que equivale a 51,05%, e estavam distribuídos em 61 escolas da rede, 58,09%, de um total de 105 que atendia até 2015 a etapa do EF.

O quadro abaixo ilustra a quantidade de questionários por UPR:

- Eixo 1 “Caracterização pessoal e profissional” – Dimensões: dados pessoais, dados de formação e atuação profissional.
- Eixo 2 “Condições de Trabalho” – Dimensões: condições de carreira; condições materiais, condições de apoio ao desenvolvimento do trabalho na escola e fatores ligados ao objeto de trabalho.

Na descrição dos dados, utilizei o número absoluto quando cada grupo foi apresentado separadamente e, nas análises envolvendo os dois grupos, ora utilizei a porcentagem e ora os números absolutos.

Algumas tabelas foram apresentadas antes ou após a discussão dos dados e outras, por serem muito extensas, foram colocadas na parte de anexos.

Optei por organizar a análise a partir de dois grupos. O grupo 1 contemplando os iniciantes na carreira e na rede, de acordo com Huberman (2013), totalizando 60 sujeitos (49,6%) com até 3 anos de exercício profissional, e o segundo grupo apenas com os professores iniciantes na RME, mas que já haviam exercido a docência anteriormente, ou seja, que tinham mais de 3 anos de atividade profissional, mas estavam ingressando numa nova rede, situação que também pode trazer os desafios típicos da entrada na carreira conforme citado por Burke, Christensen e Fessler (1984), totalizando 61 professores, 50,4%.

Em relação ao tempo de exercício do trabalho como professor, no grupo de iniciantes na rede, 27 docentes tinham de 4 a 7 anos; 12 de 8 a 11 anos; 14 de 12 a 15 anos e 8 professores declararam atuar há mais de 15 anos.

Tabela 1 - Distribuição dos professores iniciantes por tempo de atuação no magistério

	Iniciantes na carreira		Iniciantes na rede		Total	Total %
	N	%	N	%		
0 a 3 anos	60	100,0%	0	0,0%	60	49,6%
4 a 7 anos	0	0,0%	27	44,3%	27	22,3%
8 a 11 anos	0	0,0%	12	19,7%	12	9,9%
12 a 15 anos	0	0,0%	14	23,0%	14	11,6%
mais de 15 anos	0	0,0%	8	13,1%	8	6,6%
Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%

4.4.1 Eixo 1: Caracterização pessoal e profissional dos professores

Caracterização Pessoal

Sexo

A predominância feminina nos dois grupos de sujeitos investigados, corrobora com os dados do estudo que traçou o perfil dos professores brasileiros (BRASIL, 2009a). Na creche, pré-escola e anos iniciais do EF, as mulheres representavam 91% do total de docentes do país. O estudo também indicou que a participação dos homens vai aumentando a cada etapa do ensino regular. No EFI eles representavam 8,8%, nos anos finais do EF, 25,6%, e 35,6% no EM. Na educação profissional a predominância é de professores do sexo masculino, totalizando 53,3%.

Entre os sujeitos dessa pesquisa, 94,2% são mulheres e apenas 5,8% são homens, todos compondo o grupo de iniciantes na carreira.

Tabela 2 - Distribuição dos professores iniciantes por sexo

	Iniciantes na carreira		Iniciantes na rede		Total	Total %
	N	%	N	%		
Feminino	53	88,3%	61	100,0%	114	94,2%
Masculino	7	11,7%	0	0,0%	7	5,8%
Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%

Gatti e Barreto (2009) ao analisarem o lugar dos professores na estrutura de empregos no Brasil, apontaram que “entre os postos de trabalho registrados pelo MTE [Ministério do Trabalho e Emprego] para os profissionais do ensino, 77% eram femininos” (p. 17). Para as autoras, a docência continua significando boa oportunidade de emprego para as mulheres (15,9% dos empregos femininos).

Idade

Quanto à idade, o grupo de iniciantes na carreira apresentou o perfil mais jovem com 45 docentes na faixa etária entre 23 a 38 anos, enquanto que no segundo grupo, 37 professores estavam nessa faixa de idade.

No intervalo de 39 a 46 anos, a diferença foi um pouco maior. Entre os professores iniciantes na rede, mas que já acumulavam um tempo maior de exercício da docência havia 18 docentes, e entre os iniciantes na carreira, apenas 9 professores estavam nessa faixa de idade. Na faixa etária de 47 a 54 anos são 5 sujeitos no primeiro grupo e 6 no segundo, não

apresentando diferenças significativas e podendo indicar o acesso tardio à profissão, especialmente, entre os iniciantes na carreira.

A questão da idade dos professores iniciantes na carreira pode ser analisada, também, a partir do perfil do aluno do curso de Pedagogia. Ao tomar por base o questionário socioeconômico do Exame Nacional de cursos (ENADE), Gatti e Barreto (2009) assinalaram que apenas 35% dos discentes encontravam-se na faixa de idade ideal para o curso, até 24 anos, e que os licenciandos eram mais numerosos nas faixas etárias dos mais velhos, de 30 a 39 anos ou acima de 40 anos.

Tabela 3 - Distribuição dos professores iniciantes por faixa etária

	Iniciantes na carreira		Iniciantes na rede		Total	Total %
	N	%	N	%		
menos de 22 anos	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Entre 23 e 30 anos	23	38,30%	18	29,50%	41	33,90%
Entre 31 e 38 anos	22	36,70%	19	31,10%	41	33,90%
Entre 39 e 46 anos	9	15,00%	18	29,50%	27	22,30%
Entre 47 e 54 anos	5	8,30%	6	9,80%	11	9,10%
Mais de 54 anos	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
NR	1	1,70%	0	0,00%	1	0,80%
Total	60	100,00%	61	100,00%	121	100,00%

Renda familiar

No que diz respeito à renda familiar, é baixo o percentual de professores dos dois grupos com renda de até 3 salários mínimos⁶⁰. No grupo de iniciantes na carreira, apenas 2 professores têm a menor renda, e entre os iniciantes na rede, 6 docentes se enquadravam nessa faixa salarial. Se considerarmos a jornada de trabalho do professor na RME, depreende-se que os declarantes dessa faixa de renda, contam apenas com o próprio salário. Para a jornada de 25 horas o salário⁶¹ era R\$ 2,328,78 e para as jornadas de 30 horas, R\$ 2.794,56.

A grande maioria dos sujeitos, encontrava-se na faixa de 3 a 6 salários mínimos, sendo: 23 professores iniciantes na carreira e 28 entre os iniciantes na rede, perfazendo 42,1% do total. Destes⁶², 18 docentes estão enquadrados na jornada de 25 horas (salário R\$2.328,78), 21 na jornada de 30 horas (salário R\$ 2.794,56) e 12 na jornada de 38 horas (salário de R\$3.593,75).

⁶⁰ O salário mínimo em março de 2016 era R\$ 880,00

⁶¹ Fonte: Tabela salarial da área do magistério da Rede Municipal de Guarulhos/maio 2016.

⁶² Apêndice D

Esses dados apontam que 50% ou mais da renda familiar declarada era proveniente do salário do professor.

É expressivo, também, o percentual de docentes na faixa de 6 a 9 salários mínimos nos dois grupos, 31,4%.

Nas faixas mais elevadas de renda, é baixa a frequência de sujeitos. Apenas 16,5% declararam de 9 a mais de 12 salários mínimos. Entre os iniciantes na carreira são 13 professores e 7 do segundo grupo.

Tabela 4 - Distribuição dos professores iniciantes de acordo com a renda familiar

	Iniciantes na carreira		Iniciantes na rede		Total	Total %
	N	%	N	%		
Até R\$ 2.640,00 (de 1 a 3 salários mínimos)	2	3,3%	6	9,8%	8	6,6%
De R\$ 2.640,00 até R\$ 5.280,00 (de 3 a 6 salários mínimos)	23	38,3%	28	45,9%	51	42,1%
De R\$ 5.280,00 até R\$ 7.920,00 (de 6 a 9 salários mínimos)	20	33,3%	18	29,5%	38	31,4%
De R\$ 7.920,00 até R\$ 10.560,00 (de 9 a 12 salários mínimos)	9	15,0%	7	11,5%	16	13,2%
Mais de R\$ 10.560,00 (mais de 12 salários mínimos)	4	6,7%	0	0,0%	4	3,3%
NR	2	3,3%	2	3,3%	4	3,3%
Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%

Formação Acadêmica

Em relação à formação acadêmica entre os iniciantes na carreira, apenas 6 cursaram o Ensino Médio, na modalidade Magistério, e entre os iniciantes na rede, um total de 23 sujeitos são oriundos dessa formação. Esses dados são compreensíveis, haja vista que a formação para a docência antes da LDBEN de 1996 acontecia inicialmente no EM e, após esse período, esses cursos foram sendo paulatinamente extintos, embora ainda sejam oferecidos em diversas regiões do país. A mudança na Lei preconizou que a formação de docentes para atuar na educação básica deve acontecer em nível superior, em curso de licenciatura plena, ainda que

seja admitida, para o exercício na EI e cinco primeiros anos do EF, a formação oferecida em Ensino Médio (Magistério).

Todos os respondentes têm curso superior, a grande maioria (112 sujeitos) é composta de pedagogos e 10 cursaram o Normal Superior.

Um total de 8 professores (metade de cada grupo), cursou Pedagogia e outra licenciatura (Ciências Biológicas, História, Artes, Filosofia, Letras e Educação Física). Outros 9 docentes, sendo 3 iniciantes na carreira, concluíram o magistério e outra licenciatura (História, Pedagogia, Matemática, Letras e Ciências biológicas). Um total de 7 sujeitos (apenas 1 do grupo de iniciantes na rede) declarou graduação em Pedagogia e também em outro curso de Ensino Superior (Psicologia, Ciências Sociais, Fisioterapia, Administração e Processamento de dados e Secretariado).

Um grupo menor de 6 professores (4 do grupo 1 e 2 do grupo 2) cursou o magistério e outro curso de Ensino Superior (Direito, Psicologia).

Tabela 5 - Distribuição dos professores iniciantes de acordo com a formação

	Iniciantes na carreira		Iniciantes na rede		Total	Total %
	N	%	N	%		
Ensino médio – Magistério	6	10,0%	23	37,7%	29	24,0%
Ensino médio – outros	54	90,0%	41	67,2%	95	78,5%
Curso Normal Superior	5	8,3%	5	8,2%	10	8,3%
Pedagogia	56	93,3%	56	91,8%	112	92,6%
Outra licenciatura	7	11,6%	10	16,4%	17	14,0%
Outro curso de Ensino Superior	8	13,0%	6	9,8%	14	11,6%

Dependência administrativa na qual o professor cursou a educação Básica e o Ensino Superior

A grande maioria dos respondentes, 80,2%, concluiu a educação básica na rede pública de ensino. Apenas 4,1% formaram-se na rede privada e 15,7% estudaram parte na rede pública e parte na rede privada. Entre os professores iniciantes na carreira é maior o número dos que cursaram toda a educação básica na rede privada, totalizando 4 docentes e apenas 1 entre os iniciantes na rede. Dos que cursaram parte da educação básica na rede pública e parte na rede

privada, 11 docentes estavam iniciando a carreira e 8 faziam parte do grupo de iniciantes na rede.

Em relação à dependência administrativa na qual cursou a graduação, 56 professores iniciantes na carreira e 55 de iniciantes na rede declararam ter concluído essa formação em IES privadas. A formação em IES públicas foi declarada por 2 sujeitos iniciantes na carreira e 4 de iniciantes na rede.

Não é novidade que 91,7% dos participantes da pesquisa, tenha concluído a graduação em Pedagogia ou o Normal superior em IES privadas. Primeiro porque a maior parte dos cursos de formação para a docência pertence à iniciativa privada. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA [INEP], 2016a), essa categoria administrativa computou 6.075.152 matrículas, contra 1.952.145 das IES públicas. Em segundo lugar, é uma tendência predominante nos cursos de licenciatura que “alunos provenientes de escolas públicas, realizam cursos superiores, em maior medida, em IES privadas” (INEP, 2016a, p. 129).

Tabela 6 - : Distribuição dos professores iniciantes por dependências administrativas nas quais cursou a educação básica e Ensino Superior

		Iniciantes na carreira		Iniciantes na rede		Total	
		N	%	N	%	N	%
Formação no Ensino Superior	Privada	56	93,3%	55	90,2%	111	91,7%
	Pública	2	3,3%	4	6,6%	6	5,0%
	NR	2	3,3%	2	3,3%	4	3,3%
	Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%
Formação na educação básica	Toda em escola pública	45	75,0%	52	85,2%	97	80,2%
	Toda em escola particular	4	6,7%	1	1,6%	5	4,1%
	Uma parte em escola pública e outra parte na escola particular	11	18,3%	8	13,1%	19	15,7%
	Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%

Ano de conclusão da graduação em Pedagogia ou Normal Superior

Outro dado importante para caracterizar o professor iniciante é o ano de formação no curso de Pedagogia ou Normal Superior (formação predominante dos sujeitos da pesquisa).

Entre os iniciantes na carreira há uma predominância de conclusão da graduação de 2010 a 2014, totalizando 51 respondentes (85%). No grupo de iniciantes na rede, 31 professores (31,4%) concluíram a graduação antes de 2010.

Entre os professores iniciantes na rede, que se formaram após 2010⁶³, os que têm de 4 a 7 anos de docência somam 17; 2 professores tem de 8 a 11 anos; 5 tem de 12 a 15 anos e 3 e mais de 15 anos. Como para o exercício da docência ainda é permitida a formação na modalidade magistério (EM), boa parte dos professores iniciantes na rede, mas com experiência de mais de três anos, exerceram a docência por algum tempo antes de formarem-se em nível superior, porém ingressaram na RME com essa formação.

Tabela 7 - Distribuição dos professores iniciantes de acordo com o ano de formação superior

	Iniciantes na carreira		Iniciantes na rede		Total	Total %
	N	%	N	%		
antes de 2010	7	11,7%	31	50,8%	38	31,4%
2010	9	15,0%	10	16,4%	19	15,7%
2011	15	25,0%	10	16,4%	25	20,7%
2012	11	18,3%	2	3,3%	13	10,7%
2013	12	20,0%	3	4,9%	15	12,4%
2014	4	6,7%	2	3,3%	6	5,0%
NR	2	3,3%	3	4,9%	5	4,1%
Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%

Formação em cursos de pós-graduação

Quanto à formação em cursos de pós-graduação, 67 professores declararam ter cursado uma especialização lato sensu, totalizando 55,4% dos respondentes dos dois grupos. O número de docentes que concluiu essa formação é maior no grupo de iniciantes na carreira 36 professores, e menor entre os docentes iniciantes na rede, computando uma diferença de 9,2%.

A busca por uma especialização pode ter sido motivada pela necessidade de conhecimentos para o desenvolvimento do trabalho ou para evolução na carreira. É interessante que a maior parte dos professores que declararam formação lato sensu, estão iniciando na carreira e isso pode ser explicado pela maior oferta de cursos de pós-graduação em tempos mais recentes.

⁶³ Apêndice E

Tabela 8 - Distribuição dos professores iniciantes de acordo com a formação em cursos de pós-graduação

	Iniciantes na carreira		Iniciantes na rede		Total	Total %
	N	%	N	%		
Especialização (mínimo 360 horas)	36	60,0%	31	50,8%	67	55,4%
Mestrado	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Doutorado	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Não fez nenhum dos cursos anteriores	24	40,0%	30	49,2%	54	44,6%
Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%

Participação dos professores iniciantes em Programas de Iniciação à docência ou estágio remunerado

Entre os respondentes, apenas 22,3% do total declarou participação em algum programa de iniciação à docência ou estágio remunerado. Esse número é maior no grupo de iniciantes na carreira (15 sujeitos). Entre os iniciantes na rede, 12 professores declararam algum tipo de participação.

Tabela 9 - Distribuição dos professores iniciantes de acordo com a participação em programas de iniciação à docência e/ou estágio remunerado

	Iniciantes na carreira		Iniciantes na rede		Total	Total %
	N	%	N	%		
Não	45	75,0%	49	80,3%	94	77,7%
Sim	15	25,0%	12	19,7%	27	22,3%
Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%

Entre os programas indicados pelos docentes, 20 participaram do Bolsa Alfabetização (Secretaria Estadual de Educação de São Paulo)⁶⁴ e 2 da Residência Pedagógica (UNIFESP)⁶⁵, organizado para atender o estágio obrigatório.

Ambos os programas carregam peculiaridades e pela forma de organização aproximam a formação inicial à prática pedagógica como uma alternativa que estreita as relações entre teoria e prática e buscam favorecer a inserção à docência (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Outros 3 professores declararam participação no CEFAl⁶⁶ (Centro de Formação e Acompanhamento à inclusão); (1) no TOF⁶⁷ (Toda Força ao primeiro ano), ambos da prefeitura Municipal de São Paulo e 1 docente declarou ter realizado estágio remunerado em escola particular. Essas três experiências não se enquadram nas características dos Programas de iniciação à docência, pois são apenas estágios remunerados, que inserem o estudante em sala de aula, seja acompanhando os alunos de inclusão (CEFAl) ou dando assistência ao professor alfabetizador (TOF) ou, ainda, acompanhando as atividades escolares (Estágio remunerado em Escola Particular), mas considero que essas experiências podem ser formativas ao permitirem a inserção do licenciando no ambiente escolar, ocupando um lugar em que é possível observar o contexto escolar e de alguma forma, intervir nele.

Exercício de outra atividade profissional além da atuação na RME

Quando questionados sobre o exercício de outra atividade profissional, além da atuação como professor na RME, 70,2%, 85 sujeitos dos dois grupos declararam não ter outra atividade. Entre os docentes iniciantes na carreira, 45 declararam atuar apenas na rede de Guarulhos. No grupo de iniciantes na rede, 40 professores encontravam-se nessa condição. O número de

⁶⁴ O Bolsa Alfabetização é um programa que foi criado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e que introduz em sala de aula, em caráter de colaboração, alunos de cursos de Pedagogia e Letras de IES. Os estudantes são denominados alunos pesquisadores e apoiam os professores do 2º ano. Essa vivência propicia não só a oportunidade de conhecer a realidade escolar, como também a possibilidade de concatenar a teoria acadêmica com a prática das escolas.

⁶⁵ O Residência Pedagógica, criado pela UNIFESP, conta com parceria da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, que recebe os residentes em 20 escolas municipais. O residente, aluno do curso de Pedagogia da UNIFESP, acompanha o cotidiano de uma sala de aula, participando do planejamento das aulas, das demais atividades e reuniões realizadas na escola. Os alunos passam um mês em imersão, em cada uma das modalidades da Residência – Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA e Gestão.

⁶⁶ O CEFAl é um setor da Diretoria de Orientação Técnica Pedagógica (DOT- P) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, responsável pelo desenvolvimento de ações voltadas aos alunos com algum tipo de deficiência.

⁶⁷ O TOF fez parte do programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal, cujo principal objetivo foi criar condições adequadas de aprendizagem da leitura e escrita para todos os alunos ao final do 1º ano do ciclo I. Cada professor do 1º ano era acompanhado por um auxiliar, estudante de pedagogia que tinha a incumbência de ajudar o professor titular na alfabetização dos alunos.

docentes que atua em outras atividades profissionais ligadas ao ensino é maior entre os iniciantes na rede, totalizando 19, o que é compreensível, pois nesse grupo concentra-se os sujeitos com mais de 4 anos de exercício profissional e que já acumulam uma maior trajetória na educação.

Um total de 7 professores iniciantes na carreira e 2 iniciantes na rede, declarou atuar em outra atividade não vinculada ao ensino.

Entre os docentes iniciantes na carreira, a atuação de 8 professores dá-se na docência em redes públicas de ensino, sendo: 2 na rede estadual e 6 em outra rede municipal. O número de sujeitos é um pouco superior no grupo de iniciantes na rede (6 na rede estadual, 9 em outra rede municipal e 3 em escola particular). Apenas 1 docente iniciante na rede declarou exercer função de gestora.

O acúmulo de cargos públicos docentes ou a manutenção de outra atividade remunerada é um problema que passa pela oferta de carreiras não dignas e remuneração não condizente com a formação e necessidades dos professores. Entre os iniciantes na carreira, 8 docentes atuam em duas redes, o que pode tornar ainda mais complexa a fase de indução, haja visto que os sistemas de ensino carregam peculiaridades pedagógicas e administrativas, o que vai trazer inúmeras exigências ao professor, intensificando seu trabalho e tornando sua inserção muito mais carregada de desafios.

No grupo de iniciantes na rede, são 18 os professores em situação de acúmulo. Apesar desse grupo comportar um tempo maior de experiência na carreira, o fato de não ter dedicação exclusiva a apenas uma rede de ensino, além de ser indicador da problemática da diversidade das carreiras brasileiras, também coloca o docente em regime de intensificação do trabalho. Nos dois casos, a se tomar a assertiva de que o trabalho docente comporta não só o tempo dedicado ao ensino em sala de aula, mas também um tempo que a literatura ainda não conseguiu mensurar com propriedade, que é aquele dedicado à preparação das aulas, avaliações, correções e outros além do tempo de deslocamento entre as escolas, atuar em mais de uma rede de ensino pode ser um fator extremamente nocivo para o desenvolvimento profissional.

A duplicação da jornada de trabalho se “constitui um problema tanto para o profissional, devido ao grande número de horas trabalhadas, quanto para a qualidade do trabalho que inevitavelmente fica prejudicada” (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 188). Porém, ela se justifica por uma questão que passa pela baixa remuneração, que leva o profissional a buscar outras possibilidades para o aumento de renda. Com isso, além de ter reduzido o tempo para sua

formação permanente, também é colocado num regime laboral intenso que pode comprometer sua qualidade de vida, desempenho profissional e DP.

Tabela 10 - Distribuição dos professores iniciantes que acumulam outro emprego

	Iniciantes na carreira		Iniciantes na rede		Total	Total %
	N	%	N	%		
Não possui outra atividade profissional	45	75,0%	40	65,6%	85	70,2%
Sim, atividade docente na Rede Estadual de Educação	2	3,3%	6	9,8%	8	6,6%
Sim, atividade docente em outra Rede Municipal de Educação	6	10,0%	9	14,8%	15	12,4%
Sim, atividade docente em escola privada	0	0,0%	3	4,9%	3	2,5%
Sim, atividade como gestora (o): diretora (o), vice-diretora (o); coordenadora (o) de escola	0	0,0%	1	1,6%	1	,8%
Sim, outra atividade não vinculada ao ensino	7	11,7%	2	3,3%	9	7,4%
Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%

Ano de ingresso na RME

Quanto ao ano de ingresso na RME, a maior parte dos respondentes, 76, totalizando 62,8% ingressou no ano de 2013, que foi o período que teve um total de 381 contratações; 32 professores, 26,4%, ingressaram em 2014 e apenas 13, 10,7% assumiram o cargo em 2015.

Desse modo, no momento da coleta de dados, 76 professores estavam contratados há 3 anos (62,8%) com um número maior no grupo de iniciantes na rede (42 sujeitos); 32, há 2 anos e 13 docentes atuavam na RME há aproximadamente 1 ano.

Tabela 11 - Distribuição dos professores iniciantes por ano de ingresso na RME

	Iniciantes na carreira		Iniciantes na rede		Total	Total %
	N	%	N	%		
2013	34	56,7%	42	68,9%	76	62,8%
2014	18	30,0%	14	23,0%	32	26,4%
2015	8	13,3%	5	8,2%	13	10,7%
Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%

4.4.2 Eixo 2: Condições de trabalho

4.4.2.1 Condições de carreira

Atribuição de classes

A atribuição de classes revelou-se como um ponto bastante nevrálgico das condições de carreira dos docentes iniciantes participantes desse estudo. Como professores da Educação Básica (PEB), eles podem atuar na EI, no EF e, na EJA e, com isso, passar por mais de um nível de ensino e, também por turmas diferentes.

O Plano de Carreira no artigo 13, parágrafo único regulamenta que: “para fins de atribuição de classes, os docentes serão classificados com base no tempo de serviço prestado como professores na Rede Municipal de Ensino e nos títulos”. Se levarmos em conta que no quesito tempo de serviço, os ingressantes sofrem desvantagens em relação ao professor que acumula maior tempo de trabalho na rede, aos iniciantes acabam sendo destinadas as turmas e escolas que foram preteridas pelos demais professores.

Um total⁶⁸ de 44 docentes iniciantes na carreira e 40 iniciantes na rede (69,42%), já atuou nos dois níveis de ensino (EI e EF). A grande maioria dos professores: 20 do primeiro grupo e 15 do segundo teve turmas atribuídas na EI e em dois anos do EF. Entre os que lecionaram na EI e em apenas um ano do EF somaram 11 docentes iniciantes na carreira e 13 dos que iniciaram na rede. Um total de 7 docentes (3 iniciantes na carreira e 4 iniciantes na rede) atuou na EI e, também, em todos os anos do EF.

Um grupo menor de docentes, 32, atuou apenas no EF, totalizando (26,44%), sendo: 14 iniciantes na carreira e 18 iniciantes na rede. Somente 4 docentes do grupo de iniciantes na carreira atuaram em apenas um ano/série; 6 docentes iniciantes na carreira e 7 iniciantes na rede declararam ter atuado em dois anos/séries. Entre os que atuaram em três séries/anos foram 12 sujeitos (3 de iniciantes na carreira e 9 de iniciantes na rede). O número de professores que atuou em quatro séries/anos foi menor: 1 no primeiro grupo e 2 no segundo.

Todas essas situações, em maior ou menor grau, revelaram uma situação de rotatividade de nível de ensino e turmas bastante preocupante e que podem trazer mais complexidade ao trabalho do iniciante, por diversos motivos.

⁶⁸ Apêndice F

Um deles refere-se à especificidade curricular das modalidades de ensino, do modo como as crianças nas diversas etapas aprendem e do próprio desenvolvimento infantil. A EI tem uma concepção, finalidades e um modo de organização do processo educativo que requer um olhar cuidadoso para os tempos, espaços e materiais, de modo que seja assegurada uma educação em sua integralidade sem dicotomizar o cuidar o educar (BRASIL, 2010). Essa modalidade exige do professor conhecimentos, habilidades e disposições singulares, que vão muito além do domínio de conteúdos e estratégias de ensino, envolvendo também situações relacionadas ao cuidado e a uma maior proximidade com as famílias.

O QSN, proposta curricular da rede, demarca a especificidade da EI colocando-a como uma perspectiva que

[...] busca romper com as práticas cristalizadas de “escolarização” da infância, de forma a respeitar o tempo próprio do desenvolvimento da criança, num movimento de superação das formas de agir e pensar que privilegiam apenas os elementos cognitivos da educação. (GUARULHOS, 2010a, p.27)

Para atender objetivos tão amplos e complexos, a formação e acompanhamento do trabalho do professor deve ser específica e agregar além das concepções e finalidades da EI, os modos de desenvolver os saberes de cada eixo de aprendizagem.

Por outro lado, o trabalho pedagógico nos anos iniciais também carrega muita complexidade. De acordo com o QSN (GUARULHOS, 2010a, p. 53):

Dentre os diversos aspectos do processo ensino-aprendizagem, nesta etapa de educação, devemos destacar o letramento, a alfabetização, a linguagem matemática, a compreensão dos códigos de linguagens, as ciências da Natureza e a leitura e interpretação crítica do mundo em que vivemos, valorizando a interação social, a autonomia e a identidade.

Cada série/ano comporta um público específico, com necessidades diferentes que também precisam ser respeitadas. O papel do professor se intensifica diante de situações singulares como o início da alfabetização ou a forma de abordar saberes de maneira mais aprofundada para os anos finais. O desenvolvimento da criança também tem peculiaridades que trazem exigências diferentes ao trabalho. Organizar o processo de aprendizagem de uma determinada série/ano exige do docente tempo, investimento para estudo, pesquisas, muita discussão e reflexão e uma formação que tenha como norte o olhar sobre a prática e os desafios enfrentados. Um dos desafios é a modalidade/série na qual o professor vai atuar.

Se o professor, no início da docência é instalado num sistema de rotatividade como o identificado no curto percurso dos participantes dessa pesquisa, onde não se reconhece a especificidade e características do ensino/aprendizagem em cada etapa e, também, as características do próprio docente para o desenvolvimento do trabalho, corre-se o risco de dificultar seu DP e tornar ainda mais complexo o seu trabalho. Essa situação, evidenciada numa carreira que não considera esses fatores também coloca em cheque a consecução dos objetivos elencados na proposta curricular. Não é possível operacionalizar um currículo sem levar em consideração que o professor precisa de tempo para se apropriar de uma nova situação, organizar suas ideias e materiais, rever sua prática e adaptar seus conhecimentos ao contexto.

Tempo de permanência na escola

Quando questionados sobre o tempo de atuação na escola em que estavam no momento de preenchimento do questionário da pesquisa, a grande maioria dos respondentes 89 (73,6%), declarou que estava há menos de 1 ano; 6 professores (3 iniciantes na carreira e 3 iniciantes na rede) estavam na escola há um ano. Um total de 17,4%, sendo 11 iniciantes na carreira e 10 iniciantes na rede, estava na escola há dois anos. Um percentual menor, 3,3%, (1 iniciante na carreira e 3 na rede) permaneceu na mesma escola por três anos. Nenhum docente declarou permanência de mais de três anos na escola.

Tabela 12 - Distribuição dos professores iniciantes por tempo de permanência na escola

	Iniciantes na carreira		Iniciantes na rede		Total	Total %
	N	%	N	%		
Menos de 1 ano	44	73,3%	45	73,8%	89	73,6%
1 ano	3	5,0%	3	4,9%	6	5,0%
2 anos	11	18,3%	10	16,4%	21	17,4%
3 anos	1	1,7%	3	4,9%	4	3,3%
Mais do que três anos	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
NR	1	1,7%	0	0,0%	1	,8%
Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%

O tempo de permanência na escola também é um fator extremamente importante para se consolidar um início na docência mais harmônico e menos carregado de incertezas e instabilidade. Foram poucos os docentes que conseguiram permanecer de 2 a 3 anos numa mesma escola. Mais de 70% estavam há menos de 1 ano na U.E, fato que traz inúmeros desafios para o trabalho docente: pouco tempo para conhecer o contexto, rever seus saberes, planejamentos e práticas.

Quantidade de escolas nas quais os professores iniciantes atuaram

Em relação à quantidade de escolas nas quais atuaram desde a admissão na RME, é bem pequeno o percentual de docentes (2,5%) que declarou a opção “apenas uma escola” sendo: 2 iniciantes na carreira e 1 iniciante na rede. A atuação em duas UEs foi declarada por 19 sujeitos (11 iniciantes na carreira e 8 iniciantes na rede), totalizando 15,7%. O percentual de docentes que atuou em três escolas ou mais foi de 81,9% (47 de iniciantes na carreira e 52 de iniciantes na rede).

Tabela 13 - Distribuição dos professores iniciantes por quantidade de escolas nas quais atuaram desde o ingresso na RME

	Iniciantes na carreira		Iniciantes na rede		Total	Total %
	N	%	N	%		
Apenas uma escola	2	3,3%	1	1,6%	3	2,5%
Em duas escolas	11	18,3%	8	13,1%	19	15,7%
Em três escolas	17	28,3%	19	31,1%	36	29,8%
Em mais de três escolas	30	50,0%	33	54,1%	63	52,1%
Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%

A rotatividade de escolas também é um ponto crucial para compreensão do trabalho no início da docência. A se tomar os dados que apontam que um percentual muito pequeno de docentes (3,3% do total), sendo 1 iniciante na carreira e 3 iniciantes na rede, permaneceu na mesma escola por três anos, os demais professores passaram por uma situação profissional bastante limitadora do DP e da socialização profissional.

Tardif e Raymond (2000) asseveram que a carreira é um processo de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Para eles são essas

equipes que exigem que os indivíduos se adaptem às práticas e rotinas e não ao contrário. Eles escrevem:

[...] do ponto de vista profissional e de carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores e regras (TARDIF; RAYMOND, p. 217).

Assim, a alternância por diversas escolas vai exigir do professor um esforço muito grande para compreensão e adaptação à organização da instituição.

Primeiramente é preciso considerar que uma escola para existir, precisa ter além de uma estrutura física e material, um corpo administrativo/pedagógico composto por direção/coordenação pedagógica, professores, responsáveis pela limpeza, merendeiras, porteiros, pessoal de secretaria e outros. Porém, o funcionamento da instituição vai se configurar nas interações que são produzidas no seu interior entre os alunos, professores, funcionários e comunidade. E também, os modos de gestão vão sendo construídos justamente nas relações que vão sendo estabelecidas e, assim, são sedimentados modos próprios de fazer “uma educação”, que caracterizará a cultura da escola. A escola, enquanto instituição social responsável pela formação dos indivíduos desenvolve e reproduz sua cultura específica que é definida por Pérez-Gomez (2001, p. 131), como:

[...] o conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se reforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar.

Fica claro, na definição do autor, que as ideias, princípios, normas e práticas (tradições, rituais, hábitos e outros), modos de pensar e de atuar, elaborados ao longo do tempo pelos agentes escolares (gestão, funcionários, professores), constituem a cultura da escola.

É evidente que essa cultura é definida, em grande parte, pelas determinações das políticas educativas, no caso de uma rede de ensino que tem características próprias como: uma proposta pedagógica; um currículo; programas de formação permanente e projetos específicos que buscam explicitar suas finalidades educativas. No entanto, apesar desses fatores externos à escola serem também constitutivos da sua cultura, ela tem seu modo peculiar de funcionar.

Esse “modo de vida”, que é próprio de cada instituição não está sustentado apenas na forma como uma Secretaria de Educação organiza sua política educativa para o conjunto de escolas sob seu domínio. Ele é, acima de tudo um produto das relações vividas por todos aqueles que integram a equipe escolar, bem como as interações que são estabelecidas com a comunidade externa à escola.

São vários os elementos presentes na cultura escolar que condicionam o modo de ser, interagir, trabalhar, agir e pensar, que são refletidos na prática cotidiana e configuram a “identidade” da escola. E essas características do local de trabalho podem afetar as oportunidades de DP dos professores que estão iniciando a docência e que não conseguem permanecer por muito tempo numa única instituição, dadas as condições desfavoráveis de emprego. A passagem por várias escolas vai exigir do docente modos próprios de compreender e lidar com os diferentes estilos de gestão, características dos professores e da própria comunidade escolar. Além disso, os significados, comportamentos, modos de pensar e agir que de certo modo, marcam as características da escola e seu funcionamento, também exigirão do professor uma aprendizagem.

Ademais, um dos problemas é que o trabalho em educação exige uma certa regularidade e precisa de tempo para ser construído. Uma vez que o professor é colocado diante de situação de rotatividade, vivenciará de modo objetivo, uma infinidade de características organizacionais das escolas - , para as quais for destinado, - expressas no modo de agir da gestão, do pessoal de apoio e dos professores que já vivem naquele espaço há algum tempo. O sentimento de pertencimento a um grupo profissional pode ficar comprometido, e é possível expressar essa condição pelo fato de saber que “amanhã não estarei mais aqui”, que pode haver uma remoção para um outro contexto, uma outra cultura e assim, permanecer com a sensação de que está “sempre começando”.

Para o DP dos principiantes essa condição de ter que começar muitas vezes em escolas diferentes, pode ser muito nefasta. A começar pelo fato de que as oportunidades de DP, para serem eficazes, devem considerar a continuidade e a progressão (DAY, 2001), e isso só é possível com um processo contínuo de trabalho. Se o professor permanece numa escola por pouco tempo, essa possibilidade é anulada, ou seja, não é possível realizar um processo de DP que tenha continuidade e muito menos progressão. Em segundo lugar, levando em conta que a avaliação das necessidades de DP deveriam estar sintonizadas com as necessidades da escola (GARCÍA, 1999; IMBERNÓN, 2006; DAY, 2001), torna-se muito difícil atingir esse objetivo diante da condição de rotatividade que fragmenta e fragiliza o trabalho docente.

A última questão do instrumento de coleta de dados, deixou um espaço para a manifestação voluntária dos participantes do estudo. Chamou a atenção que quatro professoras fizeram um registro em relação à rotatividade de escolas que experimentaram como iniciantes:

“(...) o ingresso na rede é como volante. O docente fica à disposição da rede sendo transferido constantemente para outras escolas. Gostaria de ter iniciado com sede. Essa situação deveria mudar.” (professora iniciante na rede)

“A rede não dá a opção de escolha para quem está iniciando. Trocamos de escola todo o tempo sem opção de mudar. Na escolha é o que sobra e nem sempre conseguimos o horário e o local desejado”. (professora iniciante na carreira)

“Achei ruim as mudanças de escolas por conta de ser professora volante, pois não criamos vínculos com os alunos e nem com a equipe escolar”. (professora iniciante na carreira)

“A demanda escolar (...) desgasta emocionalmente e fisicamente o professor, desmotivando-o a seguir em um regime que nos faz por 5 anos, não estabelecer vínculo com as escolas, devido a demora para a escolha da sede”. (professora iniciante na carreira)

Os registros das professoras denunciam que a condição de rotatividade impossibilita a criação de vínculos com alunos e equipe da escola, provoca desgastes emocionais, desmotivando inclusive para a continuidade no trabalho, e confirma a situação do início da docência apontada pela literatura: algumas das piores e mais difíceis situações são destinadas àquele que precisaria ser melhor assistido.

Crítérios para escolha da escola

Quanto aos critérios para escolha da escola na qual estavam atuando no momento da coleta de dados da pesquisa, as respostas foram bastante diversificadas. Os respondentes poderiam assinalar mais de uma alternativa. Um total de 43 professores, 35,5%, (24 iniciantes na carreira e 19 do outro grupo) declarou que não teve outra opção. Não ter outra opção, é uma questão que também passa pela oferta da carreira. Com o pouco tempo de serviço prestado à RME, a prioridade de escolha será, evidentemente, daquele professor que acumula uma pontuação maior por tempo de trabalho ou por titulação, o que não se configura uma realidade para o iniciante. Assim, a cada nova atribuição, uma nova surpresa, um novo desafio, um novo começo.

A proximidade da residência também pareceu ser um fator determinante para a escolha da escola por alguns docentes. O número é maior no grupo de iniciantes na rede 27 sujeitos, e 17 do grupo de iniciantes na carreira que declararam essa opção. Por outro lado, escolher uma escola que esteja localizada em local de fácil acesso foi alternativa de 24 docentes, metade de cada grupo.

Como as possibilidades de escolha da escola são bastante limitadas e condicionadas às sobras, é possível que o docente iniciante faça a opção levando em consideração à facilidade do acesso, pois nisso estaria implicado o tempo que ele vai gastar para o deslocamento.

O fato da escola ter “prestígio” ou ser “bem falada” na RME foi indicada por 20 docentes (12 iniciantes na carreira e 8 iniciantes na rede). Essa escolha parece indicar a busca por uma possibilidade de atuação numa escola que faça um trabalho pedagógico que é reconhecido.

Foi expressivo, também, o número de docentes, totalizando 26, que optou pela escola porque já havia atuado nela. Desse total, 14 é do grupo de iniciantes na rede e 12 de iniciantes na carreira. Essa opção de escolha de uma escola já conhecida, pode ser reveladora de um sentimento de segurança por já dominar o funcionamento da instituição, por ter criado vínculo com os pares, com a comunidade e com os próprios alunos. Talvez um dos elementos dificultadores do trabalho no início da docência seja justamente o “desconhecido” (a escola, os colegas, os alunos...) e o fato de poder voltar para o mesmo lugar e garantir, ainda que por tempo determinado, uma certa estabilidade, pareceu ser um fator importante para alguns professores participantes desse estudo.

Outro ponto a ser destacado e que já foi indicado nas pesquisas é que leva algum tempo para o professor atingir o sentimento de pertença a um grupo profissional. Tentar permanecer numa mesma escola, pode dar indícios da importância dada pelo professor para pertencer a um coletivo e que também configura-se como um fator fundamental para o DP e socialização profissional.

Um número menor de sujeitos (2 do primeiro grupo e 3 do segundo) declarou ter escolhido a UE, pois outros colegas “professores iniciantes” haviam escolhido a escola também. Essa escolha parece indicar que a possibilidade de atuar com colegas que estão na mesma situação, pode trazer mais conforto, apoio, trocas e proximidade com alguém que tem as mesmas necessidades profissionais.

Tabela 14 - Distribuição dos professores iniciantes de acordo com os critérios utilizados para a escolha da escola

	Iniciantes na carreira		Iniciantes na rede		Total	
	N	%	N	%	N	%
Não tive outra opção	24	40,0%	19	31,1%	43	35,5%
A escola fica bem próxima da minha residência	17	28,3%	27	44,3%	44	36,4%
A escola está situada num local de fácil acesso.	12	20,0%	12	19,7%	24	19,8%
A escola tem bastante prestígio, é uma escola "bem falada" na rede de ensino	12	20,0%	8	13,1%	20	16,5%
Já trabalhei nessa escola uma vez e optei por retornar, pois senti-me acolhida (o).	12	20,0%	14	23,0%	26	21,5%
Outros colegas, professores iniciantes, também escolheram essa escola.	2	3,3%	3	4,9%	5	4,1%

Jornada de trabalho

Um aspecto fundamental para a viabilização de condições de trabalho adequadas é a jornada de trabalho. Dadas as características do trabalho docente, já elencadas anteriormente, que comporta além do tempo destinado à atividades específicas em sala de aula para a condução do processo de ensino dos alunos e, também, as ações que antecedem as aulas (planejamentos, estudos) e as que sucedem o tempo da sala de aula (correções, revisões, replanejamentos, atendimento aos pais e outras), não se pode considerar adequada uma jornada de trabalho que considera apenas o tempo destinado ao ensino.

A resolução CNE/CEB nº 2 de 2009 traz a proposição às Secretarias de Educação para que façam esforços para a implementação de jornada de trabalho integral de modo a viabilizar a permanência do professor em apenas uma rede de ensino e em uma escola. Sem a adequação da jornada em acordo com esses preceitos, suprime-se do professor o percentual de horas destinadas às atividades de preparação de aulas, correção de atividades, atendimento aos pais, participação em horários de trabalho coletivo na escola e principalmente, a formação continuada e outras atividades do âmbito de domínio do professor.

A RME de Guarulhos conta com quatro tipos de jornadas, sendo duas sem adequação à Lei 11.738/2008 e duas adequadas à essa lei e que foram regulamentadas pela Lei Municipal nº 7.274/2014⁶⁹.

As jornadas de trabalho sem adequação são:

- a) **25 horas**, sendo: 20 horas em atividades em sala de aula, 2 horas em local de livre escolha e 3 horas em Hora-atividade coletiva na escola. Essa jornada comporta os professores que atuam em escolas de 3 períodos.
- b) **30 horas**, sendo: 25 horas em atividades em sala de aula, 2 horas em local de livre escolha e 3 horas em Hora-atividade coletiva. Tal jornada é para aqueles que atuam em escolas de 2 períodos.

As jornadas com adequação à Lei 11.738/2008 são:

- a) **Jornada Pedagógica Parcial de 30 horas**, sendo: 20 horas com aluno, 4 horas em Hora atividade coletiva, 3 horas em formação em serviço e 3 horas em local de livre escolha. Essa jornada é para professores que atuam em escolas de 3 períodos.
- b) **Jornada Pedagógica Integral de 38 horas**, sendo: 25 horas com aluno, 4 horas em Hora-atividade coletiva, 5 horas de formação em serviço e 4 horas em local de livre escolha do professor. Essa jornada só é admitida para professores que atuarem em escolas que funcionem em 2 períodos.

Entre os professores participantes da pesquisa, um total de 52 (43%), não possui jornada de trabalho adequada à lei. O número é maior na jornada de 25 horas totalizando 14 docentes iniciantes na carreira e 19 iniciantes na rede. Declararam jornada de 30 horas (também sem adequação à lei do piso), 19 sujeitos, sendo 6 do primeiro grupo e 13 do segundo grupo.

A maioria dos professores, 56,2%, está enquadrada em jornadas de trabalho adequadas à lei do piso. O grupo de iniciantes na carreira comporta mais professores nessa condição, totalizando 23 com jornada de 30 horas, e 17 com jornada de 38 horas. No grupo de iniciantes na rede, apenas 28 professores declararam jornada de 30 horas (15 sujeitos) e 38 horas (13 sujeitos).

Essa diversidade de jornadas de trabalho traz inúmeras implicações para o DP dos professores e qualifica um início na docência marcado por disparidades.

Nas jornadas sem adequação à Lei do piso, os professores têm apenas 2 horas para atividades em local de livre escolha e obrigatoriamente, devem participar de 3 H.A na escola.

⁶⁹ Lei nº 7.274 de 29 de Maio de 2014 – Art. 2º A opção pelas jornadas previstas nos incisos VI e VII do artigo 14 da Lei Municipal nº 6.058, de 2005, dar-se-á aos Professores de Educação Básica na mesma oportunidade do processo de atribuição/escolha de classes de 2014, com exercício no ano de 2015 [...].

Ou seja, 2 horas é o tempo destinado para a realização das atividades de preparação das aulas e para as demandas posteriores. Além disso, enquanto os enquadrados na jornada de 25 horas atuam apenas 20 horas com alunos, os da jornada de 30 horas, atuam 5 horas a mais em sala de aula diariamente. O único momento “formativo” garantido é o da H.A. Professores com essas jornadas de trabalho não teriam obrigatoriedade de participar de atividades formativas, pois a carga horária não comporta tempo para essa finalidade. A participação em cursos de formação, acaba tornando-se voluntária.

Já as jornadas com a adequação de 1/3 do tempo destinado às atividades extraclasse, apesar de atenderem ao disposto na Lei, também são distintas. Na de 30 horas, o professor atua 20 horas semanais com os alunos; participa de 4 H.A na escola; 3 horas de formação (realizada na modalidade à distância, via CEMEAD) e têm 3 horas para atividades em local de livre escolha. A diferença para a jornada de 38 horas, é que o professor atua 25 horas em sala de aula, semanalmente, participa de 5 horas de formação EaD, duas a mais que na jornada anterior, e tem o tempo de 4 horas para realização de atividades em local de livre escolha e 4 horas para participação na H. A.

Entre os professores que declararam atuar em outra rede de ensino⁷⁰, 6 do grupo de iniciantes na carreira têm jornada de trabalho de 30 horas, com 1/3 para as atividades extraclasse. Dos 7 professores desse grupo que indicaram outra atividade não vinculada ao ensino, 2 tem jornada de 38 horas; 2 de 25 horas; 1 de 30 horas, sendo: 25 h com aluno. Os demais estão enquadrados na jornada de 30 horas (20 h com aluno).

Dentre os professores iniciantes na rede e que atuam em outra rede de ensino, 12 docentes têm jornada de 25 horas e 2 de 30 horas, sem adequação à lei. Na jornada de 30 horas, com 1/3, apenas 2 docentes assinalaram essa opção.

A jornada de trabalho também é um ponto nevrálgico na carreira da RME e cria uma série de clivagens entre os professores, pois implica em formas mais ou menos atrativas e mais favoráveis ou menos favoráveis ao desenvolvimento profissional.

Enquanto um grupo de professores tem a jornada integral de 38 horas que possibilita a participação numa quantidade maior de H.A, de formação em serviço, e um tempo maior para as demandas anteriores ou posteriores ao trabalho em sala de aula, os que tem 30 horas ou 25 horas sem adequação à lei, não têm essa possibilidade. Condicionada à carreira, também está a questão da remuneração que é diferenciada a depender da quantidade de horas da jornada na

⁷⁰ Apêndice G

qual o docente está enquadrado. Essas questões já criam situações ora bastante desfavoráveis para a iniciação à docência de alguns, ora um pouco mais favoráveis para outros.

Tabela 15 - Distribuição dos professores iniciantes de acordo com a jornada de trabalho

	Iniciantes na carreira		Iniciantes na rede		Total	Total %
	G1 - N	%	G2 - N	%		
25 horas - sendo 20 h com aluno	14	23,3%	19	31,1%	33	27,3%
30 horas - sendo 20 h com aluno	23	38,3%	15	24,6%	38	31,4%
30 horas – sendo 25 h com aluno	6	10,0%	13	21,3%	19	15,7%
38 horas - sendo 25 h com aluno	17	28,3%	13	21,3%	30	24,8%
NR	0	0,0%	1	1,6%	1	,8%
Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%

Turno de trabalho

O turno intermediário, que funciona das 11h às 15h comportava, em 2015, o maior número de ingressantes, totalizando 42,1% (51 docentes). Há praticamente um equilíbrio entre os que estavam iniciando a carreira e entre os iniciantes na rede (26 no primeiro grupo e 25 no segundo grupo) que trabalhavam nesse período. Já nos turnos da tarde que funcionam das 15h às 19h (escolas de três turnos) e das 13h às 18h (escolas de dois turnos), atuavam 47 docentes (38,8%), com um número maior no grupo de iniciantes na rede, 28 sujeitos. No turno matutino, das 7h às 12h (escolas de dois períodos) e das 7h às 11h (escolas de três períodos), atuavam 23 docentes, 15 deles iniciantes na carreira.

A situação dos turnos de trabalho também é bastante complexa e reveladora da diversidade da situação da carreira da RME, que depende dos turnos de funcionamento das escolas. Das 62 UEs que tiveram docentes participantes do estudo, um total de 44 ainda funciona em três períodos, fato que traz muito mais complexidade para a gestão, pois a escola tem um número maior de alunos e docentes, a H. A deve acontecer por turno (antes do horário de trabalho), assim inviabilizando o encontro do coletivo da escola. Essa situação pode ser também bastante desfavorável para o acompanhamento do professor iniciante, para a organização dos tempos/espacos de trabalho pedagógico, para as tomadas de decisões envolvendo o coletivo.

Há que se considerar, ainda, que “a duração do turno de funcionamento da escola [...] não corresponde necessariamente à duração do turno de trabalho do professorado” (LEAL, 2010, s/p). Os professores com jornada não adequada à lei do piso têm ainda 3 H.As e os com jornada adequada, devem cumprir 4 H.As, distribuídas em 3 e 4 dias da semana.

O turno intermediário é o que comportava mais de 42% dos ingressantes. A se tomar, por exemplo o tempo gasto no trajeto casa-escola e a participação na H. A, o professor que atua nesse período pode ter limitações para desenvolver outras atividades, pois praticamente todo o dia é destinado à atividade profissional. Esse turno de trabalho parece ser o preterido pelos professores que têm mais tempo de trabalho na rede e os dados sugerem que acabam “sobrando” para os que estão iniciando a docência, confirmando o que já foi apontado nos estudos de (GIOVANNI; GUARNIERI, 2014; NÓVOA, 2009; VAILLANT; MARCELO, 2012; MARCELO, 2009; 2011).

Tabela 16 - Distribuição dos professores iniciantes por turno de trabalho

	Iniciantes na carreira		Iniciantes na rede		Total	Total %
	G1 - N	%	G2 - N	%		
Manhã	15	25,0%	8	13,1%	23	19,0%
Intermediário	26	43,3%	25	41,0%	51	42,1%
Tarde	19	31,7%	28	45,9%	47	38,8%
Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%

Município de residência

Quando questionados sobre o município de residência, 67 professores (55,4%), declararam residir em Guarulhos. Desse número, 31 são iniciantes na carreira e 36, iniciantes na rede.

Outros 28 professores do primeiro grupo e 25 do segundo grupo, residem em outro município, sendo: 43 na capital, 1 em Santa Isabel, 2 em Itaquaquecetuba, 1 em São José dos Campos, 2 em Poá, 1 em Mogi das Cruzes, 1 em Ferraz de Vasconcelos, 1 em Biritiba Mirim e 1 em Suzano.

Tabela 17 - Distribuição de professores iniciantes de acordo com o município de residência

	Iniciantes na carreira		Iniciantes na rede		Total	
	N	%	N	%	N	%
Guarulhos	31	51,7%	36	59,0%	67	55,4%
Outro município	28	46,7%	25	41,0%	53	43,8%
NR	1	1,7%	0	0,0%	1	,8%
Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%

Tempo gasto no trajeto casa-escola

Um total de 44 professores (36,4%), declarou que o tempo gasto no trajeto casa-escola é de menos de 30 minutos. Esse número é superior no grupo de iniciantes na rede, 26 sujeitos. Desse total, 22 professores residem em Guarulhos. No grupo de docentes iniciantes na carreira, o número é um pouco menor (18 docentes), e 16 residem em Guarulhos.

No intervalo de 30 minutos a uma hora, 22 professores iniciantes na carreira e 19 de iniciantes na rede declararam gastar esse tempo. Desse total, 10 professores do grupo 1 e 9 do grupo 2 residem em Guarulhos.

Outros 27 professores (22,31%), declararam utilizar de 1 a 2 horas para concluir o trajeto casa-escola. Do total de 15 professores iniciantes na carreira, 11 residem em outro município e dos 12 iniciantes na rede, 10 moram em outro município.

Apenas 8 docentes, metade de cada grupo, utilizam mais de duas horas para o deslocamento até a escola. Destes, um total de 3 sujeitos entre os iniciantes na carreira e 1 iniciante na rede, residem em outro município. Mesmo residindo em Guarulhos, 4 docentes (3 do primeiro grupo e 1 do segundo) gastam mais de 2 horas para cumprir o trajeto casa-escola.

O tempo gasto no trajeto casa-escola também deve ser levado em conta quando se discute as condições de trabalho, pois se levarmos em conta que além do tempo dedicado efetivamente ao ensino, o docente também tem a responsabilidade com as atividades de planejamento e correções, por exemplo, permanecer muito tempo em trânsito, pode suprimir as possibilidades de participação em atividades de formação continuada e o prejuízo do tempo de descanso, que acaba sendo utilizado para os assuntos profissionais.

No grupo investigado foi grande o percentual dos que declararam utilizar menos de 30 minutos para concluir o trajeto e entre aqueles que moram em outra cidade, o tempo também variou de 30 minutos a 1 hora.

Guarulhos é uma cidade privilegiada por contar com rodovias que interligam a capital e os municípios vizinhos, facilitando o acesso e em alguns casos, diminuindo o tempo de deslocamento, o que parece ser um indicador positivo.

Por outro lado, os 6,6% de docentes que declararam utilizar mais de 2 horas no trajeto, gastam em torno de 4 horas diárias em trânsito, quase o mesmo tempo que permanecem diariamente na escola.

Tabela 18 - Distribuição dos professores iniciantes de acordo com o tempo gasto no trajeto casa - escola⁷¹

	Iniciantes na carreira		Iniciantes na rede		Total	
	N	%	N	%	N	%
Menos de 30 minutos	18	30,0%	26	42,6%	44	36,4%
De 30 minutos a 1 hora	22	36,7%	19	31,1%	41	33,9%
De 1 a 2 horas	16	26,7%	12	19,7%	28	23,1%
Mais de 2 horas	4	6,7%	4	6,6%	8	6,6%
Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%

Situações predominantes nas Horas-atividade

As Horas-atividade (H.A), que são os momentos destinados ao trabalho pedagógico coletivo, acontecem antes ou após início das aulas e também estão condicionadas à jornada de trabalho do professor. Os professores enquadrados em jornadas de trabalho adequadas à Lei do piso, cumprem 4 H. As., enquanto os não enquadrados cumprem apenas 3 H.As.

Na RME o principal responsável pela organização e execução da H. A é o PCP. Não há um direcionamento da SME a respeito de pautas a serem seguidas nesse momento. Existe apenas a orientação para que o gestor conduza as reuniões com a participação dos professores e que as ações sejam norteadas tanto pelo projeto pedagógico da escola, quanto pela proposta pedagógica da RME.

No entanto, tendo em vista que as escolas além de comportarem professores com jornadas diversas, também têm um modo de organização em turnos diferenciados, o que faz com que esses momentos de trabalho coletivo ora possam contar com todo o coletivo da escola (caso apenas das escolas que funcionam em dois períodos, onde a H.A acontece das 12h às

⁷¹ Apêndice H

13h), ora aconteçam de maneira fragmentada, contando com a participação apenas dos professores que atuam num determinado turno (caso das escolas que funcionam em três períodos).

No primeiro caso, cabe ao PCP elaborar apenas uma pauta de trabalho e desenvolver a H. A uma vez ao dia, enquanto nas escolas que funcionam em três turnos, é necessário a composição de três momentos, que vai contar com públicos distintos. Por mais que a pauta dos encontros seja a mesma, é possível que as discussões tenham encaminhamentos diferentes, se levarmos em conta que os grupos têm características singulares, a depender das turmas com as quais estão atuando, do tempo de trabalho que os professores têm na escola e até mesmo na rede, dos problemas enfrentados e outros. Além disso, também é preciso considerar as habilidades, o perfil e características do PCP para a condução das discussões a serem realizadas nas H. As. Essas questões serão em grande medida, definidoras dos tópicos e da qualidade das discussões/reflexões realizadas.

A questão de quais situações são predominantes nas horas-atividade desenvolvidas nessa escola, trouxe algumas afirmativas que dizem respeito às ações possíveis de comporem uma pauta de H. A. Os respondentes deveriam assinalar sim ou não e na maioria dos aspectos elencados, a grande maioria dos professores respondeu que sim.

Entre as situações destacadas 113 respondentes, 94,2%, afirmaram que o tempo da H.A também é utilizado para “passar informes aos professores”. Talvez essa seja uma prática ancorada no pressuposto de que quando todos estão reunidos, seja importante a socialização de informações sobre acontecimentos na rede, divulgação de eventos, formações ou até mesmo questões relacionadas ao trabalho na escola.

A afirmação “planejamento coletivo e a discussão de práticas pedagógicas” foi assinalada por 91 docentes, 77,8%, sendo 44 do grupo de iniciantes na carreira e 47 entre os iniciantes na rede. Um total de 90 sujeitos, 75,64%, somando 42 do grupo de iniciantes na carreira e 48 do grupo de iniciantes na rede, afirmou que nas H.As é predominante a discussão e análise dos problemas de aprendizagem e rendimento escolar dos alunos. Essas ações sedimentadas no coletivo, podem converter-se num momento rico para a aprendizagem da docência a depender da maneira como são realizadas. Uma experiência eficaz para o DP aposta no coletivo e toma como base a escola, se relacionando com as atividades que os professores realizam, conforme pontuou García (2009). Os professores que participam de momentos “formativos” com essa pauta, podem ter seu DP favorecido. Além disso, sendo o processo ensino-aprendizagem o principal eixo de trabalho do professor, empreender reflexões sobre os

problemas que envolvem esses dois polos, são fundamentais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica sintonizada com o objetivo de formação, elencado na proposta pedagógica da RME.

O “acompanhamento do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP)” foi destacado por 88 docentes, 74,6%, sendo a maioria do grupo de iniciantes na rede, totalizando 51 professores. Essa situação converte-se de fundamental importância, na medida em que o PPP é definidor da identidade da escola e indica a direção a seguir e as diretrizes pedagógicas mais condizentes com a realidade do contexto escolar. Para a tomada de decisões sobre o processo pedagógico desenvolvido na escola e em cada turma em específico, a revisão desse documento com certa frequência, para avaliação de metas cumpridas ou das que precisam de revisão, é fundamental.

Para o professor iniciante, o contato com esse documento, participando da sua elaboração e, também, a reflexão realizada a partir dele, pode converter-se em momentos formativos, de grande importância para a aprendizagem da docência e DP.

A ação “socialização de experiências bem-sucedidas” foi declarada por 39 docentes do grupo 1 e 43 do grupo 2, totalizando 70,1%. Numa situação de compartilhamento de práticas pedagógicas que deram certo, entendo que o professor iniciante, que ainda está se adaptando à proposta pedagógica, ao contexto escolar, e principalmente às questões de sala de aula, pode situar o professor, oferecer pistas, dicas que podem ser tomadas como “exemplos” a serem seguidos em situações semelhantes.

Uma professora, na questão de número 26, se manifestou em relação a essa situação, enfatizando a importância para o seu DP: “(...) a socialização de experiências bem sucedidas entre os professores, é muito importante para minha formação. É o melhor momento de afirmar sua prática pedagógica. A experiência do outro pode me auxiliar no espaço da sala de aula, com o respaldo teórico”.(professora iniciante na carreira)

O tempo da H.A também parece ser utilizado, de acordo com 65% (76) respondentes, sendo 35 iniciantes na carreira e 41 na rede, para “planejamento e correção das atividades dos alunos”. A depender da forma como essas ações ocorrerem, se com o apoio do coordenador pedagógico, se em equipe, podem auxiliar o professor iniciante a compreender o como operacionalizar essas questões, convertendo-se em momentos também formativos e facilitadores do DP.

Para a ação “cada professor pode aproveitar o tempo da H.A como preferir”, apenas 19,7% do total respondeu que sim (12 professores do grupo 1 e 11 do grupo 2). Essa resposta

traz indicativos de que em alguns poucos casos, o docente tem a liberdade de utilizar a H.A para possivelmente realizar outras atividades de cunho pedagógico, mas que podem ser solitárias. O que se defende é que esses momentos de trabalho coletivo, devem ser aproveitados com o coletivo, conforme preconiza o plano de carreira.

O trabalho coletivo, a depender da maneira como é conduzido, pode auxiliar o professor iniciante a enfrentar as questões educacionais a partir da troca de ideias e da busca de alternativas para o enfrentamento dos desafios. E para tanto, é preciso romper com o isolamento para dar lugar ao compartilhamento de experiências, reflexão sobre as demandas cotidianas do trabalho, visando a melhoria da qualidade da atividade desenvolvida.

Nóvoa (2009), ao se referir a uma formação construída dentro da profissão, reforça a importância das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. Para o autor, são estas rotinas que fazem avançar na profissão. E para o professor que está iniciando a docência, os momentos de trabalho coletivo construídos a partir da colaboração, da partilha de opiniões, do confronto de ideias e da reflexão da prática, seriam os mais favoráveis ao DP.

Tabela 19⁷² - Distribuição dos professores iniciantes de acordo com as respostas referentes às situações predominantes nas Horas-Atividade

		Iniciantes na carreira		Iniciantes na rede		Total	
		N	%	N	%	N	%
Discussão e análise dos problemas de aprendizagem e rendimento escolar dos alunos.	Não	16	27,6%	13	21,3%	29	24,4%
	Sim	42	72,4%	48	78,7%	90	75,6%
	Total	58	100,0%	61	100,0%	119	100,0%
Reflexão conjunta e busca de alternativas para solucionar as questões de indisciplina dos alunos.	Não	23	40,4%	18	30,5%	41	35,3%
	Sim	34	59,6%	41	69,5%	75	64,7%
	Total	57	100,0%	59	100,0%	116	100,0%
Socialização de experiências bem sucedidas entre os professores.	Não	19	32,8%	16	27,1%	35	29,9%
	Sim	39	67,2%	43	72,9%	82	70,1%
	Total	58	100,0%	59	100,0%	117	100,0%
Acompanhamento das ações do Projeto Político Pedagógico da Escola.	Não	20	35,1%	10	16,4%	30	25,4%
	Sim	37	64,9%	51	83,6%	88	74,6%
	Total	57	100,0%	61	100,0%	118	100,0%
Uso do tempo para planejamento e correção de atividades dos alunos.	Não	23	39,7%	18	30,5%	41	35,0%
	Sim	35	60,3%	41	69,5%	76	65,0%
	Total	58	100,0%	59	100,0%	117	100,0%
Uso do tempo para passar informes aos professores.	Não	2	3,3%	5	8,3%	7	5,8%
	Sim	58	96,7%	55	91,7%	113	94,2%
	Total	60	100,0%	60	100,0%	120	100,0%
Planejamento coletivo e a discussão das práticas pedagógicas.	Não	13	22,8%	13	21,7%	26	22,2%
	Sim	44	77,2%	47	78,3%	91	77,8%
	Total	57	100,0%	60	100,0%	117	100,0%
Cada professor pode aproveitar o tempo como preferir.	Não	46	79,3%	48	81,4%	94	80,3%
	Sim	12	20,7%	11	18,6%	23	19,7%
	Total	58	100,0%	59	100,0%	117	100,0%

Não era objetivo da pesquisa apreender a frequência de cada uma dessas situações nas H. As, mas antes tentar mapear a percepção dos docentes sobre esses momentos de trabalho coletivo que parecem ser bem aproveitados com um direcionamento para as questões que são fundantes para o bom desenvolvimento da proposta curricular e do trabalho docente. No entanto, um número pequeno de docentes declarou que algumas situações, que são formativas, não são predominantes ou não acontecem em sua escola, o que pode trazer para esses sujeitos um pouco mais de desafios para o trabalho em sala de aula e talvez, o enfrentamento dos

⁷² Apêndice I

problemas ocorra solitariamente e que eles enfrentem as situações do início da docência com maiores doses de incerteza, estresse e dificuldades, conforme alertou García (2009).

Características das formações oferecidas pela RME

Quanto ao nível de concordância em relação à participação ou características das formações oferecidas pela RME, foi bem baixo (5,0%) o percentual de professores dos dois grupos que declarou não ter participado de nenhuma ação de formação. Dentre os que ingressaram em 2013, foram 3 docentes (1 iniciante na carreira e 2 iniciantes na rede) e em 2015, dois professores, sendo 1 de cada grupo. No grupo de ingressantes de 2014, todos declararam ter participado de alguma formação.

Em relação à participação na FI (Formação para iniciantes) antes de serem direcionados para a primeira escola, entre os ingressantes no ano de 2013, apenas 20 professores concordaram plenamente, sendo: 9 do primeiro grupo e 11 do segundo grupo de iniciantes. Entre os sujeitos que ingressaram em 2014, apenas 6 docentes, sendo 4 iniciantes na carreira e 2 iniciantes na rede, declararam participação nesse momento antes de acessar a primeira escola.

A participação na FI⁷³ alguns meses após o ingresso na rede foi a resposta de 69,42% dos professores iniciantes, destes 53 docentes foram admitidos em 2013 (24 do grupo 1 e 29 do grupo 2); 23 professores (13 do grupo de iniciantes na carreira e 10 de ingressantes na rede) em 2014, e em 2015 foram 8 sujeitos, sendo 4 de cada grupo.

É grande o percentual de professores que foi direcionado à escola, no momento da contratação na RME, sem nenhum tipo de orientação/formação/acompanhamento por parte da rede de ensino. Ou seja, sem conhecer a proposta pedagógica, o modo de funcionamento das escolas, e também as questões funcionais e de carreira. Apesar do DOEP contar com uma proposta de formação para os iniciantes, contemplando questões de apresentação e contextualização da RME, com especial destaque à discussão das concepções presentes na proposta curricular, a depender do período de contratação do docente, ele só poderá participar da formação, meses depois. Se a escola, representada pelo trio gestor, especialmente, não contar com uma proposta de “acolhimento” do iniciante, este terá que descobrir sozinho ou com os outros professores que se dispuserem a auxiliar ou até mesmo com os alunos.

O ingresso à escola e o aprendizado das regras, normas, rotinas e principalmente do modo de funcionamento das questões pedagógicas, ocorreu para a maior parte dos sujeitos

⁷³ Apêndice J

participantes desse estudo, de modo assistemático, no “susto”, cabendo ao docente, conforme escreveu Marcelo García (2010), nadar ou afundar ou aterrissar como puder. Essa constatação corrobora com a literatura revista, que apontou que a inserção à escola é marcada por ausência de apoio (CORSI, 2005; SILVEIRA, 2002; GABARDO, 2012; ROCHA, 2005; MONTALVÃO, 2008; GIOVANNI; GUARNIERI, 2014; MONTEIRO, 2006; MARIANO, 2006b; LIMA et al, 2006).

Nas respostas à questão 26, uma professora assinalou sua dificuldade em ingressar numa sala de aula sem preparo, reforçando a necessidade da rede de sistematizar e regulamentar ações de apoio ao momento inicial da docência: *“o início em sala de aula sem nenhum preparo anterior, tanto da prática como das burocracias, foi meio difícil”*.(professora iniciante na carreira)

Como o assunto “professor iniciante” só emergiu na FI (Formação de Iniciantes), e em nenhum momento apareceu como pauta da formação dos PCPs ou gestoras escolares ou até mesmo nas entrevistas e conversas que realizei com os formadores do DOEP, posso inferir que a socialização profissional da maior parte dos sujeitos respondentes, se deu de forma bastante desarmônica, trazendo entraves ao DP.

Entendo que os poucos professores que tiveram a oportunidade de participar da FI antes do ingresso à escola, chegaram à ela muito mais situados, menos perdidos, menos estrangeiros, e com mais possibilidades de iniciar a docência com recursos mínimos para um razoável engajamento no trabalho.

Não é uma prática da maioria das escolas brasileiras dispor de recursos voltados a diminuir as principais dificuldades da fase de iniciação (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), e essa negligência é muito perversa se considerarmos que o professor atua com seres humanos e que os alunos serão “[...] os grandes afetados pelas evidentes e inescapáveis dificuldades que caracterizam o início da docência” (LIMA et al, 2006, p. 99).

O professor que já experienciou um tempo maior na docência, como é o caso do grupo de iniciantes na rede, talvez possa ter vivenciado a chegada à escola de um modo menos traumático, por já contar com alguns recursos pedagógicos (manejo de sala de aula, organização de rotinas, conhecimento de funcionamento da escola) e até mesmo relacionais (referentes ao contato com os colegas de trabalho, gestão, pais e comunidade). Mas mesmo dotados de algumas condições em relação àqueles que estão acessando a escola como professor pela primeira vez, trata-se de considerar que a RME tem uma cultura própria, uma proposta

curricular específica e que cada escola também tem o seu modo de existir, o que vai trazer desafios e dificuldades que precisarão ser enfrentados por esse grupo também.

Quando questionados se os cursos de formação continuada oferecidos pela RME levavam em conta as necessidades do professor iniciante, 74 sujeitos, 61,15%, concordaram parcialmente. Dentre os respondentes há uma diferença um pouco maior entre os iniciantes na rede, pois 41 expressaram esse nível de concordância, ao passo que no grupo de iniciantes na carreira, foram 33 docentes. Outros 26 sujeitos, totalizando 21,48%, não concordaram com a afirmativa e a incidência de respostas foi maior no grupo de iniciantes na carreira 16 professores.

Um total de 21 docentes, 17,35%, concordou plenamente com a afirmação de que os cursos oferecidos pela rede levam em conta as necessidades do professor iniciante. O índice maior de respostas foi entre os sujeitos iniciantes na carreira, totalizando 11.

Quando indagados se “as formações os ajudavam a enfrentar os desafios da sala de aula” foi alto o percentual (84,31%), somando 102 professores dos que não concordaram ou concordaram parcialmente. Entre os que concordaram parcialmente (71 docentes), 40 fazem parte do grupo de ingressantes na rede e os outros 31 são ingressantes na carreira. Entre os que não concordaram com a afirmação (31 professores, 25,61%), 16 sujeitos eram iniciantes na carreira e 15 iniciantes na rede.

Nos registros da questão 26, uma professora manifestou-se sobre a FI colocando sua percepção a respeito dos conteúdos a serem contemplados nesses momentos, reforçando as necessidades mais elementares dos iniciantes: *“As formações iniciais poderiam ser mais voltadas às questões, dúvidas, angústias dos ingressantes para entrarmos melhor preparados nesse aspecto”*. (professora iniciante na carreira)

A grande maioria dos respondentes concordou parcialmente ou não concordou que as formações oferecidas pela RME levam em conta as necessidades dos iniciantes ou ajudam a enfrentar os desafios da profissão. Apesar da rede contar com uma política de formação permanente composta por várias frentes: cursos, eventos, paradas pedagógicas, formação à distância, acompanhamento de formadores do DOEP in loco, formação dos gestores que visam dotá-los de instrumentos para uma gestão mais democrática da escola e fortalecimento do trabalho coletivo, fica claro que, ainda, é preciso pensar em ações específicas para o momento de indução. Ou seja, a partir do conhecimento das características das fases da carreira, identificar as carências e necessidades dos professores, para consolidar ações de aprimoramento e superação de desafios. Ao que parece, os conteúdos de formação oferecidos não levam ou

levam parcialmente em conta esses aspectos, deixando uma lacuna importante. Compartilho da ideia de Imbernón (2006) que afirma que a aquisição de conhecimentos por parte do professor deve estar ligada à prática profissional e situada no local onde esta é exercida. Para ele:

Por isso é tão importante desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola. Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas. (IMBERNÓN, 2006, p.16-17)

Além disso, o autor defende que cada pessoa tem um estilo próprio de aprender e processar a informação recebida e que aprender para colocar em prática uma inovação presume um processo bastante complexo, que pode ser superado “quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende” (IMBERNÓN, 2006, p. 17).

Assim, entendo que a implicação do professor na atividade de formação, bem como um exame minucioso de suas necessidades pode dotá-lo dos instrumentos necessários para superação das dificuldades e desafios experimentados na fase de iniciação e assim facilitar o seu DP.

Um grupo menor de docentes (17,35%), concordou plenamente que os cursos ofertados pela RME levam em conta as necessidades do professor iniciante. Essa resposta pode revelar momentos distintos de entrada na RME, características específicas das ações das H.As, da própria formação inicial do sujeito e das jornadas de trabalho, que condicionam a participação contínua em formações. Também é preciso considerar a disponibilidade dos sujeitos, a abertura para a inovação, a busca de alternativas e a implicação com o próprio desenvolvimento profissional.

A afirmativa “as formações oferecidas me auxiliam a compreender a Proposta Pedagógica da rede” teve concordância plena de 47 docentes, 38,8%, totalizando 24 iniciantes na carreira e 23 iniciantes na rede. Entre os que concordaram parcialmente o percentual foi maior (48%), totalizando 58 professores (27 do primeiro grupo e 31 do segundo grupo). Apenas 16 docentes, 13,2%, não concordaram com a afirmação. Desse total 9 eram iniciantes na carreira e 7 iniciantes na rede.

O grande eixo norteador das ações de formação permanente da RME é a proposta curricular. Essa questão está prescrita nos documentos que detalham a formação permanente e é muito presente nos depoimentos dos formadores do DOEP. Uma preocupação legítima, que

está assentada na ideia de que as ações do docente, em sala de aula, devem estar ancoradas no QSN e que para isso é preciso que esses se apropriem da proposta para que, efetivamente, possam colocá-la em operação.

Considero o tempo de contato com o QSN (3, 2 ou menos de um ano), muito curto para uma favorável apropriação. Mas não é só o tempo um fator dificultador, a própria condição de carreira é impeditiva para isso: seja pela transitoriedade de nível de ensino/turmas e até mesmo de escolas; jornadas de trabalhos distintas, participação ou não nas formações oferecidas pela RME e até pelas possibilidades de reflexão que são ou não possibilitadas na escola nos momentos de trabalho pedagógico coletivo.

Além disso, levando em consideração que o QSN traz uma perspectiva muito distinta de uma lógica fragmentada do conhecimento, é preciso considerar também as características dos cursos de formação inicial -, que formaram os professores participantes desse estudo -, que seguem um modelo de aulas baseadas em disciplinas, ou seja, contam com uma organização disciplinar, fragmentada (FORMOSINHO, 2009; TARDIF; LESSARD, 2014).

Para Tardif e Lessard (2014), essa lógica disciplinar é um problema epistemológico do modelo universitário de formação, pois a organização curricular é focada no conhecimento teórico e distanciada do estudo da realidade concreta das escolas, que vai resultar na dissociação entre o conhecer e o fazer na formação docente. Assim, o professor formado nesses moldes, talvez tenha uma dificuldade maior para compreender uma proposta pedagógica com as características do QSN. Para atingir os objetivos de formação dos estudantes, contemplados nesse currículo será necessário um conjunto de ações: formação, reflexão, acompanhamento individualizado, elaboração de planejamento em coletivo, reflexões sobre o desenvolvimento das aulas, ou seja, uma assistência intensiva, sistematizada e contínua, que deve ir muito além dos momentos definidos pelas H. As ou formações organizadas pela RME. Esse conjunto de ações seria, em grande medida bastante facilitadores do DP dos professores iniciantes.

Tabela 20 - Distribuição dos professores iniciantes de acordo com o nível de concordância em relação às formações da SME

		Iniciantes na carreira		Iniciantes na rede		Total	
		N	%	N	%	N	%
Ainda não participei de nenhuma formação oferecida pela rede de ensino.	Não concordo	57	95,0%	55	91,7%	112	93,3%
	Concordo parcialmente	1	1,7%	2	3,3%	3	2,5%
	Concordo plenamente	2	3,3%	3	5,0%	5	4,2%
	Total	60	100,0%	60	100,0%	120	100,0%
No momento da minha contratação, antes de ir para a primeira escola escolhida, participei de uma formação para professores iniciantes na rede.	Não concordo	47	78,3%	46	78,0%	93	78,2%
	Concordo parcialmente	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Concordo plenamente	13	21,7%	13	22,0%	26	21,8%
	Total	60	100,0%	59	100,0%	119	100,0%
Participei de uma formação para professores iniciantes, alguns meses depois do meu ingresso na rede	Não concordo	19	31,7%	18	29,5%	37	30,6%
	Concordo parcialmente	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Concordo plenamente	41	68,3%	43	70,5%	84	69,4%
	Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%
Os cursos de formação continuada oferecidos pela rede, levam em conta minhas necessidades de professor (a) iniciante.	Não concordo	16	26,7%	10	16,4%	26	21,5%
	Concordo parcialmente	33	55,0%	41	67,2%	74	61,2%
	Concordo plenamente	11	18,3%	10	16,4%	21	17,4%
	Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%
As formações me ajudam a enfrentar os desafios da minha sala de aula.	Não concordo	16	26,7%	15	24,6%	31	25,6%
	Concordo parcialmente	31	51,7%	40	65,6%	71	58,7%
	Concordo plenamente	13	21,7%	6	9,8%	19	15,7%
	Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%
As formações oferecidas me auxiliam a compreender a Proposta Pedagógica da Rede.	Não concordo	9	15,0%	7	11,5%	16	13,2%
	Concordo parcialmente	27	45,0%	31	50,8%	58	47,9%
	Concordo plenamente	24	40,0%	23	37,7%	47	38,8%
	Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%

4.4.2.2 Condições materiais de trabalho

Os professores foram questionados quanto ao nível de concordância em relação à algumas afirmativas que dizem respeito às condições materiais de trabalho. A primeira, “o espaço físico da sala de aula é adequado” teve concordância parcial de 50,4% dos respondentes, totalizando 31 iniciantes na carreira e 30 iniciantes na rede. Outros 35 docentes (20 do grupo 1 e 15 do grupo 2), 28,9%, não concordaram com a afirmação. Dentre os sujeitos que concordaram plenamente 16 são iniciantes na rede e 9 na carreira, somando 20,7%.

Totalizou 79,3% os respondentes que concordaram parcialmente ou não concordaram com a afirmação “o espaço físico da sala de aula é adequado”. Na RME, as escolas seguem o padrão de uma estrutura que contempla o quadro negro, carteiras e cadeiras individuais para os alunos, armários e mesa para o docente. Apenas algumas UEs contam com kit multimídia (data show, computador) nas salas de aula, o que revela uma organização bastante rígida, assentada ainda num modelo de uma escola mais tradicional e, talvez, por este motivo não seja considerada adequada ou seja considerada adequada parcialmente, pela grande maioria dos professores iniciantes.

Um total de 59,2%, (33 professores iniciantes na carreira e 38 ingressantes na rede) teve concordância plena em relação à afirmativa “posso utilizar sem restrição todos os espaços pedagógicos existentes na escola”. Outros 30,0%, 36 docentes (18 de cada grupo), concordaram parcialmente e um percentual de 10,8% (8 iniciantes na carreira e 5 na rede) não concordou.

A grande maioria dos sujeitos respondentes, quase 60% do total, declarou a possibilidade de utilizar sem restrição todos os espaços pedagógicos da escola, o que parece ser um fator bastante positivo e que pode tornar o processo ensino-aprendizagem mais dinâmico e motivador, a depender dos locais, dos recursos disponíveis e das estratégias utilizadas pelos docentes. Além disso, sair da sala de aula implica também um planejamento, uma organização didática e em definições de como fazer, que vão trazer exigências ao docente e que se bem assistidas, podem ser bastante favoráveis ao DP.

O percentual dos que concordaram parcialmente ou não concordaram foi de 40,8%. Entendo que, a depender do tamanho da escola (número de turmas), espaços disponíveis e da própria organização da UE, pode ser necessária a criação de horários de utilização um pouco mais rígidos, o que pode tornar o uso um pouco mais restrito.

Quando indagados sobre o nível de concordância relativo à afirmação “tenho poucas possibilidades de uso de espaços fora da sala de aula para realizar atividades com meus alunos”,

47 professores sendo (22 do grupo de iniciantes na carreira e 25 do grupo de iniciantes na rede) totalizando 38,8%, declararam concordar parcialmente. Não concordaram com a afirmativa 38% dos docentes (20 do primeiro grupo e 26 do segundo grupo). Entre os docentes que concordaram plenamente com a afirmação, 18 eram iniciantes na carreira e 10 eram ingressantes na rede, somando 28 sujeitos, 23,1%.

Um baixo percentual de professores concordou plenamente com a afirmação, enquanto a grande maioria não concordou ou concordou parcialmente, o que pode ser um indicador de que na maior parte dos casos, os professores veem algumas possibilidades para além da sala de aula, para desenvolver atividades com seus alunos, enquanto um grupo menor de docentes respondeu que as possibilidades são poucas.

Um total de 47,1% dos respondentes, (29 iniciantes na carreira e 28 iniciantes na rede) concordou parcialmente com a afirmação “os materiais que preciso para desenvolver minhas aulas são suficientes”. Outros 36 professores (29,8%), não concordaram. O número de discordantes foi maior no grupo de iniciantes na rede, 21 docentes. Um percentual de 23,1% do total de participantes da pesquisa concordou plenamente com a afirmação. Dos 28 professores que assinalaram esse nível de concordância, 16 faziam parte do grupo de iniciantes na carreira e 12, do grupo de iniciantes na rede.

A afirmativa “às vezes preciso comprar com recursos próprios, alguns materiais para desenvolver minhas aulas” teve concordância plena de 51 respondentes (42,1%), sendo: 22 iniciantes na carreira e 29 ingressantes na rede. Outros 35% concordaram parcialmente com a afirmação, sendo 23 do primeiro grupo e 20 do segundo. Um percentual de 22,3%, 27 docentes (15 iniciantes na carreira e 12 de iniciantes na rede) não concordou.

O trabalho do professor é bastante artesanal, conforme indicou Tardif e Lessard (2014). Para os autores, o docente prepara seu local de trabalho e não se contenta em entrar nele como se fosse pronto e definido em si mesmo e acaba construindo, preparando e organizando uma parte importante de seus instrumentos de trabalho, pois:

[...] Esses instrumentos – material pedagógico, textos, bilhetes, horário, desenhos, planos, etc. – não têm, aqui uma realidade objetiva, independente dos trabalhadores, que se limitariam a tomá-los numa caixa de instrumentos onde eles já existissem à disposição. Pelo contrário, são fabricados, muitas vezes pelos próprios professores (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 174-175)

Assim, entendo que pode acontecer de o professor desejar desenvolver atividades utilizando materiais que não estão disponíveis na escola e para que consiga viabilizar suas

propostas, acaba investindo recursos próprios. A falta ou insuficiência de insumos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico é um aspecto bastante dificultador do trabalho docente, pois exige do professor a busca de alternativas tornando sua carga de trabalho mais pesada. Além disso, a questão dos insumos pedagógicos pode estar relacionada à inovação. Nesse aspecto reside um componente importante do processo de ensino-aprendizagem, que é pensar as estratégias, o como fazer com o que aluno aprenda, o que utilizar para a consolidação da aprendizagem. Essa é uma preocupação legítima, reveladora de um compromisso com o trabalho desenvolvido e principalmente sintonizada com a proposta curricular da RME. Para desenvolver os saberes concernentes às várias áreas do conhecimento é necessário pensar nos recursos.

O grupo de docentes que concordou plenamente que os materiais são suficientes e que não concordaram com a afirmação referente ao investimento de recursos pessoais para compra de materiais para as aulas, embora em menor número, pode revelar uma postura um pouco mais adaptada ao que já existe ou, ainda, uma dificuldade para pensar em possibilidades além daquelas já existentes, o que parece ser uma característica do início na docência.

Quando questionados sobre ter “todas as publicações que compõem a proposta pedagógica da rede”, os professores que não concordaram somaram 34, sendo 17 de cada grupo de ingressantes, 28,3%. Entre os que concordaram parcialmente ou concordaram plenamente, o número foi de 86 sujeitos, 71,7%.

Algumas das publicações que fazem parte da proposta pedagógica da rede são: QSN; Educação Inclusiva – histórias, concepções e políticas públicas e Avaliação educacional. Esses seriam os materiais de leitura e de uso obrigatório tanto para o conhecimento da proposta pedagógica, quanto para as formações. Embora esse material e outros estejam disponíveis na página virtual da SME, é muito importante que o professor esteja de posse desses documentos tanto para tomar contato com sua origem e organização, como para desenvolver o processo pedagógico.

Tabela 21 - Distribuição dos professores iniciantes de acordo com a percepção sobre algumas condições materiais de trabalho

		Iniciantes na carreira		Iniciantes na rede		Total	
		N	%	N	%	N	%
O espaço físico da sala de aula é adequado.	Não concordo	20	33,3%	15	24,6%	35	28,9%
	Concordo parcialmente	31	51,7%	30	49,2%	61	50,4%
	Concordo plenamente	9	15,0%	16	26,2%	25	20,7%
	Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%
Posso utilizar, sem restrição, todos os espaços pedagógicos existentes na escola.	Não concordo	8	13,6%	5	8,2%	13	10,8%
	Concordo parcialmente	18	30,5%	18	29,5%	36	30,0%
	Concordo plenamente	33	55,9%	38	62,3%	71	59,2%
	Total	59	100,0%	61	100,0%	120	100,0%
Tenho poucas possibilidades de uso de espaços fora da sala de aula, para realizar atividades com meus alunos.	Não concordo	20	33,3%	26	42,6%	46	38,0%
	Concordo parcialmente	22	36,7%	25	41,0%	47	38,8%
	Concordo plenamente	18	30,0%	10	16,4%	28	23,1%
	Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%
Os materiais que preciso para desenvolver minhas aulas são suficientes.	Não concordo	15	25,0%	21	34,4%	36	29,8%
	Concordo parcialmente	29	48,3%	28	45,9%	57	47,1%
	Concordo plenamente	16	26,7%	12	19,7%	28	23,1%
	Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%
Às vezes preciso comprar, com recursos próprios, alguns materiais para desenvolver as atividades com meus alunos.	Não concordo	15	25,0%	12	19,7%	27	22,3%
	Concordo parcialmente	23	38,3%	20	32,8%	43	35,5%
	Concordo plenamente	22	36,7%	29	47,5%	51	42,1%
	Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%
Tenho todas as publicações que compõem a Proposta Pedagógica da Rede.	Não concordo	17	28,3%	17	28,3%	34	28,3%
	Concordo parcialmente	24	40,0%	30	50,0%	54	45,0%
	Concordo plenamente	19	31,7%	13	21,7%	32	26,7%
	Total	60	100,0%	60	100,0%	120	100,0%

Em relação à infraestrutura das U.Es, de acordo com a escala de Neto et al (2013)⁷⁴, das 62 escolas em que atuavam os professores participantes do estudo, 55 enquadram-se no nível adequado. São escolas providas de abastecimento de água, esgoto, sanitários, energia elétrica e cozinha; sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora; biblioteca, sala de professores, laboratório de informática, copiadora, quadra e acesso à internet.

Neto et al (2011) constataram que apenas 14,9% das escolas brasileiras têm infraestrutura adequada e apenas 0,6% uma infraestrutura avançada (que contam, além dos itens anteriores, com laboratório de ciências e dependências apropriadas para atender estudantes com necessidades especiais). O fato de as escolas estarem enquadradas no nível adequado significa apenas a existência dos itens constantes nos níveis e não a sua qualidade.

De todo modo, o enquadramento de 55 escolas no nível adequado pode ser indicador de que a maioria dos professores no início da docência, experimentou uma condição material um pouco mais favorável ao trabalho docente, pois a existência, principalmente, de dependências como: biblioteca, quadra esportiva e laboratório de informática com acesso à internet podem possibilitar ao professor a diversificação da maneira como este vai desenvolver sua atividade e aprender a profissão, tornando menos pesada ou difícil sua carga de trabalho, conforme alertado por Tardif e Lessard (2014).

Apenas 7 escolas, que tinham 15 professores iniciantes, foram classificadas no nível básico da escala. Algumas dependências muito importantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico como: biblioteca, sala de informática, sala de leitura, quadra de esportes e sala de atendimento especial podem não fazer parte da estrutura escolar, restringindo o trabalho docente ao espaço da sala de aula, gerando exigências adicionais ao docente ou contribuindo para fortalecer uma prática pedagógica mais distante das necessidades dos alunos da atualidade e em discordância com a própria proposta pedagógica da RME.

Condições de apoio ao desenvolvimento do trabalho (gestão escolar)

Em relação ao nível de concordância com algumas afirmativas referentes ao trabalho da gestão escolar, bem como o apoio recebido desses pares, foi maior o número de docentes que concordou parcialmente com a afirmação “percebo a gestão escolar (diretor/vice-

⁷⁴ O professor Joaquim Neto compartilhou comigo o enquadramento das escolas na escala de infraestrutura elaborada por Neto et al (2013).

diretor/coordenador pedagógico) muito envolvida com questões burocráticas”, totalizando 51,7% (33 iniciantes na rede e 29 iniciantes na carreira). Um total de 34, 2%, 41 sujeitos (15 do primeiro grupo e 26 do segundo grupo) concordou plenamente. O número foi bem menor entre os que não concordaram somando 12 de iniciantes na carreira e 5 de iniciantes na rede.

A resposta concordo parcialmente e não concordo, que somou 79 sujeitos, pode ser reveladora do esforço do trio gestor em equilibrar o trabalho envolvendo as questões administrativas e as pedagógicas, conforme orientações da RME e formações que são realizadas com esses agentes. Isso passa pelo entendimento da escola como espaço de aprendizagem e da responsabilidade de todos (direção/vice-direção e coordenação pedagógica) para a consecução dos objetivos educacionais. Libâneo (2015, p. 25), comenta as características dessa gestão que se compromete também com o pedagógico, bem como seus possíveis efeitos no trabalho realizado:

[...] Gerir uma escola deixa de ser algo apenas ligado a questões administrativas e burocráticas. Se o conjunto da escola é, tanto quanto a sala de aula, espaço de aprendizagens, pode-se deduzir que formas de funcionamento, normas, procedimentos administrativos, valores e outras tantas práticas que ocorre no âmbito da organização escolar, exercem efeitos diretos na aprendizagem de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de alunos e professores.

O equilíbrio entre as ações administrativas e pedagógicas, por parte do trio gestor, pode repercutir positivamente não só na aprendizagem dos alunos, mas também dos professores, especialmente daqueles que estão iniciando a docência ou na ingressando numa rede, que precisam de uma dose maior de apoio para se sentirem mais seguros e enfrentarem com menos entraves os inevitáveis problemas que encontrarão no exercício da sua atividade.

Todavia, na percepção de 41 docentes, o trio gestor é muito envolvido com as questões burocráticas, o que pode distanciá-los de um acompanhamento e apoio mais próximos do trabalho dos professores.

Um total de 71 docentes, 58,7%, sendo 41 iniciantes na carreira e 30 iniciantes na rede, concordou plenamente com a afirmação “recebo auxílio do diretor e vice-diretor sempre que preciso”. Entre os que concordaram parcialmente, 41 sujeitos (41%), o número foi maior nos iniciantes na rede somando 25 professores. Apenas 9 docentes, sendo 3 do primeiro grupo e 6 do segundo grupo, totalizando 7,4% não concordaram.

Fica perceptível que a grande maioria dos professores parece ter contado com auxílio da direção e vice-direção sempre que precisou, o que é um dado bastante importante se

considerarmos que as medidas de apoio/auxílio àquele que está iniciando a carreira, reveladas na literatura revista, são bastante escassas e um fator de intensificação das dificuldades e desafios do principiante (CORSI, 2005; SILVEIRA, 2002; GABARDO, 2012; MONTALVÃO, 2008; PAPI, 2011; LEONE, 2011).

Uma professora registrou na questão 26, a situação favorecedora que encontrou logo na entrada da primeira escola: “Particularmente me senti “amparada” pela equipe escolar que me recebeu em 2013, se colocando à total disposição para me auxiliar, desde a gestão até os funcionários (...)”. (*professora iniciante na carreira*)

Por outro lado, um grupo menor de professores parece não ter encontrado apoio dos gestores (diretor e vice-diretor) todas as vezes que precisou, o que pode ter tornado mais solitário e complexo seu processo de inserção. O registro de uma professora é ilustrativo dessa falta de apoio: “Pouco incentivo ou ajuda da equipe escolar (gestão e professores), salvo algumas exceções”. (*professora iniciante na rede*)

A afirmação “recebo auxílio da coordenação pedagógica sempre que preciso” teve concordância plena da grande maioria dos respondentes, somando 67,5% (43 do primeiro grupo e 38 do segundo grupo). Um total de 33 sujeitos, 27,5% (13 iniciantes na carreira e 20 iniciantes na rede), concordou parcialmente e apenas 5% dos participantes não concordaram, somando 6 professores, sendo 3 de cada grupo.

O coordenador pedagógico na RME atua mais diretamente com o professor. Seu papel está circunscrito ao acompanhamento do trabalho dos docentes com vistas à viabilização do currículo escolar. Em acordo com Libâneo (2015, p. 180):

[...] A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores para se chegar a uma situação ideal de qualidade do ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos.

Além da condução das H.As, ao PCP caberia também assistir os professores em situações de planejamento, orientar em relação à avaliação da aprendizagem e prestar atendimento em outras necessidades profissionais.

Pelas respostas dos participantes do estudo, depreende-se que o PCP, para a maioria, cumpre o seu papel. O fato de os coordenadores pedagógicos participarem de formações semanais na SME, que têm o objetivo de legitimar e fortalecer sua liderança como gestor pedagógico, parece estar refletindo em suas ações nas escolas, o que pode ser um fator bastante

favorecedor do DP do docente iniciante. A depender das necessidades dos professores e do modo como o PCP conduz os encaminhamentos para o enfrentamento dos problemas, entendo que o docente experimentará uma maior segurança, cometerá menos equívocos em suas ações e, evidentemente, aprenderá a profissão a partir do seu próprio fazer pedagógico.

Quando questionados sobre “minhas ideias para desenvolver um novo projeto ou atividade na escola, são bem recebidas pela equipe gestora”, 50,4% concordaram plenamente, somando 26 professores iniciantes na carreira e 35 iniciantes na rede. Um total de 47 sujeitos (38,8%), sem diferenças entre os dois grupos, concordou parcialmente e apenas 13 docentes não concordaram. O número foi maior entre os iniciantes na carreira, totalizando 10 professores.

Diante da novidade do ingresso em um novo contexto de trabalho ou do início numa carreira, principalmente considerando aquele que acabou de concluir a formação inicial e que encontra-se em momento de explosão de ideias e, por vezes, com desejos de colocar aquilo que aprendeu em prática, encontrar um clima receptivo por parte da equipe gestora escolar e ter sua voz aceita e as suas considerações agregadas ao projeto pedagógico da escola, pode criar uma situação bastante favorável ao DP e acolhimento do iniciante, fazendo com que ele também se sinta responsável pelas decisões.

Chamou minha atenção que, entre os que não concordaram que suas ideias são bem recebidas pela equipe gestora, o número bem maior foi de iniciantes na carreira e entre os que concordaram plenamente o número maior de respondentes faz parte do grupo de iniciantes na rede. Pode ser que aquele que já tenha um tempo maior de exercício profissional, consiga se posicionar de maneira mais clara, compartilhando experiências anteriores, demonstrando mais propriedade e com isso sendo mais bem visto no coletivo. Pode acontecer que o iniciante na carreira, tendencialmente, acabe se fechando, deixando de se posicionar e se identificando com os valores, crenças, ideias da maioria, diante de uma situação de rejeição de suas opiniões, o que é sobremaneira bastante nocivo para o DP.

Uma professora participante do estudo registrou sua indignação em relação ao fato de, no início da docência, atuar em escolas de passagem o que parece ser um fator limitador de sua atuação no coletivo escolar:

“Muitas vezes cria-se um preconceito por parte de pessoas que compõe a escola no início do ano, devido a rotatividade que enfrentamos todos os anos por estarmos no início da profissão. Isso faz com que em algumas escolas não tenhamos voz”! (professora iniciante na carreira)

Ter sua voz “ouvida” e legitimada também vai contribuir para facilitar a construção das competências para o desenvolvimento do trabalho, convertendo-se num importante momento de aprendizagem da profissão.

Tabela 22 - Distribuição de docentes em relação à percepção sobre o trabalho do trio gestor (diretor, vice-diretor/PCP)

		Iniciantes na carreira		Iniciantes na rede		Total	
		N	%	N	%	Total	%
Percebo a gestão escolar (diretor/ vice-diretor/coordenador pedagógico), muito envolvida com questões burocráticas.	Não concordo	12	20,0%	5	8,3%	17	14,2%
	Concordo parcialmente	33	55,0%	29	48,3%	62	51,7%
	Concordo plenamente	15	25,0%	26	43,3%	41	34,2%
	Total	60	100,0%	60	100,0%	120	100,0%
Recebo auxílio do diretor e vice-diretor sempre que preciso	Não concordo	3	5,0%	6	9,8%	9	7,4%
	Concordo parcialmente	16	26,7%	25	41,0%	41	33,9%
	Concordo plenamente	41	68,3%	30	49,2%	71	58,7%
	Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%
Recebo auxílio da coordenação pedagógica sempre que preciso.	Não concordo	3	5,1%	3	4,9%	6	5,0%
	Concordo parcialmente	13	22,0%	20	32,8%	33	27,5%
	Concordo plenamente	43	72,9%	38	62,3%	81	67,5%
	Total	59	100,0%	61	100,0%	120	100,0%
Minhas ideias para desenvolver um novo projeto ou atividade na escola, são bem recebidas pela equipe gestora.	Não concordo	10	16,7%	3	4,9%	13	10,7%
	Concordo parcialmente	24	40,0%	23	37,7%	47	38,8%
	Concordo plenamente	26	43,3%	35	57,4%	61	50,4%
	Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%

Percepção dos professores iniciantes sobre os pares de trabalho (outros professores da escola)

No que diz respeito à percepção sobre os pares (outras professoras), a afirmativa “os professores que estão na escola há mais tempo, não me encorajam para o trabalho”, 56 sujeitos (46,3%), não concordaram. Os que concordaram parcialmente somaram 49 professores

(40,5%), e apenas 16 docentes (13,2%) concordaram plenamente. O número de sujeitos de cada grupo foi praticamente igual em todos os níveis de concordância.

A literatura revista apontou que, na maior parte dos casos, os iniciantes buscam apoio justamente nos seus pares, para as necessidades relacionadas às rotinas e conhecimentos dos modos de organização escolar ou até mesmo sobre a aprendizagem dos alunos e questões correlatas ao planejamento das aulas. Esse apoio pode ser considerado uma importante fonte de aprendizagem da docência, ainda que ocorra de maneira informal.

O desencorajamento do iniciante, por parte do professor que está atuando há mais tempo na escola, pode indicar a falta ou insuficiência de apoio, que é tão importante para a sobrevivência na carreira. Diante das inúmeras dificuldades que o iniciante enfrenta, o que ele menos precisa é de alguém que o desencoraje ao trabalho.

Além disso, para compreender as dinâmicas relacionais engendradas no espaço escolar há que se considerar, conforme explicitado por Tardif e Lessard (2014) que as relações entre os pares comportam também uma dimensão histórica, que pode criar disputas e segmentação de grupos:

[...] em algumas escolas, os professores estão atuando há muitíssimo tempo e compartilham com seus colegas [...] um universo familiar. Essa familiaridade pode facilmente acabar em reações de solidariedade entre os “antigos” e contra os “novos” [...]. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 183)

Entre os sujeitos participantes da pesquisa, a grande maioria (46,3%) parece ter encontrado um ambiente acolhedor, mais propenso ao incentivo e ao estímulo ao trabalho e consideravelmente mais favorável ao DP, pois as partilhas, os auxílios, as trocas podem ser mobilizadoras de conhecimentos e alavancarem a aprendizagem da docência.

Por outro lado, há um grupo de docentes (40,5%) que concordou parcialmente, talvez indicando a existência, na escola, de profissionais que encorajam e dos que também desencorajam. E um grupo menor (13,2%) concordou plenamente, podendo indicar que esses professores estão inseridos num ambiente pouco socializador, com baixa ou nenhuma colaboração e menos ainda propício ao DP.

Outra questão a ser destacada é que a rotatividade de escolas, experimentada pelos iniciantes, pode ser um elemento dificultador para a criação de vínculos entre os pares e comprometer o estabelecimento de relações colaborativas nas instituições. Dentre os que concordaram parcialmente e que não concordaram 50 professores (25 de cada grupo) estavam na escola há menos de 1 ano.

Quando questionados sobre “percebo resistência de alguns professores da escola em relação às novas práticas pedagógicas”, mais da metade dos respondentes (54,5%) concordou parcialmente, somando 66 docentes (31 iniciantes na carreira e 35 iniciantes na rede). Destes, 49 professores estavam na escola há menos de 1 ano. Um total de 17 professores de cada grupo (34,28%), não concordou e 17,4% (12 iniciantes na carreira e 9 iniciantes na rede), concordaram plenamente. Dentre os que concordaram plenamente, 16 estavam na escola há menos de 1 ano.

Um dos fatores limitadores do trabalho docente é a resistência à inovação, que pode ser característica de uma fase do ciclo de vida profissional, o conservadorismo, de acordo com Huberman (2013) ou estar fundada em aspectos relacionados à própria condição de trabalho e até nas crenças dos professores que já desenvolvem uma certa atividade de uma determinada maneira há muito tempo e apresentam reações contrárias a qualquer tentativa de mudança.

Para o iniciante, encontrar colegas resistentes além da real probabilidade de contaminação, também agrega chances de desestimular e até impedir alterações nas rotinas de trabalho, contribuindo mais para uma atitude de passividade e incorporação daquilo que é considerado adequado pelos docentes mais antigos (GUARNIERI, 2005). No caso específico dos participantes desse estudo, um número maior de docentes concordou parcialmente ou não concordou com a afirmativa, indicando um ambiente de inserção profissional muito mais favorecedor do DP. No entanto, um grupo de 21 docentes, a maioria de iniciantes na carreira, aponta uma percepção sobre os pares que não é nem um pouco favorável à aprendizagem da docência, trazendo implicações negativas para a constituição profissional.

Nóvoa (2009, p. 30) ao discutir a cultura profissional assevera que “ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes”. Para o autor, essa aprendizagem vai se consolidar a partir de rotinas que promovam o avanço das aprendizagens docentes. Assim, o encontro com colegas adeptos às mudanças e inovações, sem dúvida, será bastante facilitador do DP.

Tabela 23 - Distribuição dos professores iniciantes em relação à percepção dos pares de trabalho (outros professores)⁷⁵

		Iniciantes na carreira		Iniciantes na rede		Total	
		N	%	N	%	Total	%
Os professores que estão na escola há mais tempo, não me encorajam para o trabalho.	Não concordo	28	46,7%	28	45,9%	56	46,3%
	Concordo parcialmente	24	40,0%	25	41,0%	49	40,5%
	Concordo plenamente	8	13,3%	8	13,1%	16	13,2%
	Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%
Percebo resistência de alguns professores da escola em relação às novas práticas pedagógicas.	Não concordo	17	28,3%	17	27,9%	34	28,1%
	Concordo parcialmente	31	51,7%	35	57,4%	66	54,5%
	Concordo plenamente	12	20,0%	9	14,8%	21	17,4%
	Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%

Condições dos fatores ligados ao objeto de trabalho

As condições dos fatores ligados ao objeto de trabalho dizem respeito àquilo que é específico da atividade docente e que está relacionado mais especificamente ao trabalho do professor na sala de aula. Dentre os fatores, contemplei questões correlatas à Proposta Pedagógica da RME: currículo, avaliação de aprendizagem e alguns fatores mais voltados à operacionalização do trabalho propriamente dito: organização da rotina, questões de indisciplina, atendimento aos alunos com níveis de aprendizagem diversos ou de inclusão e, também o atendimento aos pais. Esses fatores, na opinião de Tardif e Lessard (2014, p. 114), atuam em sinergia para criar uma carga de trabalho complexa, variada e portadora de tensões diversas. Os autores, ainda, completam:

[...] constata-se que vários desses fatores remetem a tarefas invisíveis que demandam igualmente a afetividade e o pensamento dos professores. Por exemplo, o fato de trabalhar com crianças pequenas, com alunos com dificuldades de aprendizagem [...] provocam exigências específicas que afetam a carga de trabalho. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 114)

Para tentar apreender um pouco a percepção dos professores referentes aos fatores ligados ao trabalho, solicitei que assinalassem o nível de concordância sobre algumas questões

⁷⁵ Apêndice K

relativas à Proposta Pedagógica da RME. Na afirmativa “tenho dificuldades para implementar a proposta curricular da rede (QSN)”, 50% dos respondentes, sendo: 24 do grupo de iniciantes na carreira e 36 de iniciantes na rede, não concordaram. O número maior entre os que não concordaram pertence ao grupo com mais de três anos de exercício da docência. Talvez, para eles, que já tomaram contato com outras propostas pedagógicas, compreender o modo de funcionamento e implementar o currículo da RME tenha sido menos difícil do que para os iniciantes na carreira, para quem tudo pode ser uma novidade.

Outros 50 sujeitos (41,7%), sendo 29 do grupo 1 e 21 do grupo 2, concordaram parcialmente. Um total de 10 professores (6 iniciantes na carreira e 4 iniciantes na rede) concordou plenamente com a afirmação. Entre os respondentes, também foi maior o número de iniciantes na carreira que concordou parcialmente ou plenamente, podendo sinalizar a dificuldade maior, de um grupo que está ingressando na profissão, com as tarefas mais voltadas ao planejamento e ao processo ensino-aprendizagem propriamente dito.

Contudo, dada à especificidade do currículo da rede e do tempo de atuação dos professores, estes devem ser melhor assistidos em momentos para além das H.As, o que vai implicar um apoio um pouco mais intensivo e sistematizado para operacionalizar as questões que são fundantes para se pensar o planejamento, tendo o QSN como referência.

Em relação à avaliação da aprendizagem, na afirmação “não enfrento dificuldades para avaliar meus alunos”, 60%, 72 professores, praticamente metade de cada grupo, concordaram parcialmente. Outros 26 docentes (8 iniciantes na carreira e 18 iniciantes na rede), totalizando 21,7% concordaram plenamente e apenas 22 professores não concordaram. Destes, 17 são iniciantes na carreira e 5 iniciantes na rede.

Na proposta pedagógica da RME, a avaliação da aprendizagem é considerada um componente indissociável do processo educativo e tem função diagnóstica. De acordo com o Caderno de Orientações sobre o processo avaliativo, elaborado pela SME:

Avaliar é diagnosticar o desempenho dos educandos nas diversas práticas educativas e nos respectivos eixos que estão contemplados no QSN, importante documento norteador de nossa prática, para encadear sempre a correção de rumos e o replanejar do educador e do grupo-escola [...] (GUARULHOS, 2012a, p.8).

Assim, a avaliação deve ocorrer ao longo do processo, sendo adequada à natureza da aprendizagem e levar em consideração não só os resultados das tarefas realizadas pelos alunos,

mas como se deu o processo de aquisição dos saberes. “Trata-se de um olhar integral e não fragmentado, sem aspectos classificatórios e eliminatórios” (GUARULHOS, 2012a, p. 7).

Partindo dessa perspectiva de avaliação da aprendizagem, a RME adotou o Registro-síntese que é:

[...] o elemento de organização objetiva e descritiva do desenvolvimento do educando [...]. É o instrumento de registro e sistematização da aprendizagem para a reorientação das intervenções realizadas (GUARULHOS, 2012a, p.12).

De acordo com as orientações da SME, o registro deve ser sistemático e atualizado sobre os acontecimentos de cada educando, por meio de instrumentos diversos: atividades, provas, trabalhos, rodas de conversa, registros de observações e outros. Ou seja:

O instrumento avaliativo deve ser subsidiado pelo registro das ações na escola para a tomada de decisão que contribua para o fortalecimento do processo educativo. Isso se relaciona com a compreensão de que a observação atenta e seu registro fazem parte do processo avaliativo permanente do educando em diversas situações: quando brinca, quando participa de uma roda de conversa, quando lê, escreve, conta uma história, quando pesquisa, resolve problemas [...] (GUARULHOS, 2012a, p.7).

Desse modo, o Registro- Síntese, converte-se num instrumento de sistematização do aprendizado e desenvolvimento do aluno em seu percurso escolar. É um instrumento diagnóstico voltado para a reorientação das práticas pedagógicas. Esse registro se constitui como referência para orientar o planejamento docente a fim de atingir o objetivo de desenvolvimento pleno do educando.

Essa concepção adotada pela RME parece romper com a lógica perversa de práticas de avaliação segregadoras e promotoras de exclusão, se aproximando de uma prática formativa e emancipadora. Porém, é importante considerar que o professor passou anos de sua vida na escola/universidade, como aluno, sendo avaliado de maneiras diversas, e esse longo período de observação consolidou aprendizagens do que é avaliar e para que serve a avaliação. Assim, a prática avaliativa dos professores iniciantes estará, também, imbricada pelas crenças desenvolvidas ao longo de suas trajetórias como estudantes, que podem ser totalmente contrárias ao que é proposto na rede investigada.

Desse modo, entendo que para a apropriação da sistemática de avaliação de aprendizagem da SME e sua coerente operacionalização, o professor iniciante vai precisar além

de uma formação específica, um acompanhamento constante, de forma a subsidiá-lo para a consecução dos objetivos elencados na proposta

Entre os respondentes, foi maior o número dos que concordaram parcialmente e não concordaram com a afirmação “não enfrento dificuldades para avaliar os meus alunos”, totalizando 98 docentes (81,7%). Um número maior de iniciantes na carreira, 17 professores, não concordou, sinalizando talvez a maior dificuldade desse grupo para apreender o tipo de avaliação adotada.

Ao serem indagados sobre a afirmativa “preencher o registro síntese de avaliação dos alunos é um problema pra mim”, um total de 66 docentes, 55,05%, sendo (35 iniciantes na carreira e 31 iniciantes na rede), concordou parcialmente. Outros 37,5%, 45 professores divididos igualmente nos dois grupos não concordaram. Um percentual de 7,5%, 9 docentes (3 do primeiro grupo e 6 do segundo) concordou plenamente.

Pelas respostas percebe-se que um grupo de 37,5% declarou não enfrentar dificuldades para o preenchimento do instrumento de avaliação.

É fundamental assinalar que essa sistemática de avaliação da RME não pode ser reduzida ao preenchimento do Registro- Síntese. Há que se organizar todo o processo educativo, de modo que o professor seja capaz de realizar os registros importantes das atividades realizadas (produto e processo) e assim possa fazer a síntese no instrumento avaliativo, ao final de cada semestre. Essa ação, vai exigir que o docente tenha domínio do QSN e dos saberes a ele concernentes; de como abordar esses saberes e como registrar o processo do aluno em relação à apropriação ou não de um determinado saber. Para a maioria dos iniciantes, essa parece não ser uma tarefa fácil.

O atendimento aos alunos em diferentes níveis de aprendizagem como um desafio, teve concordância plena de 81 docentes (66,9%), sendo a maioria do grupo de iniciantes na rede (43 docentes). Outros 35 professores (28,9%), a maior parte de iniciantes na carreira (20 professores), concordaram parcialmente. Um total de 2 respondentes do primeiro grupo e 3 do segundo não concordou com a afirmação.

Percebe-se que atender os alunos em diferentes níveis de aprendizagem é um problema da maior parte dos docentes que concordaram plenamente ou parcialmente, somando 95,8%. Uma leve diferença é percebida entre os que concordaram plenamente. Nesse grupo, foi um pouco maior o número de iniciantes na rede, que declarou essa dificuldade.

Se lidar com a diversidade é um problema para os professores mais experientes, não há dúvidas que também será para os que estão iniciando a docência e contam com menores

referências para o enfrentamento desse tipo de dificuldade. Primeiro é preciso reconhecer que o grupo de alunos de uma determinada turma, apesar de terem a mesma idade cronológica, têm diferentes origens, vivências culturais, condições econômicas, valores e expectativas que por si só já torna impossível uma homogeneização. Trabalhar com a diversidade vai exigir do professor uma habilidade de reconhecimento do coletivo, sem perder de vista as características individuais e terá que tomar decisões, pensar nas atividades que promovam a integração e o avanço desses alunos, tornando necessária a mobilização de muitos saberes profissionais para dar conta desse desafio.

Mesmo que nas H.As esse tema seja pauta de discussões, o docente iniciante necessita de uma assistência mais individualizada que conte com: dicas, orientações, sugestões de como fazer e acolhimento das dúvidas e angústias que tornam ainda mais pesada sua fase de inserção. A reflexão orientada sobre esses problemas será muito importante para o favorecimento do DP dos professores.

Quanto ao trabalho com alunos de inclusão, 63 docentes (52,1%), concordaram parcialmente com a afirmação “atender os alunos de inclusão é um grande problema para mim”. A maioria dos respondentes, 35, é do grupo de iniciantes na carreira. Outros 30 professores, 24,8% (18 iniciantes na carreira e 12 na rede) concordaram plenamente. O percentual dos que não concordaram foi de 23,1%, totalizando 28 docentes, metade de cada grupo.

Os dados indicam que os iniciantes na carreira parecem ter maior dificuldade no trabalho com os alunos de inclusão. Se atender a diversidade dos níveis de aprendizagem é um desafio, criar situações de aprendizagem para os alunos com algum tipo de deficiência também não é uma tarefa fácil. A depender da estrutura física e pedagógica da escola, incluindo os recursos para uma favorável inclusão, da própria necessidade especial do aluno, do auxílio que o professor possa vir a ter ou não em sala de aula para o trabalho com esse público, a dificuldade do docente pode ser intensificada, tornando seu processo de socialização bastante problemático e interferindo também no seu DP.

Na afirmativa “as questões de indisciplina dos meus alunos prejudicam meu trabalho em sala de aula”, 49 docentes (40,5%), concordaram plenamente. Destes 30 eram iniciantes na carreira. Um total de 45,5%, 55 docentes (26 do primeiro grupo e 29 do segundo) concordou parcialmente. Apenas 4 professores iniciantes na carreira, de um total de 17, (14%), não concordaram com a afirmação.

No que diz respeito às questões de indisciplina e os prejuízos ao trabalho do professor em sala de aula, os iniciantes na carreira parecem enfrentar uma maior dificuldade, fato que já

foi apontado na literatura revista como uma característica do início da docência e que vai tornar muito mais complexa sua relação com o trabalho. O aluno sem limites, que desrespeita ou que é desinteressado, vai trazer ao professor uma necessidade maior de mobilização de recursos para atendimento à demanda. Nesse caso, as ações pedagógicas devem ser revistas e o apoio para o enfrentamento desse problema deve ser constante.

Organizar a rotina de trabalho parece não ser uma dificuldade da grande maioria dos respondentes. A afirmativa “não tenho dificuldades para organizar minha rotina de trabalho” teve concordância plena de 69 docentes, 57,5%, (33 iniciantes na carreira e 36 iniciantes na rede). Um total de 36,7% (23 docentes do primeiro grupo e 21 do segundo grupo) concordou parcialmente e apenas 7 professores, 5,8% não concordaram.

Uma das aprendizagens que vai acontecer justamente quando o professor ingressa no ambiente de trabalho é a organização da sua rotina. Ao que parece, entre os respondentes, mais da metade não enfrenta esse tipo de dificuldade nesse momento, porém ela ainda parece fazer parte, parcialmente, dos desafios da entrada na profissão ou daqueles docentes que já têm mais tempo de atuação na docência. Isso pode significar que a forma de organização do trabalho na RME vai exigir também um tempo para adaptação.

As questões que dizem respeito ao trabalho do professor em sala de aula, especificamente relacionadas ao desenvolvimento dos educandos, nível de aprendizagem, atuação com os alunos de inclusão e indisciplina e organização da rotina, devem ser pauta das ações de socialização profissional do professor. Sua adaptação às rotinas e o enfrentamento positivo dos problemas que envolvem seu trabalho não acontecerão de maneira natural, mas devem estar ancorados numa dinâmica de reflexão e de busca de soluções envolvendo os pares de trabalho. Em situações como essas, o professor, seja ele iniciante na carreira ou não, não pode ser largado à própria sorte.

Tabela 24 - Distribuição dos professores quanto ao nível de concordância em relação fatores ligados ao trabalho pedagógico

		Iniciantes na carreira		Iniciantes na rede		Total	
		N	%	N	%	Total	Total %
Tenho dificuldades para implementar a proposta curricular da rede (QSN).	Não concordo	24	40,7%	36	59,0%	60	50,0%
	Concordo parcialmente	29	49,2%	21	34,4%	50	41,7%
	Concordo plenamente	6	10,2%	4	6,6%	10	8,3%
	Total	59	100,0%	61	100,0%	120	100,0%
Não enfrento dificuldades para avaliar meus alunos	Não concordo	17	28,3%	5	8,3%	22	18,3%
	Concordo parcialmente	35	58,3%	37	61,7%	72	60,0%
	Concordo plenamente	8	13,3%	18	30,0%	26	21,7%
	Total	60	100,0%	60	100,0%	120	100,0%
Preencher o registro síntese de avaliação dos alunos é um problema pra mim.	Não concordo	22	36,7%	23	38,3%	45	37,5%
	Concordo parcialmente	35	58,3%	31	51,7%	66	55,0%
	Concordo plenamente	3	5,0%	6	10,0%	9	7,5%
	Total	60	100,0%	60	100,0%	120	100,0%
Um dos desafios que enfrento em sala de aula, é atender alunos em diferentes níveis de aprendizagem.	Não concordo	2	3,3%	3	4,9%	5	4,1%
	Concordo parcialmente	20	33,3%	15	24,6%	35	28,9%
	Concordo plenamente	38	63,3%	43	70,5%	81	66,9%
	Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%
Atender os pais de alunos não é um problema pra mim.	Não concordo	5	8,5%	1	1,7%	6	5,1%
	Concordo parcialmente	15	25,4%	18	30,5%	33	28,0%
	Concordo plenamente	39	66,1%	40	67,8%	79	66,9%
	Total	59	100,0%	59	100,0%	118	100,0%
Não tenho dificuldades para organizar minha rotina de trabalho.	Não concordo	4	6,7%	3	5,0%	7	5,8%
	Concordo parcialmente	23	38,3%	21	35,0%	44	36,7%
	Concordo plenamente	33	55,0%	36	60,0%	69	57,5%
	Total	60	100,0%	60	100,0%	120	100,0%
As questões de indisciplina dos meus alunos, prejudicam meu trabalho em sala de aula.	Não concordo	4	6,7%	13	21,3%	17	14,0%
	Concordo parcialmente	26	43,3%	29	47,5%	55	45,5%
	Concordo plenamente	30	50,0%	19	31,1%	49	40,5%
	Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%
	Não concordo	14	23,3%	14	23,0%	28	23,1%

Atender os alunos de inclusão é um grande problema para mim.	Concordo parcialmente	28	46,7%	35	57,4%	63	52,1%
	Concordo plenamente	18	30,0%	12	19,7%	30	24,8%
	Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa aqui relatada aborda uma fase extremamente importante no desenvolvimento profissional do professor: os anos iniciais da docência (na profissão ou em uma nova cultura profissional). Na revisão de literatura sobre a temática “professor iniciante”, ficou evidenciado que apesar de nos últimos anos ter crescido o número de estudos que procuraram desvelar diversos aspectos referentes à inserção de professores no ambiente escolar, ainda são muito raros os que se ocuparam com a investigação das condições de trabalho de uma ou mais redes de ensino. A maioria das produções voltou-se para o estudo de um número restrito de sujeitos, pequeno número de escolas, indicando uma lacuna importante a ser preenchida.

Portanto, com a intenção de contribuir com a produção do conhecimento nessa área, foram investigadas as implicações das condições de trabalho para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes de uma rede municipal de ensino.

As condições de trabalho referem-se aos recursos disponíveis para a realização da atividade docente como: a infraestrutura física das escolas, os materiais disponíveis, o apoio humano e as condições de emprego (forma de contratação, remuneração e todas as questões relacionadas à carreira).

O conceito de DP que embasou essa pesquisa, tem uma conotação de evolução e continuidade. É caracterizado como um movimento de transformação, constituição e aperfeiçoamento em uma comunidade profissional, abarcando tanto as experiências acumuladas pelo professor durante a sua passagem pela escola enquanto estudante, quanto a formação inicial e também a formação contínua. O início da docência seria, então, uma das fases desse processo de desenvolvimento que deve ser considerada de maneira peculiar. Mas apenas as oportunidades formativas, por si só, não garantirão a consolidação do DP. A situação profissional, traduzida nas condições de trabalho do professor (sejam elas materiais, de infraestrutura ou ligadas à carreira: salário, atribuição de turmas/escolas, jornadas e outras) serão, em grande medida, também determinantes desse desenvolvimento.

Os dados da tese foram produzidos por meio de uma pesquisa do tipo survey, que contou com a participação de 121 docentes que ingressaram na RME nos anos de 2013, 2014 e 2015 e responderam um questionário. O recorte do tempo considerado “início da docência” (três primeiros anos) foi pautado nos estudos de Huberman (2013) que considera que, nessa fase, o professor experiencia papéis, avalia sua competência e se socializa com o local de trabalho. É uma etapa do processo de DP na qual os docentes vivenciam uma infinidade de

aprendizagens, de adaptação à escola e aos seus agentes, ao nível de ensino, à (s) turma (s) de alunos. Fase marcada por muita insegurança, preocupações e “aprendizagens intensivas por processos de tentativas e erros e geração de sentimentos fortes e por vezes contraditórios que podem, no limite, determinar a continuidade ou não na profissão” (LIMA et al, 2006, p. 12).

Porém, foi defendido e reforçado, conforme já alertaram García (1999) e Lima et al (2006) apoiados no estudo de Burke, Christensen e Fessler, que essas características vivenciadas não dizem respeito apenas ao tempo de experiência docente, mas podem acontecer quando o professor tem mais de três anos de atuação na profissão, por exemplo, e acessa uma nova rede de ensino, não podendo ser classificado como iniciante em uma profissão, mas iniciante em uma nova cultura profissional.

No grupo de sujeitos investigados, um total de 60 professores tinha até três anos de experiência e 61 já acumulava mais de três anos de exercício da profissão, embora fossem ingressantes na rede municipal.

A análise dos dados sinalizou que o início na docência nessa rede foi marcado por uma diversidade de elementos, que dizem respeito: à formação dos professores, à localização das escolas e principalmente, às condições de trabalho encontradas.

A grande maioria dos sujeitos da pesquisa é formada em Pedagogia, curso que de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, artigo 2º, (BRASIL, 2006a) aplicam-se à formação inicial para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na Modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Embora as diretrizes salientem a necessidade de a formação contemplar o conhecimento da escola como organização complexa, em estudo que analisou as ementas das disciplinas formadoras de 71 cursos de Pedagogia (GATTI; NUNES, 2009), foi observado que a instituição escolar foi tema quase ausente nas ementas analisadas, o que sugeriu uma formação de caráter mais abstrato e pouco integrada ao contexto concreto de atuação do professor. Além disso, “o que e o como ensinar” apareceram, nas ementas, de forma muito incipiente, acentuando abordagens mais genéricas ou descritivas das questões educativas, com poucas referências às práticas associadas.

Assim, é possível inferir que o professor que acessa a profissão ou a rede de ensino com a formação em Pedagogia, pode carregar essas fragilidades que tornarão sua inserção um pouco mais carregada de desafios, já que a formação inicial deixou lacunas importantes.

Em relação à formação, 29 docentes declararam ter concluído o curso de Magistério, que tinha uma característica formativa um pouco mais voltada para a prática pedagógica, embora também fosse alvo de grandes discussões por parte educadores e pesquisadores quanto à sua qualidade para a formação de professores.

Um grupo de docentes cursou o Magistério e outra licenciatura e um grupo menor, além do magistério declarou ter cursado um bacharelado. A formação em nível de pós-graduação foi declarada por 55,4% dos participantes, grupo composto pela maioria de iniciantes na carreira. Em termos de formação, pode-se concluir que é marcada pela diversidade.

Um total de 22,3% de sujeitos da pesquisa participou de algum tipo de programa de iniciação à docência, como o Bolsa Alfabetização ou Residência Pedagógica, ou de estágio remunerado, experiências essas que pelas suas características colocaram o professor mais próximo da escola. Esse fator, também pode caracterizar um início na docência diferenciado, pois a escola e seus problemas foram conhecidos de perto, permitindo ao licenciando uma ampliação dos saberes, para o melhor enfrentamento dos problemas que vivenciaria mais tarde, na condição de professor.

Em relação à declaração de outra atividade profissional além da atuação na RME de Guarulhos, 70,2% dos participantes não têm outra atividade, dado que parece ser bastante positivo, pois esse grupo dedica-se apenas ao trabalho em uma rede de ensino, o que pode facilitar a participação em ações de formação continuada e maior tempo para a dedicação às atividades extraclasse.

No entanto, um grupo menor (22,3%) declarou atuar em outra rede de ensino. O número de professores é maior entre os iniciantes na rede, somando 19 docentes, que já têm um tempo maior de exercício na docência e possivelmente buscaram uma outra colocação profissional para o aumento da remuneração. Entre os iniciantes na carreira somam 8 professores, que também já iniciaram a profissão entrando na mesma lógica de intensificação do trabalho. O docente que já está inserido na profissão há mais tempo, talvez enfrente a duplicação de jornada de maneira menos atribulada, pois já pode ter construído saberes relacionados à gestão da turma, à organização da rotina de trabalho, ao planejamento... Entretanto, esse acúmulo é extremamente nocivo, pois além de aumentar a carga de trabalho, diminui o tempo para o cuidado com a própria formação, comprometendo a qualidade de vida, o que pode culminar no adoecimento (ASSUNÇÃO, 2008). Para aquele que está iniciando a carreira profissional, é possível que os desafios enfrentados duplamente, tornem o período de inserção ainda mais

difícil, pois vai implicar a adaptação a diversos tipos de alunos, estabelecimentos e grupos de colegas (TARDIF; LESSARD, 2014).

Nas condições de carreira também foram encontradas situações bastante diversas que ora podem facilitar o DP ou dificultá-lo. Entre as questões desfavoráveis, pode-se mencionar a atribuição de turmas e escolas, pois o principal critério utilizado é o tempo de serviço e a consequência disso é que pela ordem de escolha, os iniciantes ficarão com as escolas e turmas que não foram objeto de escolha dos professores que têm mais que 5 anos⁷⁶ na RME.

Outra situação bastante desfavorável à iniciação, é que o docente também pode ser convocado para cobrir afastamentos de curtos períodos, resolvendo um problema para a gestão escolar e para a rede de ensino, para que as aulas não sejam interrompidas, mas colocando o profissional em um regime de trabalho bastante precário e trazendo inúmeros entraves ao DP, especialmente pela impossibilidade, na maior parte das vezes, de realizar um trabalho com começo, meio e fim. O docente é alçado à categoria de “estepe”, a ser utilizado nas circunstâncias mais obscuras.

A rotatividade de escolas, turmas e níveis de ensino também apareceu como característica da fase de inserção. O curto período de permanência em uma escola e a passagem por diversas turmas trazem uma dose maior de complexidade ao trabalho, dificultando as tarefas referentes ao planejamento escolar; ao conhecimento dos alunos e do próprio contexto de atuação; ao estabelecimento de vínculos com os pares de trabalho e, também, arruinando as possibilidades da efetivação de ações formativas, situadas na escola, que contribuam com a aprendizagem da docência.

Entre os fatores facilitadores, pode-se citar a permanência na mesma escola, a atuação em um só nível de ensino e uma só turma. Um grupo pequeno de professores declarou ter permanecido de 1 a 3 anos em uma mesma escola e outros que atuaram em apenas um nível de ensino ou apenas uma turma, podem ter experimentado uma condição de iniciação muito mais facilitadora do DP, pois implicou continuidade do trabalho, menos instabilidade e a possibilidade, de fato, de pertencer a um coletivo profissional, conhecer a cultura da escola e a comunidade escolar, e aprofundar os saberes referentes a um nível de ensino ou a uma turma específica.

Outro ponto crucial que caracteriza a entrada na carreira na rede investigada de maneira bastante particularizada é a jornada de trabalho. A RME conta com 4 jornadas⁷⁷, sendo que

⁷⁶O professor pode escolher a sede, apenas após 5 anos de exercício na RME.

⁷⁷ Os novos docentes ingressantes na RME a partir de 2016, só poderão optar pelas jornadas (já adequadas à Lei do Piso Salarial) de tempo parcial ou integral.

apenas duas são adequadas à Lei do Piso Salarial. A depender da jornada na qual está enquadrado, o docente terá maiores ou menores possibilidades de participação em formações, Horas-Atividade e tempo diferenciado para as atividades extraclasse, além de um maior ou menor tempo em sala de aula com os alunos. Apenas 24,8% dos docentes participantes do estudo têm jornada de tempo integral e conseqüentemente uma melhor remuneração, se comparada às demais jornadas oferecidas.

Apesar de a RME incluir em sua política de atuação um componente de formação dos iniciantes, evidenciando preocupação com a incorporação e socialização de seus novos membros, essa ação além de ser bastante pontual, não consegue abarcar todos os iniciantes antes que sejam direcionados às escolas. Poucos foram os professores que participaram da “Formação de Iniciantes” no momento de admissão. A grande maioria acessou a rede sem conhecer o seu funcionamento administrativo-pedagógico. Tendo em vista que os professores ingressaram na RME antes do início dos períodos letivos ou no meio deles, caberia à escola realizar essa formação e acolhimento iniciais. Como essa não é uma orientação da RME, pode-se inferir que isso só ocorrerá a depender da equipe de gestão da escola.

Todavia, como a vida da escola é dinâmica e o professor precisa estar na sala de aula com os alunos, é bem provável que boa parte das informações necessárias ao desenvolvimento do trabalho, seja o contato com a proposta curricular, seja a sistemática de avaliação e as rotinas próprias da escola, tenham sido aprendidas por uma iniciativa individual do professor. Ou seja, muitos docentes tiveram que começar seu trabalho sem os conhecimentos necessários e apropriados para exercer a profissão, fator que traz muitos entraves ao DP.

Em relação às demais iniciativas de formação da rede, que são muitas e diversificadas, a participação dos professores é voluntária na maior parte delas. A exceção são as paradas pedagógicas e as formações via CEMEAD (exclusivas para os docentes com jornadas adequadas à lei do piso salarial), que são obrigatórias. Assim, mais de 43% dos professores que não estão enquadrados em jornadas com tempo destinado à formação, participam obrigatoriamente apenas das H As.

Um ponto importante a ser destacado é que um percentual pequeno de docentes (17,35%), concordou plenamente com a afirmação de que as formações organizadas pela rede levam em conta as necessidades do professor iniciante. A grande maioria dos respondentes, concordou parcialmente ou não concordou, somando 84,31%. Esse dado confirma a necessidade de desenvolver um processo formativo atrelado ao ciclo de vida profissional, que

contemple aspectos que possam favorecer o trabalho docente, partindo principalmente dos desafios enfrentados na prática profissional.

Nos documentos oficiais, que tratam da política de formação permanente da RME, é acentuado que a formação é um eixo na busca da qualidade da educação pública, porém, argumenta-se que além disso, é preciso dar mais atenção ao professor iniciante e levar a formação para dentro da escola. Nóvoa (2009); Imbernón (2006), Day (2001) e García (1999; 2009; 2010) asseveram que a escola é o local propício às experiências mais eficazes de DP, pois uma vez que a prática educativa é contextual, a formação deve ter as suas problemáticas como referência.

A partilha de saberes e o diálogo profissional a partir da implicação dos docentes em tarefas concretas de ensino, seria a forma mais adequada para facilitar o DP dos professores iniciantes e o desenvolvimento da escola.

No entanto, para que a formação centrada na escola se consolide, a estruturação das condições de trabalho dos professores iniciantes deve ser coerente com esses propósitos, conforme alertou Nóvoa (2009). A rotatividade de escolas, turmas e níveis de ensino, o pouco tempo que o docente permanece em uma mesma escola, no início da docência, são fatores que comprometem qualquer proposta que busque centrar a formação no contexto de trabalho.

No que diz respeito às condições dos fatores ligados ao objeto de trabalho como: a implementação da proposta pedagógica, a avaliação dos alunos, o trato com as questões referentes à inclusão, os fatores relacionados à indisciplina e ao trabalho com alunos com diferentes níveis de aprendizagem, parecem ser os grandes desafios dos professores, com uma preponderância maior para aqueles que estão iniciando na carreira docente. Tais problemáticas, que intensificam e tornam bastante pesada a carga de trabalho, precisam ser cuidadas, pois provocam exigências que interferem tanto na dinâmica da atividade realizada em sala de aula, quanto no próprio DP.

Em relação às condições de apoio ao desenvolvimento do trabalho do iniciante por parte da equipe gestora, as ações de formação de diretores e coordenadores pedagógicos empreendidas pela RME, com o propósito de fortalecer a dimensão pedagógica do trabalho desses agentes, parecem estar refletindo positivamente em algumas escolas, pois na opinião da grande maioria dos iniciantes tanto o diretor, quanto o vice-diretor e o professor coordenador pedagógico ofereceram apoio ao professor na maior parte das vezes em que se fez necessário. A existência desse apoio institucional converte-se numa situação fundamental para uma boa

integração do professor iniciante. No entanto, um grupo de professores atestou que esse apoio não foi suficiente ou não ocorreu, o que pode ter tornado mais complexo o período de iniciação.

No tocante à infraestrutura das escolas, as informações coletadas atestam que a maior parte enquadra-se no nível adequado, ou seja, são U. Es providas de ambientes que favorecem o trabalho pedagógico, no entanto, a RME ainda conta com escolas dotadas de infraestrutura básica, o que vai restringir o trabalho docente ao espaço da sala de aula e podem tornar um pouco mais pesada e difícil a carga de trabalho (TARDIF; LESSARD, 2014).

Um total de 94 docentes estava atuando em escolas classificadas como de difícil acesso, localizadas em regiões de baixo nível socioeconômico, em bairros cujo percentual de domicílios com rendimento mensal de até um salário mínimo variava de 9,73% a 14,79%. No entanto, nesse quesito há também uma diversidade, pois embora a grande maioria dos iniciantes esteja nas periferias, muitos docentes foram destinados para localidades de melhor nível socioeconômico, indicando que o professor iniciante, nessa rede de ensino, é destinado às escolas que têm vagas.

Apesar de ser notável o investimento da RME, especialmente nos últimos 15 anos na construção de muitas escolas; aumento no número de matrículas; elaboração de uma proposta pedagógica; regulamentação de um plano de carreira e da lei das jornadas de trabalho com 1/3 do tempo destinado às atividades extraclasse; implementação de uma escola de formação à distância para atender a formação continuada dos professores; elaboração de uma proposta de formação não só para os professores, mas também para os gestores e criação de programas de acompanhamento às escolas, as condições de trabalho dos professores que iniciam na rede, ainda precisam de uma especial atenção, haja vista que essas condições são muito marcadas por grande instabilidade, descontinuidade e diversidade.

E essa situação consideravelmente caótica para a grande maioria dos professores iniciantes coloca em risco não só o DP, mas também a consecução da proposta pedagógica da rede.

O professor iniciante na carreira talvez necessite de um acompanhamento ainda maior, pois está adentrando o contexto profissional pela primeira vez. O docente iniciante na rede, apesar de já poder contar com alguns recursos pedagógicos trazidos das experiências profissionais anteriores, como: manejar a classe, organizar rotinas e outros, precisa se apropriar de uma cultura peculiar, composta por uma proposta pedagógica específica e de um modo de funcionamento do processo pedagógico que pode não fazer parte do seu repertório. Em ambos os casos, seja o professor iniciante na carreira ou aquele que tem alguma experiência

profissional, a ausência de um olhar que garanta uma inserção de fato marcada por uma formação e acompanhamento que introduza esse docente na cultura da rede, pode fazer com que esses professores, a fim de garantirem a sobrevivência, utilizem suas matrizes pedagógicas, definidas por Furlanetto (2009, p. 1115) como: “[...] arquivos pedagógicos que contêm conteúdos coletivos e pessoais que são acessados quando o professor se insere nos espaços pedagógicos”. Para a autora, além da apropriação dos conteúdos, o sujeito também incorpora o modo como ele é ensinado.

Assim, a não existência de um processo sistematizado de integração à cultura da rede, poderá fazer com que os professores orientem sua atuação, a partir de suas matrizes pedagógicas, que podem ser totalmente contrárias ao horizonte educacional escolhido pela RME, tornando a consolidação da proposta pedagógica bem mais distante do idealizado e prescrito nos documentos.

Essas matrizes pedagógicas, formadas a partir principalmente da observação do longo período como estudantes, vão marcar o estilo do professor e serão acionadas na sua prática em sala de aula. Como são crenças muito difíceis de modificar, podem funcionar como barreira à mudança e tendendo à perpetuação se não forem tomadas para reflexão nos processos formativos, convertendo-se também em um fator limitador de DP.

Em relação à fase de iniciação, os dados dessa pesquisa permitem questionar a interpretação baseada exclusivamente nas peculiaridades do ciclo profissional, conforme demarcado por Huberman (2013). Outras questões, muito mais sérias e complexas devem ser consideradas, como: uma carreira marcada por muita oscilação e diversidade, refletida nas trocas contínuas de escolas e de níveis de ensino, nas jornadas de trabalho diferenciadas, que vão condicionar a participação maior ou menor em momentos de trabalho coletivo ou formação continuada; a própria organização e tamanho das escolas que trazem muito mais complexidade ao trabalho da gestão e, talvez, uma dificuldade no acompanhamento do iniciante; possibilidades ou não de reflexão sobre os problemas enfrentados no contexto específico. Todas essas situações, que não são favoráveis ao desenvolvimento profissional, vão exigir a constante adaptação do professor e o sentimento de ter que começar de novo, um variado número de vezes.

Enquanto o docente não atingir a estabilidade funcional, caracterizada pela escolha de uma sede na qual vai estabelecer uma fixação, ele continuará vivenciando a fase de exploração e lutando pela sobrevivência no trabalho, pela adaptação aos diferentes contextos e níveis de ensino. Por este motivo, considera-se que o recorte do período que caracteriza o início da

docência tem, necessariamente, que levar em conta as condições de trabalho que são destinadas aos professores. Tardif e Lessard (2014) já alertaram que a experiência relativa à aprendizagem da profissão dos docentes que trabalham em situações precárias é mais “complexa e difícil” (p.90). Para os autores “[...] *os professores em situação precária levam mais tempo para dominar as condições peculiares ao trabalho em sala de aula, pois mudam frequentemente de escola e defrontam-se com turmas mais difíceis.*” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 90).

Assim, a definição do período de tempo que pode ser considerado “início da docência”, vai depender das condições de carreira e deve levar em conta muitos fatores, que precisam ser analisados com cuidado especial. Enquanto o professor não conseguir uma estabilidade e continuar vivenciando a situação precária deverá ser considerado iniciante, pois “a precariedade da instabilidade afeta a aprendizagem da profissão e a aquisição dos saberes profissionais” (TARDIF, 2007, p. 90).

A luta pela sobrevivência dos sujeitos participantes da pesquisa, nos primeiros anos de trabalho na RME, foi marcada em grande medida por uma situação pouco facilitadora do DP para a maioria dos professores. As dificuldades enfrentadas, que são definidas por uma carreira que não considera as características do período de iniciação, podem intensificar o sofrimento do sujeito e de acordo com Clot (2007) caracterizar um desenvolvimento impedido ou uma amputação do poder de agir, que pode paralisar o indivíduo e “levá-lo ou a um conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade de ensino” (LIMA et al, 2006, p. 12) ou até à desistência da profissão.

Em que pesem os problemas constatados, a RME tem muitas condições de alterar, ou pelo menos minimizar essa situação desfavorável do início da docência, mas para tanto precisa reconhecer a especificidade da fase de inserção e criar um programa específico para esse período que poderia ser, inclusive, oferecido via CEMAD, nos moldes de uma mentoria.

Antes, porém, a “Formação de Iniciantes”, precisaria ser colocada como prioridade e contar com uma equipe para receber os docentes em qualquer período em que esses ingressem na RME, antes de direcioná-los às escolas. Nesse caso, as orientações seriam mais voltadas à apresentação do currículo, à dinâmica de organização da escola, ao conhecimento da comunidade.

Outra ação considerada importante é colocar a temática do “professor iniciante” como pauta das formações dos gestores (diretores e PCPs) e buscar, com eles, discutir as melhores alternativas de inserção dos professores iniciantes, para que possam oferecer a eles um apoio diferenciado na escola.

Um ajuste nas condições de carreira também seria fundamental! A atuação dos iniciantes em escolas de passagem e as trocas constantes de níveis de ensino e turmas, por exemplo, incidem em um problema político gravíssimo que inviabiliza a execução da proposta pedagógica tal como prescrita nos documentos orientadores, e a consequente busca da qualidade social da educação. Destinar as situações mais complexas àquele que mais precisa de orientação, acompanhamento e apoio, além de comprometer o processo de socialização profissional, também compromete sobremaneira a aprendizagem dos alunos que são colocados nas mãos de professores sem as condições necessárias para o desenvolvimento adequado do trabalho pedagógico.

Esse estudo ratifica a urgência de se pensar numa carreira mais atrativa para os docentes que ingressam numa rede de ensino e deixa algumas questões para aprofundamento em investigações futuras. Uma delas é relacionada à taxa de evasão constatada nos primeiros anos da docência. Dada a diversidade das carreiras brasileiras, faz-se fundamental investigar se o professor desiste da profissão ou migra para uma nova rede de ensino, com condições de trabalho mais favoráveis. Outra questão que carece de aprofundamento é referente à uma análise comparativa da prática pedagógica dos professores que permanecem mais tempo em uma única escola ou acompanhando uma única turma, e a prática de professores que transitam por muitas escolas no período de iniciação.

Pode-se estabelecer uma analogia do início da docência com a primeira infância. É preciso cuidar do professor iniciante, do mesmo modo que se passou a dar maior importância para a primeira infância e sua relevância para o desenvolvimento integral da pessoa. A qualidade do que se vive nos primeiros anos de vida será determinante para a vida adulta.

Ademais, espera-se que este estudo abra possibilidades para novas investigações, centradas nas condições de trabalho dos professores iniciantes nas redes de ensino, que se ocupem de um número maior de sujeitos e que possam trazer indicativos para a revisão e formulação de políticas públicas que levem em conta a urgência de criar formas mais adequadas de iniciação à docência.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ABREU, M. et al. **Plano de carreira e remuneração do magistério público: LDB, FUNDEF, diretrizes nacionais e nova concepção de carreira**. Brasília: Ministério da Educação/Fundescola, 2000.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época, v.8).
- ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F. H. G.; FRANCO, C. Qualidade e Equidade no Ensino Fundamental Brasileiro. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 453-476, dez. 2002.
- ALVARENGA, C. F. **Relações de Gênero e trabalho docente: jornadas, ritmos no cotidiano de professoras e professores**. 2008. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- ALVES, T.; PINTO, J. M. de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n.143, p. 606-639, maio/ago. 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. de. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p.112-129, jan./abr. 2012a.
- _____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Editora Papyrus, 2012b.
- AQUINO, L. L. A. **O trabalho docente para além do ensino: o uso do tempo destinado ao preparo de aula por professoras alfabetizadoras de escola estadual de ciclo I do ensino fundamental**. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.
- ASSUNÇÃO, A. A. Saúde e mal-estar do(a) trabalhador(a) docente. In: SEMINARIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE- REDE ESTRADO, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Rede Estrado, 2008. Disponível em:
<http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Ada%20Avila.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.
- _____. Condições de trabalho e saúde dos trabalhadores da saúde. In: MINAYO, C.; HUETS, J. M. M. **O campo da saúde do trabalhador no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2010.
- BABBIE, E. **Métodos de Pesquisa Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 121-153.

BOLLMANN, M. G. N. Carreira docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 05 dez. 1988. p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02 abr. 2017.

_____. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 13 set. 1996. p. 18109. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: 13 jan. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 13 dez. 1996. p. 27833. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 Jun. 2014.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 dez. 1996. p. 28442. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa as diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 out. 1997. Seção 1, p. 22987. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 4 mar. 2017.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006a. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2017.

_____. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasil, DF, 20 dez. 2006b. p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm> Acesso em: 3 mar. 2017.

_____. Lei nº 11.445, de 5 de Janeiro de 2007. Estabelece diretrizes nacionais para o saneamento básico; altera as Leis nºs 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.036, de 11 de maio de 1990, 8.666, de 21 de junho de 1993, 8.987, de 13 de fevereiro de 1995; revoga a Lei nº 6.528, de 11 de maio de 1978; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 08 jan. 2007. p. 3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111445.htm>. Acesso em: 05 fev. 2017.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 jun. 2007. p. 7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 2 fev. 2017.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de Julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” o inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 jul. 2008. p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 12 out. 2015.

_____. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: INEP/MEC, 2009a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf>. Acesso em: 06 maio 2017.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 maio 2009b. Seção 1, p. 41-42. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>. Acesso em: 05 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Censo escolar da educação básica 2011: Resumo Técnico**. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamento-acessar>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

_____. **Relatório de Gestão (2009-2012)**. Brasília: CAPES, 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun.

2014a. p. 1, edição extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 4 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas educacionais. **Nota técnica nº 40, de 17 de dezembro de 2014**. Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2014b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017.

_____. Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ministério Da Educação. **Relatório de Gestão do exercício de 2013**. Brasília: CAPES, 2014c. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Contas_Publicas/Relatorio-de-Gestao-2013.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2015.

_____. Resolução CNE/CEB. Nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192>. Acesso em: 13 abr. 2017.

BRITTO, K. M. **Múltiplos olhares sobre o mal-estar e o bem-estar docente em uma escola da rede municipal de Porto Alegre**. 2008. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BUENO, A. H. **Contribuições do Programa de Mentoria do Portal de professores-UFSCar: Autoestudo de uma professora iniciante**. 2008. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

BURKE, P. J.; CHRISTENSEN, J. C.; FESSLER, R. **Teacher Career Stages: implications for Staff Development**. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1984.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1. sem. 1998.

_____. A prática profissional na formação de professores. In: SEMINÁRIO FALA OUTRA ESCOLA, 5., 2010, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2010. p.157- 197.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout em professores de instituições particulares de ensino. **Aletheia**, Canoas, RS, n. 17-18, jan./dez. 2003. p. 53-61.

CAVACO. M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA. A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 155-189.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. São Paulo: Vozes, 2006.

CORRÊA, P. M.; PORTELLA, V. C. M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 223-236, 2012. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 7 jul. 2014.

CORSI, A. M. Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 15 jul. 2014.

CUNHA, M. I. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A. I. L. de F. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129–165.

DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 230-247, dez. 2014.

DAVIS, C.; NUNES, M. R.; ALMEIDA, P. C. A. del. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012. (Coleção Textos FCC, v. 34).

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto Editora, 2001.

DELCOR, N. S. et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 20, v. 1, jan./fev. 2004. p. 187-196.

DOHMS, K. P. **Níveis de mal/bem-estar docente, de autoimagem e autoestima e de autorrealização de docentes em uma escola tradicional de Porto Alegre**. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DUARTE, A. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 101-117, 2010.

DUARTE, A.; AUGUSTO, M. H. Trabalho docente: configurações atuais e concepções. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 2, n. 3, p. 1-25, jan./jun. 2008.

DUARTE, A. et al. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.133, p. 221-236, jan./abr. 2008.

EURYDICE. Red Europea de Información en Educación. Formación inicial y transición a la vida laboral. In: _____. **Temas clave de la Educación en Europa: La profesión docente em Europa: perfil, tendencias y problemática**. Unidade Europeia: Secretaria General Técnica, 2002. v.3. Disponível em: <<http://www.eurydice.org>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, 2007.

FEIMAN-NEMSER, S. Teacher mentoring: A critical review. **Peer Resources**, jul. 1996. Disponível em: <<http://www.mentors.ca/teachermentors.html>>. Acesso em: 21 set. 2014.

_____. From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. **Teachers College Record**, New York, US, v. 103, n. 6, p. 1013-1055, 2001.

FERNANDES, M. H. **Características sociodemográficas, ocupacionais e de saúde na avaliação da qualidade de vida de professores da rede municipal de Natal/RN**. 2009. 110 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

FERREIRA, L. S.; HYPOLITO, A. M. De qual trabalho se fala? Movimentos de sentidos sobre a natureza, processos e condições de trabalho dos professores. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE – REDE ESTRADO, 8., 2010, Lima. **Anais...** Lima: Rede Estrado, 2010. 1 CD-ROM.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p.11-23, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/13/62/1>>. Acesso em: 5 maio 2015.

FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. V. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas**. Portugal: Edições Pedagogo, 2009.

FORMOSINHO, J. A academização da formação de professores. In: _____. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 73-92

FORMOSINHO, J.; FERREIRA, F. I. Concepções de professor: Diversificação, avaliação e carreira docente. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 19-36.

FREITAS, M. T. de A. Computador/Internet como Instrumentos de Aprendizagem: Uma Reflexão a partir da abordagem Psicológica Histórico-Cultural. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 2., 2008, Recife. **Anais...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2008. Disponível em: <www.ufpe.br/nehte/simposio/2008>. Acesso em: 09 fev. 2017.

FURLANETTO, E. C. Matrizes pedagógicas e formação docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, Braga. **Atas...** Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c78.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2017.

GABARDO, C. V. L. **O início da docência no ensino fundamental na rede municipal de ensino**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2012.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Editora Porto, 1999.

_____. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo**, Lisboa, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 7 jul. 2014.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p.1355-1378, out./dez., 2010.

_____. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p.88-111, jan./abr. 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011. 300p.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, mar. 2009. (Coleção Textos FCC, v. 29).

GATTI, B. A. et al. Avaliação dos currículos de formação de professores para o Ensino Fundamental. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais da reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. (Orgs.) **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013. p.141-169.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. edição. Campinas: Autores Associados, 2005.

GUARULHOS. Secretaria Municipal de Educação. Lei nº 6.058, de 4 de março de 2005. Dispõe sobre a estrutura, organização e funcionamento da carreira e remuneração do Magistério Público do município de Guarulhos. **Diário Oficial de Guarulhos**, Guarulhos, 8 mar. 2005. N. 18, p. 1-6. Disponível em: <http://leis.guarulhos.sp.gov.br/06_prefeitura/leis/leis_download/06058lei.pdf>. Acesso em: 12 out. 2015.

_____. Decreto Municipal nº 24.212, de 15 de fevereiro de 2007. Regulamenta o artigo 35 da Lei 6.058, de 4 de Março de 2015 que dispõe sobre o adicional de estímulo à permanência.

Diário Oficial de Garulhos, Guarulhos, 16 fev. 2007. Disponível em: <http://www.garulhos.sp.gov.br/06_prefeitura/leis/decretos_2007/24212decr.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2016.

_____. Decreto Municipal nº 25.303, de 2 de abril de 2008. Dispõe sobre a criação das Unidades de Planejamento Regional – UPR no município de Guarulhos e dá outras providências. **Sistema Leis Municipais**, Guarulhos, 16 abr. 2009. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/g/garulhos/decreto/2008/2531/25303/decreto-n-25303-2008-dispoe-sobre-a-criacao-das-unidades-de-planejamento-regional-upr-no-municipio-de-garulhos-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 05 maio 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos. **Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários**. Guarulhos: Secretaria de Educação, 2010a. Disponível em: <<http://www.garulhos.sp.gov.br/images/stories/educ/Docs/qsn-ultima-versao.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Formação Permanente**. Guarulhos: Secretaria de Educação, 2010b. Disponível em: <http://www.garulhos.sp.gov.br/sites/default/files/ppp_formacao_permanente.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. Decreto Municipal nº 28.088, de 20 de setembro de 2010. Altera o Decreto Municipal nº 24.212, de 15 fevereiro de 2007, que regulamentou o artigo 35 da Lei Municipal nº 6.058, de 4 de Março de 2005. **Diário Oficial de Guarulhos**, Guarulhos, 21 set. 2010c. Disponível em: <http://www.garulhos.sp.gov.br/06_prefeitura/leis/decretos_2010/28088decr.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Lei nº 6.711 de 1 de julho de 2010. Dispõe sobre a revisão da estrutura, da organização, do funcionamento da carreira e da remuneração do magistério público do município de Guarulhos, altera a Lei n. 6.058, de 04/03/2005 e dá outras providências. **Diário Oficial de Guarulhos**, Guarulhos, 2 jul. 2010d. n. 50, p. 1-5. Disponível em: <http://leis.garulhos.sp.gov.br/06_prefeitura/leis/leis_download/06711lei.pdf>. Acesso em: 12 out. 2015.

_____. Secretaria Municipal de Habitação. **Plano Local de Habitação de interesse social de Guarulhos, etapa III**. Guarulhos: Integra, 2011a. Disponível em: <http://www.garulhos.sp.gov.br/sites/default/files/file/arquivos/PLHIS_Garulhos_Final.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Conferência Municipal de Educação: construindo o Plano de Educação da Cidade de Guarulhos (2012-2022) - Documento base**. Guarulhos: Conselho Municipal de Educação, 2011b. Disponível em: <http://www.garulhos.sp.gov.br/sites/default/files/documento-base_hotsite2.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno de Orientações sobre o Processo Avaliativo**. Guarulhos: Secretaria Municipal de Educação, 2012a. Disponível em: <<http://www.garulhos.sp.gov.br/pagina/registro-s%C3%ADntese-do-processo-avaliativo>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação educacional**. Guarulhos: Secretaria de Educação de Guarulhos, 2012b. Disponível em: <http://www.guarulhos.sp.gov.br/sites/default/files/ppp_avaliacao-educacional.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Lei nº 7.274, de 29 de maio de 2014. Altera a Lei nº 6.058, de 4 de março de 2005, alterada pela Lei nº 6.711, de 1º de julho de 2010, para incluir modalidades de jornada de trabalho mediante opção e dá providências correlatas. **Diário Oficial de Guarulhos**, Guarulhos, 2014. Disponível em: <<http://consultaguarulhos.sinoinformatica.com.br/Arquivos/LeisOrdinarias/07274.html>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

GUZMÁN, L. R. Condiciones de trabajo docente: aportes de Mexico en un estudio latinoamericano. **Diálogos Educativos**, Santiago, Chile, n. 24, v. 12, 2012. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4156160.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013. p. 31-61.

HYPOLITO, Á. M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na Educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

_____. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: INEP, 2016a. Disponível em: <<http://www.portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. **Enade 2014 – Relatório de Área: Pedagogia licenciatura**. abr. 2016b. Disponível em: <portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>. Acesso em: 3 fev. 2017.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n.1, p.17-61, maio 2010.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. de. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-posições**, Campinas, v. 27, n. 2, 80, maio/ago., 2016. p. 177-202.

JASIULIONIS, H. **Estudo dos fatores associados às dimensões da síndrome de Burnout em uma amostra de professores de escolas da rede pública estadual de Ensino da cidade de Sumaré, SP**. 2009. 80 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

JESUS, G. R. de; LAROS, J. A. Eficácia escolar: regressão multinível com dados de avaliação em larga escala. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 3, n. 2., p. 21-31, nov. 2004.

JORDELL, K. Structural and Personal Influences in the Socialization of Beginning Teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 3, n. 3, p. 165-177, 1987.

LACERDA, G. B. de. Auguste Comte e o “positivismo” redescobertos. **Sociologia Política**, Curitiba, v. 17, n. 34, p. 319-343, out. 2009.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 243-276, 2002.

LEAL, A. A. A. Turnos de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto: O município e o regime representativo no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LENNERT, A. L. Condições de trabalho do professor de sociologia. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 383-403, set./dez. 2011.

LEONE, N. M. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no início da docência**. 2011. 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LIMA, E. F. de. **A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras**. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/2004/02/a6.htm>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

LIMA, E. F. de et al. (Org). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber livro, 2006.

LIMA, E. F. de et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**, São Paulo, ano 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/161/171>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

Lima, V. M. M. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LISPECTOR, C. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MARCELO, C. (Coord.). **El Profesorado Principiante: inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro, 2008.

_____. A identidade docente: constantes desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em: 08 ago. 2010.

_____. **Políticas de inserción em la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente**. Bogotá: Documentos PREAL, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.ub.edu/obipd/politicas-de-insercion-la-docencia-del-eslabon-perdido-al- puente-para-el-desarrollo-profesional-docente/>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do Endipe**. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006a.

_____. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, E. F. de (Org.). **Sobrevivências no Início da Docência**. Brasília: Liber Livro, 2006b. p. 17-26.

MARIN, A. J. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 15-41, jan./abr. 2007.

MASSETO, D. C. **Formação de professores iniciantes: o programa de mentoria online da UFSCar em foco**. 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MIGLIORANÇA, F. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras**. 2010. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MINHOTO, M. A. P.; PENNA, M. G. de O. Valorização do Magistério ou Darwinismo Profissional? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 149-164, jan./mar. 2011.

MIRA, M. M.; ROMANOWISKI, J. P. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à docência. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, out. 2014. p. 1-19.

MIZUKAMI, M. da G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONLEVADE, J. A. C. de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública**. 2000. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MONTALVÃO, E. C. **O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho**. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

MONTEIRO, H. M. Eu não sabia o que agora sei... Tornando públicas as minhas histórias secretas. In: LIMA, E. F. de (Org.). **Sobrevivências no Início da Docência**. Brasília: Liber Livro, 2006. p. 27-38.

NETO, J. J. S. et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

NOGUEIRA, J. D. **O prolongamento da jornada de trabalho e a dupla subordinação contemporânea: estudo junto a trabalhadores da iniciativa privada em educação da cidade de Pelotas, RS**. 2007. 137 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Coord.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação em Educação, 1992. p. 13-42.

_____. **Desafios do Trabalho do professor no mundo contemporâneo: Nada substitui o bom professor**. São Paulo: SINPRO, 2006. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf> Acesso em: 2 jul. 2014.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: 08 ago. 2013.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. (Coord.). **Pesquisa Trabalho docente na Educação básica no Brasil: sinopse do survey nacional**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente, 2010.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Moderna, 2006.

OVIGLI, D. F. B.; BERTUCCI, M. C. A formação para o ensino de ciências naturais nos currículos de Pedagogia das instituições públicas de ensino superior paulistas. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 194-209. 2009. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/134>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e Avaliação de Professores**. Porto: Porto Editora, 1999. 223 p.

PAPI, S. de O. G. **Professoras iniciantes bem-sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional**. 2011. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. As pesquisas sobre iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010.

PÉREZ-GOMEZ. A. L. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRELLI, M. A. de S. O apoio ao docente iniciante: Experiências e Pesquisas relatadas no “Congreso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la docência” - 2008, 2010 e 2012. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 11, p. 72-97, 2013. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/524/489>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

PIERI, G. dos S. de. **Experiências de ensino e aprendizagem: estratégia para a formação online de professores iniciantes no programa de mentoria da UFSCar**. 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores, saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, São Paulo, v. 3, set. 1997.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-50.

PIMENTEL, G. et al. **Biblioteca escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 117 p.

PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 3 abr. 2013.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. Programa de Mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.140, p. 479-506, maio/ago. 2010.

ROCHA, G. A. **Construindo o início da docência: uma professora doutora em educação vai-se tornando professora dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2005. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

RODRIGUES, A. **Análise de Práticas e de necessidades de formação**. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2006.

SAMPAIO, M.; MARIN, A. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SILVA, F. J. da. **A intensificação do trabalho docente na rede municipal**. 2007. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, M. G. F; FERNANDES, M. J. S. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas neoliberais? In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE – REDE ESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, nov. 2006.

SILVA, V. G. et al. **Uso da Avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público**. São Paulo: FCC, 2013.

SILVEIRA, M. de F. L. **Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública**. 2002. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Metodologia do Ensino) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

SORIA, S. et al. Formação docente de dentro para fora: possibilidades de acompanhamento na rede municipal de Educação de Guarulhos. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais Eletrônicos...** Curitiba, PUC/PR, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20417_10973.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2016.

SOUZA, A. N. de. Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais eletrônicos...** Buenos Aires, 2008. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viiseminario/programação.htm>. Acesso em: 05 maio 2017.

_____. Relações de trabalho docente: emprego e precarização do trabalho. In: PINO, I. R.; ZAN, D. D. P. (Org.). **Plano Nacional da Educação (PNE): Questões desafiadoras e desafios emblemáticos**. Brasília: Inep, 2013. p. 155-167.

SOUZA, A. N. de; LEITE, M. de P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da Educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out./dez. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 out. 2016.

TANCREDI, R. M. S. P. O que um professor precisa saber e saber fazer para ensinar: desenvolvimento da competência profissional. In: TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Paulo: EdUFSCar, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 73, dez. 2000.

UNESCO. **Condiciones de Trabajo y Salud Docente: Estudios de Casos em Argentina, Chile, Ecuador, Mexico, Peru y Uruguay**. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), 2005.

_____. **Antecedentes y Criterios para La Elaboración de Políticas Docentes em América Latina y el Caribe**. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), 2012.

UNESCO; OIT. **A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e da Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior**. Geneva: UNESCO, OIT; 2008.

VAILLANT, D. Atraer y retener Buenos profesionales em la profesión docente: políticas em Latinoamérica. **Revista Educación**, n. 340, p. 117-140, 2006.

_____. Los docentes em primer plano. In: VAILLANT, D.; CUBA, S. **Profesión docente em Latinoamérica: una agenda pendiente y cuatro retos emergentes**. Lima: PREAL, 2008. p.13-18.

_____. Políticas de inserción a la docencia em América Latina: la deuda pendiente. **Profesorado**, Grana, Espanha, v. 13, n. 1, p. 27-41, 2009.

_____. Formación Inicial del professorado em América Latina: dilemas centrales e perspectivas. **Revista Española de Educación Comparada**, v. 22, p. 185-206, 2013. Disponível em: <<http://denisevaillant.com/articulos/2012/RevEspEduCom-Formacion-inicial-del-profesorado2012.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2016.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VAZ, C. P. S. **Qualidade de vida dos professores da rede pública de São Bernardo do Campo**. 2011. 79 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) – Universidade Metodista de São Paulo, 2011.

VEEMAN, S. El Proceso de llegar a Ser Profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). **Problemas e Perspectivas de la Funcion Docente**. Madrid: Narcea, 1988.

VILLANI, S. **Mentoring programs for new teachers: models of induction and support**. Thousand Oaks, US: Corwin Press Inc., 2002. 244 p.

WILL, D. E. M. **Aprendendo a ser professor: relações entre contexto de trabalho e formação inicial**. 2004. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

ZACCHI, M. S. de S. **Professores (as): Trabalho, Vida e Saúde.** 2004. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário para Professores



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Prezada (o) Professora (o):

Sou doutoranda pelo programa de estudos pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e minha tese versa sobre o início da docência na Rede Municipal de Educação de Guarulhos.

Para coletar as informações necessito da colaboração de todos os professores concursados que iniciaram nessa rede nos anos de 2013, 2014 e 2015 e que, neste momento, estejam atuando no Ensino Fundamental regular (1º ao 5º ano).

A pesquisa foi autorizada pelos responsáveis da Secretaria Municipal de Educação, após garantia (por documento escrito) de que todos os professores participantes e as escolas terão suas identidades preservadas, ou seja, não haverá nenhum tipo de identificação.

Conto com a sua colaboração!

Verifique as informações para preenchimento:

Não é necessário identificar o questionário com o seu nome

- *Responda individualmente e com tranquilidade todas as questões;
- *observe que as questões estão impressas na frente e verso das folhas;
- *utilize caneta de qualquer cor;
- *observe que, em algumas questões, você poderá assinalar mais que uma opção;
- *a última questão é opcional. Responda apenas se desejar.
- *após o preenchimento, coloque o questionário dentro do envelope, retire a fita adesiva para colar e garantir que apenas eu, pesquisadora responsável, tenha acesso às suas respostas. Após isso, entregue o envelope ao seu (a) coordenador (a).

Se você ficar em dúvida quanto ao preenchimento de alguma questão ou desejar mais esclarecimentos sobre a pesquisa, faça contato comigo pelo e-mail: XXXX ou telefone: XXXXX

Agradeço imensamente a sua colaboração! Ela será fundamental para o meu estudo!

Um abraço.

Lisandra M. Príncipe (doutoranda) – Professora Dra. Marli André (orientadora da pesquisa)

Questionário da Pesquisa: O início da docência na Rede Municipal de Educação de Guarulhos

1. Qual o seu sexo?

- (A) Feminino (B) Masculino

2. Qual a sua idade?

- (A) menos de 22 anos (D) Entre 39 e 46 anos
 (B) Entre 23 e 30 anos (E) Entre 47 e 54 anos
 (C) Entre 31 e 38 anos (F) Mais de 54 anos

3. Quantas pessoas moram com você?

- (A) Moro sozinho (o) (D) 3 pessoas
 (B) 1 pessoa (E) 4 pessoas
 (C) 2 pessoas (F) Mais de 4 pessoas

4. Qual é a soma dos salários de todos os que moram em sua casa (incluindo você):

- (A) Até R\$ 2.640,00 (D) De R\$ 7920,00 até R\$ 10.560,00
 (B) De R\$ 2.640,00 até R\$ 5.280,00 (E) Mais de R\$ 10.560,00
 (C) De R\$ 5.280,00 até R\$ 7.920,00

5. Dentre as opções abaixo, assinale as alternativas referentes aos cursos que você realizou:

(Assinale quantas alternativas forem necessárias):

- (A) Ensino médio – Magistério (antigo 2º Grau). (D) Pedagogia.
 (B) Ensino médio – outros (antigo 2º Grau). (E) Outra licenciatura. Qual? _____
 (C) Curso Normal Superior. (F) Outros cursos de Ensino Superior. Qual? _____

6. Em qual tipo de Instituição você realizou a graduação em Pedagogia?

- (A) Privada (B) Pública

7. Sua formação na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) foi realizada em:

- (A) Toda em escola pública (C) Uma parte em escola pública e outra parte na escola particular
 (B) Toda em escola particular

8. Em que ano você concluiu a graduação em Pedagogia ou o curso Normal Superior?

- (A) antes de 2010 (D) 2012
 (B) 2010 (E) 2013
 (C) 2011 (F) 2014

9. Dentre os cursos de pós-graduação listados abaixo, assinale quantas opções forem necessárias para identificar os cursos que você realizou:

- (A) Especialização (mínimo 360 horas) (D) Não fiz nenhum dos cursos anteriores
 (B) Mestrado
 (C) Doutorado

10. Durante o curso de graduação você participou de algum Programa de iniciação à docência, como: Bolsa Alfabetização; Toda Força ao Primeiro ano; Pibid; Programa de Residência Pedagógica e/ou outros?

- (A) Não
(B) Sim - Qual? _____

11. Há quanto tempo você atua como professor (a)? (Considere o tempo total na docência, inclusive em outras redes de ensino):

- (A) 0 a 3 anos e 11 meses
(B) 4 a 7 anos
(C) 8 a 11 anos
(D) 12 a 15 anos
(E) mais de 15 anos

12. Além de atuar como professor (a) nessa rede de ensino, você exerce outra atividade profissional? (Assinale mais de uma alternativa, se necessário):

- (A) Não
(B) Sim, atividade docente na Rede Estadual de Educação
(C) Sim, atividade docente em outra Rede Municipal de Educação
(D) Sim, atividade docente em escola privada
(E) Sim, atividade como gestora (o): diretora (o), coordenadora (o) de escola.
(F) Sim, outra atividade não vinculada ao ensino.

13. Antes do ingresso na Rede Municipal de Educação de Guarulhos, você exercia alguma atividade profissional não docente em escola?

- (A) Não, eu trabalhava em uma área não vinculada ao ensino
(B) Sim, como Auxiliar Técnico de Educação
(C) Sim, como merendeira (o)
(D) Sim, como inspetora (o) de alunos
(E) Sim, como auxiliar de serviços gerais
(F) Sim, como gestora (o): coordenadora (o)/diretora (o)
(G) Outros

14. Em qual ano você ingressou na Rede Municipal de Educação de Guarulhos?

- (A) 2013
(B) 2014
(C) 2015

15. Nesse tempo de trabalho na rede municipal de Guarulhos, com qual (is) turma (s) você atuou? (Assinale quantas opções forem necessárias):

- (A) 1º ano
(B) 2º ano
(C) 3º ano
(D) 4º ano
(E) 5º ano
(F) Educação Infantil

16. Há quanto tempo você é professor (a) nesta escola?

- (A) Menos de 1 ano
(B) 1 ano
(C) 2 anos
(D) 3 anos
(E) Mais do que três anos
-

17. Em qual o período você trabalha nesta escola?

- (A) Manhã
 (B) Intermediário
 (C) Tarde

18. Desde a sua admissão na Rede Municipal de Educação de Guarulhos, em quantas escolas você trabalhou?

- (A) Apenas uma escola
 (B) Em duas escolas
 (C) Em três escolas
 (D) Em mais de três escolas

19. Qual a sua jornada de trabalho na Rede Municipal de Guarulhos?

- (A) 25 horas - sendo 20 h com aluno
 (B) 30 horas - sendo 20 h com aluno
 (C) 30 horas – sendo 25 h com aluno
 (D) 38 horas – sendo 25 h com aluno

20. Quanto tempo você gasta no trajeto casa-escola?

- (A) Menos de 30 minutos
 (B) De 30 minutos a 1 hora
 (C) De 1 a 2 horas
 (D) Mais de 2 horas

21. Qual é o seu município de residência?

- (A) Guarulhos
 (B) Outro município – Qual?: _____

22. Quais foram os seus critérios para escolha dessa escola? (Assinale quantas alternativas forem necessárias):

- (A) Não tive outra opção.
 (B) A escola fica bem próxima da minha residência.
 (C) A escola está situada num local de fácil acesso.
 (D) Recebo gratificação adicional de 20% sobre o meu salário, pois a escola está situada em local de difícil acesso.
 (E) A escola tem bastante prestígio, é uma escola "bem falada" na rede de ensino.
 (F) Já trabalhei nessa escola uma vez e optei por retornar, pois senti-me acolhida (o).
 (G) Outros colegas, professores iniciantes, também escolheram essa escola.

23. Nas horas-atividade desenvolvidas nesta escola, quais situações são predominantes? Assinale Sim ou Não:

Situações	SIM	NÃO
(A) Discussão e análise dos problemas de aprendizagem e rendimento escolar dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(B) Reflexão conjunta e busca de alternativas para solucionar as questões de indisciplina dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(C) Socialização de experiências bem sucedidas entre os professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(D) Acompanhamento das ações do Projeto Político Pedagógico da Escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(E) Uso do tempo para planejamento e correção de atividades dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(F) Uso do tempo para passar informes aos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(G) Planejamento coletivo e a discussão das práticas pedagógicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(H) Cada professor pode aproveitar o tempo como preferir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Em relação às características das formações oferecidas pela rede municipal de Educação de Guarulhos, assinale a alternativa que corresponde ao seu nível de concordância (Marque uma resposta em cada linha):

Alternativas	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo
(A) Ainda não participei de nenhuma formação oferecida pela rede de ensino.	()	()	()
(B) No momento da minha contratação, antes de ir para a primeira escola escolhida, participei de uma formação para professores iniciantes na rede.	()	()	()
(C) Participei de uma formação para professores iniciantes, alguns meses depois do meu ingresso na rede	()	()	()
(D) Os cursos de formação continuada oferecidos pela rede, levam em conta minhas necessidades de professor (a) iniciante.	()	()	()
(E) As formações me ajudam a enfrentar os desafios da minha sala de aula.	()	()	()
(F) As formações oferecidas me auxiliam a compreender a Proposta Pedagógica da Rede.	()	()	()

25. Qual o seu nível de concordância em relação às afirmações abaixo? Marque apenas uma resposta em cada linha:

ALTERNATIVAS	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo
(A) Os professores que estão na escola há mais tempo, não me encorajam ao trabalho.	()	()	()
(B) Percebo resistência de alguns professores da escola em relação às novas práticas pedagógicas.	()	()	()
(C) Minhas ideias para desenvolver um novo projeto ou atividade na escola, são bem recebidas pela equipe gestora.	()	()	()
(D) Percebo a gestão escolar (diretor/vice-diretor/coordenador pedagógico), muito envolvida com questões burocráticas.	()	()	()
(E) Recebo auxílio do diretor e vice-diretor sempre que preciso.	()	()	()

(F) Recebo auxílio da coordenação pedagógica sempre que preciso.	()	()	()
(G) Tenho dificuldades para compreender e implementar a proposta curricular da Rede (QSN).	()	()	()
(H) Não enfrento dificuldades para avaliar meus alunos.	()	()	()
(I) Preencher o registro síntese de avaliação dos alunos é um problema pra mim.	()	()	()
(J) O espaço físico da sala de aula é adequado.	()	()	()
(K) Os materiais que preciso para desenvolver minhas aulas são suficientes.	()	()	()
(L) Às vezes preciso comprar, com recursos próprios, alguns materiais para desenvolver as atividades com meus alunos.	()	()	()
(M) Tenho todas as publicações que compõem a proposta pedagógica da rede.	()	()	()
(N) Na sala de aula tem data show e computador.	()	()	()
(O) Os equipamentos como data show e computador (da sala de aula) estão em boas condições de uso.	()	()	()
(P) Tenho poucas possibilidades de uso de espaços fora da sala de aula para realizar atividades com meus alunos.	()	()	()
(Q) Os espaços pedagógicos existentes na escola são bem equipados e estão em boas condições de uso.	()	()	()
(R) Posso utilizar, sem restrição, todos os espaços pedagógicos existentes na escola.	()	()	()
(S) Um dos desafios que enfrento em sala de aula é atender alunos em diferentes níveis de aprendizagem.	()	()	()
(T) Atender os pais de alunos não é um problema pra mim.	()	()	()
(U) Não tenho dificuldades para organizar minha rotina de trabalho	()	()	()
(V) As questões de indisciplina dos meus alunos, prejudicam meu trabalho em sala de aula	()	()	()

(X) Não me sinto preparada (o) para enfrentar os desafios que encontro no meu trabalho diário.	()	()	()
(Y) Recorro aos livros didáticos para preparar minhas aulas.	()	()	()

26. Há algum aspecto em relação ao início da docência que você queira mencionar? Se Sim, qual?
***Opcional:**

APÊNDICE B – Instruções para os coordenadoras (os)



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Total de professores nessa escola, que ingressou na rede em 2013, 2014 e 2015 = _____

Total de professores que responderam o questionário = _____

Prezada (o) coordenadora (o):

Sou doutoranda pelo programa de Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e estou desenvolvendo uma tese que versa sobre o início da docência na Rede Municipal de Educação de Guarulhos.

Para coletar as informações necessito da colaboração de **TODOS OS PROFESSORES CONCURSADOS DESSA ESCOLA** que **INICIARAM NA REDE** nos **anos de 2013, 2014 e 2015** e que, neste momento, estejam atuando no **ENSINO FUNDAMENTAL I** (1º AO 5º ANO). (POLIVALENTES)

A pesquisa foi autorizada pelos responsáveis da Secretaria Municipal de Educação com a garantia de que todos os professores participantes e escolas terão suas identidades preservadas. Os professores não precisarão identificar o questionário.

Instruções

Por gentileza,

- Identifique os professores que iniciaram na rede nos anos 2013, 2014 e 2015 e que, agora, estão atuando no Ensino Fundamental I.
- Entregue apenas para esses professores um envelope (contendo o questionário da pesquisa).
- Peça ao professor que responda o questionário **(se possível, ofereça um momento para isso)**. O preenchimento demandará cerca de 10 minutos.
- Recolha os envelopes dos professores e guarde-os nesse envelope.

No dia 18/05 (dia do encontro da Rede de Saberes), passarei para recolher o material.

- Se você tiver dúvidas em relação a algum procedimento, faça contato comigo pelo e-Mail: XXXXX ou telefone: XXXXXX (WhatsApp).

Agradeço a sua colaboração! Ela será fundamental para o meu estudo.

Atenciosamente, Lisandra Marisa Princepe – (doutoranda) – Professora Dra. Marli André (orientadora da pesquisa)

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pesquisador: Lisandra Marisa Príncipe
Orientadora: Dra. Marli André

Eu, _____
concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) da pesquisa “**As características do início da docência no Ensino Fundamental I de uma Rede Municipal de Educação**”. Afirmo ter sido esclarecido de que este estudo será conduzido com a aplicação de entrevistas, sem qualquer eventual despesa, garantido o sigilo dos dados. Concordo em ter os resultados deste estudo divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados. Declaro que obtive todas as informações e esclarecimentos necessários quanto às dúvidas por mim apresentadas para a participação nesta pesquisa.

Estou ciente que:

- 1) Tenho a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que eu desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- 2) A desistência não causa nenhum prejuízo a minha saúde física ou mental
- 3) Tenho a garantia de tomar conhecimento e obter informações, a qualquer tempo, dos procedimentos e métodos utilizados neste estudo, bem como dos resultados, parciais e finais, desta pesquisa, pelo contato com o pesquisador responsável, abaixo identificado.

Guarulhos, ____ de _____ de 2016.

assinatura

Lisandra Marisa Príncipe
RG. 23.373.678-5
Pesquisadora responsável

APÊNDICE D- Distribuição de docentes de acordo com a renda familiar e a jornada de trabalho

		Iniciantes carreira											
		Qual a sua jornada de trabalho na Rede Municipal de Guarulhos?											
		25 horas - sendo 20 h com aluno		30 horas - sendo 20 h com aluno		30 horas - sendo 25 h com aluno		38 horas - sendo 25 h com aluno		NR		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	NR	%	N	%
Qual é a soma dos salários de todos os que moram em sua casa (incluindo você):	Até R\$ 2.640,00	1	7,1%	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%	0	0,0%	2	3,3%
	De R\$ 2.640,00 até R\$ 5.280,00	7	50,0%	9	39,1%	1	16,7%	6	35,3%	0	0,0%	23	38,3%
	De R\$ 5.280,00 até R\$ 7.920,00	3	21,4%	9	39,1%	1	16,7%	7	41,2%	0	0,0%	20	33,3%
	De R\$ 7.920,00 até R\$ 10.560,00	2	14,3%	2	8,7%	2	33,3%	3	17,6%	0	0,0%	9	15,0%
	Mais de R\$ 10.560,00	0	0,0%	3	13,0%	1	16,7%	0	0,0%	0	0,0%	4	6,7%
	NR	1	7,1%	0	0,0%	0	0,0%	1	5,9%	0	0,0%	2	3,3%
	Total	14	100,0%	23	100,0%	6	100,0%	17	100,0%	0	0,0%	60	100,0%
		Iniciantes na RME											
		Qual a sua jornada de trabalho na Rede Municipal de Guarulhos?											
		20 h com aluno		20 h com aluno		25 h com aluno		25 h com aluno		NR		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	NR	%	N	%
Qual é a soma dos salários de todos os que moram em sua casa (incluindo você):	Até R\$ 2.640,00	1	5,3%	1	6,7%	4	30,8%	0	0,0%	0	0,0%	6	9,8%
	De R\$ 2.640,00 até R\$ 5.280,00	11	57,9%	7	46,7%	4	30,8%	6	46,2%	0	0,0%	28	45,9%
	De R\$ 5.280,00 até R\$ 7.920,00	5	26,3%	4	26,7%	2	15,4%	7	53,8%	0	0,0%	18	29,5%
	De R\$ 7.920,00 até R\$ 10.560,00	2	10,5%	2	13,3%	3	23,1%	0	0,0%	0	0,0%	7	11,5%
	Mais de R\$ 10.560,00	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	NR	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%	2	3,3%
	Total	19	100,0%	15	100,0%	13	100,0%	13	100,0%	1	100,0%	61	100,0%

APÊNDICE E – Distribuição de Professores de acordo com o ano de formação e o tempo de atuação como professor

		Iniciantes carreira												
		Há quanto tempo você atua como PROFESSOR (a)?												
		0 a 3 anos		4 a 7 anos		8 a 11 anos		12 a 15 anos		mais de 15 anos		Total		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Em que ano você concluiu a graduação?	antes de 2010	7	11,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	7	11,7%	
	2010	9	15,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	9	15,0%	
	2011	15	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	15	25,0%	
	2012	11	18,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	11	18,3%	
	2013	12	20,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	12	20,0%	
	2014	4	6,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	6,7%	
	NR	2	3,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	3,3%	
	Total	60	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	60
		Iniciantes na RME												
		Há quanto tempo você atua como o PROFESSOR (a)?:												
		0 a 3 anos		4 a 7 anos		8 a 11 anos		12 a 15 anos		mais de 15 anos		Total		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Em que ano você concluiu a graduação?	antes de 2010	0	0,0%	9	33,3%	9	75,0%	8	57,1%	5	62,5%	31	50,8%	
	2010	0	0,0%	6	22,2%	2	16,7%	1	7,1%	1	12,5%	10	16,4%	
	2011	0	0,0%	8	29,6%	0	0,0%	0	0,0%	2	25,0%	10	16,4%	
	2012	0	0,0%	2	7,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	3,3%	
	2013	0	0,0%	1	3,7%	0	0,0%	2	14,3%	0	0,0%	3	4,9%	
	2014	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	14,3%	0	0,0%	2	3,3%	
	NR	0	0,0%	1	3,7%	1	8,3%	1	7,1%	0	0,0%	3	4,9%	
	Total	0	0,0%	27	100,0%	12	100,0%	14	100,0%	8	100,0%	61	100,0%	

APÊNDICE F – Distribuição dos Professores de acordo com a quantidade de turmas e níveis

		Iniciantes na carreira		Iniciantes na RME		Total	
		N	%	N	%	N	%
Com quantas turmas você atuou?	EI + 1º	5	62,5%	3	37,5%	8	100,0%
	EI + 2º	4	50,0%	4	50,0%	8	100,0%
	EI + 1º + 2º + 3º + 4º + 5º	3	42,9%	4	57,1%	7	100,0%
	EI + 3º + 5º	4	66,7%	2	33,3%	6	100,0%
	EI + 1º + 3º	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
	EI + 4º	2	40,0%	3	60,0%	5	100,0%
	3º + 4º + 5º	2	50,0%	2	50,0%	4	100,0%
	EI + 1º + 2º	2	50,0%	2	50,0%	4	100,0%
	EI + 2º + 3º	3	75,0%	1	25,0%	4	100,0%
	EI + 1º + 4º	1	25,0%	3	75,0%	4	100,0%
	EI + 1º + 5º	2	50,0%	2	50,0%	4	100,0%
	+ 1º + 2º + 3º	0	0,0%	3	100,0%	3	100,0%
	2º + 4º	1	33,3%	2	66,7%	3	100,0%
	2º + 3º + 4º	0	0,0%	3	100,0%	3	100,0%
	1º + 2º + 5º	2	66,7%	1	33,3%	3	100,0%
	3º + 5º	1	33,3%	2	66,7%	3	100,0%
	1º + 3º + 5º	2	66,7%	1	33,3%	3	100,0%
	EI + 4º + 5º	2	66,7%	1	33,3%	3	100,0%
	EI + 2º + 4º + 5º	2	66,7%	1	33,3%	3	100,0%
	2º	2	100,0%	0	0,0%	2	100,0%
	2º + 3º	1	50,0%	1	50,0%	2	100,0%
	1º + 2º + 4º	0	0,0%	2	100,0%	2	100,0%
	3º + 4º	2	100,0%	0	0,0%	2	100,0%
	2º + 3º + 5º	1	50,0%	1	50,0%	2	100,0%
	4º + 5º	0	0,0%	2	100,0%	2	100,0%
	EI + 1º + 2º + 4º	2	100,0%	0	0,0%	2	100,0%
	EI + 3º + 4º	1	50,0%	1	50,0%	2	100,0%
	EI + 1º + 3º + 4º	0	0,0%	2	100,0%	2	100,0%
	EI + 2º + 3º + 4º	0	0,0%	2	100,0%	2	100,0%
	EI + 5º	0	0,0%	2	100,0%	2	100,0%
	EI + 2º + 5º	1	50,0%	1	50,0%	2	100,0%
	EI + 1º + 2º + 5º	2	100,0%	0	0,0%	2	100,0%
	EI + 3º + 4º + 5º	1	50,0%	1	50,0%	2	100,0%
1º	1	100,0%	0	0,0%	1	100,0%	
4º	1	100,0%	0	0,0%	1	100,0%	

1° + 4°	1	100,0%	0	0,0%	1	100,0%
1° + 2° + 3° + 4°	0	0,0%	1	100,0%	1	100,0%
5°	0	0,0%	1	100,0%	1	100,0%
1° + 2° + 4° + 5°	1	100,0%	0	0,0%	1	100,0%
2° + 3° + 4° + 5°	0	0,0%	1	100,0%	1	100,0%
EI + 3°	0	0,0%	1	100,0%	1	100,0%
EI + 1° + 2° + 3°	1	100,0%	0	0,0%	1	100,0%
EI + 2° + 4°	1	100,0%	0	0,0%	1	100,0%

APÊNDICE G – Distribuição dos professores de acordo com outro emprego e jornada de trabalho

		Iniciantes na carreira		Iniciantes na RME		Total	
		N	%	N	%	N	%
Além de atuar como professor (a) nessa rede de ensino, você exerce outra atividade profissional? (Assinale mais de uma alternativa, se necessário):	Não	45	75,0%	40	65,6%	85	70,2%
	Sim, atividade docente na Rede Estadual de Educação	2	3,3%	6	9,8%	8	6,6%
	Sim, atividade docente em outra Rede Municipal de Educação	6	10,0%	9	14,8%	15	12,4%
	Sim, atividade docente em escola privada	0	0,0%	3	4,9%	3	2,5%
	Sim, atividade como gestora (o): diretora (o), vice-diretora (o); coordenadora (o) de escola	0	0,0%	1	1,6%	1	,8%
	Sim, outra atividade não vinculada ao ensino	7	11,7%	2	3,3%	9	7,4%
	Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%
Qual a sua jornada de trabalho na Rede Municipal de Guarulhos?	25 horas - sendo 20 h com aluno	14	23,3%	19	31,1%	33	27,3%
	30 horas - sendo 20 h com aluno	23	38,3%	15	24,6%	38	31,4%
	30 horas – sendo 25 h com aluno	6	10,0%	13	21,3%	19	15,7%
	38 horas - sendo 25 h com aluno	17	28,3%	13	21,3%	30	24,8%
	NR	0	0,0%	1	1,6%	1	,8%
	Total	60	100,0%	61	100,0%	121	100,0%

APÊNDICE H – Distribuição dos professores de acordo com o município de residência e o tempo gasto no trajeto casa-escola

		Iniciantes carreira									
		Quanto tempo você gasta no trajeto casa-escola?									
		Menos de 30 minutos		De 30 minutos a 1 hora		De 1 a 2 horas		Mais de 2 horas		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Qual é o seu município de residência?	Guarulhos	16	88,9%	10	45,5%	4	25,0%	1	25,0%	31	51,7%
	Outro município	2	11,1%	12	54,5%	11	68,8%	3	75,0%	28	46,7%
	NR	0	0,0%	0	0,0%	1	6,3%	0	0,0%	1	1,7%
	Total	18	100,0%	22	100,0%	16	100,0%	4	100,0%	60	100,0%
		Iniciantes na RME									
		Quanto tempo você gasta no trajeto casa-escola?									
		Menos de 30 minutos		De 30 minutos a 1 hora		De 1 a 2 horas		Mais de 2 horas		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Qual é o seu município de residência?	Guarulhos	22	84,6%	9	47,4%	2	16,7%	3	75,0%	36	59,0%
	Outro município	4	15,4%	10	52,6%	10	83,3%	1	25,0%	25	41,0%
	NR	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Total	26	100,0%	19	100,0%	12	100,0%	4	100,0%	61	100,0%

APÊNDICE I – Distribuição de professores de acordo com as situações predominantes nas H.As e tempo na escola.

		Iniciantes na carreira											
		Há quanto tempo você é professor (a) nessa escola?											
		Menos de 1 ano		1 ano		2 anos		3 anos		Mais de 3 anos		NR	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Discussão e análise dos problemas de aprendizagem e rendimento escolar dos alunos.	Não	14	33,3%	1	33,3%	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Sim	28	66,7%	2	66,7%	11	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%
	Total	42	100,0%	3	100,0%	11	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%
Reflexão conjunta e busca de alternativas para solucionar as questões de disciplina dos alunos.	Não	18	43,9%	2	66,7%	2	18,2%	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Sim	23	56,1%	1	33,3%	9	81,8%	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%
	Total	41	100,0%	3	100,0%	11	100,0%	1	100,0%	0	0,0%	1	100,0%
Socialização de experiências bem sucedidas entre os professores.	Não	13	31,0%	2	66,7%	3	27,3%	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Sim	29	69,0%	1	33,3%	8	72,7%	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%
	Total	42	100,0%	3	100,0%	11	100,0%	1	100,0%	0	0,0%	1	100,0%
Acompanhamento das ações do Projeto Político Pedagógico da Escola.	Não	14	34,1%	0	0,0%	5	45,5%	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Sim	27	65,9%	3	100,0%	6	54,5%	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%
	Total	41	100,0%	3	100,0%	11	100,0%	1	100,0%	0	0,0%	1	100,0%
Uso do tempo para planejamento e correção de atividades dos alunos.	Não	17	40,5%	0	0,0%	5	45,5%	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Sim	25	59,5%	3	100,0%	6	54,5%	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%
	Total	42	100,0%	3	100,0%	11	100,0%	1	100,0%	0	0,0%	1	100,0%
Uso do tempo para passar informes aos professores.	Não	2	4,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Sim	42	95,5%	3	100,0%	11	100,0%	1	100,0%	0	0,0%	1	100,0%
	Total	44	100,0%	3	100,0%	11	100,0%	1	100,0%	0	0,0%	1	100,0%
Planejamento coletivo e a discussão das práticas pedagógicas.	Não	9	22,0%	0	0,0%	3	27,3%	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Sim	32	78,0%	3	100,0%	8	72,7%	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%
	Total	41	100,0%	3	100,0%	11	100,0%	1	100,0%	0	0,0%	1	100,0%
Cada professor pode aproveitar o tempo como preferir.	Não	36	85,7%	3	100,0%	6	54,5%	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%
	Sim	6	14,3%	0	0,0%	5	45,5%	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Total	42	100,0%	3	100,0%	11	100,0%	1	100,0%	0	0,0%	1	100,0%

	Iniciantes na RME														
	Q_16 Há quanto tempo você é professor (a) nesta escola?														
	Menos de 1 ano		1 ano		2 anos		3 anos		Mais de 3 anos		NR				
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	NR	%	NR	%	
Discussão e análise dos problemas de aprendizagem e rendimento escolar dos	Não	9	20,0%	0	0,0%	4	40,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Sim	36	80,0%	3	100,0%	6	60,0%	3	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Total	45	100,0%	3	100,0%	10	100,0%	3	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Reflexão conjunta e busca de alternativas para solucionar as questões de indisciplina dos alunos.	Não	13	29,5%	1	33,3%	4	44,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Sim	31	70,5%	2	66,7%	5	55,6%	3	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Total	44	100,0%	3	100,0%	9	100,0%	3	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Socialização de experiências bem sucedidas entre os professores.	Não	12	27,3%	1	33,3%	2	22,2%	1	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Sim	32	72,7%	2	66,7%	7	77,8%	2	66,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Total	44	100,0%	3	100,0%	9	100,0%	3	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Acompanhamento das ações do Projeto Político Pedagógico da Escola.	Não	9	20,0%	0	0,0%	1	10,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Sim	36	80,0%	3	100,0%	9	90,0%	3	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Total	45	100,0%	3	100,0%	10	100,0%	3	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Uso do tempo para planejamento e correção de atividades dos alunos.	Não	13	29,5%	0	0,0%	5	55,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Sim	31	70,5%	3	100,0%	4	44,4%	3	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Total	44	100,0%	3	100,0%	9	100,0%	3	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Uso do tempo para passar informes aos professores.	Não	4	8,9%	0	0,0%	1	11,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Sim	41	91,1%	3	100,0%	8	88,9%	3	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Total	45	100,0%	3	100,0%	9	100,0%	3	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Planejamento coletivo e a discussão das práticas pedagógicas.	Não	10	22,2%	0	0,0%	3	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Sim	35	77,8%	3	100,0%	6	66,7%	3	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Total	45	100,0%	3	100,0%	9	100,0%	3	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Cada professor pode aproveitar o tempo como preferir.	Não	36	81,8%	3	100,0%	7	77,8%	2	66,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Sim	8	18,2%	0	0,0%	2	22,2%	1	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Total	44	100,0%	3	100,0%	9	100,0%	3	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

APÊNDICE J – Distribuição de docentes de acordo com a participação em formações oferecidas pela RME e ano de ingresso

		Iniciantes carreira							
		Em qual ano você ingressou na Rede Municipal de Educação de Guarulhos?							
		2013		2014		2015		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Ainda não participei de nenhuma formação oferecida pela rede de ensino.	Não concordo	33	97,1%	17	94,4%	7	87,5%	57	95,0%
	Concordo parcialmente	0	0,0%	1	5,6%	0	0,0%	1	1,7%
	Concordo plenamente	1	2,9%	0	0,0%	1	12,5%	2	3,3%
	Total	34	100,0%	18	100,0%	8	100,0%	60	100,0%
No momento da minha contratação, antes de ir para a primeira escola escolhida, participei de uma formação para professores iniciantes na rede.	Não concordo	25	73,5%	14	77,8%	8	100,0%	47	78,3%
	Concordo parcialmente	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Concordo plenamente	9	26,5%	4	22,2%	0	0,0%	13	21,7%
	Total	34	100,0%	18	100,0%	8	100,0%	60	100,0%
Participei de uma formação para professores iniciantes, alguns meses depois do meu ingresso na rede	Não concordo	10	29,4%	5	27,8%	4	50,0%	19	31,7%
	Concordo parcialmente	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Concordo plenamente	24	70,6%	13	72,2%	4	50,0%	41	68,3%
	Total	34	100,0%	18	100,0%	8	100,0%	60	100,0%
Os cursos de formação continuada oferecidos pela rede, levam em conta minhas necessidades de professor (a) iniciante.	Não concordo	7	20,6%	6	33,3%	3	37,5%	16	26,7%
	Concordo parcialmente	20	58,8%	9	50,0%	4	50,0%	33	55,0%
	Concordo plenamente	7	20,6%	3	16,7%	1	12,5%	11	18,3%
	Total	34	100,0%	18	100,0%	8	100,0%	60	100,0%
As formações me ajudam a enfrentar os desafios da minha sala de aula.	Não concordo	9	26,5%	4	22,2%	3	37,5%	16	26,7%
	Concordo parcialmente	15	44,1%	12	66,7%	4	50,0%	31	51,7%
	Concordo plenamente	10	29,4%	2	11,1%	1	12,5%	13	21,7%
	Total	34	100,0%	18	100,0%	8	100,0%	60	100,0%
As formações oferecidas me auxiliam a compreender a Proposta Pedagógica da Rede.	Não concordo	4	11,8%	3	16,7%	2	25,0%	9	15,0%
	Concordo parcialmente	17	50,0%	7	38,9%	3	37,5%	27	45,0%
	Concordo plenamente	13	38,2%	8	44,4%	3	37,5%	24	40,0%
	Total	34	100,0%	18	100,0%	8	100,0%	60	100,0%

		Iniciantes na rede							
		Em qual ano você ingressou na Rede Municipal de Educação de Guarulhos?							
		2013		2014		2015		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Ainda não participei de nenhuma formação oferecida pela rede de ensino.	Não concordo	37	90,2%	14	100,0%	4	80,0%	55	91,7%
	Concordo parcialmente	2	4,9%	0	0,0%	0	0,0%	2	3,3%
	Concordo plenamente	2	4,9%	0	0,0%	1	20,0%	3	5,0%
	Total	41	100,0%	14	100,0%	5	100,0%	60	100,0%
No momento da minha contratação, antes de ir para a primeira escola escolhida, participei de uma formação para professores iniciantes na rede.	Não concordo	30	73,2%	11	84,6%	5	100,0%	46	78,0%
	Concordo parcialmente	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Concordo plenamente	11	26,8%	2	15,4%	0	0,0%	13	22,0%
	Total	41	100,0%	13	100,0%	5	100,0%	59	100,0%
Participei de uma formação para professores iniciantes, alguns meses depois do meu ingresso na rede	Não concordo	13	31,0%	4	28,6%	1	20,0%	18	29,5%
	Concordo parcialmente	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Concordo plenamente	29	69,0%	10	71,4%	4	80,0%	43	70,5%
	Total	42	100,0%	14	100,0%	5	100,0%	61	100,0%
Os cursos de formação continuada oferecidos pela rede, levam em conta minhas necessidades de professor (a) iniciante.	Não concordo	7	16,7%	1	7,1%	2	40,0%	10	16,4%
	Concordo parcialmente	27	64,3%	11	78,6%	3	60,0%	41	67,2%
	Concordo plenamente	8	19,0%	2	14,3%	0	0,0%	10	16,4%
	Total	42	100,0%	14	100,0%	5	100,0%	61	100,0%
As formações me ajudam a enfrentar os desafios da minha sala de aula.	Não concordo	10	23,8%	3	21,4%	2	40,0%	15	24,6%
	Concordo parcialmente	29	69,0%	8	57,1%	3	60,0%	40	65,6%
	Concordo plenamente	3	7,1%	3	21,4%	0	0,0%	6	9,8%
	Total	42	100,0%	14	100,0%	5	100,0%	61	100,0%
As formações oferecidas me auxiliam a compreender a Proposta Pedagógica da Rede.	Não concordo	6	14,3%	1	7,1%	0	0,0%	7	11,5%
	Concordo parcialmente	20	47,6%	8	57,1%	3	60,0%	31	50,8%
	Concordo plenamente	16	38,1%	5	35,7%	2	40,0%	23	37,7%
	Total	42	100,0%	14	100,0%	5	100,0%	61	100,0%

APÊNDICE K – Distribuição de docentes iniciantes de acordo com a percepção sobre os pares de trabalho (outras professoras) e tempo de atuação na escola

		Iniciantes na Rede													
		Há quanto tempo você é professor (a) nesta escola?													
		Menos de 1 ano		1 ano		2 anos		3 anos		Mais do que três anos		NR		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Count	%	Count	%
A Os professores que estão na escola há mais tempo, não me encorajam para o trabalho.	Não concordo	20	44,4%	1	33,3%	4	40,0%		100,0%	0	0,0%	0	0,0%	28	45,9%
	Concordo parcialmente	18	40,0%	2	66,7%	5	50,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	25	41,0%
	Concordo plenamente	7	15,6%	0	0,0%	1	10,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	8	13,1%
	Total	45	100,0%	3	100,0%	10	100,0%	3	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	61	100,0%
Percebo resistência de alguns professores da escola em relação às novas práticas pedagógicas.	Não concordo	12	26,7%	1	33,3%	3	30,0%	1	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	17	27,9%
	Concordo parcialmente	26	57,8%	1	33,3%	6	60,0%	2	66,7%	0	0,0%	0	0,0%	35	57,4%
	Concordo plenamente	7	15,6%	1	33,3%	1	10,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	9	14,8%
	Total	45	100,0%	3	100,0%	10	100,0%	3	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	61	100,0%
		Iniciantes na Carreira													
		Há quanto tempo você é professor (a) nesta escola?													
		Menos de 1 ano		1 ano		2 anos		3 anos		Mais do que três anos		NR		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A Os professores que estão na escola há mais tempo, não me encorajam para o trabalho.	Não concordo	19	43,2%	2	66,7%	5	45,5%	1	100,0%	0	0,0%	1	100,0%	28	46,7%
	Concordo parcialmente	19	43,2%	1	33,3%	4	36,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	24	40,0%
	Concordo plenamente	6	13,6%	0	0,0%	2	18,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	8	13,3%
	Total	44	100,0%	3	100,0%	11	100,0%	1	100,0%	0	0,0%	1	100,0%	60	100,0%
Percebo resistência de alguns professores da escola em relação às novas práticas pedagógicas.	Não concordo	12	27,3%	0	0,0%	3	27,3%	1	100,0%	0	0,0%	1	100,0%	17	28,3%
	Concordo parcialmente	23	52,3%	3	100,0%	5	45,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	31	51,7%
	Concordo plenamente	9	20,5%	0	0,0%	3	27,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	12	20,0%
	Total	44	100,0%	3	100,0%	11	100,0%	1	100,0%	0	0,0%	1	100,0%	60	100,0%