

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Carla Patrícia Ferreira da Conceição

A Inserção Profissional do Egresso do Programa Residência Pedagógica da
Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo
2018

Carla Patrícia Ferreira da Conceição

A Inserção Profissional do Egresso do Programa Residência Pedagógica da
Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, como exigência para
obtenção do título de MESTRE em Educação:
Psicologia da Educação, sob a orientação da
Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos.

São Paulo

2018

Banca Examinadora

Dedico esta pesquisa aos meus alunos que, durante a minha trajetória profissional, me mostraram que amor e dedicação são fundamentais para conquistar os nossos objetivos e, também, por me ensinarem a nunca desistir dos meus sonhos.

Esta pesquisa contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da modalidade PROEX/taxa – modalidade bolsa integral/CNPq, no período de fevereiro de 2016 a dezembro de 2017.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a *Deus* por me proporcionar condições estruturais, sociais e, diariamente, colocar pessoas incríveis que me impulsionaram nessa trajetória de estudos.

Aos *meus pais*, por estarem sempre ao meu lado, em especial à minha *mãe*, exemplo de garra, dedicação, amor e fé, que nunca mediu esforços para me proporcionar uma educação de qualidade.

À minha *irmã*, companheira, modelo de mulher forte e corajosa que não tem medo dos desafios da vida. Durante os momentos de angústia com a escrita ficou horas ao telefone comigo me oferecendo apoio e energia positiva.

À minha orientadora, *Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos*, pelo exemplo de generosidade e por seu comprometimento com esta pesquisa nesses esses dois anos. Foi um anjo em minha vida. Obrigada por compartilhar suas experiências e me guiar nesse trabalho.

À *Agda*, minha amiga mais que especial, sempre presente com palavras e gestos certos, me ensinando a entender o significado do tempo e me impulsionando a continuar com força e esperança.

À *Juliana*, que a vida me presenteou como amiga/irmã, sempre presente com opiniões, sugestões e coragem para dizer tudo aquilo que penso e guardo dentro de mim.

À *Profa. Dra. Marli André* e à *Profa. Dra. Bárbara Nakayama*, pelas contribuições e pela honra que me concederam de fazerem parte das Bancas de qualificação e defesa desta pesquisa.

Aos sujeitos participantes desta pesquisa, aos quais carinhosamente identifico por *Lara* e *Eva* e que, carinhosamente, me acolheram na fase de produção de dados para meu estudo.

À *Mary*, primeira pessoa que confiou no meu trabalho. Mulher de grande coração, inspiração para minha vida acadêmica e que, hoje, faz parte da minha família do coração.

Ao *João Carlos*, com quem compartilhei esse momento de estudos e que, carinhosamente, me socorreu nos momentos de angústias com os trabalhos e com o percurso entre PUC e Santo André.

Ao *Marcos*, meu amigo-irmão, sempre presente para ajudar e me ouvir. Obrigada pelos momentos de reflexões e aprendizagens.

Aos amigos do mestrado – *Ângela, Elaine, Giovana, Noemi, Juliana, Karina, Felipe, Caio e Gilberto*, por compartilharem esse período comigo.

Aos amigos do Programa – *Marta, Nayana, Thais, Monie, Suely e Isabela*, pelos momentos de escuta, trocas e aprendizagens. Sem dúvida, esse percurso foi mais tranquilo com a presença de vocês.

Aos *professores* do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação (PED), que foram fundamentais na minha vida acadêmica.

Aos secretários *Edson e Humberto*, pela disponibilidade e pelo auxílio nesse período do mestrado.

Aos membros do *OBEDUC* e do *Núcleo de Pesquisa*, pela oportunidade de aprender com vocês.

Às equipes da *Creche Brasil Marques do Amaral* e do *CADE*, por me acompanharem e me incentivarem nessa trajetória.

À *Tatiane Prudente*, pela amizade construída e parceira – extraordinária – de trabalho durante o ano de 2017.

À *Edilene*, por seu exemplo de força e pela companhia que me impulsionou a continuar.

Ao *Ricardo*, por todo auxílio durante esses dois anos de estudos.

Às amigas *Danccely, Tatiana Rimene, Silvia, Alexandra e Ana*, o meu agradecimento por todo carinho e parceria e as minhas desculpas pela ausência ao longo desse período de estudos.

Aos professores da *EMEIEF Machado de Assis, E.E. João Baptista Marigo Martins, UNIABC, UNIBAM, Fundação de Santo André e USP*, obrigada por transformarem a minha vida.

Ao CNPQ, pelo financiamento desta pesquisa.

RESUMO

CONCEIÇÃO, Carla Patrícia Ferreira da. **A inserção profissional do egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)**. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2018.

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a prática pedagógica e os desafios encontrados pela egressa do Programa Residência Pedagógica (PRP) nos primeiros anos de docência, bem como as contribuições desse programa para a sua inserção profissional. O estudo buscou analisar os elementos considerados pela egressa como facilitadores ou dificultadores da inserção profissional; investigar as estratégias utilizadas para superar os desafios encontrados; e conhecer, sob o ponto de vista da egressa e da equipe gestora da escola, as contribuições do PRP para o processo de inserção profissional. Também apresenta um panorama desse programa – de uma instituição pública de ensino – e o perfil dos egressos correspondente ao período de 2011 a 2014. A revisão da literatura inclui teóricos como Tardif (2002), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (2009) e Darling-Hammond (2014), entre outros autores que discutem o início da carreira docente, a inserção docente e a formação inicial. A pesquisa se constituiu em um estudo de caso e teve como procedimentos de produção de dados: observação das atividades da egressa; entrevistas semiestruturadas com a egressa e com a coordenadora pedagógica da escola; e análise de documentos como diário de bordo da professora, Projeto Político Pedagógico da escola e proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos (SP). Para a análise dos dados, foi utilizado o método de Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983), com tópicos e temas que possibilitaram formular cinco categorias: Inserção profissional; Gestão da sala de aula; Planejamento e avaliação; Formação inicial e Programa Residência Pedagógica. Os principais resultados indicam que a professora vivenciou a inserção na docência com poucas dificuldades. O clima da escola e a participação no PRP contribuíram para sua inserção profissional, principalmente em relação à gestão da sala de aula, ao planejamento e à avaliação das atividades pedagógicas.

Palavras-chave: Inserção profissional; Residência pedagógica; Programa de iniciação à docência.

ABSTRACT

CONCEIÇÃO, Carla Patrícia Ferreira da. **The professional insertion of the egress from the Pedagogical Residency Program of Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)**. 2018. 141 f. Dissertation (Master in Education: Psychology of Education). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2018.

The present research had as general objective to analyze the pedagogical practice and the challenges encountered by the Pedagogical Residency Program (PRP) egress in the first years of teaching, as well as the contributions of this program to her professional insertion. The study sought to analyze the elements considered by the egress as facilitators or obstructers of the professional insertion; investigate the strategies used to overcome the challenges encountered; and to know, from the point of view of the egress and the management team of the School, the PRP's contributions to the process of professional insertion. It also presents an overview of this Program – from a public institution of Education – and the profile of the egresses corresponding to the period from 2011 to 2014. The literature review includes theorists such as Tardif (2002), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (2009) and Darling-Hammond (2014), among others authors who discuss the beginning of the teaching career, the insertion of teachers and the initial formation. The research was constituted in a case study and had like procedures of data production: observation of the egress's activities; semi-structured interviews with the egress and the Pedagogical Coordinator of the School; and analysis of documents such as the teacher's logbook, the School's Political Pedagogical Project and the Curricular proposal from Municipal Department of Education of Guarulhos (SP). For the data analysis, the Prose Analysis method (ANDRÉ, 1983) was used, with topics and themes that made it possible to formulate five categories: Professional Insertion; Classroom management; Planning and Evaluation; Initial formation; Pedagogical Residence Program. The main results indicate that the teacher experienced insertion in teaching with few difficulties. The school climate and the participation in the PRP contributed to her professional insertion, mainly in relation to classroom management, planning and evaluation of pedagogical activities.

Keywords: Professional insertion. Pedagogical Residency. Teaching initiation program.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Avaliação dos egressos em relação à experiência de docência..	45
Quadro 2 - Eixos do roteiro de observação	68
Quadro 3 - Temas e tópicos para análise dos dados	74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dificuldades do início da docência.....	51
--	----

LISTA DE SIGLAS

AMPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FFP-UERJ	Escola Básica da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro
HA	Hora atividade
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
PAEI	Professor Assessor de Educação Inclusiva
PAP	Plano de Ação
PED	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PL	Projeto de Lei
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRP	Programa Residência Pedagógica
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QSN	Proposta Curricular – Quadro de Saberes Necessários
RP	Residência Pedagógica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SME	Secretaria Municipal de Educação
UBS	Unidades Básica de Saúde
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Estrutura do trabalho	23
 CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO	24
1.1 – As pesquisas correlatas	24
1.1.1 – Algumas considerações gerais	31
1.2 – O Programa Residência Pedagógica (PRP).....	32
1.2.1 – Perfil do egresso do PRP	38
1.3 – O egresso do PRP e o início da carreira docente	41
1.4 – A inserção profissional e a cultura escolar	53
1.5 – A inserção profissional e a formação docente	56
 CAPÍTULO II – ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	61
2.1 – A metodologia	61
2.2 – Os sujeitos participantes	62
2.2.1 – Perfil dos sujeitos.....	63
2.3 – O local: contexto escolar	64
2.4 – Os procedimentos de produção dos dados	65
2.4.1 – Observação	66
2.4.2 – Entrevista.....	70
2.4.3 – Documentos	71
2.5 – Os procedimentos de análise dos dados.....	72
 CAPÍTULO III – ACHADOS DA PESQUISA	75
3.1 – A inserção profissional	75
3.1.1 – Inserção profissional da egressa do PRP	76
3.2 – A gestão da sala de aula	87
3.2.1 – Clima da sala de aula	89
3.2.2 – Discurso e postura da professora	92
3.2.3 – Organização do tempo das atividades.....	93
3.3 – O planejamento	96
3.4 – A avaliação	99

3.5 – A formação continuada.....	101
3.6 – As contribuições da formação inicial e do PRP	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	121
Apêndice A – Roteiro de observação	121
Apêndice B – Quadro de observação.....	129
Apêndice C – Roteiros das entrevistas	137

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como foco a inserção profissional de uma egressa do Programa Residência Pedagógica (PRP), oferecido pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), município de Guarulhos (SP). Esta pesquisa faz parte do Projeto de Pesquisa Inserção Profissional de Egressos de Programas de Iniciação à Docência, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob a coordenação da Profa. Dra. Marli André.

É importante destacar que o conceito de professor iniciante utilizado no decorrer da pesquisa refere-se ao professor que ingressa na carreira docente após a conclusão do curso de Pedagogia, o que constitui a passagem de estudante a professor (LIMA *et al.*, 2007), assim como ao professor que se encontra em processo de transição entre Instituições, modalidades ou etapas de Ensino. Logo, cada vez que o professor vivencia uma nova experiência profissional, pode vivenciar os mesmos desafios dos primeiros anos de atuação (BURKE; CHRISTENSEN; FESSLER, 1984).

Para tornar mais evidente a compreensão do objetivo desta pesquisa, é importante apresentar o caminho percorrido por mim, pesquisadora iniciante, durante a minha formação acadêmica e profissional e que vem sendo construído ao longo de uma história de busca pelo direito à Educação pública e de qualidade.

Sou filha de retirantes nordestinos, pais trabalhadores. Sempre residi na periferia de Santo André e estudei – desde a Educação Infantil até o Ensino Médio – na Escola pública, do bairro Parque Miami, em Santo André (SP). Esse bairro é distante do centro e considerado sem recursos e infraestrutura, além de ser constituído por uma população, muitas vezes, desacreditada e desvalorizada em relação ao seu papel de Cidadão.

As dificuldades sociais e econômicas sempre refletiram profundamente na estrutura das Escolas e, conseqüentemente, no quadro de professores. No entanto, essa situação gerava uma grande admiração por parte da comunidade aos professores que acreditavam e desenvolviam o seu trabalho e que estimulavam os seus alunos a refletirem e a lutarem por uma sociedade justa e igualitária.

Esse encantamento pela arte de ensinar foi encorajado durante o meu primeiro emprego, no qual a empregadora, uma professora atuante nos movimentos de discussão e desenvolvimento da Educação Inclusiva em Santo André, me impulsionou

aos estudos e me ajudou a compreender os processos que envolvem a Educação.

Em 2003 comecei a cursar Pedagogia, na Universidade do Grande ABC, e logo no terceiro mês dos estudos, conquistei uma bolsa para atuar como estagiária na Rede de Ensino da Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo. Nessa experiência, a principal função do estágio era compor o quadro de professores das Unidades Escolares na modalidade de substituição. Assim, no período de três anos, atuei como professora do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Nesse período, enfrentei o “choque de realidade” destacado por Marcelo Garcia (2009) e André (2012). Ao mesmo tempo em que fui envolvida com a alegria de conquistar um espaço para atuar na Educação e trilhar os meus objetivos, descobri as angústias e as dificuldades do início da carreira docente. Devido à falta de experiência e aporte teórico para subsidiar a prática profissional, minhas ações eram influenciadas pelas práticas docentes que vivenciei como aluna.

A troca de experiência e as discussões entre estagiárias e alunas do curso de Pedagogia também foram ganhando espaço durante os intervalos das aulas. Os encontros pedagógicos proporcionados pela Rede de Ensino foram momentos que possibilitaram desenvolver e acreditar no nosso trabalho, partilhando as angústias encontradas em sala de aula, as dificuldades de adaptação ao trabalho, a falta de recursos, o acompanhamento ou suporte das equipes gestoras no processo de formação e a falta de parceria entre os professores da Escola com algumas estagiárias.

Os desafios e as discussões instigavam a encontrar novas estratégias e possibilidades, porém, levaram muitas parceiras a desistirem do estágio e do curso de licenciatura. Posso afirmar que fui privilegiada em meu processo de formação inicial, pois tive a oportunidade de fazer discussões com as professoras, de conhecer investigações sobre o papel do educador no espaço escolar e de aprender ações e condutas que permeiam a ação docente.

Após concluir o curso, em 2008, iniciei minha jornada como professora concursada, para atuar nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na Secretaria Municipal de Educação de Santo André (SP), onde atuo até o momento. A primeira atuação como professora titular foi em uma unidade de Educação Infantil, localizada em um bairro de difícil acesso, na periferia da cidade, que tem como

característica a rotatividade contínua dos professores.

Foi um ano de desafios e aprendizagens, em que vivi algumas das dificuldades do processo de inserção do professor iniciante e conheci as dificuldades que as Unidades Escolares, localizadas nos pontos distantes do centro da cidade, encontram para construir uma história de trabalho, devido à rotatividade de equipes gestoras, professores e funcionários. Outra constatação desse período, foi a fragilidade na formação inicial dos cursos de licenciatura, visto que muitas professoras manifestavam a angústia pela falta de preparo para atuar na Educação Infantil e no atendimento ao aluno com deficiência.

Em 2009, ingressei na Pós-graduação *lato sensu* em Práticas Educativas no Atendimento às Necessidades Especiais, na Faculdade Fundação de Santo André. Nesse curso dediquei a minha pesquisa ao levantamento bibliográfico sobre o processo educacional do aluno com deficiências múltiplas em Escolas públicas.

Partindo desse estudo, constatei que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), trazia, à época, publicações de formação e orientação para os professores, com propostas do uso de tecnologia assistiva pelo aluno com deficiência. Entretanto, em minha trajetória como professora observei que muitos professores da Educação Infantil não tinham acesso a esses serviços ou não possuíam conhecimento específico para mediar as atividades dos alunos com deficiência física, com comprometimento motor e de comunicação.

Diante dessa nova perspectiva e para delimitar a investigação sobre os complexos processos que envolvem essa área de conhecimento, fiz curso de extensão universitária “Psicologia e Educação: Queixa Escolar e processo de Escolarização”, em 2011, na modalidade *lato sensu*, oferecido pela Universidade de São Paulo (USP). Como trabalho final do curso, desenvolvi uma investigação bibliográfica acerca de como produzir um processo de formação continuada para docentes, de modo a facilitar a apropriação das tecnologias assistivas, sob a orientação da Profa. Dra. Carla Biancha Angelucci.

Esse processo de formação e atuação na sala de aula suscitou, em mim, o encantamento que encontrei nos meus professores nos anos iniciais da minha formação, além do desejo de partilhar o conhecimento construído, ao longo da minha jornada, com outros professores. Por fim, tornou-se uma nova área de atuação.

Em 2013, fui aprovada no processo seletivo para atuar como Professor Assessor de Educação Inclusiva (PAEI), função que tinha como objetivo acompanhar o desenvolvimento dos alunos com deficiência e proporcionar formação para os funcionários da Rede Municipal de Ensino de Santo André, visando à qualificação do atendimento a esse público. Com a aprovação nesse processo seletivo, tive a honra de ser PAEI da primeira Escola que me acolheu como aluna, a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Machado de Assis, no Parque Miami. Essa Instituição escolar, que foi base para o meu desenvolvimento, também se tornava o espaço para desenvolver e aplicar os conhecimentos conquistados ao longo da minha jornada.

Embora muitos anos tenham se passado desde a minha primeira inserção como aluna, a complexidade e as dificuldades da realidade escolar ainda permaneciam, como por exemplo: a rotatividade dos professores, o acolhimento aos novos profissionais e a formação dos professores no início da carreira. No entanto, com o diferencial de que, nesse período, eu estava na posição de equipe gestora. Desde então, para mim, tornou-se fundamental perceber a fragilidade dos estágios supervisionados e compreender as angústias vivenciadas pelos professores iniciantes e os aspectos que envolvem o início da carreira docente.

Essa temática me levou a percorrer o caminho do mestrado acadêmico em Educação (Educação: Psicologia da Educação), com a intenção de investigar a formação do professor no início da carreira docente, que é compreendido como o período de entrada na profissão após a conclusão da graduação em licenciatura.

De acordo com Marcelo Garcia (2009), essa fase corresponde ao processo de desenvolvimento profissional que se constrói ao longo das experiências vividas pelo indivíduo – como aluno na Educação Básica, as formações específicas na graduação, a formação continuada e as experiências formativas na Escola de atuação.

A literatura sobre essa temática, abordada por Marcelo Garcia (2009) e André (2012), aponta que a fase de iniciação é um período complexo, pois ao mesmo tempo que o professor iniciante tem a responsabilidade de ensinar os seus alunos, este também está aprendendo e adquirindo os saberes que correspondem à prática docente no ambiente escolar.

A pesquisa de Papi e Martins (2010) destaca que a temática “professores iniciantes” vem sendo discutida e ações são implantadas em diferentes países, com a

finalidade de implementar medidas de inserção desse profissional de forma eficaz e gradual. As autoras apontam que as pesquisas sobre essa temática ainda são incipientes no Brasil e representam apenas 0,5% das produções científicas na área da Educação, no entanto, é possível que esse número tenha crescido nos últimos anos. Mesmo assim, deve-se considerar a necessidade de pesquisas para discutir a formação no processo de iniciação à docência, que corresponde ao período entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional.

Vale observar que a formação inicial dos futuros professores vem sendo construída na esfera curricular dos cursos de licenciatura em Pedagogia, oferecendo atividades práticas por meio do componente curricular Estágio Supervisionado de Ensino.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), os cursos de licenciatura – áreas específicas e Pedagogia devem ofertar o Estágio Supervisionado de Ensino para a docência na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e, também, o estágio voltado à Gestão Escolar. Essas atividades de estágio devem totalizar 300 horas.

O Parecer CNE/CP nº 28/2001 estabelece que:

[...] estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício [...]. Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado (BRASIL, 2002, p. 10).

Assim, o Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores e garante a formação da prática pedagógica *in loco*, revelando, também, a importância do espaço da Educação Básica para a formação de seus futuros docentes.

Na área de políticas públicas, o Parecer CNE/CES nº 15/2005 traz subsídios para a organização curricular e metodológica dos estágios curriculares, considerando o desenvolvimento profissional, a racionalidade crítica e a articulação entre teoria e prática como aspectos fundamentais a serem desenvolvidos nos estágios, com o objetivo de fortalecer as bases para o processo de desenvolvimento profissional docente dos futuros professores.

Esse documento propõe às Instituições de Ensino Superior (IES) a indicação de um docente para a supervisão do processo de inserção e formação dos estagiários, ressaltando a importância da parceria entre Instituição formadora e Escola da Educação Básica para consolidar e articular conhecimentos desenvolvidos no curso de Pedagogia e conhecimentos das práticas docentes desenvolvidas no ambiente escolar.

Dessa forma, esse estágio assegura um tempo de aprendizagem de saberes, práticas e conhecimentos específicos da docência, diante da complexidade da profissão docente. Mas será que os estágios supervisionados oferecidos nas Universidades estão promovendo essas aprendizagens aos futuros professores?

Giglio e Lugli (2013) apontam que o estágio supervisionado encontra algumas barreiras – referentes à cultura constituída ao longo do tempo nas IES – que conduzem ao desprestígio das atividades práticas como forma de aprendizagem da ação docente, caracterizando a relação entre Universidade, estudante-licenciando e Escola regular como uma prestação de ações burocráticas, por meio da observação e da construção de relatórios.

Para esses pesquisadores, os Programas de formação dos futuros professores, que buscam uma Educação de qualidade, indicam a necessidade de uma ressignificação do processo de formação docente, em que conhecimentos acadêmicos e conhecimentos produzidos no espaço da Educação Básica recebam a importância no processo de formação dos professores. Do mesmo modo, sugerem que os estágios supervisionados tenham a função de aproximar os futuros professores da realidade escolar, sem a carga ou a responsabilidade que a profissão exige (PANIZZOLO *et al.*, 2012).

Logo, a parceria e a articulação entre as IES, Estados, Municípios e Escolas de Educação Básica são fundamentais para promover programas de iniciação à docência com o objetivo de assegurar esses conhecimentos adquiridos e desenvolvidos em parceria com professores mais experientes.

Gonçalves (2016), com base na análise de pesquisas, indica que o campo da formação de professores, nos últimos anos, vem sendo investigado e discutido com o objetivo de entender os processos que constituem a formação docente, passando pela formação inicial, formação continuada e prática profissional, e as condições institucionais que promovem e estimulam a atuação do profissional da Educação.

Essas pesquisas, segundo a autora, têm sido fundamentais para a proposição de políticas públicas que visam à qualificação profissional na consolidação de um Ensino de qualidade.

No campo das políticas públicas, o estudo realizado por Gatti, Barreto e André (2011), que investiga as Políticas Docentes no Brasil, revela que as ações de inserção e formação dos professores iniciantes ainda são incipientes. Das 15 Secretarias Municipais de Educação (SME) estudadas, apenas três apresentavam ações pontuais referentes à formação do professor iniciante, mas sem indicação de acompanhamento após a inserção na Escola; e duas possuíam políticas de ações formativas e de acompanhamento dos professores durante os primeiros anos de exercício.

O referido estudo evidenciou que os programas investigados – o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), em âmbito federal, o Bolsa Alfabetização, do Governo do Estado de São Paulo, e o Bolsa Formação-Aluno-Aprendizagem, de um município paulista – têm uma concepção de trabalho articulado entre Universidade, Escola regular e licenciados, com a intenção de elevar a qualidade do Ensino dos cursos de formação de professores e das Escolas parceiras que recebem os bolsistas. Os resultados desse estudo apontam que, na visão dos sujeitos entrevistados, a participação em um programa de formação inicial possibilitou a articulação de conhecimentos teóricos e práticos.

Diante desse cenário e voltando à minha experiência como pesquisadora, participei da pesquisa “Inserção Profissional de Egressos de Programas de Iniciação à Docência”, que teve como finalidade investigar três programas que promovem a imersão de licenciando na realidade escolar, sendo eles: PIBID, criado em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Programa Bolsa Alfabetização, criado em 2007 pelo Governo do Estado de São Paulo; e Programa Residência Pedagógica, desenvolvido pela Unifesp.

A primeira etapa de produção de dados desse Pojeto foi realizada por meio de um questionário eletrônico tipo *Survey*, encaminhado a 3.095 egressos dos três Programas, envolvendo 18 IES, sendo oito Universidades Federais, duas Universidade Estadual, cinco comunitárias e três privadas, de nove Estados das regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste do Brasil. Esse questionário teve como propósito “conhecer quem são os egressos dos programas de iniciação à docência, as condições em que se inserem profissionalmente na docência” (ANDRÉ, 2017, p.

9). Houve o retorno de 1.237 questionários respondidos, representando 40% do total dos egressos considerados inicialmente para o estudo.

Os resultados indicam que os egressos são professores iniciantes, sendo que 79% têm menos de 30 anos, frequentaram a Educação Básica em Escolas públicas (71% Ensino Fundamental e 72% Ensino Médio) e 67% começaram a atuar na Educação após a conclusão do curso.

Em relação às condições de trabalho, 64,5% dos egressos estão satisfeitos com a carga horária e 40% estão insatisfeitos com o salário. Com referência à infraestrutura e recursos da Escola (78% e 77,3%), os egressos responderam que tinham acesso aos recursos e materiais pedagógicos, sendo que para 67% dos egressos essas Instituições possuíam uma estrutura física adequada.

Quanto à gestão da sala de aula, os egressos (86,2%) manifestaram que tiveram experiências positivas com os alunos, mas 51,6% apontaram dificuldades em lidar com a indisciplina desses alunos. Outro dado que chama a atenção é que para 38% dos egressos foram atribuídas as salas de aula mais difíceis das Escolas. Porém, os egressos, em sua maioria (87%), destacaram que a participação nos programas de iniciação à docência contribuiu com o início da carreira docente (ANDRÉ, 2017).

A literatura destaca a complexidade que envolve a atuação docente, principalmente nos primeiros anos de carreira (ANDRÉ, 2012; MARCELO GARCIA, 2009; HUBERMAN, 1992) e a importância de ações e políticas públicas de inserção profissional aos professores iniciantes (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Os resultados da Pesquisa Inserção Profissional indicam que os egressos concordam que a participação em programas de iniciação à docência facilita o processo de inserção profissional, o que ratifica a importância de políticas públicas voltadas a essa temática.

O PRP¹ se destaca como um programa similar ao PIBID e ao Bolsa Alfabetização por promover a imersão do licenciando com a realidade escolar, no entanto, é um Programa oferecido a todos os alunos do curso de licenciatura, o que representa um grande diferencial. Assim, esta investigação voltou-se para esse Programa e, de forma específica, para a compreensão da sua organização e de desafios e contribuições, ao egresso, no processo de iniciação à docência.

Nesse sentido, é importante destacarmos dados de alguns estudos voltados ao

¹ Será utilizada a sigla PRP em referência ao Programa Residência Pedagógica no decorrer deste relatório de pesquisa.

PRP. A pesquisa de Panizzolo *et al.* (2012) reforça que o esse Programa propõe aos estudantes do curso de Pedagogia da Unifesp a imersão no espaço educacional da Rede Pública de Ensino, no município de Guarulhos, durante o período de um mês letivo, de acordo com a modalidade de Ensino e Unidade Curricular de Residência Pedagógica, totalizando 300 horas de atividades.

O processo de imersão é realizado com o apoio e a parceria entre o professor preceptor (docente da Universidade), os professores mais experientes da Instituição de Educação Básica (nomeados formadores) e a equipe gestora da Escola. Essa equipe tem como função possibilitar a articulação e a reflexão entre teoria e prática docente, além de oferecer, aos alunos, instrumentos e estratégias para a atuação na docência ainda durante a realização do curso de graduação.

Panizzolo *et al.* (2012) esclarecem que o PRP tem como princípio proporcionar uma formação de excelência, a fim de promover um Ensino de qualidade a todos e a ampliação do conhecimento referente à área da formação docente. Esses autores também salientam a importância da articulação entre Sistema público, Instituições de Ensino, comunidade acadêmica e representantes legais para uma análise e apropriação da responsabilidade pela formação dos estudantes que escolhem a área da Educação, além de, conseqüentemente, uma elevação da qualidade do Ensino nos cursos de licenciatura e nas unidades escolares.

Os estudos desenvolvidos por Moretti (2011), Papi e Martins (2010), Giglio e Lugli (2013), Panizzolo *et al.* (2012), Moretti e Martins (2015) e Martins e Slavez (2015) evidenciam que o PRP da Unifesp possui um processo de formação diferenciado na Residência Pedagógica, principalmente em relação ao que se oferta no estágio supervisionado. No entanto, não identificamos nessas pesquisas qual a repercussão e as contribuições do PRP no momento da inserção profissional desses egressos nos primeiros anos de carreira, o que representa um campo a ser explorado e no qual esta pesquisa se desenvolve para encontrar evidências desse aspecto.

As reflexões sobre os programas de iniciação à docência, as características dos egressos e as dificuldades e complexidades dos saberes na fase inicial da docência provocaram muitos questionamentos e direcionaram o estudo para os seguintes problemas de pesquisa: quais as contribuições que o Programa Residência Pedagógica trouxe para os egressos em relação à superação das dificuldades iniciais da docência? Há especificidades desse Programa para a prática do professor de

Educação Infantil? Qual a visão do egresso e da equipe gestora da Escola sobre o Programa Residência Pedagógica?

Assim sendo, esta pesquisa propõe encontrar respostas a esses questionamentos por meio de um estudo de caso, tendo como foco a inserção profissional de uma egressa do PRP. Os dois critérios para a escolha dessa egressa foram: ter respondido ao questionário mencionado anteriormente, como participante da pesquisa Inserção Profissional de Egressos de Programas de Iniciação à Docência, na qual esta pesquisa está integrada; estar vivenciado os primeiros anos da docência após a participação no PRP. A justificativa pela escolha dessa fase da carreira encontra apoio em Tardif (2002, p. 84), pois se constitui em “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

O estudo de caso envolve a observação da atuação da professora egressa no ambiente escolar, entrevistas com a egressa e com a equipe gestora da Escola acerca do processo de inserção à docência, além da análise de documentos, como o Projeto Político Pedagógico da Escola e a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Guarulhos, a fim de confirmar se o PRP contribuiu para o resultado apontado pelas egressas no questionário. Também é analisado o Diário de Bordo individual da professora, que contém registros referentes à organização, ao planejamento e ao desenvolvimento das aulas.

O desenvolvimento desta pesquisa parte do pressuposto de que investigar o processo de inserção profissional dessa egressa contribui com o campo de pesquisa que visa qualificar os cursos de Pedagogia e os programas de iniciação à docência. Pretende-se, também, contribuir para instigar a constituição de políticas públicas por parte das Secretarias de Educação quanto ao processo de iniciação à docência, e em cooperação com Universidades e Governo Federal.

Assim, propõe-se como **objetivo geral** da pesquisa: analisar a prática pedagógica e os desafios encontrados pela egressa do PRP nos primeiros anos de docência, após a conclusão do curso de licenciatura e a participação no PRP, e as contribuições do Programa para sua inserção profissional.

E como **objetivos específicos**:

- analisar os elementos considerados pela egressa como facilitadores ou dificultadores da inserção profissional;

- investigar as estratégias utilizadas pela egressa para superar os desafios encontrados;
- conhecer o ponto de vista da egressa em relação à contribuição do PRP no seu processo de inserção profissional;
- conhecer a visão da equipe gestora da Escola a respeito da inserção da egressa do PRP.

Estrutura do trabalho

Para buscar respostas ao problema apresentado e atender aos objetivos levantados, esta dissertação está organizada em: introdução, capítulo de estudos correlatos, apresentação do PRP e referencial teórico, capítulo de percurso metodológico, capítulo de análise e considerações finais.

A Introdução apresenta uma breve contextualização da minha trajetória educacional e profissional, discute aspectos da formação inicial dos professores por meio do estágio supervisionado e do PRP. Também traz reflexões acerca dos primeiros dados referentes ao processo de inserção do egresso do PRP da Unifesp, sendo que esses dados estão vinculados ao Projeto de Pesquisa: Inserção Profissional de Egressos de Programas de Iniciação à Docência.

No Capítulo I são apresentados: os estudos correlatos das pesquisas referentes à Residência Pedagógica e ao processo de inserção profissional de egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, apontando contribuições no processo da formação inicial e de como são os primeiros anos da carreira profissional desse egresso; as discussões referentes ao PRP desenvolvido na Unifesp, ao Projeto de Lei (PL) nº 284 (2012) e aos primeiros dados referentes aos egressos desse Programa; e a fundamentação teórica referente às questões específicas desta pesquisa, como a complexidade do período de iniciação à docência, as dificuldades e as aprendizagens em relação aos saberes específicos da atuação docente.

No Capítulo II é apresentada a metodologia utilizada na pesquisa, destacando os instrumentos e os procedimentos utilizados para a produção de dados, a caracterização dos participantes, o contexto da pesquisa e a análise de dados. No Capítulo III é desenvolvida a análise dos achados da pesquisa. E, nas Considerações Finais, são apresentadas as sínteses da pesquisa.

CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse capítulo, inicialmente, são apresentados os estudos correlatos ao processo de inserção profissional de egressos de Programas de Iniciação à Docência – PRP e PIBID – visando explorar os conhecimentos produzidos na área e saber quais são os referenciais teóricos e as metodologias utilizadas nas pesquisas e que podem contribuir com o desenvolvimento desta pesquisa.

Considerando os objetivos de conhecer e analisar a experiência e os desafios encontrados por uma egressa do Programa Residência Pedagógica (PRP), nos primeiros anos de docência e investigar as contribuições desse Programa para a inserção profissional dos seus participantes, o presente capítulo traz, ainda, um panorama referente à organização e à estrutura do PRP do curso de Pedagogia da Unifesp e apresenta o perfil de seus egressos no período de 2011 a 2014.

Além disso, propõe discutir o Projeto de Lei nº 284, de 08 de agosto 2012, que está em tramitação na Câmara dos Deputados e no qual se discute a Residência Pedagógica para os professores habilitados à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O texto aborda o início da carreira docente com base em autores que investigam o professor iniciante e os primeiros resultados da pesquisa da qual esta dissertação faz parte.

1.1– As Pesquisas Correlatas

Diante da necessidade de conhecer os estudos sobre o processo de inserção profissional de egressos dos Programas de Iniciação à Docência, em específico o PRP, foi realizado um levantamento das pesquisas disponibilizadas na plataforma digital Catálogo de Teses e Dissertações² da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de identificar objetivos, fundamentos, metodologias e resultados encontrados no âmbito dessa temática.

Para esse levantamento foram utilizados como descritores: Residência Pedagógica; Inserção de egressos; Programas de Iniciação à Docência. Nesse momento não houve definição de um período específico e quantificação do número

² Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>.

de pesquisas desenvolvidas com esse tema. Contudo, foi possível perceber que o tema Residência Pedagógica ainda é pouco investigado.

Por meio da leitura dos resumos das dissertações e teses, foram selecionados cinco trabalhos para leitura detalhada – Costa (2015), Leal (2016), Poladian (2014), Santana (2015) e Gonçalves (2016) – que discutem a temática: professor iniciante / início da carreira docente.

Os estudos de Costa (2015), Leal (2016) e Poladian (2014) apresentam um panorama do processo de constituição do Programa Residência Pedagógica e as experiências desenvolvidas nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

A dissertação de Costa (2015) investigou o Programa de inserção profissional – Residência Pedagógica, realizado na Rede de Ensino de Niterói (RJ), com o propósito de compreender a complexidade do processo de formação docente e a relevância do Programa. Assim, a pesquisa recorre a um estudo de caso do modelo de formação proposto na Rede de Ensino.

Para a produção de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis professoras, participantes da Residência Pedagógica, no ano de 2011, e a análise documental da legislação vigente, referente à organização de Programas de formação de professores, das Diretrizes municipais que regulamentam e orientam a execução do Programa e do edital do concurso para professores docentes do município de Niterói.

Os resultados revelam que os professores residentes possuem atributos diferentes dos professores experientes e, por isso, necessitam de apoio e acompanhamento nos primeiros anos da docência. Assim, o estudo deixa evidente a posição diferenciada desses profissionais no ambiente escolar. Os residentes e os professores regentes participaram de formações oferecidas no horário de trabalho e com certificação ao final do curso, o que lhes representou uma posição diferenciada, atribuída ao valor simbólico da titularização.

Esses resultados também indicam que, ao oportunizar um espaço de formação diferenciado, o processo possibilitou a interação entre o professor regente da sala de aula e o professor residente, estimulando esses profissionais a desenvolverem um trabalho em parceria, com troca de experiências, análise e reflexão da prática docente. Contudo, os dados revelam que os egressos encontraram dificuldades de interação e acolhimento por parte de professores e que se sentiram desprestigiados por não

participarem dos momentos de formação. Surgiram, assim, conflitos referentes à hierarquização das funções, o que despertou sentimento de angústia nos residentes.

O estudo concluiu que, embora as dificuldades dos professores iniciantes não tenham sido sanadas, o PRP desenvolvido na Rede de Ensino de Niterói oportunizou um grande avanço na formação dos professores iniciantes, destacando-se por ser um processo contínuo e ao longo da carreira docente, no qual é fundamental a participação da equipe gestora na formação, no acolhimento e no acompanhamento desses residentes.

A pesquisa de Leal (2016) buscou identificar as representações sociais de formação continuada nos seguintes documentos: Projeto de Lei nº. 284, de 08 de agosto de 2012, e Portaria nº. 206, de 21 de outubro de 2011, da CAPES, bem como nos discursos dos professores que participaram do Programa de Residência Docente do Colégio Dom Pedro II e do PRP da Escola Básica da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP-UERJ), com o objetivo de compreender os significados atribuídos a esses projetos na abordagem processual da Teoria das Representações Sociais.

Para a produção de dados foram realizados os procedimentos de análise documental, observação do participante do PRP realizado na FFP-UERJ e entrevistas com professoras-coordenadoras, professoras-supervisoras e professoras-residentes que participavam do Programa de Residência Docente do Colégio Dom Pedro II, além de entrevista com a professora responsável pelo curso de Residência Pedagógica da FFP-UERJ.

A análise dos dados indicou que esses modelos de Residência Pedagógica representam um espaço potencial para o início da formação docente, visto que conhecer outras realidades e outras práticas pedagógicas é fundamental para reflexão e análise de novas práticas. Contudo, indica que a formação deve ser direcionada para a prática docente, conforme a realidade da Instituição de Ensino em que o residente atua, diferentemente do modelo adotado no Colégio Dom Pedro II, que propõe um espaço de reflexão sobre a prática, mas não articula as atividades teóricas e práticas para a superação dos problemas enfrentados pelos residentes no cotidiano da Escola regular em que atuam.

Os resultados apontam que aspectos referentes ao desenvolvimento profissional são pouco considerados e discutidos no momento da construção dos

modelos de formação. Nesse caso, problematizar com o egresso os aspectos que envolvem a função docente e o que é ser professor diante de realidades diversas é um aspecto importante na estrutura da formação do professor iniciante. Além disso, os dados evidenciam que a articulação entre teoria, prática e desenvolvimento profissional é, ainda, um dos grandes desafios dos cursos de formação.

O estudo concluiu que o processo de formação dos futuros professores deve possibilitar a inserção do licenciando no espaço escolar, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a finalidade de que ele possa vivenciar a realidade e a complexidade da ação docente no cotidiano escolar e o processo de alfabetização dos alunos. E, então, possa articular os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos nesses dois espaços de formação.

A dissertação de Poladian (2014) teve como objetivo analisar como é concebida e concretizada a aproximação entre Universidade e Escola no Programa Residência Pedagógica, desenvolvido pela Unifesp, e que também é objeto de estudo desta pesquisa. Para a produção e a análise dos dados, foram examinados o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia, o Manual do Programa e o Acordo de Cooperação Mútua entre a Universidade e Secretaria de Educação do município de Guarulhos (SP). Foram realizadas, ainda, entrevistas semiestruturadas com quatro professores do curso de Pedagogia envolvidos no PRP.

Os resultados da pesquisa trazem a análise dos princípios norteadores e das estruturas curriculares do curso de Pedagogia da Unifesp e do PRP e indicam a transformação do modelo de formação dos futuros professores e a superação do modelo tradicional de estágio supervisionado. Essa proposta aproxima Universidade e Escola de Educação Básica e estabelecendo, ainda, uma relação de parceria com a gestão pública.

Além desses aspectos, o Programa possibilita ao professor da Universidade aproximar-se dos conhecimentos e saberes produzidos na Escola; ao professor da Escola de Educação Básica participar do processo de formação dos futuros professores; e, ao egresso vivenciar e refletir sobre os conhecimentos que envolvem a prática docente.

A dissertação concluiu que o esse Programa apresenta uma estrutura de estágio supervisionado com metodologias e acompanhamentos diferenciados, o que representa um avanço no modelo de estágio supervisionado.

As três pesquisas destacam a importância da formação continuada e do acolhimento e apoio ao professor iniciante nos primeiros anos da docência e ressaltam que esse profissional possui necessidades formativas específicas e que precisam ser acolhidas e desenvolvidas na formação ao longo da carreira.

Outro aspecto marcante nas pesquisas é a inserção do professor iniciante como um residente, o que possibilita a ele conhecer e vivenciar as necessidades e a ação docente ainda como aprendiz, com o apoio de um professor experiente. Isso confirma a importância da parceria entre todos os segmentos da Educação, possibilitando, assim, a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos. No entanto, os Programas de Residência no Brasil são incipientes, ainda que o modelo proposto pela Unifesp tenha um caráter inovador na formação dos professores.

Como não foram localizados estudos que abordassem a inserção do egresso do PRP nos primeiros anos da docência, optou-se por selecionar as pesquisas realizadas de Santana (2015) e Gonçalves (2016), que apresentam o processo de inserção de egressos do PIBID. Embora esse Programa seja diferente do objeto de estudo desta pesquisa, ambos têm como finalidade a inserção dos licenciados no espaço escolar. As duas teses se mostram relevantes ao tratarem de aspectos da inserção profissional de egressos, e de procedimentos metodológicos e referencial teórico que dão subsídios para o desenvolvimento desse estudo.

Santana (2015) analisou as repercussões do PIBID na iniciação profissional docente dos egressos na Rede Municipal de Educação de Amargosa (BA), com o propósito de comparar a indução profissional desses egressos e analisar as repercussões no desenvolvimento profissional dos seus ex-bolsistas. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete professoras iniciantes egressas do PIBID e sete professoras iniciantes que não integraram esse Programa; e oito entrevistas semiestruturadas com coordenadores das Escolas em que as professoras atuavam.

Os resultados da pesquisa apontam que a inserção profissional entre os dois grupos de professoras ocorreu de maneira semelhante no que se refere ao acompanhamento do trabalho pela equipe gestora, à falta de domínio dos conhecimentos específicos e às estratégias para avaliar e planejar. No entanto, os professores que não participaram do PIBID destacaram dificuldades com o controle da turma e conviveram com o choque de realidade e a transposição didática. Já as

ex-pibidianas, para as quais o Programa possibilitou desenvolver habilidades de gestão de sala de aula e planejamento, não teve manifestação dessas dificuldades.

O estudo conclui que a inserção das egressas do PIBID ocorreu com tranquilidade e com expectativas de evolução e crescimento na carreira, diferentemente das professoras que não participaram do Programa e descrevem o período de inserção como um momento conflituoso e muito apreensivo. Santana (2015) reforça que o nível de contribuição do PIBID para a inserção profissional também está condicionado ao tempo de permanência do licenciando no Programa e à forma como as atividades são desenvolvidas.

Em sua tese, Gonçalves (2016) analisa o processo de inserção profissional de egressos do PIBID por meio de diferentes procedimentos de produção de dados, como: grupos de discussão, questionário para caracterização pessoal e profissional, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Participaram do grupo de discussão 12 professoras iniciantes, “ex-pibidianas” e egressas do curso de Pedagogia de uma Universidade Federal, do Estado de Minas Gerais. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com sete diretoras e supervisoras das Escolas de Educação Básica onde as professoras atuavam.

Os resultados apresentados pela autora reforçam que o PIBID favoreceu a inserção das egressas e, portanto, representa uma experiência muito importante na formação dos professores, especialmente na inserção à prática docente.

As pesquisas de Santana (2015) e Gonçalves (2016) evidenciam que o período de inserção é acompanhado por sentimentos de medo, ansiedade, tensão e insegurança, causados pela falta de experiência e pouco domínio dos conhecimentos específicos para a gestão da sala de aula. Por outro lado, as pesquisas registram que nesse período também há momentos de alegria, descobertas e aprendizagens.

Os dados das duas pesquisas apontam percalços no processo de inserção como, por exemplo: dificuldades na relação com os pais/comunidade escolar; falta de material didático; fragilidade do processo de acolhimento; falta de parceria da equipe gestora com os professores iniciantes; e, sentimento de solidão e de responsabilidade pelas dificuldades encontradas. Todos esses pontos levam o professor a viver, de maneira solitária, essa superação.

Outro dado significativo é que a participação no PIBID potencializou a importância do trabalho coletivo no ambiente escolar. Mesmo com dificuldades, o

desejo de realizar um trabalho coletivo está presente nos discursos das ex-bolsistas.

O clima institucional também foi um aspecto destacado nas duas entrevistas, sendo que os resultados da pesquisa de Santana (2015) indicam que, nas Escolas investigadas, as professoras experientes proporcionaram um ambiente acolhedor para as professoras iniciantes. No entanto, para a maioria das egressas investigadas por Gonçalves (2016), o clima institucional não contribuiu para o processo de inserção; além disso, o distanciamento, a falta de parceria com professores experientes, a falta de confiança e a desvalorização das opiniões e saberes das iniciantes foram considerados como o grande desafio.

As representantes das equipes gestoras que participaram das duas pesquisas destacaram que a formação das professoras iniciantes é um diferencial, e que essas iniciantes apresentam as seguintes qualidades: preocupação com assiduidade e pontualidade, envolvimento, responsabilidade, dedicação, cuidado com o planejamento, disponibilidade para aprender, trabalho com segurança e embasamento e disponibilidade para fazer um bom trabalho, o que resulta no bom rendimento da turma e na afinidade com os alunos.

Os resultados revelaram a existência de lacunas no processo de formação na graduação e que a articulação entre teoria e prática, diante dos desafios encontrados no cotidiano escolar, ainda se constitui em obstáculo a ser superado pelos cursos de formação.

Os dados apresentados por Gonçalves (2016) sugerem que a formação inicial, em conjunto com o PIBID, preparou as egressas para a realidade escolar, e as atividades práticas vivenciadas no Programa proporcionaram mais segurança no momento do exercício da docência. Destacou, que a interação entre Universidade e Escola se tornou um diferencial no processo de formação, o que possibilitou – às alunas – o entendimento necessário para compreenderem a relação entre teoria e prática.

A tese de Santana (2015) revelou que as professoras iniciantes não se sentiram preparadas para assumir a sala de aula, visto que encontraram dificuldades com a falta de domínio do conteúdo, planejamento e avaliação. Em contrapartida, as egressas do Programa revelaram que a aproximação e a vivência da realidade escolar, com o acompanhamento do professor da licenciatura e do professor da sala de aula, foram fundamentais para que conhecessem os aspectos que compõem a

prática docente.

As duas teses apresentam aspectos do desenvolvimento profissional nos primeiros anos de docência, e destacam a importância da parceria da equipe gestora no processo de inserção e acolhimento do professor iniciante. O trabalho colaborativo entre todos os membros da Unidade Escolar se mostrou fundamental para a aprendizagem da prática docente e para o enfrentamento das dificuldades encontradas no cotidiano escolar. As experiências e as vivências no Programa de inserção colaboraram para o enfrentamento do choque de realidade e para a continuidade na carreira.

1.1.1 – Algumas considerações gerais

As pesquisas trazem contribuições importantes para as exigências e as necessidades da atuação docente na contemporaneidade e acerca da urgência da aproximação entre Universidade e Escola na formação inicial dos futuros professores. A importância da elaboração de uma proposta que articule saberes teóricos e práticos e que aproxime o futuro professor dos saberes necessários para o exercício da profissão também ganhou destaque nas pesquisas.

Nessa perspectiva, é preciso considerar que o início da carreira desse profissional é um período marcado por diversas dificuldades referentes às condições de trabalho, ao clima da instituição e às práticas docentes no cotidiano escolar. Assim, favorecer a esse aluno, futuro professor, o acesso a conhecimentos e saberes desenvolvidos no espaço escolar é fundamental para que conheça os desafios e as demandas da profissão e desenvolva um olhar crítico-reflexivo em relação aos processos que envolvem a ação docente, em conjunto com professores mais experientes.

Em todas as pesquisas foram apontadas questões em relação ao apoio e à parceria de trabalho com a equipe gestora, pois, em algumas Escolas, o acolhimento ao professor iniciante é realizado somente no primeiro dia de trabalho, com informações pontuais referentes à organização escolar. Nesse sentido, constata-se que as práticas vivenciadas nesses Programas de iniciação à docência ofereceram suporte para a atuação profissional.

Em relação aos aspectos metodológicos, as pesquisas foram desenvolvidas

com a abordagem qualitativa, buscando ouvir os professores que participaram dos programas e membros da equipe gestora que acompanharam a atuação do egresso. O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, o que possibilitou conhecer a visão do professor iniciante no que diz respeito ao processo de inserção, identificando necessidades e desafios desse período.

Apenas um trabalho destacou o processo de observação participativa para a produção dos dados, procedimento que possibilitou a mim, pesquisadora iniciante, a aproximação e o conhecimento sobre a realidade do professor iniciante, o que representa, para esta pesquisa, um aspecto importante para a instrumentalização do caminho percorrido.

Quanto ao referencial teórico, as pesquisas apresentaram autores que vêm ao encontro do aporte teórico utilizado, como: Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (1992), Libâneo (2015) e Tardif (2002).

Diante do esboço apresentado, referente ao Programa Residência Pedagógica, é possível perceber que as pesquisas revelam as contribuições de um novo modelo de formação e com proposições adequadas para preparar o professor para o início da carreira. Entretanto, não foram encontradas pesquisas que envolvam o estudo de caso do processo de inserção dos residentes do PRP da Unifesp ou de como ocorrem os primeiros anos na carreira desses egressos. Portanto, esta pesquisa se respalda, também, na importância de conhecer esse processo e de favorecer o desenvolvimento de novas práticas de ensino do professor iniciante.

1.2 – O Programa Residência Pedagógica (PRP)

O PRP é oferecido no curso de Licenciatura em Pedagogia da Unifesp, Instituição localizada na cidade de Guarulhos (SP), desde o ano de 2006. O Projeto Pedagógico desse curso tem como concepção formar um profissional comprometido e engajado com as particularidades da Educação em defesa da Escola pública:

O pedagogo formado no Curso de Pedagogia Licenciatura da Escola de Filosofia Letras e Ciências Humanas da UNIFESP será um comprometido conhecedor da escola e da escolarização; um comprometimento fundado na defesa da escola pública e no (re)conhecimento de seus problemas e particularidades. Mas trata-se também de um comprometimento que apreende a educação como campo de conhecimento e como processo que transcende as fronteiras da escola e se instala também em ambientes não

escolares exigindo, de forma singular, competência profissional e engajamento pessoal em situações bastante diversificadas (UNIFESP, 2014, p. 12).

A oferta de uma formação humanística e técnico-pedagógica é um dos princípios do curso. Logo, articular teoria e prática e conceber a Escola como um espaço que envolve compreender aspectos sociais, políticos e culturais são habilidades que se pretende promover aos licenciandos de Pedagogia da Unifesp.

O Projeto Pedagógico destaca como objetivo central do curso a formação de professores, gestores e pesquisadores, com alta qualificação, estabelecendo como meta o vínculo permanente entre as Instituições públicas. Nesse sentido, a qualidade da Educação, a formação de professores e gestores e a associação com a Rede pública de Educação Básica são seus pilares de formação.

O Currículo do curso é organizado por Unidades Curriculares (UC), que possibilitam ao aluno explorar e analisar objetos de conhecimento sob diferentes áreas, como por exemplo Sociologia, Psicologia e Filosofia. Essas UCs estão organizadas nos seguintes eixos: Unidades Curriculares de Domínio Conexo Fixas (formação comum), Unidades Curriculares Fixas (formação específica), Unidades Curriculares Eletivas (formação complementar) e Unidades Curriculares Optativas (formação livre).

Como o foco desta pesquisa está na inserção docente do egresso na etapa da Educação, identificamos que na Unidade Curricular que corresponde à formação específica encontram-se quatro UCs específicas, voltadas para a Educação Infantil: Política e Gestão da Educação Infantil; Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil; Práticas Pedagógicas Programadas I; e, Residência Pedagógica I.

Política e Gestão da Educação Infantil: está voltada às políticas para a infância e seus ordenamentos legais, bem como às questões voltadas à gestão das instituições para a infância e a identidade e formação do professor desse segmento. Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: propõe uma abordagem das práticas cotidianas, dos tempos e espaços das instituições, assim como das questões de inclusão, de diversidade e de adaptação (UNIFESP, 2014, p. 28).

Práticas Pedagógicas Programadas I: propõe a viabilizar o contato dos estudantes com experiências educativas, especialmente as não escolares, por meio de pesquisas de campo, vivências exploratórias e de intervenção na comunidade (UNIFESP, 2014, p. 37).

Residência Pedagógica I: tem por meta vincular a formação inicial de professores com a formação continuada, produzindo benefícios mútuos para as escolas e para a Universidade (UNIFESP, 2014, p. 37).

Podemos perceber que essas UCs apresentam aspectos que se relacionam a conhecimentos desenvolvidos em outras Unidades que são fundamentais para a formação do futuro professor de Educação Infantil.

As pesquisas de Poladian (2014) e Leal (2016) destacam que o PRP representa um progresso na formação inicial do docente porque propõe uma concepção de formação que aproxima a IES da realidade escolar. O que reforça a finalidade do Programa em promover e articular os conhecimentos teóricos e os saberes da prática profissional, por considerar a formação dos professores o fator principal para o alcance da qualidade da Educação.

A articulação entre teoria e prática é um aspecto fundamental que compõe a proposta curricular desse curso de Pedagogia. Essa articulação está presente nas UCs que antecedem o PRP e nas práticas pedagógicas programadas e oferecidas nos quatro primeiros semestres do curso, nos quais são promovidas e desenvolvidas reflexões teóricas e práticas, conforme a linha de pesquisa escolhida pelo licenciando.

A metodologia adotada para a execução do Currículo é a estratégia de duplo movimento da aprendizagem, que ocorre de maneira intensa, em momentos coletivos na classe e em pequenos grupos orientados por diversos professores, já que cada professor possui um número reduzido de alunos. Nas UCs de Práticas Pedagógicas Programadas, por exemplo, cada professor é responsável por até 10 estudantes e nas Unidades da Residência Pedagógica são seis estudantes por professor.

Ofertado a partir do 5º Semestre, o Estágio Supervisionado, realizado por meio do PRP, segue o princípio de imersão temporária do licenciando na realidade escolar da Rede Ensino, pública, de Guarulhos, segundo a UC de Residência Pedagógica que prevê uma vivência organizada e planejada, com ações e práticas que compõem a rotina escolar.

Os estudantes realizam quatro UCs de Residência Pedagógica, sendo: Residência Pedagógica I – Educação Infantil, com 105 horas; Residência Pedagógica II – Ensino Fundamental: anos iniciais, com 105 horas; Residência Pedagógica III – Educação de Jovens e Adultos: anos iniciais do Ensino Fundamental, com 45 horas e Residência Pedagógica IV – Gestão Educacional, com 45 horas, totalizando 300

horas.

Cada UC é organizada e planejada com observações e práticas que compõem a rotina escolar e ocorre no contraturno do horário em que o licenciando está matriculado no curso de Pedagogia. As ações de inserção, propostas no PPP do curso de Pedagogia, são organizadas por meio de um acordo de cooperação técnica entre a Universidade e a Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, firmado em 23 de junho de 2009 e que regulamenta a parceria entre as Escolas e a Unifesp.

Poladian (2014) destaca que os aspectos de cooperação mútua estabelecidos são:

1. Intercâmbio entre docentes, equipes técnicas das escolas, e da Secretaria Municipal de Educação, e pesquisadores da universidade;
2. Atendimento a demandas de estudantes, professores e equipes técnicas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica;
3. Implementação de projetos conjuntos de ação e de pesquisa envolvendo a rede municipal, estudantes da graduação e de pós-graduação e pesquisadores da universidade;
4. Promoção conjunta de eventos científicos e culturais;
5. Intercâmbios de informação e publicações acadêmicas;
6. Desenvolvimento de estudos regionais que contribuam para a melhoria da qualidade da educação pública no Município (p. 71).

Essas ações são realizadas em parceria com o professor preceptor (docente da Universidade), o professor formador (docente com mais experiência, da Escola) e a equipe gestora da Unidade Escolar. O preceptor é responsável pelo acompanhamento e desenvolvimento de um grupo de alunos durante as UCs de Práticas Pedagógicas Programadas e na Residência Pedagógica ao longo do mês de imersão. Nesse período de imersão, o professor formador da Educação Básica tem como função o acompanhamento e a orientação dos licenciados e a equipe gestora de favorecer o acesso e a inserção do residente no espaço escolar.

Nesse sentido, o PRP surge com a perspectiva de aproximar as discussões e as reflexões teóricas das práticas desenvolvidas nas Escolas da Rede Municipal, e assume o compromisso político de melhorias no processo de Ensino. Assim, busca superar os desafios do Estágio Supervisionado, a fim de ressignificá-lo como um espaço de formação e aprendizagem da docência (PANIZZOLO et al., 2012).

O PPP do curso destaca que o PRP busca preparar os alunos para a imersão nas Escolas e para que também assumam esse espaço como um local de desenvolvimento do olhar investigativo e crítico sobre a realidade escolar. No processo de imersão temporária nas Instituições escolares, o residente acompanha o

professor-formador durante a rotina escolar, as reuniões de pais, as reuniões pedagógicas e o planejamento, sendo que o residente é orientado e formado com o suporte de alguns instrumentos facilitadores para análise e reflexões entre teoria e prática docente.

Os documentos utilizados e desenvolvidos durante esse período são: caderno de campo para registro das observações realizadas durante a imersão no espaço escolar; plano de ação pedagógica (PAP) para o planejamento da proposta pedagógica a ser desenvolvida na Escola, e o relatório final com o registro de reflexão acerca de todo o processo de desenvolvimento da ação pedagógica.

Essas ações ocorrem de maneira articulada entre todos os envolvidos no processo: residente, professor-preceptor e professor-formador, a fim de garantir ao residente uma formação compartilhada com reflexões, análises e conhecimentos sobre a realidade escolar. E assim, possibilita a articulação Ensino, Pesquisa e Extensão, bem como a compreensão e a superação das reais necessidades, desafios e complexidades que envolvem a prática docente.

Isso transforma a experiência e as experimentações realizadas por meio desses instrumentos em produção de novos conhecimentos. Além disso, contribui para o processo formativo da Escola e seus professores e fornece, ao residente, a possibilidade de vivenciar a docência e a integração teoria e prática.

Nesse sentido, as características qualitativas de superação dos modelos tradicionais de Estágios Supervisionados são assim apresentadas: promover a imersão do residente na realidade escolar, transformar o olhar, mudar a cultura de burocratização dos Estágios Supervisionados e, conseqüentemente, transformar as práticas docentes em ações colaborativas entre os Sistemas de Ensino.

Além dos desafios da implementação e de aceitação das novas propostas curriculares, Panizzolo *et al.* (2012, p. 11) apontam que o Projeto Pedagógico desse Programa encontra desafios referentes às condições e ao perfil de alunos trabalhadores que frequentam os cursos de Pedagogia no período noturno, pois o projeto tem o compromisso de “formar um educador, também comprometido, ético, de posse de sólida formação científica e técnico-didática, investigador e crítico”.

Os autores destacam a urgência da articulação entre o Sistema público, as IES, a comunidade acadêmica e os representantes legais para análise e apropriação da responsabilidade pela formação dos estudantes que escolhem a área da Educação.

Nessa perspectiva, é importante lembrar que se encontra em tramitação no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº. 284, de 08 de agosto 2012, que altera o Projeto de Lei nº. 227, de 2007 e institui a Residência Pedagógica com carga horária de 1.600 horas para a atividade prática após a formação inicial dos professores habilitados para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esse Projeto destaca que, com a democratização do acesso à Escola, surgiu a necessidade de mais professores para atender à nova demanda da profissão do magistério e, assim, ocorreu a certificação de novos professores oriundos de classes populares menos escolarizadas. Logo, ao mesmo tempo em que os índices do acesso às Instituições de Ensino aumentavam, cresciam os índices de professores menos preparados e inseguros em sua atuação com as novas demandas do Magistério. Consequentemente, esses novos profissionais foram considerados os culpados pelo fracasso escolar dos seus alunos (SOBREIRA, 2010).

O atual Projeto de Lei nº. 284/2012 aponta os cursos de licenciatura em Pedagogia como os responsáveis pela formação dos novos professores, no entanto, os Estágios Supervisionados não proporcionam aos licenciandos a imersão na prática docente para aprender os processos de alfabetização. Ou seja, preparar o licenciando com modelos de gestão de sala de aula e estratégias didáticas necessárias para ensinar seus futuros alunos a ler e a escrever.

A proposta de Residência Pedagógica desse Projeto tem como base o modelo de Residência Médica oferecido nos cursos de Medicina na modalidade de Ensino de Pós-graduação, cuja característica é o treinamento em serviço. O Projeto de Lei não indica a possibilidade de, por meio do Residência Pedagógica, elevar a formação do professor ao nível de Pós-graduação. Embora esse Projeto estabeleça parâmetros sua aplicação, é possível perceber que a preocupação reside em inserir o recém-formado em uma sala de aula nas séries iniciais da Educação Básica.

O projeto não indica como será organizada e viabilizada a supervisão ao aluno residente, nem como serão garantidos os momentos de reflexão da teoria com a prática pedagógica vivenciada. Esse aspecto possibilita pensar que os problemas dos Estágios Supervisionados permaneceriam, visto que, em tal documento, não há a indicação dos instrumentos e dos suportes que o residente receberá para articular os conhecimentos e instigar sua reflexão à ação pedagógica.

Portanto, o Projeto de Lei apresenta lacunas referentes à organização e às metodologias necessárias para se alcançar os objetivos de elevação da qualidade do Ensino. Assim, busca-se encontrar evidências de contribuições ou divergências desses aspectos no PRP desenvolvido pela Unifesp, com vista a contribuir para a qualificação dos cursos de formação de professores.

No momento da votação, esse Projeto sofreu alterações referentes à carga horária, elevando de 800 para 1.600 horas e estabelecendo a nomenclatura Residência Pedagógica. Embora esse Projeto de Lei esteja em tramitação, pois já foi aprovado pelo Senado Federal e aguarda avaliação na Câmara dos Deputados, considera-se importante pensar nos fatores como obrigatoriedade e certificação da residência para as futuras pesquisas que visem contribuir com a construção de políticas públicas que considerem o perfil dos estudantes dos cursos de Pedagogia e a realidade cultural e social desses alunos.

Diante das informações apresentadas, é possível perceber que as pesquisas revelam as contribuições de um novo modelo de formação e Estágio Supervisionado, no entanto, não encontramos pesquisas que envolvam a análise de caso da inserção dos residentes da Unifesp ou mesmo pesquisas que demonstrem como ocorrem os primeiros anos na carreira. Conhecer esse processo favorecerá o desenvolvimento de novas práticas de ensino.

Após conhecer o PRP e as especificidades de estrutura e organização, outras questões emergiram, entre elas saber onde estão atuando esses egressos e como ocorreram os primeiros anos em suas carreiras. Uma investigação desses aspectos possibilitará conhecer e avaliar as contribuições do Programa para a formação docente.

1.2.1 – Perfil do egresso do PRP

A coordenação do projeto de pesquisa Intitulado Inserção Profissional de Egressos de Programas de Iniciação à Docência, no qual a presente investigação se insere, organizou dois Seminários para apresentação e análise dos dados, com a presença de todos os pesquisadores participantes que são de diferentes Estados do Brasil.

O primeiro Seminário ocorreu em março de 2016, na PUC-SP, no qual foram

apresentados e discutidos os resultados da primeira etapa da pesquisa relacionada aos Programas analisados, em específico ao PRP, do curso de Pedagogia da Unifesp. Entre os aspectos apresentados, destaca-se o perfil dos egressos dos anos de 2011 a 2014, sendo que dos 165 egressos do PRP consultados, 84 responderam ao questionário, o que significa 50,9% do total. Esse levantamento possibilitou constatar que grande parte deles (45%) se encontra na faixa etária entre 25 e 29 anos.

Ainda acerca desses percentuais, metade dos respondentes (54%) frequentou integralmente o Ensino Fundamental em Escolas públicas e 32% em Escolas privadas, tendência que se repete quanto ao tipo de Escola que frequentou no Ensino Médio: 56% dos egressos estudaram em Escolas públicas e 38% em Escolas privadas.

Os dados revelaram que a grande maioria (81%) dos egressos concluiu o Ensino Médio regular e 11 deles cursaram o Ensino Médio profissionalizante, sendo que destes, cinco fizeram o curso de Magistério. Vale destacar que cinco participantes fizeram Ensino Supletivo ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a conclusão do Ensino Médio.

Embora somente cinco egressos declararam ter feito o curso de Magistério, verifica-se que há um número bem maior (36%) de egressos que exerceram a docência durante o curso. Pode-se inferir que muitos egressos já possuíam outra licenciatura antes do curso de Pedagogia.

Referente à atividade acadêmica desenvolvida durante o curso, 22 egressos afirmaram não exercido. E dos egressos que realizaram atividades durante o curso, juntando-se os dados relacionados às atividades de pesquisa (iniciação científica e projetos de pesquisa), observa-se um total de 53 citações a essas atividades. Quanto às atividades relacionadas à docência (monitoria e iniciação à docência), constata-se 44 citações a essas iniciativas.

As atividades de extensão, que podem ter uma conotação mais voltada à docência ou pesquisa no caso desse curso de Pedagogia, envolvem, principalmente as atividades relacionadas à Escola e ao bairro onde a Unifesp está localizada. Também têm expressão o número de participações, com 24 citações pelos participantes. Esses dados revelam a diversidade de atividades proporcionadas aos licenciandos durante a formação.

Dos 84 respondentes, 73 estão atuando na Educação, ou seja, 87% do total.

Somente 11 egressos declararam não atuar na Educação e um deles aguarda ingresso por concurso público, alterando para 10 o número dos egressos que não exercem a docência; um egresso declarou trabalhar em outra área e outro declarou não ter interesse em exercer a docência.

Outro dado que chama a atenção é que os 55% dos egressos que não exercem a docência também declaram ter dado continuidade aos estudos, o que significa que não estão exercendo a docência, mas poderão fazê-lo a qualquer momento.

Pode-se observar que, entre aqueles que declararam exercer alguma atividade na área de Educação, quase a totalidade (89,3%) dos egressos exerce a docência, sendo que 56% dos respondentes estão atuando no Ensino público, em Escolas públicas do município. Logo, é possível considerar que há um número significativo de egressos que estão exercendo sua função na modalidade da Educação Básica correspondente à graduação em Pedagogia.

Ao somarmos os valores das Escolas públicas – estadual, municipal e federal, obtive-se um montante de 65% de Unidades Escolares, públicas, da Rede de Ensino. Com relação ao número de Escolas, os dados apresentam um valor significativo de 84,3% dos respondentes atuando em apenas uma Escola.

Quanto ao nível ou modalidade de Ensino em que atuam, as citações à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental são muito próximas (41% e 45%, respectivamente). Apenas 4% das citações referem-se ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e 2% ao Ensino Médio, o que vem ao encontro da hipótese anterior de que os egressos têm uma segunda licenciatura.

Referente à “situação trabalhista”, o levantamento identifica que 50% dos respondentes estão atuando no serviço público e 40% são contratados no regime CLT.

Quanto à quantidade de horas-aulas ministradas por semana, os dados evidenciam que aproximadamente a metade (52,3%) dos egressos atua entre 21 a 30 horas-aula semanais. Outros 20% atuam mais de 40 horas e 35,4% possuem uma jornada de trabalho ampliada – acima de 30 horas.

Até esse ponto são abordadas as contribuições das pesquisas referentes aos Programas de Iniciação à Docência, os aspectos que norteiam o PRP e o perfil dos seus egressos. Portanto, a literatura que discute o início da carreira docente e como o egresso do PRP vivencia os primeiros anos de carreira é a base de discussão desta

pesquisa, apresentada no próximo tópico.

1.3 – O egresso do PRP e o início da carreira docente

Iniciar qualquer trabalho ou atuar em uma nova área é sempre um desafio que provoca sentimentos diversos, como por exemplo a ansiedade e a expectativa, dentre outras emoções. Assim como em outras profissões, o professor iniciante também percorre esse caminho com desafios e descobertas.

Em muitas profissões esse momento ocorre de uma forma gradativa, com apoio de parceiros de trabalho que dividem as tarefas e as responsabilidades até que o profissional iniciante se aproprie do contexto de trabalho. No entanto, na Educação, a inserção do professor iniciante ocorre de forma diferente, uma vez que o aprendiz tem que realizar todas as atribuições desde o primeiro dia de atuação, sem receber apoio ou auxílio de outros profissionais e com as mesmas responsabilidades que os professores mais experientes.

Nesse sentido, é comum que esse professor apresente diversos sentimentos e questionamentos quanto a sua competência e formação para atuar na docência, deixá-lo vivenciar e superar essas barreiras sozinho é uma questão que necessita de atenção e estudo, a fim de tornar esse processo de inserção mais tranquilo.

Conforme apresentado por Lima *et al.* (2007), na literatura não existe um consenso quanto ao período que demarca a fase da carreira de professor como iniciante, pois há uma variação:

Huberman (1995) considera 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 (p. 65).

Para esta investigação, considera-se como professor iniciante o profissional recém-formado do curso de licenciatura em Pedagogia e que está nos primeiros sete anos de profissão (TARDIF, 2002). Nesse período, a mudança de Instituição ou a entrada em uma etapa de Ensino, diferente da que está acostumado, poderá provocar os mesmos desafios e angústias vividas no primeiro ano de profissão (BURKE; CHRISTENSEN; FESSLER, 1984).

Tardif (2002, p. 261) destaca que os primeiros anos da prática docente são essenciais para a aquisição de saberes e competências necessárias para a atuação docente. Essa fase, denominada de “exploração e sobrevivência”, é vivenciada pelo professor iniciante como um momento de muitas aprendizagens, na qual, ao mesmo tempo em que aprende a prática docente por experiências de tentativa e erro, ele precisa mostrar que tem capacidade para lecionar. Em outras palavras, o professor iniciante cumpre a tarefa de ensinar ao mesmo tempo em que aprende o ofício e se apropria da cultura docente do ambiente escolar.

Nessa fase, a tarefa do professor iniciante envolve várias atividades complexas, como: conhecer o PPP da Escola, os seus alunos, o contexto escolar, o Currículo, os documentos administrativos da Unidade – diário de frequência e as formas de registro, além de conhecer o local de armazenamento dos materiais. Isso tudo ao mesmo tempo em que aprende a organizar os fatores que envolvem a gestão da sala de aula e o planejamento e a avaliação que promovem aprendizagem dos alunos. Portanto, assume as mesmas responsabilidades e exigências dos professores experientes, mas sem condição especial para a realização das tarefas (DRAGONE; GIOVANNI, 2014).

Os estudos de Penna (2014) ressaltam que os professores aprendem a prática docente no momento do exercício da função, apontando para a necessidade da imersão do professor iniciante na prática docente, com apoio e instrumentos que favoreçam o exercício profissional.

Nesse sentido, parte-se da premissa de que a trajetória de formação do professor ocorre desde as experiências pessoais como aluno, passando pelos cursos de graduação, adquirindo os conhecimentos acadêmicos formais para a atuação no mercado de trabalho e aprimorando seus conhecimentos no decorrer da carreira por meio da formação continuada, até atingir a formação permanente organizada pelas Instituições de Ensino em que atua (MARCELO GARCIA, 1999; TARDIF, 2002).

Estes autores ressaltam que os saberes dos professores se dão de forma plural e heterogênea, ao longo da sua trajetória cultural, pessoal e profissional. Compreender a construção desses saberes na trajetória do professor iniciante, desde a formação inicial, requer um olhar mais detalhado.

Os saberes são plurais porque, no momento da atuação profissional, o professor utiliza como guia os conhecimentos didático-pedagógicos adquiridos nos cursos de graduação e os materiais de formação de apoio didático e a influência das

experiências vividas com seus professores.

Os saberes são heterogêneos na medida em que a prática docente exige desse professor a utilização de técnicas e ferramentas diversificadas, envolvendo o conhecimento de várias teorias. No entanto, esse conhecimento não trata somente da articulação entre as teorias, mas sim do seu uso e da conquista dos seus objetivos.

Em alguns momentos, em sala de aula, o professor desenvolve seu trabalho com objetivos homogêneos que atendem a todo o grupo de alunos; em outros momentos, os objetivos são heterogêneos e adequados a necessidades específicas de cada aluno. Isso exige do professor conhecimentos e competências para escolher a atitude necessária nas situações no cotidiano escolar, como:

[...] Observar e caracterizar situações da realidade pedagógica; determinar valores e princípios e definir fins e objetivos da educação; conhecer e saber utilizar recursos educativos; planificar e utilizar estratégias de intervenção; avaliar processos e produtos educativos; saber utilizar estratégias de intervenção; avaliar processos e produtos educativos; saber utilizar sistematicamente o *feedback* e desenvolver formas de trabalho em grupos entre os professores (MARCELO GARCIA, 1999, p. 36).

Assim, a prática profissional deve se apoiar em conhecimentos especializados, adquiridos por meio de disciplinas científicas da formação, que ocorre nas Universidades, ao mesmo tempo em que os conhecimentos profissionais também se mostram pragmáticos ao se direcionarem para a resolução de conflitos.

Vaillant e Marcelo Garcia (2012) destacam que esses conhecimentos não se referem apenas a um conjunto de padronização, mas exigem autonomia e discernimento diante das situações novas e únicas, o que pode levar o profissional a refletir para, então, compreender o problema e encontrar os melhores caminhos e as estratégias a serem utilizadas para a superação de barreiras, exigindo do profissional estudo e formação continuada, de modo individual ou coletivo.

Tardif (2002) destaca que o conhecimento profissional é adquirido ao longo do tempo por sua própria história como aluno. O autor ressalta que “os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seus espaços de trabalho durante aproximadamente 16 anos antes mesmo de começarem a trabalhar” (TARDIF, 2002, p. 261). E nesse período, produziram crenças e representações sobre a prática docente que serão resgatadas no momento em que começarem a atuar como professores. Alerta que, muitas vezes, os cursos de Ensino Superior não conseguem

sensibilizar ou mobilizar outros saberes para superar essa crença construída ao longo dos anos.

Diante desse cenário, por meio de programas de iniciação à docência, são realizadas ações com vistas à imersão dos alunos do curso de licenciatura no espaço escolar, e com o fim de promoverem a articulação entre os conhecimentos teóricos desenvolvidos na faculdade e os conhecimentos práticos que são desenvolvidos no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, o PRP propõe um projeto diferenciado de estágio, que possibilita a aprendizagem prática em situação real do cotidiano escolar, a fim de que esse licenciando, futuro professor, aproprie-se dos saberes que compõem a prática docente, preparando-o para o início da carreira.

Os dados do Projeto de Pesquisa Inserção Profissional de Egressos de Programas de Iniciação à Docência revelam o ponto de vista dos egressos do PRP em relação à experiência no Magistério, a respeito do qual classificaram 20 afirmações, em escala de 1 (discordo completamente) a 4 (concordo completamente), conforme o seu grau de concordância.

O Quadro 1 apresenta o posicionamento dos egressos sobre a experiência da docência no início da carreira, no que se refere ao clima da Instituição, às práticas pedagógicas e às condições de trabalho.

Quadro 4 - Avaliação dos egressos em relação à experiência de docência

Cat.	Subcategoria	discordo completamente	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo completamente	Nenhuma Alternativa	Total de respostas
Clima Institucional	Recebo apoio e reconhecimento da equipe gestora	2	7	34	25	3	71
	Recebo apoio e reconhecimento dos colegas	0	5	35	28	1	69
	Recebo apoio e reconhecimento dos pais dos alunos	5	10	32	21	1	69
	Recebo acompanhamento frequente da equipe pedagógica.	6	7	36	20	2	71
	Minha escola tem um clima de trabalho agradável	3	9	32	23	2	69
	Sinto resistência da escola frente a diferentes práticas pedagógicas	16	15	21	14	4	70
Práticas Pedagógicas	Discuto minha prática com outros colegas	2	3	28	36	2	71
	Busco apoio de pessoas fora da escola	2	1	15	50	2	70
	Tenho dificuldades para lidar com a indisciplina dos alunos	1	2	31	32	3	69
	Tenho experiências positivas na gestão da sala de aula	11	17	30	8	3	69
	Obtenho resposta positiva dos alunos em relação ao aprendizado	1	1	34	33	1	70
	Posso utilizar equipamentos e recursos tecnológicos da escola	3	9	20	35	3	70
Condições de Trabalho	Tenho acesso a materiais pedagógicos na escola	4	9	19	34	3	69
	Estou satisfeito com a minha carga de trabalho	14	20	28	9	0	71

A escola oferece infraestrutura física adequada	8	18	23	18	3	70
Estou satisfeito com o meu salário	14	20	28	9	0	71
Recebi as turmas mais difíceis da escola	17	21	12	12	8	70
O número de alunos por turma é adequado	34	8	12	15	2	71

Fonte: Adaptação da autora, a partir dos dados cedidos da pesquisa Inserção Profissional de Egressos de Programas de Iniciação à Docência.

Ao questionar a respeito do clima institucional da Unidade de Ensino onde os egressos vivenciaram os primeiros anos da docência, observa-se que o número de inferência de concordância é muito próximo, entretanto, o maior índice de respostas (entre 32 a 36 apontamentos) foi classificado como “concordam parcialmente”. A segunda classificação, com maior indicação, foi a de que “concordam completamente” que o clima institucional favoreceu o processo de inserção profissional, com um conjunto de 20 a 28 respostas.

A soma dos resultados apresentados nas classificações “concordo parcialmente” e “concordo plenamente”, induz a observar que os egressos receberam apoio e reconhecimento dos seguintes segmentos: equipe gestora – apoio e reconhecimento para 59 egressos; colegas – apoio e reconhecimento para 63 egressos; pais e alunos – apoio e reconhecimento para 53 egressos.

Outro dado importante é que 56 egressos indicaram ter recebido acompanhamento frequente da equipe pedagógica e 55 responderam que a Escola tem um clima de trabalho agradável, o que sugere que as Instituições de Ensino, nas quais esses egressos atuavam, tinham um clima agradável. Eles também recebiam apoio e reconhecimento de todos os profissionais que integravam a estrutura escolar e acompanhamento da equipe pedagógica. Esses aspectos foram fundamentais para o desenvolvimento profissional.

Para Imbernón (2010), o desenvolvimento profissional ocorre ao longo da carreira e a cultura institucional é um dos fatores que compõem esse processo. Assim, o desenvolvimento profissional do professor pode ser facilitado ou inibido por Instituições de Ensino que se distanciam das propostas de apoio ao trabalho dos professores iniciantes, levando-os a um trabalho solitário e, muitas vezes, a desistir da carreira docente.

Quanto às práticas pedagógicas, chama a atenção a avaliação dos egressos referente à subcategoria “sinto resistência da escola frente a diferentes práticas pedagógicas”, em que apresentam resultados muito próximos, entre 14 a 21 apontamentos na classificação das afirmações. Ao somarmos as indicações na classificação “discordo completamente” e “parcialmente”, obtivemos 31 respostas e ao somar as indicações na classificação “concordo completamente” e “parcialmente”, identificam-se 35 respostas, ou seja, podemos perceber um grupo muito dividido em relação a resistências sobre as diferentes práticas pedagógicas nas Escolas.

Quanto às experiências positivas na gestão da sala de aula, 30 egressos indicaram que “concordam parcialmente”, mas ao somar os valores das outras classificações verifica-se resultados muito próximos, sendo 28 indicações nas categorias em que discordam que tiveram experiências positivas e 38 nas que apontaram que concordam com a afirmação.

No que se refere à posição do egresso que discute a prática pedagógica e busca apoio de outras pessoas, as respostas se concentram na classificação que concorda com essa afirmação. O que chama a atenção nesse resultado é que 50 egressos indicaram que buscam apoio de pessoas fora da Escola.

Em relação à gestão da sala de aula, os egressos concordam que têm dificuldades para lidar com a indisciplina dos alunos, contudo, obtem-se respostas positivas em relação à aprendizagem. Portanto, percebe-se que os egressos estão muito divididos quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola e que têm experiências positivas com a gestão da sala de aula, mas existe um consenso de que são profissionais que discutem a prática pedagógica com os colegas.

Uma grande parte dos egressos busca apoio de pessoas fora da Escola, o que sugere que, mesmo com o fato de as Instituições apresentarem um clima de trabalho favorável, esses professores iniciantes também buscam outras fontes para qualificar sua atuação profissional, obtendo, assim, respostas positivas dos alunos em relação à aprendizagem.

A reflexão acerca dos conhecimentos profissionais que envolvem as afirmações nas quais os egressos discordam ou concordam com as práticas apresentadas remete ao pensamento de Roldão (2007), para a qual a construção do conhecimento profissional envolve fatores complexos e saberes específicos da profissão em relação à articulação entre teoria e prática:

Importa distinguir, contudo, no uso dos termos teórico e prático, os limites com que aqui os abordamos. Trata-se, em ambos os casos, da possibilidade de uma dupla aproximação, já que podemos nos referir: 1) ao saber teórico produzido e formalizado pela investigação sobre a prática de ensinar, ou 2) ao conhecimento teórico produzido ou mobilizado pelos actores na prática de ensinar (que não exclui a anterior, mas a utiliza noutra sede). Por seu lado, ao referenciar o conhecimento dito “prático”, podemos designar: a) o “saber fazer” apenas (resultando num praticismo ou num tecnicismo simplista), ou, pelo contrário, b) o saber fazer, saber como fazer, e saber porque se faz (p. 98).

Assim, a proposta de espaços de formação que garantam diálogo e discussão sobre os conhecimentos teóricos adquiridos no curso de graduação, a análise e a reflexão das experiências do cotidiano escolar são fundamentais para subsidiar o professor iniciante a enfrentar as dificuldades em sala de aula, cujo ambiente mostra-se repleto de situações impactantes que geram dúvidas, inseguranças, decepções e frustrações quanto à escolha da profissão. Vale destacar, ainda, ser este um período em que o iniciante tem muitos conhecimentos para assimilar e muitas cobranças quanto ao seu desempenho.

Na categoria condições de trabalho, 34/35 egressos indicam que têm acesso a recursos e materiais tecnológicos e pedagógicos para desenvolver o trabalho. Entretanto, houve 18 indicações nas classificações “discordam parcialmente” e “concordam completamente” de que a infraestrutura física da Escola é adequada, e 23 indicações que “concordam parcialmente” com a afirmação.

As afirmações referentes à satisfação com a carga horária e ao salário apresentam os mesmos valores em todas as classificações. Ao somar os valores, verifica-se que 37 egressos estavam satisfeitos com a carga horária e com o salário, sendo que 34 discordaram dessa afirmação.

Quanto aos egressos que assumiram as turmas mais difíceis, fica evidente que 24 egressos concordaram com essa afirmação e 38 egressos discordaram. O que chama a atenção nesse eixo é que 34 respondentes “discordam completamente” de que o número de alunos por sala é adequado. Ao somar esse resultado com a classificação “discordo parcialmente”, tem-se um resultado com 42 respostas, enquanto 27 egressos concordaram que o número de alunos por turma é adequado.

Esses dados sugerem que, relativamente, as Escolas apresentam uma boa infraestrutura e têm materiais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, e que

os egressos também estão divididos ao analisarem a satisfação com salário e carga horária de trabalho. No entanto, o fato de receberem as turmas mais difíceis e o número elevado de alunos por sala são fatores negativos identificados por alguns deles.

Os dados adquiridos por meio do Survey mostram que apenas 71 respondentes manifestaram opinião quanto à permanência na docência e desejaram registrar alguns aspectos do início de carreira. Dessa amostragem, 91,55% dos egressos indicaram que têm intenção de permanecer na docência. Nas justificativas apresentadas, verifica-se a existência de um conjunto de respostas que indicam os seguintes fatores: gostar e se identificar com a profissão (47%), concepção de escola (23%), aprendizagem entre teorias e prática da docência (15%), progressão profissional (11%) e condição de trabalho (4%). Apenas 8,45% dos egressos responderam que não pretendem ou não sabem se permanecerão na docência.

O estudo de André (2012) sobre políticas e programas de apoio aos professores aponta a evasão de professores nos primeiros anos da carreira docente, momento em que o docente ensina ao mesmo tempo em que está aprendendo a ensinar. Todavia, diante da complexidade do início da docência, os resultados do Survey destacam um alto índice de permanência dos egressos do PRP na docência, com a justificativa de que gostam e se identificam com a profissão.

Com referência à concepção de Escola, 23% das frases destacam que os egressos se consideram elementos fundamentais para a construção de uma Educação pública e de qualidade, com foco na garantia da aprendizagem dos alunos e compreendem que a Educação é o segmento que tem como função modificar e transformar a sociedade.

Ao justificarem que a permanência na docência se dá pelos fatores da “Aprendizagem entre teorias e prática da docência”, os egressos revelam que os saberes docentes são constituídos durante a prática pedagógica, por meio do aprofundamento de estudos dos processos de ensino e aprendizagem, e que as trocas de experiências entre os pares e as vivências significativas de novas estratégias pedagógicas foram elementos importantes no processo de inserção à docência.

A “progressão profissional” representou 11% das frases que fazem inferência a esse aspecto; logo, os egressos permanecem na docência porque possuem

perspectivas de atuar em outras áreas da Educação, como a docência no Ensino Superior. Contudo, apenas 4% das frases apresentaram aspectos referentes a condições de trabalho, estabilidade profissional, reconhecimento e remuneração como incentivos à permanência na docência, o que faz pensar que se trata de um aspecto pouco considerado pelos egressos do curso de Pedagogia no momento da escolha da docência.

É importante destacar que entre os 84 egressos, apenas 71 responderam à questão que se refere à intenção de permanência na docência, 65 deles indicaram a intenção em permanecer na docência e, dessa amostragem, 14 respostas revelam intenção de permanecer na docência, mesmo com as dificuldades encontradas nessa atividade. Embora as categorias das dificuldades não apresentem números expressivos, os egressos indicaram os seguintes fatores: condições de trabalho; muito trabalho; remuneração; sala lotada; relação com os familiares; falta de parceria com os colegas e equipe gestora; dificuldades de reconhecimento e desvalorização profissional; gestão da sala de aula; e, contradição entre a visão do Ensino na Pedagogia, na realidade escolar e no sistema educacional.

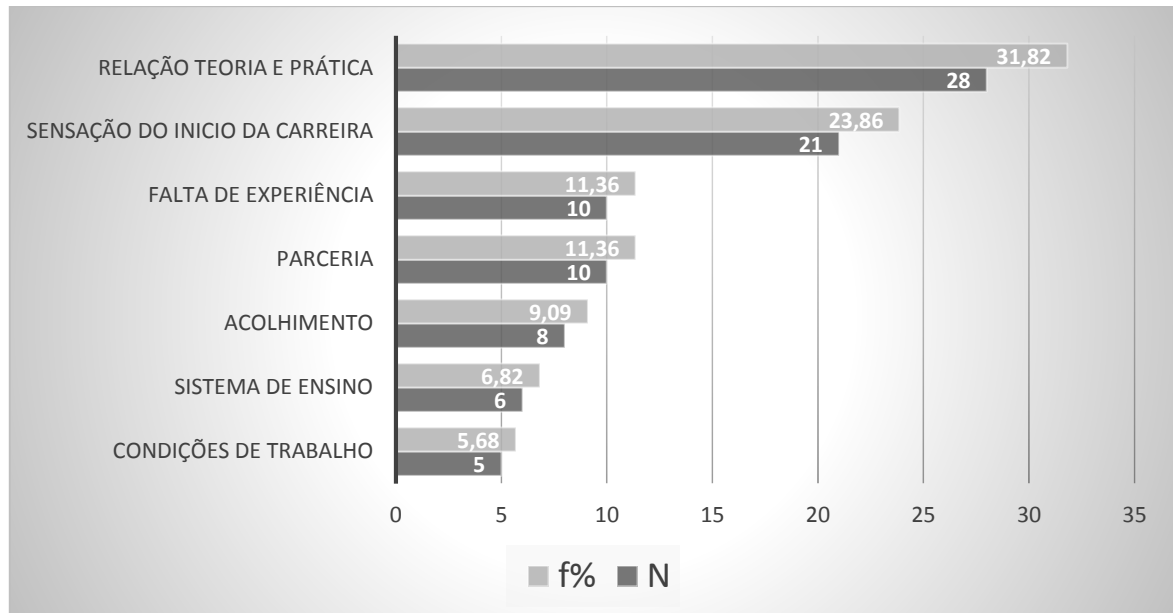
Em relação ao início da docência, 62 egressos manifestaram opinião com aspectos positivos e negativos no processo de inserção profissional. Desse montante, apenas 18 frases destacaram os seguintes pontos positivos: ambiente agradável e acolhedor; aprendemos a ser professores com a prática; conforto em conversar com familiares sobre a profissão; autonomia do professor na Escola pública e Unifesp.

Das 18 frases, seis delas destacaram que o PRP contribuiu para a atuação docente e quatro frases indicaram que a troca de ideias e práticas com os colegas de profissão favoreceu o processo de inserção profissional. Logo, pode-se considerar que o PRP se revelou como um diferencial na formação desses professores, uma vez que o Programa possibilitou a aproximação e a articulação dos conhecimentos teóricos aos conhecimentos produzidos na Escola.

Um dos aspectos abordados por Tardif (2012) se refere à importância de apoio e suporte da equipe gestora e dos parceiros mais experientes ao fornecerem subsídios e instrumentalizarem os iniciantes para o enfrentamento das necessidades em sala, sendo que o diálogo e o respeito são as bases para o desenvolvimento profissional. As dificuldades do início da docência também foram destacadas, conforme o conjunto de dados e o tratamento das informações representados no

Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 2 - Dificuldades do início da docência



Fonte: Adaptação da autora, a partir dos dados cedidos da pesquisa Inserção Profissional de Egressos de Programas de Iniciação à Docência.

Com base nas 62 frases, observa-se que a categoria “relação teoria e prática” teve a porcentagem mais alta nessa amostragem, com 28 apontamentos. Esse resultado aponta a dificuldade de estabelecer uma relação entre os conteúdos teóricos e práticos adquiridos ao longo do curso de Pedagogia e as reais necessidades dos primeiros dias de docência e gestão da sala de aula. Isso principalmente nos aspectos de ensino e aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades no desenvolvimento das funções básicas. Nesse sentido, os egressos destacam que a graduação não supre todas as necessidades do docente para estar seguro em sala de aula, considerando a realidade encontrada nas Escolas públicas.

O início da docência ainda é um período de aprendizagem do egresso para a prática formal. Esses resultados sugerem a necessidade de se promover mais ações de inserção e preparo com parceiros mais experientes antes de assumirem a sala de aula pela primeira vez. Nessa categoria, apenas um egresso destacou a falta de formação teórica nas IES.

O “choque de realidade”, apontado por Marcelo Garcia (2009) e André (2012), decorrente das dificuldades vivenciadas no início da carreira, também está presente no processo de inserção dos egressos do PRP. A categoria “sensação do início de

carreira” apresentou 21 apontamentos de que a inserção na docência é uma fase muito difícil e complicada, em alguns momentos até desmotivadora, visto que é repleta de situações impactantes que geram dúvidas, inseguranças, decepção e frustração quanto à escolha da atuação. Ademais, trata-se de um período em que o iniciante precisa se apropriar de muitos conhecimentos da prática docente e que, ao mesmo tempo, existem muitas cobranças quanto ao seu desempenho.

Marcelo Garcia (2009) indica que o período de iniciação é repleto de tensões e aprendizagens, uma vez que os iniciantes estão inseridos em ambientes desconhecidos e adquirem conhecimentos profissionais complexos necessários para atuar na profissão, como: conhecer os alunos e suas necessidades; o currículo de ensino, o conteúdo didático a ser ensinado e as estratégias de ensino necessárias para desenvolver esse conjunto de saberes.

Referente à “falta de experiência e parceria”, ambas com 10 apontamentos cada, essa característica representa as dificuldades de inserção no mercado de trabalho, principalmente nas Instituições particulares, devido à falta de experiência, havendo maior chance de se iniciar na docência por meio dos concursos públicos, que exigem apenas o conhecimento teórico. No entanto, ao entrar na carreira docente, o iniciante necessita de apoio e suporte da equipe gestora e dos parceiros mais experientes para fornecer subsídios e instrumentalizá-los ao enfrentamento das necessidades em sala de aula. Os egressos indicam que essa parceria não foi efetivada.

Em relação à categoria “acolhimento”, oito egressos destacaram que, pelo fato de serem novos na docência, suas colocações ou encaminhamentos não são considerados nos momentos de reflexões coletivas ou apontamentos individuais. Além do pouco acolhimento, o iniciante é recebido com muitas falas negativas referentes à profissão, o que dificulta ainda mais a relação interpessoal.

As categorias “sistema de ensino” e “condições de trabalho” apresentaram as menores incidências, sendo elas 6% e 5%, nas quais destacam-se críticas ao sistema de inserção nas Instituições do Ensino público, visto que as Secretarias de Educação não oferecem nenhum apoio a esse profissional. A cultura institucional de algumas Unidades reflete uma concepção do trabalho tradicional que não representa os novos estudos na área da Educação. Novamente é destacado o aspecto do número elevado de alunos em sala de aula, assim como das condições dos materiais pedagógicos

para realização do trabalho.

Esses dados revelam que os egressos vivenciaram os primeiros anos da docência de uma forma mais tranquila e, mesmo com as dificuldades encontradas no processo, 91,55% dos respondentes têm a intenção de permanecer na docência, além de apresentarem aspectos como o clima da instituição, dificuldades, saberes e condições de trabalho, que coadunam com a literatura e são elementos essenciais para futuras pesquisas que visem à qualificação dos cursos de Pedagogia e dos programas de iniciação à docência.

1.4 – A inserção profissional e a cultura escolar

A inserção profissional é o período de início do trabalho do profissional na docência, ou seja, a entrada na carreira docente. De acordo com Vaillant e Marcelo Garcia (2012), a inserção na docência corresponde ao tempo que o professor iniciante tem para desenvolver sua identidade, o que pode durar vários anos.

Burke, Christensen e Fessler (1984) apontam que o professor também vivencia esse período de inserção profissional ao mudar para outra Instituição de Ensino ou assumir uma turma com um nível ou etapa de Ensino diferente do que está habituado, mudanças que também poderão provocar desafios característicos da entrada na profissão.

Nos primeiros anos de docência, os professores vivenciam experiências fundamentais que se transformarão em *habitus* profissional, o que determinará o futuro e a relação desse professor com o trabalho (TARDIF, 2002). Esses primeiros anos são repletos de dilemas e dificuldades, nos quais os iniciantes convivem com a sensação de serem estrangeiros em um espaço no qual, ao mesmo tempo, conhecem e desconhecem, nomeando esse período como momento de sobrevivência (MARCELO GARCIA, 1999; VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012).

Esse período é vivenciado pelos professores iniciantes com uma variedade de sentimentos como insegurança e ansiedade, visto que, muitas vezes, são introduzidos em situações desfavoráveis para o processo de inserção, como serem designados para os locais de vulnerabilidades sociais e econômicas (que em alguns casos diferem das vivências sociais e culturais desse professor). Sem a opção de escolher a Escola, turma e horário de trabalho, esses professores assumem salas que foram recusadas

pelos professores com mais experiência devido ao grande número de alunos e às dificuldades apresentadas pela turma.

É um período em que a vivência e a tentativa de se adaptar ao trabalho e aos seus pares são muito presentes e, no mesmo viés, a busca por conquistar melhores condições de trabalho. Assim, ao mesmo tempo em que os professores vivenciam o sentimento de alegria por iniciar a carreira docente, enfrentam o choque de realidade com situações e dificuldades que não esperavam e que os levam ao sofrimento (MARCELO GARCIA, 1999; HUBERMAN, 1992; DRAGONE; GIOVANNI, 2014).

Alguns professores encontram formas de contornar as barreiras encontradas que conduzem ao isolamento e ao individualismo, o que provoca, muitas vezes, um sentimento de insegurança e desânimo. Sentem que todo o esforço emocional, afetivo e cognitivo não tem retorno significativo e, por falta de condições adequadas para realizarem o trabalho, abandonam a profissão.

Outro aspecto apontado por Marin e Gomes (2014) nesse processo de inserção refere-se ao planejamento, uma vez que os professores possuem pouca familiaridade com as crianças e com os processos de desenvolvimento que envolvem cada idade, o que demanda um planejamento das atividades bem esquematizado, com vistas a despertar a atenção dos alunos para a ação que está sendo proposta, além de evitar os riscos que podem ocorrer no momento do desenvolvimento dessas atividades.

Nesse processo, a comunicação oral utilizada pelo professor com os alunos representa um dos fatores básicos para a atuação docente. A escolha da forma de comunicação tem impacto nas relações com os alunos, o que pode favorecer o diálogo e a troca de informação entre alunos e professores ou distanciar essa relação.

O processo de aprender a ensinar envolve elementos sociais e culturais da profissão docente, em que os professores iniciantes interiorizam as regras, as normas, os valores e a cultura escolar no processo de socialização (MARCELO GARCIA, 1999). Conforme apontado pelo autor “entende-se que a socialização é o processo através do qual o indivíduo adquire o conhecimento e competência sociais necessárias para assumir um papel na organização” (p.115), como também é o processo no qual o professor iniciante conhece valores, símbolos e modelos que representam a cultura docente e os integram em sua personalidade. É na socialização que ocorre o processo de adaptação do professor iniciante à atividade docente.

André (2017, p. 7) destaca que a cultura e o clima institucional “são produtos

das relações vividas por todos os integrantes da equipe escolar no interior das escolas, bem como das interações com a comunidade externa à escola e com as políticas educativas atuais”. Dessa forma, os aspectos políticos e econômicos da Rede de Ensino ou da Instituição influenciam a socialização e as relações que ocorrem entre iniciantes, pais, colegas, professores antigos e funcionários.

Vaillant e Marcelo Garcia (2012) salientam que é no início da carreira que o professor se apropria de conhecimentos, valores e símbolos da profissão:

O período de iniciação ao ensino representa o ritual que permitirá transmitir a cultura docente ao professor principiante (os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), a integração da cultura na personalidade do próprio docente, assim como a adaptação deste ao ambiente social em que realiza sua atividade docente. Essa adaptação pode ser fácil quando o ambiente sociocultural coincide com as características do docente principiante. No entanto, tal processo pode ser mais difícil quando ele precisa integrar-se a culturas que lhe são desconhecidas até o momento de começar a ensinar (p. 133).

Libâneo (2015) explica o fato de que cada Escola possui aspectos culturais que as diferem umas das outras e que, muitas vezes, são compreendidas e assumidas pelos profissionais da Unidade Escolar de forma não explícita, guiando o modo de funcionamento e as próprias práticas escolares.

A cultura da Escola pode ser estabelecida a fim de se atender a objetivos coletivos por meio de uma gestão democrática. No entanto, a sobrecarga de tarefas e a falta de ambientes colaborativos entre os profissionais da Escola, os pais e a comunidade, aliadas às condições precárias de trabalho, dificultam o processo de socialização desses profissionais, os quais, muitas vezes, são considerados como aqueles indivíduos submissos que aceitam e incorporam a cultura dominante.

A socialização é um processo de adaptação mútua entre o professor iniciante e a Instituição de Ensino. Nesse aspecto, Marcelo Garcia (1999, p. 116) chama a atenção para os processos de negociação que envolvem o indivíduo e a instituição escolar, e até mesmo para o ato de proporcionar uma ação crítica e reflexiva na transmissão dos valores e costumes, a fim de formar e transformar o papel da formação por meio de influências críticas socializadoras.

Marcelo Garcia (1999) e Tardif (2002) salientam que a socialização profissional ocorre nas experiências vividas ao longo da carreira do professor que adquire, incorpora e modifica, progressivamente, seus saberes, e que aprende a ensinar

executando o seu trabalho, tornando-se parte integrante de sua ação prática.

Nos momentos da ação e das reflexões sobre a prática docente entre os professores iniciantes e professores com mais experiência é que a cultura escolar é revelada; portanto, as trocas de experiências e a partilha dos saberes e conhecimentos são mecanismos de socialização e desenvolvimento profissional dos professores.

Vaillant e Marcelo Garcia (2012) indicam que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo de aprendizagem do trabalho docente, com a finalidade de melhorar a prática dos profissionais. Esse processo ocorre de maneira individual e coletiva, em diferentes momentos da vida ou da experiência profissional em que os sujeitos estão inseridos, o que também ocorre no período de inserção profissional, uma vez que cada professor é sujeito único e cada Escola e cada grupo de professores possui uma característica, uma história e uma realidade, o processo de inserção acontece de formas diferentes, porque esse processo também é único.

Portanto, a cultura da Escola representa um fator importante no processo de inserção profissional, fator que influencia a atuação do professor iniciante. Desse modo, a equipe gestora da Escola tem a função de promover um clima favorável de acolhimento e de socialização profissional. Assim, nesta pesquisa, o clima da instituição torna-se um elemento importante para discussões relativas ao processo de inserção profissional da egressa do PRP.

1.5 – A inserção profissional e a formação docente

Para que a inserção profissional dos professores seja tranquila e eles se sintam menos vulneráveis aos desafios do cotidiano escolar, são realizadas ações na esfera do Ensino Superior, por meio do Estágio Supervisionado e de Programas de iniciação à docência. Giovanni e Guarnieri (2014) enfatizam que só os estágios ou a residência pedagógica não são suficientes para o iniciante adquirir conhecimentos relativos à docência. É necessário, segundo as autoras, a articulação de conhecimentos teóricos, do contexto e da prática:

A imersão no local de trabalho (em situação de estágio supervisionado e mesmo de “residência pedagógica”), por si só não propicia conhecimentos suficientes para exercer a docência. [...]. Torna-se professor quando se

articulam conhecimentos teóricos acadêmicos com conhecimentos do contexto escolar e da prática docente (p. 37).

Outros autores que estudam o processo de formação docente – Pepe (2014), Darling-Hammond (2014) e Nóvoa (2009) – também destacam a importância da articulação entre conhecimentos teóricos e práticos no processo de formação dos professores, principalmente os profissionais no início da carreira docente. Nesse sentido, ao se estabelecer uma parceria entre Universidade e Escolas da Educação Básica, é possível proporcionar ao futuro professor uma formação articulada entre as disciplinas teóricas com a realidade do cotidiano escolar, tornando a formação inicial dos professores uma ação conjunta entre as duas esferas de Ensino – a Universidade e a Escola de Educação Básica).

Vaillant e Marcelo Garcia (2012) mencionam a necessidade de cuidar desse período inicial da carreira docente e descrevem ações, realizadas em alguns países, que apresentam resultados favoráveis referentes à qualidade do trabalho e ao baixo índice de desistência da carreira durante a inserção profissional.

Na mesma perspectiva, os estudos de Darling-Hammond (2014) apontam os sistemas de formação que são organizados com a intenção de desenvolver habilidades e conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem, sendo que estes também envolvem conhecimentos de conteúdo pedagógico, método de ensino, currículo e aprendizagem e apresentam melhores resultados com os alunos nos critérios de satisfação com a formação.

Na última década, alguns programas de formação foram desenvolvidos a fim de integrarem esses conhecimentos teóricos (disciplinas) por meio de atividades de estágios, com foco na preparação do aluno para a tarefa de ensinar. Alguns programas são desenvolvidos por meio de Pós-graduação ou cursos extensivos de preparação para professores. Ambos são avaliados por seus egressos como satisfatórios e vistos pela equipe gestora da Escola e parceiros de trabalho como profissionais bem preparados para a atuação docente (DARLING-HAMMOND, 2014).

Vaillant e Marcelo Garcia (2012) apontam que, ao se preparar um programa de formação que visa ao desenvolvimento profissional, é necessário considerar as seguintes questões: o que os professores aprendem, ou seja, qual o conteúdo e a forma que eles aprendem; o que se espera dos alunos; e, quais estratégias didáticas necessárias para se alcançar esses objetivos.

Tendo como premissa que as práticas docentes são complexas e que devem ser investigadas por meio dos conhecimentos teóricos e metodológicos, Nóvoa (2009) alerta que a ação docente não envolve apenas o domínio do conhecimento da disciplina, mas em como se realiza a transposição didática que conduz os alunos à aprendizagem. Assim, trata-se também de preparar o professor para ensinar e direcionar a sua ação em práticas pedagógicas por meio de ação, reflexão, pesquisa e ação, visando à investigação dos problemas da prática docente e seus efeitos na aprendizagem dos alunos. Nesse processo investigativo, instrumentos como portfólios e estudos de casos são ferramentas que enriquecem a prática docente (DARLING-HAMMOND, 2014).

Essa questão também é discutida por Nóvoa (2009), ao propor princípios norteadores para a formação dos professores – Conhecimento, Cultura Profissional, Ação Pedagógica, Trabalho em Equipe e Compromisso Social. O princípio de formação, segundo o autor, envolve a Cultura Profissional, visto que:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (p. 3).

Nóvoa (2009) destaca, ainda, que o professor experiente é uma figura fundamental na formação do futuro professor, principalmente nos primeiros anos de docência, em que os professores estão em processo de aprendizagem e apropriação da cultura escolar.

O Tacto Pedagógico, assim nomeado por Nóvoa (2009), representa a dimensão humana desse professor referente à postura e à comunicação utilizada no ato de ensinar, contemplando o hábito de reflexão e a autoformação dos processos sociais, políticos e econômicos que envolvem a prática docente.

O Trabalho em Equipe também é um dos princípios tratados por Nóvoa (2009) e outros autores como Tardif (2002), Marcelo Garcia (2009) e Darling-Hammond (2014). Este considera a Escola como um espaço de formação, análise e partilha de novas práticas pedagógicas desenvolvidas no coletivo e acompanhadas por uma gestão que promova a reflexão sobre o cotidiano escolar.

O último princípio de formação é o Compromisso Social. A Escola tem a função

de assegurar aos alunos o acesso aos conhecimentos produzidos ao longo da história, a fim de que superem as fronteiras sociais, econômicas e políticas. Nesse sentido, a comunicação com a comunidade e o debate público são habilidades a serem incorporadas nos espaços escolares e na formação dos professores (NÓVOA, 2009).

As etapas de formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional precisam ser integradas a um modo de formação de aprendizagem continuada que visa ao desenvolvimento profissional, oferecendo uma estrutura de formação flexível que atenda a necessidades do professor iniciante e promova a interação com professores mais experiente.

Dessa forma, os princípios de formação apresentados despertam atenção para a complexidade que envolve a ação docente, e necessitam ser considerados nos programas de formação de professores.

Marcelo Garcia (1999) destaca que a ação pedagógica é uma atividade complexa e que a oferta de programas de indução para professores iniciantes pode ser uma estratégia adequada para minimizar os problemas por eles enfrentados, visto que tais programas possuem uma concepção de formação entre teoria e prática que ocorre ao longo do processo de inserção.

Além disso, Tardif (2012) destaca que os professores são sujeitos que possuem saberes específicos da profissão e que a Escola não é apenas um lugar para aplicação da prática docente, e sim um espaço de construção, transformação e mobilização de saberes profissionais da docência. Portanto, ouvir os professores e entender as suas necessidades, preocupações e interesses é fundamental para a qualificação de conhecimentos conforme a necessidade da realidade escolar, além de garantir uma Educação de qualidade a todos.

[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola [...] (p. 11).

Para este autor, os professores são sujeitos com conhecimento e competência para ensinar, e devem ser ouvidos e considerados no processo de sua formação, para que esta seja elaborada com base nos conteúdos e conhecimentos específicos da profissão. Mesmo após o período de formação, é fundamental que continuem com um profissional de referência que tenha a intenção de acompanhar, assessorar e

influenciar o processo de formação do professor iniciante, aumentando, assim, a probabilidade de permanência na docência e uma exitosa socialização na cultura escolar (MARCELO GARCIA, 1999, pp.121-122).

Contudo, melhorar a formação dos professores e fortalecer a profissão docente com políticas educacionais que impulsionem esse aperfeiçoamento – considerando a formação inicial, a inserção à docência e o desenvolvimento profissional docente – pode ser um caminho longo a ser seguido, ainda que possível de ser alcançado.

CAPÍTULO II – ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este capítulo apresenta a metodologia utilizada na pesquisa, destacando os instrumentos e os procedimentos utilizados para a produção de dados, a caracterização dos participantes, o contexto da pesquisa e o procedimento de análise de dados.

2.1 – A metodologia

Com o objetivo de analisar a prática pedagógica e os desafios encontrados pela egressa do PRP nos primeiros anos de docência, após a conclusão do curso de licenciatura e participação no PRP, bem como as contribuições desse Programa para a inserção profissional, elegemos a abordagem qualitativa com foco no estudo de caso, que “se desenvolve numa situação normal, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

De acordo com Lüdke e André (1986), essa abordagem de pesquisa na área da Educação possibilita a compreensão singular da realidade que é historicamente construída. Nesse sentido, o objeto de estudo é compreendido como único e com elementos valiosos para a análise das situações que envolvem o cotidiano escolar.

O estudo de caso qualitativo ou naturalístico, encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor o problema da escola. Ao retratar o cotidiano em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições (p. 24).

O estudo de caso, portanto, envolve a participação direta do pesquisador no processo de observação e produção de dados descritivos, com o objetivo de perceber os significados das situações por meio da realidade e da vivência dos sujeitos da pesquisa. Nesse estudo se considera o contexto, as ações, as percepções e os comportamentos desses sujeitos.

Autores como Lüdke e André (1986) e Bogdan e Bilklen (1994) destacam que o ambiente de investigação é um espaço rico de informações a serem produzidas e, nessa perspectiva, o pesquisador é o principal instrumento para a tal produção de

dados. Com isso, a atenção do pesquisador é direcionada aos processos que envolvem para situações e não o produto, com o intuito de captar os significados atribuídos pelos sujeitos. Além disso, possibilita, ao pesquisador, a produção de informações em diversas fontes, momentos e situações, com a intenção de cruzar essas informações e apresentar indicadores que confirmem ou não as hipóteses inicialmente levantadas ou, ainda, que indiquem novas hipóteses.

2.2 – Os sujeitos participantes

O critério inicial estabelecido para a seleção do sujeito do estudo de caso foi a participação na primeira etapa da pesquisa que corresponde ao Survey, na qual, dos 165 egressos consultados, 84 responderam ao questionário.

Em seguida, foram considerados os egressos com atuação de apenas uma Unidade Escolar e com até três anos de experiência na docência. O contato com os egressos que se enquadravam nos critérios ocorreu por e-mail, repetidas vezes, durante vários meses do ano de 2016, mas não conseguimos retorno ou adesão desses sujeitos à pesquisa.

Para reestabelecer o critério de tempo de experiência, recorremos aos estudos de Tardif (2002) e sua indicação de que o professor iniciante é o sujeito com até sete anos de experiência, visto que é nesse período que ele percorre o processo de transformação do papel de aluno para o papel de professor e, então, vivencia o desconforto e a insegurança do início de carreira devido à complexidade de ações e saberes que envolve a docência no cotidiano escolar.

Como destacamos na introdução desse estudo, considera-se professor iniciante o profissional que passou pelo processo de mudança de local de trabalho, nível ou modalidade de Ensino diferente ao que estava acostumado (BURKE; CHRISTENSEN; FESSLER, 1984).

Nessa perspectiva, foram selecionados, por meio do *software* Survey Monkey, os egressos que preenchiam esse perfil de experiência, o que representa sujeitos que atuam em duas Instituições de Ensino. Após várias tentativas de contato por e-mail, três egressos se disponibilizaram em participar da pesquisa. O critério de escolha do sujeito da pesquisa foi o horário de trabalho, visto que duas dessas sujeitas trabalhavam no horário das 10h às 15 horas, o que não coincidia com a disponibilidade

desta pesquisadora para realizar os 10 dias de observação.

No entanto, na última etapa de produção de dados, surgiu uma nova informação referente ao tempo de docência da egressa. No momento da entrevista, quando a egressa relatava o percurso profissional, descobriu-se que o seu tempo de experiência era de 12 anos, porém, no Survey constava a seguinte pergunta: “Tempo de atuação na docência após a conclusão do curso de licenciatura”. Ela respondeu quatro anos de experiência, e foi por meio desse dado que o sujeito da pesquisa foi selecionado.

Embora a egressa tenha indicado que cursou Magistério na etapa do Ensino Médio e exerceu a docência durante o curso de licenciatura, no momento da seleção do sujeito esse imprevisto não foi considerado. Com isso, parece que as dificuldades para encontrar um sujeito que atendesse aos critérios para participar da pesquisa influenciou o momento da seleção. Para o próximo questionário, há uma necessidade de inserir uma questão referente ao tempo de atuação na docência antes da licenciatura.

Como o objetivo desta pesquisa é analisar a inserção docente após a participação no PRP, considerou-se pertinente continuar as próximas etapas da pesquisa com a mesma egressa. Além disso, com o intuito de conhecer como a equipe gestora da Escola vê a atuação do egresso do PRP e como ocorre o acolhimento e o acompanhamento aos professores no início da docência, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a Coordenadora Pedagógica da Escola onde a egressa atua.

2.2.1 – Perfil dos sujeitos

A professora Lara³ tem 33 anos e cursou o Ensino Médio na modalidade de Magistério, no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). No período de 2008 a 2012, cursou graduação em Pedagogia na Unifesp, onde participou do PRP.

Ao concluir o Magistério, em 2002, escolheu atuar em outras áreas, porque não se identificou com a proposta de trabalho apresentada pelo curso. Em 2005, devido a questões pessoais, começou a trabalhar como professora em creche conveniada,

³ Os nomes dos participantes da pesquisa foram modificados com o objetivo de garantir sigilo da identidade dos sujeitos.

onde permaneceu até 2010, quando assumiu o cargo de Secretária de Escola, no qual permaneceu por pouco tempo devido à convocação de concurso de professores da Rede de Ensino de São Paulo.

Em outubro de 2010, assumiu o cargo de professora concursada na Prefeitura Municipal de São Paulo, onde atua no período da manhã como substituta do módulo do Ensino Fundamental I. No período da tarde, desde fevereiro de 2011, trabalha como professora concursada de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Guarulhos. Logo, o tempo de docência após a graduação corresponde a quatro anos, porém, o tempo geral de experiência na docência é de 12 anos.

A Coordenadora Pedagógica Eva concluiu o Ensino Médio na modalidade de Magistério, no CEFAM, no ano de 1999. Kursou um ano de licenciatura em Letras, mas se formou em Pedagogia e fez especialização em Neuropsicopedagogia.

Eva atuou na área clínica até o ano de 2014. Antes de entrar na Prefeitura Municipal de Guarulhos, atuou em Escola particular como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 2004, iniciou na Prefeitura Municipal de Guarulhos como professora, atuando na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 2014, iniciou como coordenadora pedagógica na escola onde a professora Lara atua. O tempo de experiência de Eva na docência corresponde a 18 anos, sendo três deles de experiência como coordenadora.

2.3 – O local: contexto escolar

Partindo dos pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa, Bogdan e Bilklen (1994) destacam a importância de compreender o local investigado diante do contexto histórico, o que permite ao pesquisador fazer uma leitura das causas ou circunstâncias que correspondem a determinado dado.

Com o propósito de conhecer o contexto onde a Instituição escolar está inserida, as informações foram produzidas afim de apresentar o bairro e o entorno da Escola para a pesquisadora.

A Instituição de Ensino está situada na região periférica da cidade de Guarulhos. Trata-se de um bairro residencial que surgiu no ano de 1955. Inicialmente, a área foi constituída por grandes sítios e chácaras, mas atualmente o bairro é composto de 156 códigos postais, o que reflete o crescimento social e econômico do

local.

O bairro está localizado próximo a uma área industrial e possui fácil acesso à Rodovia Presidente Dutra. É atendido por transporte público e é constituído por comércios, supermercados, restaurantes, posto de gasolina, igrejas, praças públicas de atividades físicas e pista de skate. Quanto à Educação, o bairro tem duas Escolas da Rede Estadual, sendo que uma atende à etapa do Ensino Fundamental I e a outra atende os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na área da saúde, o bairro tem uma das maiores unidades básicas de saúde (UBS) da região de Guarulhos.

O centro do bairro possui residências de alvenaria e condomínios fechados. Nas extremidades, localizam-se conjuntos habitacionais com ruas sem asfalto e em processo de canalização de esgoto. Essa região conta com áreas de comércio informal, como bazares, bares e mercearias. Diante dessa situação, pode-se inferir que essa região representa um grupo de pessoas das classes sociais menos favorecidas, o que corresponde a grande parte do bairro.

A Escola observada atende a etapa da Educação Infantil que corresponde à creche e pré-escola. Seu horário de funcionamento é das 7 às 19h, sendo que a modalidade creche funciona no período integral, das 7 às 18h. A modalidade pré-escola, que conta com 80 funcionários, funciona em três turnos divididos nos seguintes horários: das 7 às 11h; das 11 às 15h e das 15 às 19h, atendendo a um total de 913 crianças.

Essa Unidade escolar possui estrutura térrea, com acessibilidade e infraestrutura de acordo com o público de atendimento, como dependências administrativas, pedagógicas, de serviço e de higiene, três salas de aula para a etapa da creche e 12 espaços temáticos para atender a pré-escola, que funciona na estrutura de salas-ambientes. Cada turma utiliza dois espaços temáticos por dia.

A turma da Professora Lara corresponde à primeira etapa da Educação Infantil, com idades de quatro e cinco anos, no horário das 15 às 19h, com o total de 30 alunos.

2.4 – Os procedimentos de produção dos dados

Com base nas contribuições de Lüdke e André (1986), Bogdan e Bilklen (1994) e Becker (1997), identificamos que o estudo de caso envolve o contato direto do

pesquisador com a situação pesquisada. Desse modo, a pesquisa abarca uma variedade de materiais e instrumentos para a produção de dados. A seguir, apresentaremos os procedimentos de observação, de entrevista e os documentos utilizados nesse processo.

2.4.1 – Observação

De acordo com Lüdke e André (1986), o processo de observação representa um aspecto fundamental nas pesquisas educacionais, pois possibilita ao pesquisador o contato pessoal e rigoroso com o objeto pesquisado, com o propósito de verificar as circunstâncias de um determinado fenômeno de se aproximar do ponto de vista dos sujeitos e de aprender, com eles, os significados que atribuem à realidade e às suas próprias ações.

Com a finalidade de conhecer a realidade do cotidiano escolar, a prática docente do egresso do PRP e as estratégias utilizadas pelos egressos para enfrentarem e superarem os desafios encontrados, foram realizadas 10 sessões de observação em período integral durante os meses de outubro e novembro do ano de 2016.

Inicialmente foi realizado o contato telefônico com a professora Lara, para esclarecer os objetivos e processos da pesquisa. A professora aceitou prontamente participar da pesquisa e colocou-se à disposição para articular com a equipe gestora da Escola, uma data de início da observação.

No dia estabelecido, a professora nos recebeu na Escola Municipal de Guarulhos e apresentou a equipe gestora. Enquanto era explicado para a diretora e a vice-diretora da Escola, o projeto de pesquisa, a professora Lara seguia sua rotina em sala de aula.

Conforme as contribuições apontadas por Lüdke e André (1986) e Bogdan e Bilklen (1994), nesse primeiro contato com a equipe gestora, eu, pesquisadora, apresentei apenas os aspectos e propósitos principais da pesquisa. Informei que o foco do trabalho se centrava na imagem global do professor egresso do PRP e que a observação ocorreria de uma forma discreta e não intrusiva, assumindo, assim, um papel de espectador, estando assegurado o sigilo de identidade dos participantes e da escola.

Foram entregues os termos de consentimento livre e esclarecido – uma via para a professora e outra para um membro da equipe gestora que participou do segundo momento da produção de dados, composta da entrevista.

Com a autorização para realizar a pesquisa, foi combinado que no dia seguinte a pesquisadora participaria da hora de atividades com os professores do período das 15 às 19h, para socializar os objetivos da pesquisa, o papel da pesquisadora e a intenção durante o período de observação.

Foram 10 dias de observação, sendo três dias em cada semana, em dias alternados, que ocorreram no período de 13 de outubro a 3 de novembro do ano de 2016 e durante todo o período de atuação da professora no horário das 15 às 19 horas. Para esse período, utilizamos o manual de observação adaptado por Reis (2011) e que foi discutido e analisado pelo grupo de pesquisadores do projeto maior de pesquisa: Inserção Profissional de Egressos de Programas de Iniciação à Docência.

Segundo Lüdke e André (1986), o roteiro corresponde à parte descritiva do que ocorre no cotidiano escolar e são incorporadas as reflexões do pesquisador durante a produção dos dados. Assim, após um estudo minucioso do roteiro de observação, composto de perguntas norteadoras para a observação (Apêndice A), cada tópico do questionário foi organizado a partir de um eixo norteador e do objetivo a ser conquistado no momento da observação. O Quadro 2 apresenta o produto final desse estudo e organização.

Quadro 5 - Eixos do roteiro de observação

Eixo de Observação	Objetivo
Eixo I: Identificação	Conhecer as características da professora egressa e da turma em que atua; Conhecer as características gerais da comunidade onde a escola está inserida.
Eixo II: Organização	Conhecer a estrutura física e material do espaço escolar; identificar a organização escolar para atendimento dos alunos;
Eixo III: Gestão da sala de aula	Identificar as estratégias utilizadas pela professora para promover a aprendizagem dos alunos; Conhecer como a professora organiza a rotina escolar; Compreender como ocorrem as regras de funcionamento da sala de aula.
Eixo IV: Interação na sala de aula	Conhecer o padrão de interação entre os alunos.
Eixo V: Discurso do professor	Observar as falas do professor referentes ao incentivo, à aprendizagem e às tentativas de acerto por parte dos alunos e em quais circunstâncias essas situações acontecem.
Eixo VI: Relação entre os alunos – sentimento de comunidade	Observar as estratégias utilizadas pela professora para oferecer atenção aos seus alunos; Analisar como estes pedem ajuda.
Eixo VII: Clima de sala de aula	Conhecer o clima da sala de aula e como ocorre a interação professor x aluno e aluno x aluno.
Eixo VIII: Atividades didáticas	Conhecer os aspectos que norteiam a organização e o planejamento da ação docente; Entender como ocorre a avaliação da aprendizagem dos alunos.

Fonte: Adaptado pela autora a partir do modelo de Reis (2011).

A cada dia de observação foi estabelecido um eixo a ser observado, a fim de analisar os fatores que envolviam as ações da professora e como esses fatores se relacionavam com os outros eixos já observados. No entanto, manteve-se o olhar atento a todas as situações que envolveram os outros aspectos.

Para o registro da observação, seguiu-se a orientação apresentada por Becker (1997, p. 120) de que, no momento da observação, o pesquisador “registra suas observações o mais breve possível depois de fazê-las”, e após a observação é realizado o registro detalhado das ações e a localização dos fatos, e também das transcrições das conversações.

Assim, após o estudo minucioso do roteiro de observação e de estabelecer os focos de observação para cada dia, os registros eram realizados de forma breve no roteiro, e a noite era preenchido o quadro de observação, conforme apresentado no

Apêndice B.

Nesse sentido, Becker (1997) chama a atenção do pesquisador para os problemas que denomina de “bias”, ou seja, um cuidado para que o observador não direcione o seu olhar para aquilo que quer ver e que responde à sua questão de pesquisa, sem considerar outras variáveis do contexto.

O observador tem o problema de tentar evitar ver apenas as coisas que estão de acordo com suas hipóteses implícitas ou explícitas. Este tipo de bias pode ocorrer de várias maneiras, interagindo com aqueles que estuda em bases de longo prazo, acaba por conhecê-lo como companheiro seres humanos além de como objeto de pesquisa; portanto, é difícil para ele evitar sentimentos de amizade, lealdade e obrigação, os quais o fazem querer proteger alguns membros do grupo, e assim não ver aqueles eventos que os tornariam passíveis de crítica... Finalmente, ele pode achar que certos acontecimentos são tão desagradáveis ou pessoalmente perigoso... que ele não está disposto ou teme permanecer suficiente próximo dos participantes para ver o que realmente acontece (pp. 120-121).

Desse modo, foi elaborado o quadro de observação, no intuito de evitar esses problemas destacados pelo autor. O quadro de observação foi organizado em uma pasta de trabalho do programa Excel, em que cada planilha corresponde a uma categoria do roteiro de observação, com as perguntas norteadoras e com colunas para o registro de cada dia de atividade.

Esse formato tem a função de organizar as informações para o momento de análise dos dados, sendo que, ao escolher uma questão de determinada categoria, o pesquisador consegue visualizar todos os registros desse aspecto durante a observação. Fato que possibilitou uma visão geral de todos os eventos registrados e, ainda, permitiu verificar se meu envolvimento como pesquisadora estava me levando a uma informação arbitrária. Com essa forma de organização foi possível compararmos as informações coletadas nos primeiros dias e ao longo do período de observação.

Após a produção e organização dos dados no Quadro de Observação (Apêndice B), essa amostragem passou por um processo de refinamento dos dados, em que foi realizada a leitura minuciosa de cada categoria, com a finalidade de identificar as tendências e padrões relevantes dos registros e, assim, construir um relatório com as informações principais de cada categoria de observação. Em seguida, essas tendências e padrões passaram por uma leitura para identificação das relações e inferências das informações, buscando definir os critérios de enquadramento da

frase em determinada categoria, que deveriam ser definidos sem ambiguidade e serem mutuamente exclusivos e exaustivos até se chegar à classificação das frases.

O Relatório de Observação foi construído atendendo às proposições de Libâneo (2015) ao dizer que:

[...] não educamos nossos alunos apenas na sala de aula: também as formas de organização e as práticas de gestão educam e ensinam [...]. Portanto a escola é um lugar de aprender a profissão uns com os outros, lugar de atividade colaborativa, compartilhada (p. 286).

Partindo desse princípio, o relatório é composto de informações referentes aos oito eixos apresentados no roteiro de observação.

2.4.2 – Entrevista

A entrevista no estudo de caso, segundo Lüdke e André (1986), representa um dos instrumentos fundamentais para a produção dos dados, que fornece a informação desejada de maneira imediata e possibilita aprofundar as ideias apresentadas por meio de correções e esclarecimentos, a fim de clarificar o dado obtido e, de fato, conhecer a visão da professora acerca do processo de inserção profissional e do PRP.

Outros autores como Bogdan e Biklen (1994) e Becker (1997) destacam que a entrevista possibilita ao pesquisador conhecer como o sujeito interpreta as situações do seu cotidiano e, assim, compreender as razões que o instigaram a assumir determinada ação.

Nesse sentido, optou-se por um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice C), com perguntas flexíveis de serem adaptadas durante os diálogos entre pesquisador e entrevistado, e com uma ordem lógica de perguntas e a intenção de promover um espaço de confiança e respeito para o entrevistado expressar suas respostas em um clima tranquilo e sereno.

No dia 09 de março de 2017 foram realizadas as entrevistas com a egressa profa. Lara e com a Coordenadora Pedagógica (CP) Eva. Novamente foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e a função da entrevista nesse processo, e garantir que a identidade das participantes seria preservada. Após o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foram realizadas as entrevistas individuais, sendo gravadas e, posteriormente, transcritas para análise.

A entrevista com a Profa. Lara foi realizadas no seu horário de planejamento e na copa da Escola, pois nesse horário todas as salas estavam ocupadas. Embora, em alguns momentos, alguns funcionários entrassem no espaço para pegar utensílio ou mantimento, ficavam apenas por um breve período de tempo. Mesmo com essas interferências, a entrevistada manteve uma postura tranquila e atenta à entrevista.

Essa entrevista durou 36 minutos e teve a finalidade de conhecer sua trajetória profissional e saber quais as influências do PRP em sua inserção profissional, bem como saber como ocorreu esse processo de inserção e quais estratégias foram utilizadas para superar os desafios encontrados.

Em seguida, foi realizada a entrevista com a CP Eva, com duração de 27 minutos, na sala dos professores, visto que, nesse momento, o horário de planejamentos dos professores tinha encerrado. A entrevista com um membro da equipe gestora teve como propósito conhecer como a equipe gestora vê os professores iniciantes e, em particular, a Profa. Lara, como egressa do PRP, bem como o ponto de vista da coordenadora sobre o PRP da Unifesp.

Após a transcrição das entrevistas, as informações dos dados de observação passaram por um processo de refinamento, conforme os eixos e os objetivos destacados no roteiro da entrevista.

2.4.3 – Documentos

Com o objetivo de encontrar elementos que representassem a concepção de Ensino da Escola, bem como dos sujeitos participantes da pesquisa, e assim articulá-los às ações observadas e informações relatadas no momento da entrevista, a análise dos documentos representa uma grande fonte de dados.

As autoras Lüdke e André (1986, p. 39) destacam que “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”. Dessa forma, os documentos selecionados como fonte de dados foram: Proposta Curricular – Quadro de Saberes Necessários (QSN); PPP da Escola; e, Diário de bordo da professora.

A Proposta Curricular, conhecida como Quadro de Saberes Necessários, é um documento oficial da Secretaria de Educação de Guarulhos que foi elaborado com a contribuição de todos os segmentos da Rede de Ensino. Bimestralmente, no decorrer

do ano de 2016, professores e funcionários reuniam-se para formação e discussão desse material. Esse documento possui eixos e saberes necessários a serem desenvolvidos em cada etapa de Ensino, que serão norteadores do planejamento e do desenvolvimento do PPP da Unidade Escolar. Com base nesse documento, as professoras organizam a sequência didática, identificando o tema do projeto, o tema da sequência, os eixos e os saberes principais para a semana e as atividades que serão desenvolvidas em cada dia.

O PPP da Escola foi escolhido por ser considerado um instrumento com dados que possibilitaria conhecer o funcionamento e a caracterização da Escola e entender qual a concepção de Ensino que compõe a estrutura de funcionamento da Instituição.

Também foi utilizado como instrumento de produção de dados o Diário de Bordo, elaborado pela Profa. Lara e que registra suas ações pedagógicas e destaca dificuldades, conquistas e questões importantes que ocorreram durante a semana. Bogdan e Biklen (1994, p. 177) destacam que o diário de registro reflexivo da professora é um instrumento “revelador da visão que a pessoa tem das suas experiências [...] e quais significados que vários factores têm para os participantes”.

2.5 – Os procedimentos de análise dos dados

Partindo do pressuposto de que o método de análise tem como função alcançar os objetivos da pesquisa, utilizou-se o método nomeado por André (1983, p. 67) como Análise de Prosa, “[...] considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material [...]”.

De acordo com a autora, esse método de análise possibilita envolver uma variedade de significados às informações adquiridas com o uso de diversos procedimentos, como por exemplo: observação, perguntas abertas em entrevistas e análise de documentos, o que amplia a maneira de compreender o objeto de estudo. André (1983, p.67) orienta que “[...] em lugar de um sistema pré-especificado de categorias, eu sugiro que tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo”, e que no decorrer da análise os tópicos e os temas sejam constantemente reavaliados, conforme a fundamentação teórica da pesquisa.

Por isso também foi realizada uma pré-análise dos dados, a partir do relatório de observação, da transcrição das entrevistas, do diário individual de registro das ações, do PPP da Escola e do QSN da Rede de Ensino. Uma leitura minuciosa foi realizada a fim de traduzir a visão profunda dos fenômenos, considerando o contexto dos dados e pressupostos teóricos, procedimento que possibilita ao pesquisador compreender os significados dos dados por meio da articulação entre “realidade e teoria” (ANDRÉ, 1983, p. 70).

Primeiramente, cada fonte de dados passou por um tratamento separadamente, identificada como uma categoria de análise. Na sequência, houve a análise das características das categorias, buscando definir os critérios de enquadramento dos dados nas categorias consideradas pertinentes para análise. Após esse processo, os temas levantados para a análise dos dados foram:

- a) inserção profissional;
- b) gestão da sala de aula;
- c) planejamento e avaliação;
- d) formação inicial;
- e) Programa Residência Pedagógica.

Com a intenção de encontrar elementos e significados do objeto de estudo, para cada um dos temas foram levantados tópicos de abordagem, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 6 - Temas e tópicos para análise dos dados

Tema	Tópico
Inserção Profissional	Acolhimento e acompanhamento da equipe gestora
	Dificuldades e facilidades encontradas
	Clima da instituição
Gestão da sala de aula	Clima da sala de aula
	Discurso e postura da professora
	Organização do tempo e das atividades
Planejamento e Avaliação	Desenvolvimento do planejamento
	Avaliação do processo de desenvolvimento dos alunos
	Formação continuada. Troca entre os pares e formação oferecida pela rede de ensino e coordenadoras da escola
Formação Inicial e PRP	Ponto de vista da egressa sobre a formação inicial
	Domínio das disciplinas e onde aprendeu
	Ponto de vista da egressa e da equipe gestora sobre o PRP

Fonte: Elaboração da autora.

Cabe compreender que o Currículo do curso de Pedagogia é organizado de maneira que haja um vínculo conceitual, tendo como princípio uma formação humanística e técnico-pedagógica que prepare o futuro professor para articular os saberes teóricos com as questões pertinentes à ação pedagógica (UNIFESP, 2014). É importante destacar que esta pesquisa não tem pretensão de diferenciar o que foi aprendido no PRP e no curso de Pedagogia; antes, considera a formação docente como um processo contínuo que ocorre ao longo da vida do sujeito (LIMA *et al.*, 2007).

Os temas e os tópicos foram emergindo a partir dos descritores de produção dos dados e foram reorganizados ao longo desse processo e da análise, mediado pela interlocução de diferentes olhares e vozes dos integrantes do projeto de pesquisa, a fim de compreender os contextos e significados atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno.

CAPÍTULO III – ACHADOS DA PESQUISA

Este capítulo aborda a análise dos achados da pesquisa acerca do processo de inserção da egressa do PRP. Para uma melhor apresentação, o capítulo foi organizado conforme os temas de análise, divididos em seis subtítulos.

O tema Inserção Profissional, primeiro subtítulo, destaca o acolhimento da equipe gestora e dos profissionais da Escola, o acompanhamento da coordenação pedagógica, o clima da Escola e as dificuldades e facilidades encontradas pela egressa nesse processo.

O segundo subtítulo apresenta a análise referente à Gestão da Sala de Aula, tomando como base a ação docente realizada pela professora para gerenciar a turma, com destaque aos tópicos: clima da sala de aula; interação entre os alunos; interação da professora com os alunos; regras de funcionamento da sala; discurso e postura da professora; e, organização do tempo e das atividades.

No terceiro subtítulo é desenvolvida a análise do tema Planejamento, que envolve a organização do planejamento e sequência didática e a confecção da avaliação das atividades desenvolvidas e, em seguida, aborda-se a análise do processo de avaliação do desenvolvimento dos alunos.

O capítulo se encerra com a análise dos eixos Formação Continuada, Formação Inicial e PRP, sendo a formação continuada discutida com base na formação oferecida pela coordenação da Escola nos momentos de atividade. Por fim, a Formação inicial e o PRP são abordados, com destaque aos pontos de vista da egressa e da CP da Escola.

3.1 – A inserção profissional

A inserção profissional é um período complexo, que pode ser vivenciado de diferentes maneiras conforme a experiência pessoal de cada iniciante com o seu novo ambiente de trabalho. Quando o professor iniciante chega à nova instituição, traz consigo os conhecimentos adquiridos durante sua trajetória como aluno na Educação Básica e no Ensino Superior, além das experiências profissionais vividas. Porém, mesmo com essa experiência anterior, ainda há muito o que se aprender em relação aos saberes da prática docente e à cultura escolar.

Essa fase é vivenciada por alguns professores como um período complexo, com diversas dificuldades, outros vivenciam essa fase de uma forma mais tranquila, mas ambos os tipos de experiências trazem muito aprendizado. Autores como Marcelo Garcia (1999) e Huberman (1992) destacam que esse período pode ser facilitado quando o professor é acolhido e recebe apoio dos profissionais mais experientes e da equipe gestora.

Os relatos da professora participante desta pesquisa mostram como ocorreu o seu processo de inserção profissional, as dificuldades, os sentimentos e os facilitadores encontrados durante esse período. A partir das falas da professora, da coordenadora pedagógica, dos registros no diário de bordo, do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola e da observação do cotidiano escolar, foi definido o tema Inserção Profissional com os seguintes tópicos de análise: i) acolhimento e acompanhamento da equipe gestora, ii) dificuldades e facilidades encontradas nesse processo e iii) clima da instituição.

3.1.1 – Inserção profissional da egressa do PRP

Com referência à participação da equipe gestora no processo de organização e construção da cultura da Escola, Libâneo (2015) enfatiza que a direção escolar possui a função de promover um clima favorável de interação das relações para o bom funcionamento do espaço escolar. Logo, a equipe gestora é fundamental no processo de socialização dos professores iniciantes com os membros que compõem a comunidade escolar e para oferecer suporte e subsídios a esse professor, referentes aos aspectos normativos, pedagógicos e políticos da Unidades Escolar.

Em relação ao acolhimento do professor iniciante, o discurso da coordenadora demonstra preocupação com esse profissional e, também, busca em suas práticas garantir ações específicas para acolhê-lo.

A gente tenta colocar pra eles no momento do planejamento e na hora-atividade a nossa concepção de Educação Infantil, a concepção da rede de Guarulhos. Então assim: não que essa escola não dá lição de casa porque a gente não quer. Não, não é porque a gente não quer. Nós já estudamos, nós acreditamos numa concepção, a rede tem uma concepção, então não é só seguir porque a rede manda, porque tem um documento norteador que é o QSN, não, a gente também conversa também sobre o que acreditamos para analisar criticamente (Coordenadora Eva).

Constata-se, pelo depoimento da coordenadora, que orientar o professor iniciante quanto às concepções de ensino e ao percurso de trabalho desenvolvido pela Instituição é a base para a inserção desses professores. Ao ser questionada da necessidade de uma formação específica ao professor iniciante, a coordenadora revela a importância de se pensar na formação do professor iniciante enquanto Rede de Ensino:

Eu acho que seria importante sim, por conta que a rede já tem um norte da educação, ela já tem os documentos avaliativos, os documentos norteadores enquanto a metodologia, enquanto os conteúdos propriamente em si, que é o que a gente chama de saberes, mas isso é uma questão de competência, habilidade, saberes... assim é só uma questão de nomenclatura... A rede tem um pensamento, a concepção dela, só que acaba cada escola formando sua carinha porque tem o PPP, então assim se a rede se encarregasse de dar esse norte, essa formação inicial quanto à concepção de rede, depois a gente ficaria só com a concepção da escola. Eu acho que seria importante colocar esse professor que vai entrar nessa rede, quem é essa rede? Então às vezes o professor chega aqui e a gente fala você conhece o QSN, que é o quadro de saberes necessários, ele fala: não, nunca ouvi falar... Não é que atrasa o trabalho, mas ele precisa correr muito atrás de um prejuízo. Então eu acho que seria importante ter essa formação enquanto rede, porque hoje fica a critério só da escola. (Coordenadora Eva).

Nesse relato é possível perceber a importância de uma política de acolhimento ao professor iniciante, a fim de prepará-lo com subsídios norteadores para a ação pedagógica (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). A coordenadora faz um alerta quanto à visão de acolhimento e à formação devida a esses professores, pontuando que “hoje fica a critério só da escola”, o que sugere que favorecer a inserção profissional do professor iniciante é um fator que depende da visão da equipe gestora e da cultura escolar.

O PPP⁴ da Escola indica o tema “relações interpessoais” como um aspecto fundamental para o bom funcionamento escolar. Dessa forma, tem como finalidade proporcionar um clima institucional que promova as relações de maneira profissional, solidária, serena e responsável, levando em consideração que cada funcionário tenha um histórico pessoal e uma perspectiva de vida e de trabalho.

Nesse sentido, esse documento e o discurso da coordenadora sugerem que ações como palestras e dinâmicas bimestrais sejam realizadas com o grupo de

⁴ Versão de 2016.

funcionários a fim de proporcionar a reflexão interpessoal, tendo como foco a observação e a compreensão dos fatos, na direção de estimular a tomada de decisão coletiva para um bem comum. Isso pode ser observado no relato a seguir, referente ao acolhimento e acompanhamento do professor iniciante:

Eu tive três professores que iniciaram no mesmo período, quando elas iniciaram vieram poucas crianças para a aula. Eu pedi pra algumas professoras que já têm a cara da escola pra juntar as salas, eu falei: fica junto com elas hoje, pra elas sentirem como que é, mostra o espaço escolar e assim, por exemplo, eu não... não entro com cobrança que elas façam tudo que as outras professoras já fazem, porque elas acabaram de chegar, elas precisam entender, então basicamente a gente vai construindo aos poucos (Coordenadora Eva).

Essa ação episódica da coordenadora de envolver os profissionais experientes no acompanhamento do iniciante e o reconhecimento de que nesse início não é esperado delas uma atuação semelhante a dessas experientes, revela a clareza da coordenadora sobre a importância de apoio e acolhimento, bem como da dinâmica de um trabalho que se dá em processo de construção.

A coordenadora destaca, ainda, que as dificuldades das professoras iniciantes são discutidas entre os professores no momento da hora-atividade:

Então por exemplo entra um questionamento que às vezes para os meus professores está claro, está óbvio, que é a autonomia da criança na nossa escola, e para elas ainda não está, então assim conforme vai surgindo o questionamento delas, aí a gente vai se construindo, mas em hora-atividade (Coordenadora Eva).

Outro fato evidente no momento da observação e da entrevista com os participantes foram as demandas e as dificuldades referentes ao projeto diferenciado de salas-ambientes, que a Escola desenvolve há três anos. Conforme o PPP, esse projeto tem como foco possibilitar um espaço diversificado que proporcione o desenvolvimento intelectual, cognitivo e motor dos alunos, por meio de salas diversificadas que funcionam com o modelo de salas-ambiente, em que os alunos participam do rodízio de compartilhamento das salas, sendo que a cada dia são utilizados dois espaços diferentes.

Cada sala possui um tema, com a estrutura e os materiais específicos para o desenvolvimento das atividades que atendam à temática. As turmas são diferenciadas por bandeiras com cores, para sinalizar a localização no espaço escolar. No começo

do mês é realizada a organização e a distribuição das turmas entre os espaços temáticos e essa informação é divulgada por meio de cartaz na Secretaria e bilhetes enviados às famílias, indicando o local de acolhimento e saída dos alunos.

Por ser um projeto novo e específico dessa Escola, a coordenadora destaca como trabalha as demandas que surgem com os professores iniciantes referentes a esse assunto:

No dia do planejamento inicial, nós garantimos um momento para que as professoras novas perguntem, questionem, porque a maioria veio para essa escola sabendo que aqui tinha um projeto diferenciado, mas não sabia o que era. Então colocamos que: queremos que vocês perguntem mesmo, coisas simples, coisas complexas e a gente quer que o grupo de professor explique. Estávamos mais de quarenta pessoas no refeitório e iniciamos com esse momento (Coordenadora Eva).

A questão da salas-ambientes como uma forma de organização do espaço escolar não é novidade, mas pode se tornar problemática para alguém que está chegando e não participou da construção do PPP e do funcionamento da sala-ambiente. A coordenadora relata fazer um exercício para deixar as iniciantes à vontade.

Eu acredito que o professor tem que ter o tempo dele, a mesma coisa é a criança, a gente pede tanto para os professores respeitarem o tempo de vida das crianças, que nem todo mundo se alfabetiza na mesma época, que têm os interesses diferentes, que às vezes a mesma atividade pode ser aplicada para todos, mas com uma cobrança e objetivo diferenciado, então por que o meu professor vai ser diferente? Então a gente faz esse movimento de construir mesmo, não tem uma questão, assim é isso aqui, que é uma sequência didática e cumpre-se, a gente vai montando junto e a gente vai construindo junto (Coordenadora Eva).

A noção que a coordenadora tem em relação ao trabalho colaborativo para iniciante é central, pois vai aprendendo e também incorporando o modo de trabalho da Escola, assim a organização das salas-ambientes é um fator apontado pela professora Lara como uma dificuldade encontrada no processo de inserção profissional nessa Escola:

No dia a dia, com as crianças, eu não tive dificuldades, dificuldade real mesmo eu comecei enfrentar quando eu cheguei aqui nessa escola, por conta do projeto, pra me adaptar ao projeto, é uma outra realidade que eu nunca havia me deparado, uma escola que tem salas-ambientes e isso eu considero uma grande dificuldade (Professora Lara).

A professora destaca que há dificuldade em organizar materiais que atendam

às necessidades do dia a dia da sala de aula, e entende que a organização das salas pode limitar o processo de criação dos alunos:

São quase 1.000 crianças na escola, são três turnos, então passam muitas crianças por uma mesma sala, muitas turmas numa mesma sala, então é humanamente impossível manter tudo organizado... e isso prejudica o trabalho dos professores, porque os professores precisam do material ali, disponível, inteiro, usável... cada professor precisaria de um espaço pra si, pra guardar suas coisas, pra ter à mão as suas coisas na hora de utilizar. A responsabilidade pela organização da sala é toda das turmas, do professor, então o professor na correria acaba não conseguindo dar conta. (Professora Lara).

A organização do espaço físico se apresenta como uma condição material que afeta, segundo ela, o processo didático:

Eu precisava de um armário com os materiais que eu preciso ali à disposição, porque é muito complicado você dar aula e ter que ir atrás dos materiais que estão espalhados pela escola. Essa é uma das minhas maiores dificuldades, a falta de um espaço... se precisar de jogos está aqui, se precisar de giz está aqui, se as crianças... se meu aluno chega em mim e fala: "prô, eu posso desenhar?", ele não vai poder desenhar a hora que ele quer, porque o material não está ali disponível. E com isso eu acabei perdendo o momento que ele ia criar, que é o momento que ele quer criar, não é o desenho livre do professor: "vamos fazer um desenho livre". Isso não é desenho livre, desenho livre é quando a criança está inspirada e ela fala: "eu quero desenhar", e ali é o processo de criação mais legítimo, e eu sinto muita dificuldade. Em outras escolas, que o projeto era diferente, vou falar que era uma escola "normal", normal a gente não tem nem parâmetro pra definir o que é normal ou não, mas em outras escolas eu fazia muito mais do que eu faço aqui, às vezes eu acho que faço pouco, porque estou limitada aos espaços (Professora Lara).

O relato da professora evidencia as dificuldades estruturais e de organização dos materiais; porém, podemos perceber a importância de se tirar proveito desse tipo de organização e promover experiências significativas de aprendizagem, assim como destaca Darling-Hammond (2014), que entende as experiências como base para o desenvolvimento do conhecimento de seus alunos.

Durante o período de observação, a professora desabafou que é muito difícil trabalhar em várias salas, que os alunos perdem muito material e que percebe que esse movimento deixa as professoras muito agitadas, visto que não é possível estabelecer um espaço de referência para guardar os pertences dos alunos e da professora ou, até mesmo, em suas palavras: “estabelecer um cantinho para descansar e chamar de seu”. Enfatiza que na Educação Infantil é fundamental trabalhar as questões de acolhimento, a rotina e a organização, além de oferecer um

ambiente confortável e de referência para os alunos. A professora ainda encontra muitas barreiras para desenvolver o seu trabalho devido a essa organização.

O diário de bordo da professora traz um registro referente ao compartilhamento das salas, composto de uma foto do cartaz com o nome dos alunos e o seguinte relato:

Nem preciso dizer a minha decepção e dos meus alunos ao encontrarem nosso trabalho todo rasgado. Fiz uma roda de conversa com eles, ressaltando a importância de ter cuidado e carinho pelo que é do outro, pelo trabalho do outro. Combinamos fazer outro cartaz e deixar um recado para os alunos (Diário de bordo, 2016).

No registro da semana seguinte há outra foto de outro cartaz, com o nome dos alunos e que está visivelmente danificado. Seu registro tem o seguinte título: “A difícil tarefa de compartilhar espaços”. A esse respeito, a professora desabafa:

Muito me entristece, desanima e desmotiva quando me deparo com o pouco caso das colegas com o nosso trabalho. Isso foi apenas no 2º dia após eu ter colocado na parede. Por isso acredito na importância das crianças terem um espaço para chamar de seu, com suas marcas, suas produções, para entenderem a rotina e se sentirem mais tranquilas e seguras (Professora Lara).

Em conversa com a professora durante o período de observação, ela também destacou que a equipe gestora disponibiliza todos os materiais nas salas e sempre compra os materiais solicitados, sejam de alto ou baixo custo:

É um sucateamento de material que me incomoda muito, de brinquedo também, não dá conta, é muito brinquedo, muito brinquedo quebrado, e olha que a gestão sempre está comprando coisas, eles compram muitas coisas, mas a dinâmica, muita criança mexendo, muita turma, acaba quebrando e fica tudo sucateado (Professora Lara).

Observa-se que a estrutura de materiais dessa Unidade é o diferencial para o trabalho pedagógico e que a equipe gestora demonstra preocupação em oferecer todos os recursos para alunos e funcionários. Conforme o relato da professora, todos têm acesso a materiais e equipamentos necessários para o desenvolvimento do trabalho. No entanto, o modelo de utilização ainda é um desafio a ser superado pela equipe escolar.

No dia a dia da Escola percebe-se um movimento de professores e alunos entrando e saindo das salas para retirar ou devolver materiais. Lara, por sua vez,

também se ausenta brevemente da sua turma para buscar algum material e relata que essa questão de sair da sala a deixa muito angustiada, pois sabe da importância do planejamento e da organização dos materiais.

Lara diz que concorda com a proposta de salas temáticas, mas que esse movimento é muito cansativo e que deveria ser repensado. Sugere transformar essas salas, com a intenção de unir espaços que se complementam, conforme identificado no discurso a seguir:

Eu uniria alguns espaços como a sala de teatro e a sala de leitura, poderiam ser um espaço só, porque em leitura a gente faz dramatização, a gente faz teatro também... daria um jeito de ter uma sala de cada turma, pelo menos pra chegar, uma sala referência, porque as crianças elas perdem a referência mesmo... ao invés de comprar brinquedos eu trabalharia com brinquedos não estruturados, já que os brinquedos estruturados, eles não estão conseguindo zelar por eles, chega em uma semana, duas, já não tem mais, já está só a cabeça das bonecas, então eu trabalharia dessa forma com brinquedos não estruturados, com caixas, com canos, quem sabe daria até o ano inteiro sem quebrar (Professora Lara).

Nesse depoimento, Lara mostra-se preparada para tirar proveito dessa situação e tem ideias para transformá-la ou criar outra. Libâneo (2015) destaca que, pelo conhecimento teórico e pela aquisição de competência operática e práticas, o professor pode influir nas formas de organização e gestão da Escola. Assim, quando questionada sobre os conhecimentos que envolvem essa sugestão e se esse caso foi discutido com todos os professores, a professora explica que a prática pedagógica foi muito discutida no curso de Pedagogia, nas atividades práticas da residência e ao longo da profissão, essa prática foi qualificada em conjunto com os parceiros de trabalho. A professora esclarece que, assim como várias outras professoras, já pontuou essa questão para a equipe, mas nenhuma proposta foi aceita.

Os relatos da professora Lara evidenciam que a aproximação com a realidade da Educação Básica e, especialmente com a Escola, possibilitou a interface entre os conhecimentos desenvolvidos nos diferentes espaços e com maior força na Residência Pedagógica, conforme discutido por Darling-Hammond (2014), o que sugere que esse movimento contribui e facilita a sua atuação e a compreensão do seu papel enquanto agente transformadora da realidade e, também, como profissional que busca caminhos e possibilidades para superar as barreiras encontradas.

Embora as concepções e as práticas de trabalho apresentem-se influenciadas

pela formação na Residência Pedagógica, a professora ainda encontra dificuldades para superar as barreiras da realidade imposta. Nesse sentido, recorre-se a Libâneo (2015) ao discutir a importância da equipe gestora em estabelecer não apenas uma relação interpessoal, mas uma relação de acompanhamento constante, principalmente diante das dúvidas, a fim de estabelecer uma parceria efetiva para melhorar as condições de trabalho e diminuir os desafios da inserção profissional.

Em consonância ao conceito de professor iniciante indicado por Burke, Christensen e Fessler, (1984), é importante destacar que a professora é iniciante nessa instituição e está em processo de integração com a cultura da Escola e com os seus saberes adquiridos ao longo da carreira. Os dados revelam a necessidade de integrar e envolver a professora como parte integrante do projeto educativo da Instituição, a fim de que sejam equilibradas as demandas da Unidade Escolar e as suas necessidades. Para tanto, é necessária a abertura para reflexão e mudança de todos os envolvidos nesse processo, como a professora iniciante, a equipe gestora e os profissionais da Escola, e com vistas à articulação e à troca dos saberes.

Em relação ao início da carreira docente, Lara destaca as dificuldades de conciliar os dois cargos de professora em Redes diferentes:

As dificuldades foram mais pra conseguir conciliar os dois cargos. Porque os dois cargos demandam muito de você, duas escolas, então você precisa de mais tempo pra planejar, então você tem um tempo na escola, mas você tem que usar um tempo da sua vida pessoal, em casa. A minha dificuldade era sempre essa, eu sempre trabalhei em escolas muito longe uma da outra, a dificuldade de locomoção era o que sempre me pegava. Agora no dia a dia, com as crianças, eu não tive dificuldades (Professora Lara).

Esse relato encontra referência em Giovanni e Guarnieri (2014) a respeito das dificuldades vivenciadas pelos professores iniciantes, que são encaminhados a assumir as turmas e os horários que não foram escolhidos pelos professores mais experientes. De modo constante, esse professor em início de carreira assume as vagas em Escolas de grande vulnerabilidade social e nas turmas mais difíceis.

Outro aspecto apontado pela professora foi o sentimento de medo no momento da atribuição da turma, quando assumiu uma turma do 5º ano, com o qual não tinha experiência.

Assim que eu saí da Unifesp, foi atribuída pra mim um 5º ano, por conta de não ter mais opções de salas, de escola, não tinha sede de exercício, era

local de exercício. Fui uma das últimas a escolher, a gente não tem pontuação, aí eu peguei um 5º, praticamente obrigada a pegar. E aí eu fiquei com muito medo, porque eu nunca tinha pego um 5º ano, só tinha passado pelos estágios da Residência, que me ajudou muito no início, era a minha base, a minha base era a Residência. Então, eu comecei a colocar em prática tudo que a gente tinha estudado mesmo com aquela turma do 5º ano, mas foi um ano muito bom e a gente fez muita coisa, a minha maior experiência do Infantil, eu sempre pegava o Infantil. Quando me veio o Fundamental: o que vem por aí né? Aí fiquei com medo (Professora Lara).

No entanto, o discurso da professora Lara destaca que o acompanhamento da equipe gestora e das companheiras de trabalho foi essencial para superar esse medo.

Encontrei uma escola que super me acolheu, uma gestão e uma coordenação super maravilhosas que davam todo o suporte pra gente. Minhas companheiras de sala também, os pares que a gente fala, de turma, os 5º anos, 4º anos, muito companheiros, aprendi muito com esse 5º ano, consegui fazer muita coisa legal (Professora Lara).

Embora esteja se referindo à experiência em outra Escola, pode-se reconhecer a importância do acolhimento e do apoio da coordenação e das colegas no seu processo de inserção profissional. Como já havia experimentado esse apoio anteriormente, Lara se posiciona quanto ao acompanhamento da equipe gestora da atual Escola que compõe esta pesquisa. Seu depoimento sugere um distanciamento dessa parceria decorrente da realidade encontrada na sala-ambiente.

Deveríamos ter mais apoio, eu acredito numa coordenação que seja parceira, que tente te ajudar a sanar suas dificuldades, e eu sinto muito a falta disso, eu trabalhei em muitas escolas que eu levava as questões: "olha, eu não estou conseguindo dessa forma", e eu tinha um respaldo. Aqui eu tenho pouco (Professora Lara).

A coordenadora, por sua vez, destaca seu ponto de vista quanto ao acompanhamento do professor na sala de aula:

O meu perfil não é de entrar na sala sempre, eu acho que interfere na aula, na postura do professor, interfere na rotina dos alunos, eles querem ficar conversando com a gente, você vê que né? Não dá! A minha questão de entrar em sala de aula é quando eu percebo que realmente precisa de uma intervenção, um professor que precisa de um auxílio, de uma orientação. De uma ajuda por vários motivos, ou porque ele tem experiência no Fundamental e caiu aqui no Infantil, ou porque ele realmente é recém-formado e tem uma dificuldade. Então é só indo em sala, nesse caso que eu percebo, ou quando o professor me chama.

No entanto, ao analisar o diário de bordo da professora, encontra-se apenas uma devolutiva da coordenação, no período do mês de abril. Lara destaca que esse documento é uma exigência da Escola, porém, não existe um acompanhamento formal ou uma regra específica para a sua construção. Isso causou um incomodo para a iniciante, uma vez que, durante a formação nas unidades práticas e na Residência Pedagógica (RP), aprendeu que o diário de campo (nomeado na Escola de diário de bordo) é fundamental para a construção do Plano de Ação Pedagógica (PAP) e, diante dos ensinamentos do curso e das discussões com o grupo, compreendeu a importância desse documento para o planejamento do seu trabalho.

Na Residência elaboramos o PAP e discutimos muito a importância do registro reflexivo da nossa prática, assim eu faço esse registro semanalmente com as atividades e alunos que se destacaram e com as dificuldades e possibilidades para o planejamento da próxima semana (Professora Lara).

O diário de bordo tem a função de despertar o professor para a reflexão das ações realizadas em sala e para a análise do desenvolvimento dos alunos, para assim planejar a semana seguinte. Dentro dessa proposta, o diário da professora Lara é composto da cópia do semanário do período de referência e de vários apontamentos e reflexões sobre as estratégias utilizadas durante a semana. No registro aparecem as observações referentes ao desenvolvimento dos alunos e o diário é ilustrado com fotos das experiências desses estudantes ou de algumas atividades específicas que compõem o registro.

Embora o diário de bordo seja uma exigência da Unidade Escolar em que a professora atua, verifica-se que esse instrumento não possui um acompanhamento ou discussão pedagógica com a equipe gestora ou outros professores. No entanto, fica evidente que a professora tem interiorizado em sua prática uma ação que foi discutida e trabalhada na RP com a construção do caderno de campo, prática em que o residente tem que registrar diariamente suas experiências durante a imersão na escola. Por meio desse documento são elaborados o PAP e o relatório final da RP.

Nóvoa (2009) sinaliza a importância da formação no processo de apropriação das estratégias de análise e reflexão da atuação docente, e nesse sentido percebe-se que a professora Lara se apropriou dessas ferramentas de investigação.

No relato a seguir, a coordenadora Eva ressalta a importância do trabalho coletivo, aspecto que se encontra nos objetivos do PPP da Escola.

Não, tem trabalho individual. O trabalho individual acaba sendo ali na sua sala com suas crianças, até a página dois, porque se você precisa de um suporte de qualquer funcionário da escola, mesmo que seja a coordenação, sejam as agentes de apoio pra entrar na sala para auxiliar uma criança de inclusão, é coletivo. [...]. Decidimos nesse coletivo; conversamos por um bem comum, porque temos que ter um olhar e pensar nessa engrenagem grande que é a escola, então temos que viabilizar e organizar pra que fique o melhor possível, não vai ficar excelente para todo mundo, mas a gente tem que organizar o trabalho para que fique o melhor possível pra todos (Coordenadora Eva).

O relato sugere, na visão da coordenadora, que as discussões no coletivo são facilitadoras no processo de inserção do professor iniciante:

Baseado nessa troca, nesse auxílio, o peso delas como colegas, o peso da palavra delas é diferente do peso da minha palavra. Ainda tem muito professor que não olha o coordenador como outro professor, ele olha com o olhar diferente, às vezes tem gente que vê como alguém que saiu da sala e esqueceu, mas, assim, quando tem um professor que vai chegar atrasado, quem entra na sala e fica com as crianças sou eu... Então a gente (coordenadora) viabiliza, precisou de auxílio, é época de adaptação, criança chorando, a gente sempre está lá dentro, a gente tenta auxiliar ao máximo. Então, eu prefiro até que o grupo se coloque, porque o peso da palavra delas enquanto colegas têm um peso muito maior que a minha, o meu parece que é cumpra-se, quando eu coloco uma ideia, por exemplo, eu sinto que muitas pessoas não contrapõem a minha ideia... eu prefiro é colocar a situação e falar: O que a gente pode fazer a respeito? E depois de algumas posições eu coloco o que eu pensei. E assim vamos conversando e construindo o trabalho (Coordenadora Eva).

Esse relato também indica a importância de se estabelecer um trabalho em parceria com os professores mais experientes, conforme enfatizado por Tancredi (2009). A autora chama a atenção para o acompanhamento individualizado ao professor iniciante no decorrer do trabalho pedagógico, um acompanhamento para além da parceria entre os professores e em relação ao suporte da equipe gestora nesse processo. Esse acompanhamento individualizado não foi abordado pela professora investigada.

Percebe-se que, na visão da professora Lara, o clima da Escola se revela como uma forma de trabalho segmentado e que ainda está em processo de construção em espaço de trabalho coletivo e colaborativo:

Eu percebo que há relações muito próximas com os funcionários, é, eu não queria falar painéis, mas são grupos que se agregam e se ajudam, e isso facilita muito o trabalho. Você esteve comigo e você pode perceber que a

gente, os professores, têm uma relação muito próxima e a gente se ajuda muito, então, mas isso é assim, são os grupos, a limpeza, a cozinha, o trio gestor, pessoal da secretaria. Essa troca é uma relação de cooperação, de participação de todo mundo num processo só, não tem, não tem. Eu sinto falta também (Professora Lara).

Embora a coordenadora tenha afirmado que se preocupa com a interação entre os funcionários, principalmente em desenvolver um trabalho coletivo, pode-se notar que não se percebe a situação específica da iniciante de encontrar caminhos para superação das dificuldades de adaptação à organização da Escola, mesmo após a discussão com os professores mais experientes. Essa situação revela a sensação de segmentação dos profissionais, o que reforça a importância da equipe gestora no acolhimento, apoio e orientação aos professores iniciantes. Essa parceria contribui com o desenvolvimento e a estruturação dos saberes e na identificação com a Instituição de Ensino (MARCELO GARCIA, 2009).

3.2 – A gestão da sala de aula

A carreira docente exige do profissional a apropriação e o domínio de saberes complexos, o que envolve: aprender a ensinar os componentes curriculares, assumir responsabilidade com a Escola e comprometer-se com o desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos (TANCREDI, 2009), além de ter flexibilidade e dinamismo para lidar com os imprevistos da rotina escolar. Assim, ter uma boa gestão da sala de aula contribui para o desenvolvimento do trabalho de maneira mais tranquila.

O conhecimento profissional e a ação docente envolvem a articulação entre teoria e prática de modo que, para ensinar, exige-se do professor que ele responda as seguintes questões: “o que ensinar?”; “como ensinar?”, mas, para colocar em prática essas respostas, faz-se necessário “saber fazer”, “saber como fazer” e “saber porque se faz”. Envolve, portanto, uma visão crítica do ensino e a reflexão constante da prática pedagógica (ROLDÃO, 2007).

Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática é apontada no PPP do curso de Pedagogia da Unifesp e traz uma proposta de formação que visa superar a dicotomia existente entre teoria e prática, com o objetivo de formar pedagogos que saibam:

Articular o que é da ordem da teoria com as questões da prática educacional, nelas enxergando dimensões que ultrapassam as fronteiras das instituições escolares, adentrando o terreno dos conflitos políticos, sociais e culturais (UNIFESP, 2014, p. 12).

Outro fator importante a ser destacado são as ações de qualificação do curso no âmbito da Educação Infantil, também experimentadas pela egressa participante desta pesquisa e que atua há três anos nessa Escola de Educação Infantil, local onde foi realizada a produção dos dados de análise.

Ao longo dos anos de 2007 e 2008, o Colegiado de Pedagogia da Unifesp aprovou a ampliação da carga horária da unidade curricular Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Infantil. Entre as Unidades Curriculares específicas, que compõem a grade do curso de Pedagogia, identificam-se cinco unidades com ações voltadas à etapa de Ensino da Educação Infantil: Planejamento e Avaliação Educacional, Política e Gestão da Educação Infantil; Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil; Práticas Pedagógicas Programadas I; e, Residência Pedagógica I (Educação Infantil), em que são atribuídos professores especialistas em Educação Infantil como preceptores dos licenciandos.

Dos sete volumes que compõem a série Cadernos de Residência Pedagógica, encontram-se três volumes direcionados à Educação Infantil, sendo eles: Volume 1 – Educação Infantil, Volume 5 – Educação Infantil e Direitos da Infância e Volume 6 – O Direito à Infância e ao Brincar (UNIFESP, 2014).

Esses dados sugerem que o curso da Unifesp possui uma preocupação com a formação e a preparação do futuro Pedagogo para a atuação nas séries iniciais da Educação Básica. Assim, essas informações tornam-se fundamentais para a análise das estratégias utilizadas pela professora para a gestão da sala de aula.

As observações realizadas e os relatos da professora e da coordenadora pedagógica sugerem que a professora possui uma boa gestão da sala de aula, não demonstra dificuldade em promover um clima agradável, estabelece um ambiente de interação e cooperação entre os alunos e, mesmo com dificuldade de se adaptar ao projeto da Escola de salas-ambientes, encontra estratégias para a organização do tempo e das atividades, a fim de promover o desenvolvimento dos seus alunos.

3.2.1 – Clima da sala de aula

A proposta curricular da Secretaria de Educação de Guarulhos (GUARULHOS, 2010, p. 18) tem como base a humanização a partir da “convivência produtiva, pautada no respeito e na confiança [...]. A criação deste lastro relacional, deste clima comunitário, é condição para a humanização, busca maior de nossa proposta”.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil tem como foco o desenvolvimento integral da criança que precisa ser acolhida, ouvida, respeitada, acarinhada e cuidada. Entre as finalidades da Educação Infantil na Rede de Ensino, dois pontos se destacam para a análise dos dados:

Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando, gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social.

Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração (GUARULHOS, 2010, p. 29).

Esses princípios são norteadores da prática docente da professora Lara. Nas sessões de observação constatou-se que a turma possui uma boa interação sempre que os alunos precisam de ajuda, levantam da carteira e vão ao encontro da professora. Algumas crianças levantam a mão, chamam a professora e expressam o seu desejo, até conseguirem a sua atenção, enquanto outros, mais tímidos, esperam até que a professora se aproxime deles ou que um colega seja o porta-voz para pedir ajuda.

No diário de bordo da professora Lara constam algumas atividades como bingo das letras, quebra-cabeça ou cantinhos, que são realizadas com a intenção de desenvolver a habilidade de cooperação e ajuda ao próximo.

Os cantinhos são a atividade que as crianças mais demonstram comportamentos cooperativos, organização etc. Os conflitos são quase nulos, elas se resolvem muito bem e sua autonomia para escolhas é favorecida. A concentração na atividade de cantinhos é muito significativa. Como eles ficam calmos, concentrados, um silêncio só. (Diário de bordo, 2016).

Ao longo do período de aula, os alunos conversam entre si sobre diferentes assuntos e respeitam os relatos dos colegas. Muitos até participam confirmando que

também tiveram a mesma experiência, porém, ficam em silêncio no momento da explicação da atividade.

Algumas crianças sentam sempre no mesmo lugar e com os mesmos colegas, mas alguns circulam entre os conjuntos de mesas e cadeiras conforme a organização do ambiente. Esses movimentos das crianças e a liberdade de escolherem onde querem sentar são realizados de maneira tranquila entre eles.

Nas atividades coletivas, os alunos se envolvem e todos contribuem para a realização das atividades. Percebemos que constantemente a professora proporciona atividade de cantinho, com material diversificado para desenvolver habilidades colaborativas que envolvem dividir material, fazer escolhas, dialogar e resolver os conflitos.

O cantinho do desenho sempre tem uma novidade, dessa vez deixei tesoura, cola, papel colorido picado. É o cantinho que fica mais bagunçado porque eles adoram recortar. Modelagem é bastante disputado no começo, mas aos poucos as crianças vão escolhendo as outras atividades, uns têm que esperar liberar um lugar, têm que dividir as massinhas, e assim eles vão aprendendo a se resolver e a dialogar (Diário de bordo, 2016).

Existe um clima de respeito e tranquilidade entre os alunos e demonstram interesse e entusiasmo em participar das atividades propostas pela professora. Nos momentos de conflito entre os alunos (casos pontuais), a professora sempre chama as crianças envolvidas e faz perguntas sobre o fato, mediando a relação entre eles e mostrando como podem resolver as diferenças e os problemas.

Outra estratégia realizada pela professora para que os alunos possam resolver conflitos e lidar com situações adversas, por meio do diálogo com ou sem a sua mediação, se afirma por meio de jogos e brincadeiras, como registrado no diário de bordo:

Gosto de levar quebra-cabeça para as crianças porque estimula a inteligência, a capacidade de resolver conflitos e trabalhar em equipe. Inicialmente houve um conflito porque cada um pegou umas peças e tentava montar sozinho. Eu intervi poucas vezes, já que rapidamente eles entenderam que teriam que trabalhar juntos (Diário de bordo, 2016).

As regras de funcionamento são estabelecidas pela professora e são comunicadas oralmente, sempre no início de uma atividade ou retoma-se o combinado no momento em que a ação é solicitada. Em seu diário de bordo se

destaca a seguinte reflexão:

Delimitamos os espaços com os tatames, fazemos os combinados previamente porque os cantinhos só funcionam com as regras, senão vira uma bagunça e um 'Cantão'. Espaços bem delimitados e organizados = combinados são seguidos, conflitos são mínimos (Diário de Bordo, 2016).

De acordo com a professora, no começo do ano elaborou um painel com combinados, mas, com o tempo, as outras turmas que utilizavam a sala desmancharam o cartaz. Também afirmou que gostaria de fazer outro painel, porém, como eles circulam bastante pela Escola, não é possível montar e desmontar a sala todos os dias. Como esse momento desta pesquisa foi observado no final do ano letivo, percebe-se que as crianças já haviam incorporado a rotina e as regras do espaço escolar e que, durante o dia a dia, é necessário apenas retomar alguns pontos ou aspectos principais.

A professora sempre ouve os apontamentos dos alunos e, quando possível, atende às suas solicitações ou busca sempre explicar o porquê de determinada comanda. Nas ações, é possível perceber a atenção da professora às necessidades dos seus alunos, o que proporciona o conforto e o afeto necessários para ajudá-los a superar as dificuldades.

A professora demonstra afeto pelos alunos e preocupação principalmente com os novos, ou com aqueles que estão passando por algum processo diferenciado na família como casos em que os pais estão em processo de separação ou mãe que está desempregada. No retorno do recesso escolar, a professora fez seguinte registro no Diário de bordo (2016):

Que saudades que eu estava dos meus pequenos. E como fui recebida por eles me deixou tão emocionada. Foi uma semana para realmente matarmos a saudade. Com atividades tranquilas e muitas brincadeiras... (Diário de bordo, 2016).

Esse relato vem ao encontro da concepção apresentada no PPP da Escola, referente à relação professor-aluno/disciplina.

Desejamos que o amor seja a base dessa relação, que deve ser pautada em confiança, interação e liberdade, onde professor/aluno possam expressar-se e tenham papel respeitado. Que a troca de experiência seja valorizada neste contexto, troca esta que promova o crescimento para ambos, educador e

educando. Que o adulto submetido a algumas vivências seja sensível ao tempo de vida em que a criança se encontra. Que considere o período de internalização de combinados, ou ainda o processo de maturação de cada um (PPP, 2016).

Embora exista o combinado do dia do brinquedo, alguns alunos vêm para a Escola com alguns brinquedos, mas ao entrarem na sala sempre os guardam na mochila. Segundo a professora, muitos dos alunos estão vivendo a primeira experiência escolar e um objeto de casa possibilita o conforto e a segurança para frequentar esse espaço novo. Lara relatou que usava bastante essa estratégia quando trabalhava em outra Escola e os resultados eram sempre positivos.

Em alguns momentos percebemos que os alunos reproduzem a conduta da professora, que os recebe com gestos de carinho e conforto. Isso sugere que o exemplo e a experiência positiva proporcionam uma grande interação, tanto na relação aluno-professor como nas relações entre os alunos.

3.2.2 – Discurso e postura da professora

A comunicação oral e a postura do professor são elementos básicos na prática em sala de aula, visto que ocorrem de maneira integrada a diversos fatores e intercorrências do cotidiano escolar. Assim, a comunicação e a linguagem corporal utilizadas pelo professor tornam-se elementos importantes para promover um ambiente que estimule a interação e o diálogo entre os alunos e o professor (DRAGONE; GIOVANNI, 2014).

Ao analisar as falas da professora que se referem ao incentivo à aprendizagem e tentativas de acerto por parte dos alunos e em diferentes circunstâncias, foi possível perceber que durante as atividades a professora transmite as instruções de maneira paciente, explica passo a passo, oferece modelo para os alunos e faz muitos gestos ou canta algumas comandas para envolver os alunos no conteúdo. Quando surgia alguma dúvida, buscava sempre outras palavras para expressar o conteúdo trabalhado.

Diante das situações em que um aluno abordava um tema diferente do planejamento ou do que estava sendo discutido, a professora respondia ao comentário e voltava à explicação do conteúdo, sempre mantendo uma expressão calma e com o tom de voz firme.

Os alunos têm liberdade para conversar durante a aula, mas no momento da explicação a professora conduz a sala a ficar em silêncio e, para isso, utiliza diversos recursos como sons, palavras cantadas e palmas para acalmar os alunos. A maioria atende à comanda, surgindo apenas alguns casos específicos em que eram necessárias comandas individuais. Nesses momentos, a professora chamava o aluno pelo nome, pontuava o assunto que estava sendo discutido com firmeza na comanda, mas com muita paciência.

Embora a turma seja composta de alunos com diversos tipos de comportamento, tendo aqueles que chamam a atenção da professora a todo momento e outros que, apesar de participarem da aula, são sempre muito calmos e discretos, a professora demonstrou atenção e preocupação com o desenvolvimento e as especificidades dos seus alunos.

3.2.3 – Organização do tempo das atividades

O PPP (2016) da Escola indica que a metodologia de ensino desenvolvida tem como foco a valorização do indivíduo e que ele possa se sentir respeitado dentro das suas habilidades e dificuldades. Assim, o trabalho pedagógico visa garantir o brincar e a junção de teorias e práticas que evidenciem as diferentes linguagens e que possibilitem à criança adquirir os saberes necessários. Nesse sentido, a organização do tempo e das atividades a serem realizadas representam fatores importantes na gestão da sala de aula.

Durante as observações, Lara iniciou suas aulas apresentando oralmente a rotina aos alunos, momento em que relatava todas as atividades que seriam desenvolvidas naquele dia. No momento da observação, a egressa pontuou que durante os estágios na Educação Infantil e nas aulas da Universidade (professores e licenciandos) sempre discutiam a importância de antecipar a rotina para os alunos, e que tentou, por várias vezes, montar um cartaz de rotina, mas devido à proposta de troca de salas, o material acabou rasgando. Como já era final do semestre, os alunos haviam se apropriado da rotina, mas, ainda assim, a professora buscava sempre antecipar o que iria ocorrer no dia, embora esse movimento entre as salas a deixava muito triste. Em seu diário de bordo faz o seguinte registro:

A Rotina, da maneira como está, pelo menos é o que eu tenho percebido com os meus alunos, está deixando-os inquietos, inseguros e agitados. Precisamos pensar numa rotina que as crianças possam compreender, numa reorganização dos tempos e espaços que contemplem melhor as atividades, a sequência de atividades sem rompê-las devido às trocas de salas (Diário de bordo, 2016).

Houve um momento em que a professora trouxe fotos da sua sala de aula em outra Escola e em que apareciam alguns cartazes na parede, como rotina, lista de nomes e atividades dos alunos. Apresentou também um CD com fotos do período que participou do PRP e relatou que até hoje tem os planos guardados e que os utiliza em sala de aula após assumir a docência. O único plano que não conseguiu reaplicar foi o documento voltado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas confirma que ele está bem guardado para ser utilizado no futuro. Esses dados demonstram que esse movimento de organização do trabalho e as atividades realizadas no PRP são significativos para a sua prática.

Devido à organização das salas temáticas, a professora mantém a rotina de aula com algumas atividades permanentes, como por exemplo: “Leitura da agenda” no momento da entrada dos alunos; “Almoço”, sempre após a leitura da agenda; em seguida, o “1º Espaço/ambiente” é utilizado para desenvolver atividades dirigidas, como atividades sequenciadas e projetos; “Café” e, afinal, o “2º Espaço/ambiente”, em que são desenvolvidas atividades lúdicas de corpo e movimento, com brincadeiras, músicas e parque.

É importante ressaltar que, horário do segundo espaço, a professora apresenta cansaço físico, talvez devido à jornada de trabalho em duas Escolas, e segundo seu relato, também há dias em que os alunos exigem muito a sua atenção: eles querem conversar, querem carinho e atenção, e quando são 17h30 ela já está com pouca energia.

Como o período de observação foi realizado no final do ano letivo, muitos projetos já estavam concluídos, porém, a professora desenvolvia o projeto Ciranda da Leitura, realizado uma vez por semana, em que os alunos escolhiam um livro para levar para casa e realizar a leitura, além de fazer um desenho da história em conjunto com a família, tendo como tarefa a devolução do livro e a apresentação do desenho na segunda-feira da semana seguinte.

Em relação à organização do tempo das atividades, a professora tem registro individual do trabalho pedagógico e apresenta a seguinte reflexão sobre a atividade

de cantinho das artes:

Cada “mesão” é uma atividade: pintura com tinta, desenho com recorte e colagem, modelagem com objetos diversos. Dessa vez o combinado foi o tempo, cada grupo fica numa atividade por 20 minutos e depois troca. Deu trabalho para organizar os materiais e depois para guardá-los. O tempo de 20 minutos não foi suficiente para as crianças concluírem as atividades. Eles queriam ficar mais tempo, reclamaram... rsrsrsrs. Estavam silenciosos e concentrados, uma delícia! Quero fazer mais vezes, mas com um tempo maior e posteriormente livre (Diário de bordo, 2016).

Para Nóvoa (2009), a transposição didática dos conhecimentos teóricos desenvolvidos durante os programas de formação de professores é uma das habilidades esperadas pelos professores para a superação de dificuldades e barreiras. O trecho apontado sinaliza a preocupação e a reflexão referentes ao tempo de execução das propostas.

Em relação às estratégias utilizadas para a organização das atividades, verifica-se que a professora organiza a dinâmica de aula e, também, aceita sugestões dos seus alunos para desenvolver a proposta.

Outro aspecto observado foi a autonomia dos alunos ao escolherem algumas propostas ou até mesmo decidirem onde iriam sentar. Durante a observação da rotina escolar, Lara destacou que acredita muito nesse momento de escolha dos alunos para realizar as atividades. Em seu relato, esclarece que é no momento da atividade de cantinhos diversificados que considera como atividade livre e que programa alguns materiais a serem utilizados, mas que os alunos têm a autonomia para escolher qual material utilizarão primeiro e por quanto tempo desenvolverão a atividade. Disse também que oferecer uma folha para todos os alunos e pedir para que todos façam desenho livre – ao mesmo tempo – não é uma proposta significativa, porque é necessário respeitar o momento de expressão do aluno:

Se o aluno sabe que será oferecido um momento em que ele poderá escolher o que fazer, com certeza essa atividade será muito significativa e assim eu consigo identificar o real desenvolvimento do meu aluno e realizar as intervenções que atendam às suas necessidades (Professora Lara).

Esse princípio também é encontrado no eixo “autonomia e identidade” do Quadro de Saberes Necessários (QSN).

Favorecer que as crianças tomem iniciativas e que se conduzam até o fim, que procurem o adulto quando tenham necessidade, propicia um comportamento mais tranquilo e mais estável. Autonomia não significa separação, mas, sim, segurança e confiança na relação com o outro (GUARULHOS, 2010, p. 37).

A partir disso, pode-se inferir que as ações da professora Lara são articuladas com a proposta curricular do município, importância esta enfatizada por Vaillant e Marcelo Garcia (2012). Embora tenha uma carga horária de trabalho muito grande, suas ações representam as bases conceituais que regem a Instituição de Ensino.

3.3 – O planejamento

O planejamento das atividades é organizado por meio de um plano de ação com objetivos e estratégias que serão desenvolvidos no decorrer do ano e registrados no PPP da Escola. Esse movimento é realizado em conjunto com as professoras do mesmo estágio, respeitando sempre as particularidades de cada uma e as necessidades de cada turma.

Para esses momentos de reflexão e planejamento, as professoras utilizam a proposta curricular QSN, que foi elaborada com a contribuição de todos os segmentos da Secretaria de Educação de Guarulhos. Esse instrumento possui eixos e saberes necessários a serem desenvolvidos em cada etapa de Ensino e que são norteadores para o planejamento e o desenvolvimento do PPP, conforme relato da professora:

Eu planejo as minhas aulas, aqui a gente tem que seguir a dinâmica da escola, que é por salas, então a gente divide as áreas do conhecimento, os eixos de saberes como falam aqui em Guarulhos, pelas salas que a gente vai passar. Mesmo assim, às vezes, quando eu pretendo fazer uma sequência didática que eu não vou utilizar as salas em sequência, eu acabo adaptando o planejamento ao que eu quero ensinar, não fico dependendo do espaço físico, a lógica seria essa, depender do espaço físico, mas isso vai contra o que eu acredito e como eu acredito que as crianças precisam aprender, com sentido, com significado e com contextualização, eu não acredito nessa divisão. Então eu planejo de acordo com os ambientes que vou passar, mas eu vou adaptando o meu planejamento, as minhas sequências didáticas, e toda semana tem leituras diárias, tem faz de conta, tem cantinhos, tento trabalhar a arte livre, toda semana eu tento trabalhar alguma atividade de Matemática, de raciocínio lógico, então eu tento encaixar e garantir que toda semana a gente faça isso. [...]. Estou gostando muito da Ciranda da Leitura... as crianças têm demonstrado responsabilidade com os livros e a sacolinha... Achei muito legal como eles estão ampliando o repertório literário e acertaram títulos... já ultrapassaram o limite dos clássicos mais conhecidos... está sendo muito legal, está dando muito trabalho e por vezes eu chego a pensar: “Por que eu inventei de fazer isso meu Deus?”, mas quando vejo a alegria das

crianças em levar os livros, mostrando suas produções, orgulhosos porque fizeram juntos com os pais, aí vejo que vale a pena (Professora Lara).

Com base nesse planejamento, a professora organiza a sequência didática, identifica o tema do projeto e da sequência didática, os eixos e os saberes principais para a semana e as atividades que serão desenvolvidas em cada dia. Esse registro é realizado em duas vias, sendo que a primeira é entregue à coordenação e a segunda fica com a professora. Assim, as atividades são preparadas com o objetivo de atender eixos e saberes propostos para a semana.

O depoimento da coordenadora Eva confirma não só a qualificação de Lara, como também de outras professoras formadas pela Unifesp. A criticidade e os conhecimentos revelados para trabalhar com as situações emblemáticas, que hoje se apresentam na sala de aula (destacadas pela coordenadora), são identificados e expressam características presentes no processo formativo dessa iniciante e de outras que trabalham nessa Escola.

Lara ela é uma professora que se destaca por... pela questão da criticidade, ela não é a única da UNIFESP e é uma característica que a gente vê que são as formandas de lá, a questão da criticidade da facilidade em pensar a educação, são professoras. E a Lara é uma delas que quando a gente precisa fazer um trabalho diferenciado, um trabalho que realmente tenha valorização desse aluno, da autonomia, da participação desse aluno, elas acreditam nessa concepção e elas têm realmente facilidade em contemplar, e é uma característica assim, eu ainda não recebi nenhuma professora da UNIFESP que fuja disso, então isso que é legal. Então assim, um trabalho com diversidade qualquer tipo diversidade religiosa, étnica, são professoras que tem um embasamento. Ela consegue executar todo esse conhecimento, isso, de uma forma extremamente rica (Coordenadora Eva).

Esse depoimento vem ao encontro dos apontamentos de Darling-Hammond (2014), ao discutir que os professores que participam de cursos de formação integrados com a prática são considerados, pelos colegas da Escola e membros da equipe gestora, como preparados para o desempenho da função.

As atividades organizadas no primeiro período de aula geralmente são atividades desafiadoras, que envolvem a participação e o desenvolvimento de habilidades específicas. É possível identificar que a professora sempre utiliza o tema geral da semana para desenvolver a atividade do primeiro momento, e na segunda sala-ambiente desenvolve atividades diversificadas.

Nos dias de observação foi constatado que no segundo período sempre há um

brincar livre com objetivos específicos e voltados à autonomia do aluno. Porém, não foi possível constatar uma articulação entre os conteúdos ou temas desenvolvidos nos dois períodos, sendo que o brincar poderia ser um momento articulado com o conteúdo que foi trabalho no primeiro período. Como destacado anteriormente em relação à exaustão da professora, uma vez que o trabalho do primeiro período se apresenta muito organizado, fica a dúvida se essa atividade livre que sempre ocorre no segundo período e não se articula com o conteúdo ou tema trabalho no primeiro, é consequência da exaustão da professora nesse horário.

Em seu relato, a professor afirma que busca garantir a sequência de atividades no começo do período, quando os alunos ainda estão atentos e concentrados, pois depois do café eles estão mais agitados. Por isso busca garantir esse momento com atividades de corpo, movimento e brincadeiras, visto que precisam desenvolver sua coordenação motora grossa e fina, o jogo simbólico, o pensamento e o raciocínio, logo as atividades são sempre diversificadas.

Percebe-se que o princípio Tacto Pedagógico⁵ abordado por Nóvoa (2009) é muito presente na ação da professora Lara, sendo que o registro reflexivo é um elemento presente na organização da ação pedagógica. Para avaliar o desenvolvimento das atividades, a professora utiliza o diário de bordo como instrumento de avaliação e planejamento das ações para a semana seguinte. Essa estratégia é evidente nos seguintes registros:

Projeto Africanidades... Fiz turbantes nas meninas com TNT, elas arrasaram no desfile. Acho que faltou caracterizar os meninos, alguns pediram turbante também. Jogo da memória com nomes... Quero fazer mais vezes em pequenos grupos, ou fazer mais jogos, porque no grupão eles dispersam mais facilmente. Cartelas para o bingo de palavras/letras... Cada dia mais as crianças tem se apropriado da ideia do Bingo. Confesso que as primeiras tentativas foram tensas e desgastantes, como tudo o que é novo para eles, mas agora eles estão super bem e gradativamente vou mudando as estratégias e aumentando a dificuldade. Já fizemos com o nome, com letras, agora com palavras de sílabas simples (Professora Lara).

A professora disponibiliza bastante tempo para os alunos desenvolverem as atividades durante a rotina escolar e realiza intervenções diferenciadas com

⁵ Tacto Pedagógico é como se denomina a junção da capacidade de ouvir, se comunicar e se relacionar, sendo que nesse processo as dimensões profissionais e pessoais do professor se cruzam o que possibilita a construção de narrativas sobre as práticas profissionais e pessoais o exercício de auto-reflexão e auto-formação.

explicações pontuais da atividade, explicando uma parte de cada vez para alguns alunos. Para realizar as atividades, a professora busca sempre utilizar algum recurso para expor o conteúdo, como imagens e figuras, material concreto para as atividades de matemática, músicas ou até mesmo representações de situações do dia a dia para explicar o conteúdo proposto.

Quando questionada sobre a organização do seu dia de aula, Lara ressaltou a importância do planejamento para o seu trabalho:

[...] percebo que quanto mais a gente planeja e define bem o quê que a gente quer fazer, os objetivos, a gente está preparada para os imprevistos, né, e aí a aula dá muito mais certo, porque se você vem sem planejar, não funciona.

No entanto, houve imprevistos para a execução de algumas atividades: a professora programou a utilização de um jogo ou de algum material específico, e ao chegar na sala o material estava bagunçado e com algumas peças faltando. Essa situação exigiu da professora o pensamento rápido de outra proposta para resolver o problema que, de acordo com ela, é um problema muito recorrente e que sempre discute essa questão nas reuniões, o que a deixa muito cansada e desestimulada em alguns momentos, porque muitas vezes ela separa o material no dia anterior, mas como não tem um espaço específico para guardar, no dia seguinte o material foi utilizado e/ou guardado de maneira inadequada. Destaca, ainda, que esse movimento de salas temáticas exige de todos um trabalho coletivo e cooperativo constante, mas que é um objetivo distante de ser alcançado por todos.

3.4 – A avaliação

No PPP da Unidade consta que a avaliação deve ser um processo contínuo no sentido de monitoramento constante de aprendizagens, atitudes, perguntas, receios, posturas e participação, realizada em cada aula, garantindo a sondagem ao longo do processo, e também que os resultados possibilitem reflexões acerca dos processos de ensino e aprendizagem, das práticas e das mediações realizadas.

Para as reflexões desses processos de ensino e aprendizagem são utilizados instrumentos como sondagens, registro de ações pedagógicas (diário de bordo), registro síntese do processo avaliativo e portfólios, que são realizados ao longo do processo e que respeitam os tempos de vida dos educandos, trazendo informações

relevantes para melhorar a prática educativa (PPP, 2016).

No diário de bordo, os professores registram o trabalho desenvolvido durante a semana e destacam os desafios, as conquistas e as questões importantes que ocorreram. Cada professor tem a liberdade de realizar esse registro da forma que desejar.

Para a professora Lara, a avaliação dos alunos ocorre por meio da observação e do registro. Diariamente ela seleciona alguns alunos para focar a atenção referente ao desenvolvimento motor, cognitivo e de participação. Essas observações são registradas no portfólio dos alunos, que é composto de algumas produções individuais que demonstram sua evolução e desenvolvimento. Durante suas observações de avaliação, a professora não informa aos alunos que estão sendo avaliados.

Ao ser questionada sobre o processo de avaliação dos alunos, a professora relata que vê a avaliação como algo que compõe o seu trabalho de acordo com as atividades desenvolvidas, ou seja, se desenvolveu um eixo e um saber específico, precisa observar se os alunos conquistaram a proposta ou se precisa pensar em mais alguma intervenção. Para ela, a avaliação é um mecanismo para qualificar o seu trabalho e não impor metas aos alunos, e diz que aprendeu esse conceito no módulo de Educação Infantil no Magistério, no curso de Pedagogia e com a prática, conforme as orientações da equipe gestora.

O diário de bordo também é um instrumento para o registro do desenvolvimento dos alunos diante das atividades propostas:

Aluno 1 é um menino muito inteligente, carinhoso, amigo de todos e está sempre me surpreendendo com suas produções. Essa em particular, me chamou atenção por ser a representação de um brinquedo que ele gosta muito. A casa do Mickey. Os detalhes, as cores, ele tentou representar o seu brinquedo o mais fielmente possível e eu achei o máximo. [...]. Escrita do nome. Peguei o livro das vogais de algumas crianças com dificuldades para verificar os avanços em relação ao registro escrito do nome. Aluno 2 já reconhece e escreve o nome, porém espelhado; Aluno 3 ainda tem dificuldade e um pouco de desinteresse, reconhece o seu nome, mas não registra [...]. [...]. A pintura com tinta está entre as atividades preferidas das crianças... Poucas crianças imprimem figuras com a tinta como os alunos W, X, Y e Z (Diário de bordo).

A sala de aula é composta de 30 alunos e durante a rotina escolar a atenção da professora é para todos, mas percebe-se que sempre direciona a atenção para alguns alunos específicos. Em conversa com a professora sobre o processo de

desenvolvimento dos alunos, ela argumentou que busca sempre fazer uma programação de quais alunos irá observar, porque são muitos alunos e cada um possui características diferentes. Se ela deixar, alguns querem a sua atenção o tempo todo, e tem aqueles quietinhos que quase não se destacam. Ao fazer esse cronograma de observação, ela refina o seu olhar para a construção do portfólio dos alunos e, ao mesmo tempo, precisa ficar atenta a tudo que acontece durante as aulas, porque cada aluno tem seu tempo de desenvolvimento.

A professora relata que realizou muito esse exercício durante a Residência Pedagógica, reafirmando, assim, o valor desse Programa:

O professor sempre discutia o roteiro de observação: como registrar, como identificar as necessidades da turma e como pensar nas estratégias necessárias. Essa experiência foi muito importante para enriquecer o meu olhar e o meu trabalho como professora (Professora Lara).

O registro síntese do processo avaliativo é um documento onde constam os eixos e os saberes estabelecidos para a etapa de Ensino e como ocorre o desenvolvimento do aluno. Para elaborar esse registro, a Unidade Escolar proporciona momentos de discussão e reflexão por meio de conselho participativo, segundo o PPP da Escola, em que conta com a participação de todos os professores e equipe gestora, com o intuito de levantar estratégias e metodologias que atendam às necessidades dos alunos.

3.5 – A formação continuada

Nesse tópico destacam-se aspectos referentes à formação continuada dos professores da Escola, da qual as professoras participam, semanalmente e durante uma hora e chamada de hora atividade (HA). Esse momento tem como função a integração entre os pares e a formação e reflexão das práticas educativas. Além disso, durante a semana, possuem três horas livres de HA para o preenchimento de registros, planejamento e confecção de atividades. A coordenadora descreve como organiza a HA:

A questão da hora atividade mesmo, então assim na hora atividade a gente tem umas subdivisões, a gente organizou uma rotina para contemplar todas as necessidades pedagógicas em si. Então, a gente tem um espaço de

formação que é semanal, uma vez na semana, elas têm três dias pra planejamento e organização desse material, que é avaliativo, organizacional, que entra o diário de bordo, entra o planejamento em si... de projeto sequência de dados, a reavaliação dos projetos, né!? Que mais? Tem a questão da discussão de casos mesmo, de históricos das crianças, a gente fala estudo de caso, que é pra gente conversar mesmo sobre as crianças, que os professores tão tendo que ter esse olhar especial (Coordenadora Eva).

Eva destaca a importância do trabalho coletivo no momento das discussões da HA:

Porque eles trocam experiências, às vezes a gente conversa de um assunto, um tema, uma temática que o professor não passou por aquela problemática, mas o outro que passou fala, então a gente meio que aprende na experiência do outro, no erro do outro. Então é organização mesmo do trabalho, às vezes até mesmo burocrático, fugindo um pouquinho do pedagógico, mas que nada na escola deixa de ser pedagógico. Então, por exemplo, quando definimos o nosso instrumento pra registro do planejamento, a gente foi conversando em conjunto porque eu ouvi as necessidades delas, mas elas ouviram a minha, porque são questões, por exemplo, eu preciso dentro do meu trabalho, eu preciso organizar o meu tempo para olhar o planejamento, para estar junto com elas, pra dar uma devolutiva. Não pode só virar papel pra acumular, a gente precisa conversar sobre isso, que ele precisa ser funcional. Então assim, eu sempre exponho as minhas necessidades pra elas, elas colocam as delas pra mim e vamos tentar, vamos tentar fazer assim, se não der a gente volta reavalia, conversa, né! E aí vai construindo o trabalho (Coordenadora Eva).

Ainda segundo a coordenadora, a HA é o momento para discussão do projeto da sala-ambiente e dos conceitos de organização do planejamento:

O projeto de sala ambiente, até o ano passado, tinha professor com muita dúvida, mas é uma dúvida conceitual do que é projeto? Do que é sequência didática? Do que é plano de aula? E nós ainda estamos construindo. O professor acaba assim, não tudo bem. Ele tenta, aí eu percebo que não é que não está tudo bem, ele ainda tem uma dificuldade pra entender o que é um tema de sequência didática? É um tema de projeto? Então, mas isso a gente vai construindo, porque assim o professor vai se formando, a gente está no meio do olho do furacão, aí na questão da educação as mudanças estão, a gente está acontecendo, porque nós fomos formados de uma forma tradicional e agora está todo mundo colocando a gente pra pensar diferente, aí você: poxa, eu passei a minha vida dentro da caixinha e agora preciso sair dela (Coordenadora Eva).

Verifica-se que a hora atividade, acompanhada pela coordenadora, pouco é apontada pela professora egressa do Programa como um mecanismo constante de reflexão do trabalho pedagógico, o que nos remete a pensar no tempo disponível para essa ação, que é apenas de uma hora semanal. No entanto, as três horas livres para

planejamento e preparação das aulas representam um espaço em que as professoras têm a possibilidade de se reunir e conversar sobre a rotina escolar.

Nos dias em que foi observada a HA, as pautas dos encontros foram direcionadas para ações administrativas, organização do espaço escolar e organização do planejamento individual. Destaca-se, portanto, que a professora Lara é muito parceira da outra professora da mesma etapa de Ensino, com a qual compartilha os horários coletivos com as crianças. Constantemente, a professora Lara auxilia a colega com propostas de atividades ou ações para qualificar seu trabalho, o que representa um diferencial na sua atuação. Embora tenha concluído a graduação há pouco tempo, possui uma postura de partilha e formação para com as professoras parceiras de trabalho.

Em um dos encontros de HA, a professora Lara conversou com o grupo de professores sobre a reforma do Ensino Médio, contou um pouco sobre sua história de militância por uma Escola pública e de qualidade, e também sobre todas as ações realizadas até aquele momento.

Questionada sobre quando surgiu o seu interesse em participar desses movimentos, ela responde que sempre gostou de estudar política, mas que a Unifesp foi fundamental para a construção do seu pensamento crítico. A professora ficou emocionada ao relatar o sucateamento pelo qual a Educação está passando e destacou sua preocupação com o futuro da Educação no país.

Nesse sentido, é importante destacar que o Projeto Pedagógico do curso indica o seguinte princípio orientador para a formação do Pedagogo:

Sólida formação teórica, inter e transdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, promovendo a articulação e domínio dos saberes para a compreensão crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, e ainda, a apropriação do processo de trabalho pedagógico (UNIFESP, 2014, p. 17).

Esse traço do perfil da professora também repercute no seu trabalho com os alunos: durante um dia de observação, houve um erro na programação e na divisão das salas e a turma teve que aguardar no corredor até a coordenadora reorganizar as salas. A professora, assim como as crianças, ficou muito encomodada com a situação e incentivou os alunos a cantarem: “turma sem sala, turma sem sala”. Depois de 10 minutos, os alunos deixaram as mochilas no corredor, ao lado do refeitório, e foram

almoçar, até que conseguiram organizar um espaço para a turma.

Outro diferencial na formação dos professores da Escola é que a Secretaria de Educação de Guarulhos conta com uma equipe de apoio para a formação dos professores no sentido de atender os eixos e os saberes estabelecidos no QSN. Os encontros com os professores são realizados bimestralmente na Unidade Escolar e, nesse dia, as aulas são dispensadas para a formação dos funcionários. Esse encontro colabora com a formação dos professores.

3.6 – As contribuições da formação inicial e do PRP

A formação inicial da professora egressa do PRP foi analisada com base no cruzamento da proposta curricular do curso de Pedagogia com o estágio do PRP. Assim, o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Unifesp e o regimento do PRP são instrumentos que se complementam nesta pesquisa para a análise das contribuições da formação para a inserção profissional.

O depoimento da professora Lara sobre a escolha pelo curso de licenciatura em Pedagogia mostra os sentimentos que envolvem o seu processo de inserção no ambiente escolar:

Eu me formei no magistério em 2002, fiz aquele antigo magistério que você ficava lá, período integral, ganhava uma bolsa, lembra? Que era CEFAM, que foi extinto, e depois eu fiquei alguns anos fora da educação, porque eu não me via sendo professora. Fiquei, trabalhei de tudo, fiz de tudo, mas eu não queria sala de aula, porque os meus estágios no magistério me frustraram um pouco. Eu achava que eu não tinha perfil e aí quando eu me vi trabalhando numa creche conveniada que eu me descobri professora. Um ano depois eu procurei o curso de Pedagogia, entrei em 2008 e me formei em 2012, na UNIFESP (Professora Lara).

Acerca da formação recebida no curso de licenciatura, a professora expõe as contribuições do curso para a sua formação pessoal e profissional:

Olha, eu acho que a minha formação como pedagoga, como ser humano, tudo, tudo veio de lá, sabe!? É... lá a gente aprendeu a tratar realmente de uma maneira diferenciada a comunidade, as crianças, é todo um olhar diferenciado que eu pude pôr em prática depois da faculdade, foi... a minha base todinha veio de lá. O magistério, ele deu, sabe, um mínimo assim, mas ele não trabalhou a questão humana. Foi um novo olhar mesmo para educação, pra minha função como professora, para as crianças como seres que precisam de afeto, que não precisam só de conteúdo de Português e Matemática, mas precisam de afetividade, que a afetividade valeu muito mais

do que você ensinar a criança o alfabeto, por exemplo. Isso é o que eu trago muito de lá, uma formação humana e política. Toda minha concepção humana, de ser humano e de política, veio de lá e veio muito forte comigo. Da educação mesmo, é... da educação pública, de estar na educação pública. De fazer questão da educação pública, de não querer ir para o ensino privado, porque você sabe que é na educação pública que você vai transformar alguma coisa, então esse lado, todo esse lado, veio de lá e é muito forte (Professora Lara).

Esses depoimentos representam a concepção do curso de Pedagogia da Unifesp, que em seu Projeto Pedagógico destaca:

O pedagogo formado no Curso de Pedagogia Licenciatura da Escola de Filosofia Letras e Ciências Humanas da UNIFESP será um comprometido conhecedor da escola e da escolarização; um comprometimento fundado na defesa da escola pública e no (re)conhecimento de seus problemas e particularidades (UNIFESP, 2014, p. 12).

Ainda sobre as contribuições do curso na formação da professora, ressalta-se o depoimento da CP da Escola onde a egressa atua:

[...] são professoras que têm um embasamento, que você consegue estabelecer um diálogo que é muito participativo desses momentos de formação, são professoras que entendem a importância desse pensar pedagógico e não simplesmente do professor como mero fornecedor do conteúdo, transmissor do conhecimento. A postura delas já é dessa educação do século XXI, que todo mundo está cobrando mesmo, que é a academia, que a literatura já entende que precisa ter. Então eu acredito que a formação delas é extremamente rica, contemplou isso (Coordenadora Eva).

Os depoimentos evidenciam que a formação inicial preparou a professora Lara para a docência, principalmente no que se refere à compreensão da função social do professor e das práticas docentes necessárias para uma formação humanizadora, discutida por Nóvoa (2009) e Darling-Hammond (2014). Da mesma forma, seus relatos indicam, em conformidade com a proposta do Programa, que o “o objetivo da RP é possibilitar aprendizagem prática — em situação, ou seja, a partir da realidade, tomando os eventos e aspectos dificultadores da prática (UNIFESP, 2014, p. 39).

Lara aponta aspectos do PRP que contribuíram para a sua inserção profissional e que ofereceram subsídio para a sua atuação na docência:

Olha, todas as experiências na época foram muito ricas, em todos os sentidos. O Infantil, Fundamental, Gestão, na EJA, todas eu tive a oportunidade de aprender demais. No Fundamental a questão da alfabetização, foram aprendizados bem significativos. No Infantil a relação da

aprendizagem e a ludicidade, como trabalhar com as crianças e enfatizar sempre o lúdico... que a linguagem deles é o brincar, então isso ficou muito pra mim. Na EJA, os adultos, trabalhar a criticidade deles como uma outra forma de alfabetizar, de trabalhar o senso crítico deles, e a gente tinha muito tempo pra planejar também, então saíam coisas muito ricas na Residência Pedagógica. As aulas que a gente ministrava eram poucas, mas eram muito bem elaboradas, então a gente aprendeu muito. Na gestão, eu fiquei numa escola também superbacana, aprendi muito lá, lá perto da UNIFESP também. (Professora Lara).

Outro depoimento também evidencia isso:

Na Residência a gente tinha que ter bem planejado, as professoras tinham que ver antes a atividade pra dar devolutiva, pra saber o que a gente ia fazer, e depois nós daríamos a devolutiva do que aconteceu, então era muito ali certinho, dava muito certo, então ficou como um legado, quanto melhor e mais bem detalhado seu planejamento, mais chances de você ter sucesso e não se frustrar, porque a gente se frustra o tempo todo. E com aulas prontas assim, as aulas que eu planejei lá no Infantil, eu já trabalhei com meus alunos da Educação Infantil vários anos, e com eles é sempre sucesso, no Fundamental agora, esse ano eu estou com Fundamental, ainda vou utilizar as que planejei lá. Na EJA, se um dia eu trabalhar na EJA, ficou uma aula pronta lá, uma aula inaugural (Professora Lara).

Nesse ponto é importante destacar que a organização do Currículo do curso de Pedagogia da Unifesp busca a articulação do conhecimento nas diversas unidades curriculares, em específico na Educação Infantil. Constam as Unidades Curriculares de Política e Gestão da Educação Infantil, Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil, Práticas Pedagógicas Programadas I e a Residência Pedagógica I (Educação Infantil), com a finalidade de oferecer um espaço de aprendizagem prática com elementos concretos dos fenômenos educacionais e sua complexidade, o que possibilita a reflexão e a articulação de conhecimento de diversas teorias, como da área social e da psicologia.

Dessa forma, entende-se o que Vaillant e Marcelo Garcia (2012) afirmar a respeito da importância dos programas de formação de professores para estabelecer a relação entre as disciplinas e promover a união entre professores da Universidade e professores da Educação Básica

Durante a entrevista com a professora, uma das questões apontadas como guia foi se o PRP tinha lhe preparado para a docência, e seu depoimento é revelador:

A Pedagogia, ela me tocou de uma forma, e a RP tem uma parcela de responsabilidade nisso, é essencial, formação. E é formação de vivência mesmo, porque você vive ali, é, você está observando a professora da sala,

a todo momento você está refletindo, e esse processo você está se formando, você está pegando as coisas boas dela, você está juntando com as suas, e com a teoria que você aprendeu, isso é fundamental. Sem isso, eu não teria chegado aonde eu, aonde meu pensamento chega hoje, entendeu!? (Professora Lara).

O depoimento destaca a importância do PRP na fase de preparação para a docência, sendo essa uma das intenções do Programa, como identificado em sua proposta curricular, que tem como finalidade a formação dos licenciandos dentro do espaço escolar, possibilitando um elo entre a preparação inicial e as dimensões do trabalho docente. Também sugere que o PRP se mostra como mobilizador para a troca de experiências e saberes, tendo o planejamento como elemento fundamental na organização da ação pedagógica.

Portanto, afirma-se que o PRP possibilita uma aproximação dos conhecimentos teóricos com os conhecimentos da ação pedagógica realizada no contexto escolar, e nesse sentido, os saberes necessários para a prática docente se interligam com o processo de formação dos futuros professores, o que representa um avanço nas práticas formativas que integram a formação inicial e o campo de atuação. Potanto, a integração entre Universidade e Escola também favoreceu a inserção dessas professoras.

O relato a seguir compõe a visão da professora sobre o PRP, indicando que esse modelo de formação e estágio busca romper com o modelo de estágio supervisionado que apenas instrumentaliza o licenciando para a ação docente:

RP é formação, é essencial, não tem como não ter... aliás, eu tive muitas horas de estágio no magistério, tive quase 1.000 horas de estágio no magistério, e o magistério não me tocou como a Pedagogia me tocou. Tanto é que eu fugi do magistério, fiquei anos batendo cabeça, trabalhando em outras profissões [...]. A gente vê tanto curso de Pedagogia que os professores não fazem ou não passam pelo estágio, que é tão rico, tão importante pra formação, porque só o curso não dá conta de todas as coisas, você precisa ter a vivência, a experiência, precisa ter o seu momento de planejar e ministrar uma aula, de lidar com o conflito da sala de outro professor, e tentar achar uma solução para o conflito, porque lá na frente pode ser um conflito que você passe por ele, então eu acho que é isso. É formação, formação para o curso e para vida (Professora Lara).

O depoimento a seguir, com a visão da coordenadora Eva sobre o PRP, ratifica essa ideia:

Eu conheço um pouquinho na teoria. Que eles falam que o professor estuda, acompanha um pouco e depois eles fazem uma devolutiva. Eu acho extremamente válido, extremamente importante, porque assim todo mundo sabe que o estágio da faculdade, muitas vezes, ainda mais quem estava na área, ficava uma questão de papel, e não tinha esse olhar crítico, só tinha o olhar quem fazia realmente o estágio, tinha só uma questão de observação, mas a criticidade e a análise desse contexto ficou de fora e eu acho que a residência contempla um pouco que eu conheço da teoria da residência, que eu já conversei, eu acho que contempla... Eu acho que é um modelo de estágio assim perfeito (Coordenadora Eva).

Os depoimentos enfatizam que a prática docente envolve conhecimento teórico e saberes práticos diversificados, além de uma capacidade crítica do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Esses elementos mostram a importância da formação que integra a prática docente, realizada na Escola e acompanhada por um profissional mais experiente nesse processo de formação (MARCELO GARCIA, 1999).

Assim, pode-se inferir que os aspectos positivos da formação inicial e do PRP são muito mais fortes nos relatos da professora e da coordenadora. O único aspecto de fragilidade revelado faz parte da realidade vivenciada pela professora, mas deve ser considerado ao se pensar nas possibilidades de aperfeiçoamento do Programa.

A minha dificuldade na época foi a restrição né, porque a gente tinha que seguir a escola que era determinada pela faculdade, não que isso deve mudar, mas deviam ter mais (Professora Lara).

Diante dessa dificuldade, Lara sugere a ampliação no número de Escolas vinculadas ao Projeto do curso:

Mais escolas, porque o aluno, principalmente o aluno do Noturno, é, tem uns alunos no Vespertino que têm um horário mais flexível, não trabalham, mas os alunos do Noturno têm que se virar em mil, em mil. Aluno trabalhador, sabe, é muito desigual, então eu acho que deveriam ser repensado os horários, os locais, para que desse maior flexibilidade, sabe!? Porque olha, não foi fácil (Professora Lara).

Organizar a Residência Pedagógica no período noturno para o aluno trabalhador é um grande desafio do Programa, visto que as Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I funcionam em horário diurno. A ampliação do número de Escolas também é outro fator importante, uma vez que esse aspecto envolveria um aumento no custo da formação do licenciando, sendo que nesse processo a

Universidade organiza um professor para acompanhar a imersão de um pequeno grupo de alunos no ambiente escolar. Assim, pode-se reconhecer que essas proposições são importantes para os programas de formação profissional e que buscam favorecer e qualificar a participação dos docentes no processo formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou analisar a prática pedagógica e os desafios encontrados pela egressa do PRP nos primeiros anos de docência, após a conclusão do curso de licenciatura e a participação no PRP, e as contribuições do Programa para a sua inserção profissional. Foram traçados os seguintes objetivos específicos: analisar os elementos considerados pela egressa como facilitadores ou dificultadores para a inserção profissional; investigar as estratégias utilizadas pela egressa para superar os desafios encontrados; conhecer o ponto de vista da egressa em relação à contribuição do PRP no seu processo de inserção profissional; e, conhecer a visão da equipe gestora da Escola a respeito da inserção da egressa do PRP.

Com esse propósito, foram desenvolvidas quatro categorias de análise: inserção profissional, gestão da sala de aula, planejamento e avaliação e formação inicial e PRP.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso, que envolveu 10 dias de observação e a realização de entrevistas semiestruturadas com a professora egressa do PRP e a CP da Escola na qual a professora atua. Foi também realizada a análise dos documentos: diário de bordo da professora; PPP da Escola; Proposta Curricular – QSN da Rede Municipal de Educação de Guarulhos; e, Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia da Unifesp.

Na análise dos elementos considerados pela egressa como facilitadores ou dificultadores para a inserção profissional, verifica-se que a professora vivenciou a inserção na docência de maneira tranquila e com poucas dificuldades, dependendo do resultado dos saberes adquiridos no seu percurso de formação profissional e das relações estabelecidas com os professores e a equipe gestora da Escola.

Apesar das dificuldades vivenciadas por falta de experiência, seja na atuação do Ensino Fundamental I ou no Projeto de salas-ambientes na Educação Infantil, a professora egressa do PRP buscou desenvolver suas atribuições com foco no oferecimento de um Ensino de qualidade aos seus alunos. Ao final desse processo, o seu trabalho foi avaliado de maneira positiva pela Coordenação da Escola onde atualmente leciona.

Com relação à superação dessas dificuldades, dois fatores foram destaques nos depoimentos dessa professora. O primeiro foi a importância do acolhimento e da

parceria da equipe gestora como facilitadora da integração com as turmas de trabalho e para encontrar caminhos para superação dos problemas que surgem na gestão da sala de aula, no desenvolvimento do ensino e na aprendizagem dos alunos. O segundo fator refere-se ao trabalho de parceria dos professores, o que possibilita a qualificação da atuação profissional, seja do professor iniciante ou dos professores com experiência.

Esses resultados se coadunam ao que a literatura apresenta como a importância do acolhimento e do suporte ao professor iniciante nesse período de inserção profissional. Fica evidente a importância de se estabelecer um clima de interação e de trabalho colaborativo entre todos os membros da Escola, a fim de que esses se sintam pertencentes ao Projeto Pedagógico e agentes transformadores da Escola. Sendo assim, o contexto escolar, marcado pelas condições e pelo clima de trabalho, é elemento fundamental no processo de inserção profissional.

Pretende-se, com esses resultados, despertar a atenção não só da equipe gestora para os problemas no campo da inserção profissional, mas, de uma forma mais ampla, englobar as Redes de Ensino para discutir a concepção de trabalho. Além de provocar a criação de estratégias para que todos os segmentos da Educação assumam a responsabilidade de acompanhar e oferecer suporte aos professores iniciantes.

Diante da análise realizada sobre as estratégias utilizadas pela egressa para superar os desafios encontrados durante a prática docente, conclui-se que a formação inicial e a participação no PRP contribuíram para a inserção profissional de uma maneira positiva, principalmente nas habilidades de gestão da sala de aula, planejamento e avaliação.

Ao analisar tanto a formação do curso de Pedagogia como a formação no PRP, foi possível conhecer a relação entre ambas nas contribuições promovidas à prática da egressa. Fica evidente em suas falas que, embora tenha cursado o CEFAM no magistério, só se percebeu como professora ao concluir o curso de Pedagogia na Unifesp. Considera que o PRP proporcionou um contato com o contexto educacional e colocar em prática e aperfeiçoar os conhecimentos teóricos e práticos e a transposição didática, principalmente dos aspectos relativos à observação, ao planejamento e à avaliação na Educação Infantil.

Quando refletimos sobre a repercussão da formação da Unifesp na prática

docente da egressa, observa-se que sua atuação tem como base os valores e os conceitos desenvolvidos nas unidades curriculares com foco na Educação Infantil, visto que os resultados evidenciam que a egressa organiza seu trabalho com o foco no educar, no cuidar e no brincar, que são os três pilares importantes na práxis da Educação Infantil.

Outro ponto identificado é que a egressa coloca em prática as estratégias de observação utilizadas no PRP para verificar as necessidades da sala de aula e dos seus alunos para, então, pensar na programação das aulas e na organização do conteúdo, dos materiais e na avaliação da proposta.

Percebe-se, portanto, que a iniciação à docência decorrente do PRP possibilitou a aproximação da egressa com a profissão docente, bem como a discussão e a reflexão em relação às práticas vividas em conjunto com o professor formador da Escola em que acontecia a imersão, com o professor preceptor da Universidade e com os colegas licenciandos que compunham o grupo, o que tornou o estágio interessante, com aprendizagem significativa, além de um subsídio para enfrentar a realidade já na condição de professora.

Essa constatação reafirma a importância de políticas públicas de acompanhamento e preparação dos professores iniciantes no processo de inserção profissional. Nesse ponto, o PRP se insere como um mecanismo de qualificação da formação inicial dos licenciandos.

Outro ponto forte presente na análise dos dados, que fica evidente nos depoimentos da egressa e da CP, foi a formação humanizadora oferecida pela Unifesp, a qual afetou profundamente a atuação da egressa quanto à criticidade em relação aos aspectos sociais e políticos que envolvem uma Educação pública e de qualidade.

Considerando que esse estudo buscou analisar as contribuições do PRP para a formação docente e para a inserção profissional dos seus egressos, é importante ressaltar que os limites desta investigação não possibilitaram analisar outras dimensões, até mesmo por não ser uma intenção desta investigação esgotar um assunto tão amplo e complexo. Assim, espera-se que outros estudos contribuam para compreender os impactos do PRP no início de carreira dos egressos que não tiveram experiências anteriores na docência, bem como perceber qual a eficácia do PRP no contexto das instituições que acolhem os residentes.

Além disso, pode-se identificar o custo dessa formação, com a intenção de oferecer um referencial para a constituição de políticas públicas que visam à ampliação do Programa. Outra possibilidade seria acompanhar essa egressa ao longo da carreira docente com a intenção de conhecer a extensão da influência do Programa em sua vida profissional.

A partir dessa análise, torna-se nosso objeto de preocupação a nova Política Nacional de Formação de Professores, lançada no dia 18 de outubro de 2017, pelo Ministério de Educação (MEC), que apresentou o Programa de Residência Pedagógica como parte da modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A previsão é de que esse novo Programa ofereça 80 mil bolsas para estudantes matriculados a partir do terceiro ano da licenciatura.

De acordo com o MEC, o objetivo principal do Programa é a melhoria da qualidade da formação inicial e uma melhor avaliação dos futuros professores, que contarão com acompanhamento periódico das instituições formadoras e das redes públicas de ensino (NOVA ESCOLA, 2017).

O novo Programa do MEC parte do pressuposto de que a Universidade, em conjunto com as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, desenvolva um plano de trabalho que terá um ciclo de formação de 21 meses, em que os residentes contarão com o acompanhamento da Coordenação Pedagógica das Escolas que foram indicadas pela Rede de Ensino e a tutoria e a supervisão da IES.

No documento de apresentação desse novo Programa, o MEC enfatiza ter como princípio aproximar o futuro professor da prática real da profissão docente e a articulação entre teoria e prática. Com a intenção de integrar a formação entre a Instituição de Ensino Superior e a Secretaria de Educação, ao concluir a Residência Pedagógica, o licenciando participará de um workshop, em que terá a oportunidade de discutir suas dificuldades e aprendizagens durante a residência com os tutores da Universidade e Coordenadores Pedagógicos das Secretarias de Educação.

O que chama a atenção é que o Programa terá a duração de 21 meses, ou seja, as dificuldades serão discutidas e trabalhadas no decorrer desse processo? De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a cidade de São Paulo será a cidade-piloto do projeto de Residência Pedagógica. A comissão formada pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, Instituto Ayrton Senna e a Universidade Estadual Paulista

(Unesp) terá 90 dias para enviar ao MEC o projeto que atenderá os futuros residentes.

No dia 27 de dezembro de 2017 foi realizado o primeiro Seminário Residência Pedagógica: experiências e desafios que, de acordo com a CAPES, teve a seguinte finalidade:

O Seminário Residência Pedagógica: experiências e desafios foi o primeiro de uma série de encontros que serão promovidos com os diversos atores envolvidos com a formação de professores da educação básica. O Seminário visou ampliar as discussões sobre a nova Política Nacional de Formação de Professores, reafirmando o compromisso do Ministério da Educação – MEC em promover o debate com diversos atores e conhecer as experiências bem-sucedidas de Residência Pedagógica já implementadas em diferentes contextos educacionais (CAPES, 2017, s/p).

Nesse sentido, espera-se que as contribuições apresentadas nesta investigação e as preocupações que têm sido discutidas em diversas pesquisas sobre o PIBID e a Residência Pedagógica nas Universidades e nas instâncias de apoio à formação de professores, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), estejam presentes e sejam consideradas a fim de complementarem e qualificarem essa nova proposta. Além de poderem gerar bons resultados, com políticas de formação inicial e inserção profissional, almeja-se que essas discussões também repercutam na qualificação do Projeto de Lei nº 284, que está em tramitação na Câmara dos Deputados.

Conclui-se, nesta pesquisa, que os objetivos e a metodologia do curso de Pedagogia e as ações desenvolvidas no PRP da Unifesp mostraram ser um diferencial para a inserção profissional da professora, uma vez que o Currículo do seu curso ofereceu oportunidades de articular os saberes práticos e teóricos aprendidos durante a formação e na imersão no espaço escolar. Essas experiências possibilitaram à egressa uma melhor compreensão da atuação docente e da complexidade do dia a dia da sala de aula, além de mostrar como encontrar caminhos para a solução de problemas ou dificuldades da ação docente.

Ao finalizar esses apontamentos, é importante destacar as aprendizagens da autora, pesquisadora iniciante, assim como da professora Lara, aprendizagens adquiridas ao longo desses dois anos de estudos e que vão além das disciplinas do mestrado:

- as aprendizagens referem-se à participação em uma pesquisa guarda-chuva,

que envolve um tema maior, e que exigiu aprender a extrair os dados do tema desta pesquisa;

- o fato de participar dos seminários com todos os pesquisadores do Projeto, possibilitando compreender os processos que envolvem a ação do pesquisar;

- a troca de experiência com os pesquisadores mais experientes, o que permitiu conhecer as estratégias utilizadas em cada etapa de desenvolvimento do Projeto;

- a participação no Núcleo de Pesquisa que representou um momento importante para construção e aquisição de uma postura investigativa, que envolve questionar, criar hipóteses e refletir frente às situações encontradas.

- outra aprendizagem refere-se às reuniões coletivas de orientação, ocorridas além das orientações individuais, o que viabilizou discutir esse trabalho com outros colegas, em que foram levantadas sugestões para qualificar a construção e a escrita do trabalho.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o acolhimento no núcleo de pesquisa foi importante para minha formação de pesquisadora iniciante, e que o trabalho coletivo e a parceria entre os pesquisadores do projeto maior e os colegas de orientação contribuíram para a construção e o desenvolvimento desta pesquisadora iniciante.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Texto Contextos e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.

_____. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p.112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

_____. Pesquisas sobre inserção profissional: Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência. In: REUNIÃO NACIONAL – ANPED. DEMOCRACIA EM RISCO: A PESQUISA E A PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTEXTO DE RESISTÊNCIA, 38., 2017. São Luís. **Anais...** ANPEd, 2017.

BECKER, H. S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 28, de 02 de outubro de 2001. Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. Parecer CNE/CES n. 15, de 02 de fevereiro de 2005. **Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 maio 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. **Projeto de Lei do Senado Federal n. 227 de 2007**. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Brasília: Senado, 2007. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/mate-pdf/9948.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. **Projeto de Lei do Senado Federal n. 284 de 2012**. Substitui o PL n.27/2007 e Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a

residência educacional a professores da educação básica. Brasília: Senado, 2012. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=605635&disposition=inline>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BURKE, P. J.; CHRISTENSEN, J. C.; FESSLER, R. **Teacher Career Stages: implications for Staff Development**. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1984.

CAPES. **Seminário Residência Pedagógica**. 2017. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/seminario-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

COSTA, L. L. **Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação: Políticas, Direitos e Desigualdades) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. Tradução de Leda Beck. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 230-247, dez. 2014.

DRAGONE, M. L. S.; GIOVANNI, L. M. O Professor iniciante e a comunicação oral em sala de aula: algumas reflexões em direção a políticas de inserção profissional docente. In: GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. (Orgs.). **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014. p. 61-78.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIGLIO, C. M. B.; LUGLI, R. S. G. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares: A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 46, p. 62-82, set./dez. 2013.

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. p. 5-12.

GONÇALVES, G. S. de Q. **Inserção profissional de egressos do PIBID: desafios e aprendizagens no início da docência**. 2016. 243 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

GUARULHOS. Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos. **Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários**. Guarulhos: Secretaria de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.guarulhos.sp.gov.br/images/stories/educ/Docs/qsn-ultima-versao.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEAL, C. de C. N. **Residência Pedagógica**: representações sociais de formação continuada. 2016. 220 f. Tese (Doutorado em Educação: Representações Sociais e Práticas Educativas) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIMA, E. F. et. al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun., 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

_____. La evaluacion del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 43-70, maio 2009.

MARIN, A. J.; GOMES, F. O. C. Da absoluta necessidade de manejar a classe para que o manejo do ensino aconteça. In: GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. (Orgs.). **Professores iniciantes**: diferentes necessidades em diferentes contextos. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014. p. 79-93.

MARTINS, T. R. M.; SLAVEZ, M. H. C. Um estudo sobre programas de iniciação à prática profissional de professores no Brasil: O PIBID e o estágio de residência. **Revista Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 13, n. 1, suplemento, p. 29-41, jan./jun. 2015.

MORETTI, V. D. A articulação entre a formação inicial e continuidade professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 385-390, set./dez. 2011.

MORETTI, V. D.; MARTINS, E. Atividade de Ensino, Mediação e Aprendizagem da Docência na Residência Pedagógica: uma análise a partir da teoria histórico-cultural. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Itajaí, v. 15, n. 3, set./dez. 2015.

NOVA ESCOLA. **Nova política de formação de professores, incluindo residência pedagógica**. 2017. 42 min. son., color. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/7130/qual-a-diferenca-entre-o-pibid-e-a-nova-residencia-pedagogica-do-mec>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

NÓVOA, A. (Coord.). Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, Madrid, 2009.

PANIZZOLO, C. et al. Programa de residência pedagógica da Unifesp: Avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – UNICAMP, 16., 2012. **Anais...** Campinas: 2012. livro 2. p. 221- 233.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: Algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010.

PENNA, M. G. de O. Professor Iniciante: Considerações sobre aspectos do *habitus* familiar e a socialização na docência. In: GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. (Orgs.). **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014. p. 61-78.

PEPE, C. M. Professores Iniciantes: seu ingresso na profissão e suas aprendizagens. In: GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. (Orgs.). **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014. p. 93-106.

POLADIAN, M. L. P. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores**. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

PPP, XXX. **Projeto Politico Pedagógico da Escola XXX**. Guarulhos, 2016.

REIS, P. Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. **Cadernos de CCAP – Conselho Científico para a Avaliação de Professores**, Lisboa, n. 2, 2011.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007.

SANTANA, M. S. da S. **O PIBID e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do programa**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SOBREIRA, J. L. B. **Desafios para uma formação inicial qualificada dos profissionais da educação sobre a prática do ensino: um estudo sobre o Projeto de Lei de Residência Pedagógica**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação: Sociologia e história da Profissão Docente e da Educação Escolar) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

TANCREDI, R. M. S. P. O que um professor precisa saber e saber fazer para ensinar: desenvolvimento da competência profissional. In: _____. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Paulo: EdUFSCar, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O **Trabalho Docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis, RJ: 2012.

UNIFESP. **Plano Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2014. Disponível em: <<http://humanas.unifesp.br/home/index.php/cursos-de-graduacao/2011-06-02-12-58-10>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a Ensinar**: As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro de observação

Eixo I: Identificação

1. Indique, por favor, o número de alunos presentes na sala de aula no dia da observação:

- | | |
|---|--|
| ☐ Menos de 10 alunos | ☐ 10 a 15 alunos |
| ☐ 15 a 20 alunos | ☐ 20 a 25 alunos |
| ☐ 25 a 30 alunos | ☐ Mais de 30 alunos |

2. Indique, por favor, o ano curricular a que pertence a sala que observou:

- ☐ Educação Infantil: 1º Etapa – 4 à 5 anos
- ☐ Educação Infantil: 2º Etapa – 5 à 6 anos

Eixo II: Organização

3. Classifique por favor, a adequação física da sala que observou:

1º Sala: _____

- | | |
|--|--|
| ☐ Totalmente Adequada | ☐ Adequada |
| ☐ Pouco adequada | ☐ Nada adequada |

Justifique: _____

2º Sala: _____

- | | |
|--|--|
| ☐ Totalmente Adequada | ☐ Adequada |
| ☐ Pouco adequada | ☐ Nada adequada |

Justifique: _____

4. Que recursos estão disponíveis na sala?

1º Sala: ☐ Livros literários ☐ Revistas ☐ Jornais ☐ Gibis
☐ Brinquedos ☐ Jogos ☐ Outros: _____

2º Sala: ☐ Livros literários ☐ Revistas ☐ Jornais ☐ Gibis

() Brinquedos () Jogos () Outros: _____

5. Existe suficiente luz e espaço adequado para o trabalho na sala de aula?

Sala 1: () Sim () Não

Justifique: _____

Sala 2: () Sim () Não

Justifique: _____

6. Os alunos podem escolher os lugares onde se sentam em cada aula?

() Sim () Não () Em alguns momentos.

7. Existe muito barulho na sala?

() Sim () Não () Em alguns momentos.

8. Existe interrupções causadas por fatores exteriores?

() Sim () Não () Em alguns momentos.

9. Como foram dispostas as mesas e as cadeiras? (Os alunos estão agrupados de alguma forma?)

10. O que está fixado nas paredes?

Eixo III: Gestão da sala de aula

11. Existe uma explicação prévia do que será trabalhado naquele dia, na sala de aula?

() Sim () Não () Em alguns dias.

12. Apenas a professora define o que se vai fazer na aula?

() Sim () Não () Em alguns momentos.

13. Há participação dos alunos nas decisões?

() Sim () Não () Em alguns momentos.

14. Qual é a reação do professor e dos alunos quando alguém faz uma pergunta ou aborda um tema diferente do planejado?

15. Como a professora organiza os tempos e espaços durante o período da aula?

(Ou seja, qual é a rotina diária? Existem atividades que são feitas rotineiramente, como por exemplo, leitura deleite, roda de conversa, hora do brinquedo, etc.?)

16. Quais são as regras de funcionamento da sala de aula? Quem as define? Como são comunicadas?

Eixo IV: Interação na sala de aula

17. Qual é o padrão de interação?

- () Fala uma pessoa de cada vez
- () Muitas pessoas falam ao mesmo tempo
- () Alunos e professor/a interrompem a fala do outro;
- () Só o professor fala.

18. Sobre o que é que se fala na aula?

- () Somente sobre o tema da aula;

- () Experiências pessoais contadas pelos alunos;
- () Experiências pessoais contadas pela professora
- () Predomina o silêncio (ou é requerido sempre o silêncio)

19. Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?

- () Democraticamente
- () Autoritariamente

20. Com que frequência existem desacordos? São sobre o quê?

Eixo V: Discurso do professor

21. O professor elogia os alunos? Em quais circunstâncias? (Observe se há incentivo a aprendizagem e às tentativas de acerto nos elogios, ou se são utilizados apenas como reforço positivo para atitudes consideradas corretas, ou seja, incentivo ao acerto ou ao “não-erro”).

22. Que tipos de perguntas faz o professor?

- () Que exigem respostas “sim” / “não”;
- () Que exigem uma resposta certa;
- () Que incentivam uma resposta aberta e uma maior participação.

23. A quem é que o professor dirige as perguntas?

- () A um aluno específico; (considerado exemplos)
- () A um aluno específico (que se mostra indisciplinado)
- () À sala toda, genericamente;
- () A diversos alunos em diferentes circunstâncias.

24.O professor dá tempo para os alunos pensarem depois de fazer uma pergunta?

() Sim () Não () Em alguns momentos.

25.O professor encoraja ou desencoraja a formulação de perguntas?

() Sim () Não () Em alguns momentos.

26.O professor mostra que está atento aos alunos, disposto a ouvir?

() Sim () Não () Em alguns momentos.

27.Como é que o professor dá instruções?

() De forma autoritária, direcionadora;

() De maneira paciente, explicando novamente quando surgem dúvidas;

28.É claro em suas explicações?

() Sim () Não () Em alguns momentos.

29.O professor estimula a discussão?

() Sim () Não () Em alguns momentos.

Eixo VI: Relação entre os alunos – sentimento de comunidade
--

30.Os alunos iniciam um novo tema de conversa ou apresentam opiniões?

() Sim () Não () Em alguns momentos.

31.Há interação dos alunos uns com os outros?

() Sim () Não () Em alguns momentos.

32.Todos os alunos recebem o mesmo tempo de atenção do professor?

() Sim () Não () Em alguns momentos.

Justifique:

33. Como é que os alunos pedem ajuda?

- ☐ Perguntando a um colega;
- ☐ Levantando a mão e fazendo a pergunta em voz alta;
- ☐ Esperando que o professor se aproxime deles.

Eixo VII: Clima de sala de aula
--

34. Os alunos e o professor estão interessados e entusiasmados?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Em alguns momentos.

35. O professor conhece e utiliza os nomes dos alunos?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Em alguns momentos.

36. O humor é usado de forma apropriada?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Em alguns momentos.

37. O professor inferioriza ou envergonha os alunos?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Em alguns momentos.

38. Existe um clima de tranquilidade que favorece a aprendizagem?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Em alguns momentos.

39. Existe um clima de colaboração e de ajuda?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Em alguns momentos.

40. Existe um clima de competição entre os alunos?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Em alguns momentos.

41. Existe um clima de respeito entre os alunos?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Em alguns momentos.

42. Existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Em alguns momentos.

Eixo VIII: Atividades didáticas
--

43. As atividades adequam-se aos objetivos propostos?

☐ Excelente; ☐ Bom ☐ Satisfatório ☐ Insatisfatório.

44. As atividades são ao mesmo tempo possíveis e desafiadoras?

☐ Excelente; ☐ Bom ☐ Satisfatório ☐ Insatisfatório.

45. Os textos apresentados e trabalhados em sala são de boa qualidade?

☐ Excelente; ☐ Bom ☐ Satisfatório ☐ Insatisfatório.

46. As atividades são complementares e estão bem articuladas?

☐ Excelente; ☐ Bom ☐ Satisfatório ☐ Insatisfatório.

47. A duração das atividades é adequada ao tempo de concentração dos alunos?

☐ Excelente; ☐ Bom ☐ Satisfatório ☐ Insatisfatório.

48. A professora trabalha considerando as diferenças (nível de aprendizagem, dificuldades ou facilidades na aprendizagem, etc.) dos alunos?

☐ Excelente; ☐ Bom ☐ Satisfatório ☐ Insatisfatório.

49. O professor apresenta aos alunos o tema e os objetivos de cada atividade?

☐ Excelente; ☐ Bom ☐ Satisfatório ☐ Insatisfatório.

50. O professor informa aos alunos os critérios de avaliação de cada atividade?

☐ Excelente; ☐ Bom ☐ Satisfatório ☐ Insatisfatório.

51. As avaliações propostas são pertinentes aos conteúdos trabalhados?

☐ Excelente; ☐ Bom ☐ Satisfatório ☐ Insatisfatório.

52. Como é o comportamento do professor durante a avaliação?

☐ Excelente; ☐ Bom ☐ Satisfatório ☐ Insatisfatório.

53. As atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos?

() Excelente; () Bom () Satisfatório () Insatisfatório.

54. O professor recorre a situações do dia-a-dia dos alunos para exemplificar os conceitos abordados na aula?

() Excelente; () Bom () Satisfatório () Insatisfatório.

55. Os recursos foram adequados á idade e às capacidades dos alunos?

() Excelente; () Bom () Satisfatório () Insatisfatório.

56. Houve uso de jogos, materiais concretos (como alfabeto móvel, material dourado, etc.)

() Excelente; () Bom () Satisfatório () Insatisfatório.

57. As tecnologias de informação e comunicação foram integradas na aula? (houve uso de tecnologias, como Datashow, computador, lousa digital, aparelho de som, etc., coerentes com os objetivos da aula?)

() Excelente; () Bom () Satisfatório () Insatisfatório.

Observações:

Observador: _____ **Data** ____ / ____ / ____

Apêndice C - Roteiros das entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A COORDENADORA

EIXO	DIMENSÃO	PERGUNTAS	OBJETIVO
Formação e Carreira Profissional	Formação Pessoal	1. Formação;	Conhecer a trajetória acadêmica e profissional do coordenador pedagógico.
	Experiência Profissional	2. Quanto tempo é coordenador; 3. Quanto tempo é professor; 4. Quanto tempo é coordenadora na escola; 5. Por que se tornou coordenadora	Conhecer o motivo de escolha para atuar na coordenação.
Atuação Profissional	Atribuições	6. Descreva resumidamente suas atividades na escola;	Conhecer como é o trabalho da coordenadora.
	Visão de formação aos professores	7. Como você organiza a H.A.; 8. Qual a importância do horário coletivo para a formação dos professores;	Identificar o que constitui o trabalho da coordenadora nas dimensões (relação professor- aluno; relação professor iniciante e professor com mais experiência; relação equipe gestora com os professores; didática, avaliação)
Professor Iniciante	Acolhimento e Formação aos professores iniciantes	9. Há alguma preocupação da gestão, direção e coordenação, em receber e apoiar os professores recém-chegados; 10. O que é feito; 11. Na literatura, os professores que atuam há menos de 5 anos no magistério, são considerados professores iniciantes. Na escola há algum professor nessa situação. Como a escola recebe e orienta esses professores; 12. Há uma apresentação das propostas da rede municipal para os professores. Você acha que todos os professores conhecem a política municipal de educação e seus documentos. 13. Se você tivesse 3 professores iniciantes, isto é, com menos de 5 anos de magistério, aqui na escola, você acha que seria interessante desenvolver algum tipo de formação específica, por que;	Conhecer como ocorre o acolhimento e formação aos professores em início da docência; Conhecer a visão da coordenadora sobre os professores iniciantes;
	Egressa do PRP	14. Sobre a professora que foi observada, você teria alguma consideração a fazer em relação a sua forma de planejamento, propostas pedagógicas elaboradas e executadas, assim como seu domínio da sala de aula.	Conhecer a visão da coordenadora sobre a egressa do PRP.

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA COM A EGRESSA DO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

EIXO	DIMENSÃO	PERGUNTAS	OBJETIVO
Formação e Carreira Profissional	Dados de Formação	1. Formação 2. Em que ano se formou;	Conhecer a trajetória acadêmica e profissional da egressa a fim de compreender seu processo de profissionalização para a inserção no trabalho pedagógico
	Experiência Profissional	3. Depois de quanto tempo de formada você começou a lecionar; 4. Quanto tempo você leciona; 5. Você é concursada ou não; 6. Em quantas escolas municipais você já trabalhou;	
Início da docência	Dificuldades	7. Qual a maior dificuldade que você teve/tem para lecionar; 8. Quando você ingressou quais dificuldades você enfrentou para iniciar o seu trabalho;	Conhecer as dificuldades vivenciadas pela egressa no início da carreira
	Razões das dificuldades	9. Essas dificuldades se devem à qualidade da formação inicial pela qual passou na Unifesp; 10. Que outros fatores interferiram para você ter essas dificuldades;	Conhecer os elementos considerados pela egressa como dificultadores para iniciação profissional
Contribuições da Formação Inicial	Contribuições da UNIFESP	11. Qual a contribuição da licenciatura na Unifesp orientam seu trabalho;	Investigar as estratégias utilizadas pela egressa para superar os desafios encontrados
	Contribuições do PRP	12. Quais dessas aprendizagens foram adquiridas durante o Programa de Residência Pedagógica; 13. Imagine se você não tivesse passado pelo Programa de Residência Pedagógica. Esse fato faria alguma diferença em relação às dificuldades ou facilidades encontradas no início de sua carreira;	Conhecer o ponto de vista da egressa sobre o papel do PRP no seu processo de inserção profissional
Gestão de Sala de Aula	Planejamento	14. Você planeja suas aulas; 15. Você cumpre seu planejamento; Por que; 16. Qual a relação entre o que você trabalha em sala de aula e o planejamento anual da escola; 17. Você acha importante planejar; 18. Em que a elaboração do PAP, da residência de RP, ajudou você a aprender a planejar na escola;	Conhecer o trabalho da egressa do PRP; Identificar como a egressa do PRP organiza e desenvolve a ação docente.
Clima da Instituição	Apoio para superar as dificuldades	19. Você tem algum apoio da escola para sanar suas dúvidas e dificuldades; 20. Você acha que deveria ter;	Conhecer as condições de trabalho do professor iniciante
	Clima da Escola	21. Como você descreveria o clima institucional de sua escola;	
Início da docência	Dificuldades	22. Se você pudesse mudar alguma coisa em sua sala de aula ou na escola, o que faria;	Identificar elementos considerados pela egressa dificultadores para inserção profissional

Programa Residência Pedagógica	PRP	23. SE você pudesse opinar sobre questões relacionadas à RP, quais sugestões você daria;	Identificar elementos considerados pela egressa para a qualificação do PRP
Contribuições para pesquisa	Pesquisa	24. Há outra coisa que você gostaria de relatar que nos ajudasse na pesquisa; 25. Você gostou de participar dessa segunda fase da pesquisa; Por que;	Conhecer a visão da egressa sobre a pesquisa desenvolvida