

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

REGINA CÉLIA TOLENTINO OLIVEIRA

**INSERÇÃO PROFISSIONAL EM “ESCOLA DE PASSAGEM” NA VISÃO DE
PROFESSORES INICIANTE E PROFISSIONAL GESTOR DE UMA CEI DO
MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

**SÃO PAULO
2020**

REGINA CÉLIA TOLENTINO OLIVEIRA

**INSERÇÃO PROFISSIONAL EM “ESCOLA DE PASSAGEM” NA VISÃO DE
PROFESSORES INICIANTE E PROFISSIONAL GESTOR DE UMA CEI DO
MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

Mestrado: Dissertação apresentada ao Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^{fa} Dr^a Luciana Maria Giovanni

SÃO PAULO

PUC-SP

2020

Banca Examinadora

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 88887.189981/2018-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 88887.189981/2018-00.

AGRADECIMENTOS

A Deus em primeiro lugar por conceder esta oportunidade e que com certeza tem um propósito ainda maior que o meu.

À Professora Doutora Luciana Maria Giovanni pela confiança, parceria e diretriz em cada detalhe desta pesquisa.

À Professora Doutora Alda Junqueira Marin e Professora Doutora Maria Regina Guarnieri, pelas sugestões valiosas na rota da pesquisa, e como membros da Banca do Exame de Qualificação.

À Elisabete Adania (Betinha) por auxiliar com tantos pequenos e grandiosos detalhes, com louvores pela paciência e zelo, diante uma burocracia iniciada na aprovação do processo seletivo até o último dia quando do recebimento do título de Mestre.

À minha família que viveu estes momentos em parceria vibrando e torcendo a cada conquista realizada, além da paciência diante de minha ausência nas tarefas do dia a dia.

À minha mãe que sempre comprou livros e mais livros para que o conhecimento nunca faltasse e a meu pai que sempre mostrou que, ser responsável e dedicado de mãos dadas ao conhecimento que minha mãe validava, voaria longe!

À Fernanda Araujo Cabral e Adriana Tolentino Sousa que me inspiraram e incentivaram na jornada acadêmica e hoje estou aqui!

À cada personagem da escola que me acolheu para a realização da pesquisa e contribuiu para que os confrontos e encontros com as ideias dos autores fossem possíveis.

Aos colegas e parceiros de todos os dias que vibraram com esta nova jornada em minha vida.

À CAPES pelo subsídio financeiro que tornou possível a realização desta pesquisa e de um sonho.

OLIVEIRA, Regina Célia Tolentino. **Inserção profissional em “escola de passagem” na visão de professores iniciantes e profissional gestor em uma CEI do município de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020. (Orientação: Prof^a. Dra. Luciana Maria Giovanni)

RESUMO

Esta pesquisa visa investigar relações entre gestão escolar e professores iniciantes de diferentes tipos como: iniciantes na carreira (recém habilitados), na etapa escolar da Educação Infantil (migrados de outra etapa escolar) e/ou iniciantes na unidade escolar escolhida em uma escola considerada de passagem, relacionando os estudos e pesquisas realizadas com a realidade na instituição. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada por meio de análise de documentos como Livro Ata, Projeto Especial de Ação 2019 (PEA), registros de professores que participam do PEA (Projeto Especial de Ação 2019), e Referências e Orientações Pedagógicas (ROP) da instituição, além de aplicação de questionário com 16 professores iniciantes e entrevista com a coordenadora da instituição. A pesquisa busca responder às questões: Como o ambiente escolar sem a presença de professores experientes, altera a condição de inserção do professor iniciante na profissão? Que implicações isso traz para os profissionais da gestão escolar? Como realizam a inclusão desses iniciantes na unidade escolar? Como ocorre o engajamento dos professores iniciantes nesta instituição e quais as aspirações educacionais dos professores iniciantes quando chegaram a instituição? Fornecem apoios teóricos ao projeto de pesquisa autores como: Marcelo, com o conceito de desenvolvimento profissional docente e em parceria com Vaillant, com as evidências de que o ambiente social e cultural da instituição influencia diretamente na promoção ou inibição do desenvolvimento do profissional docente; Huberman, Ferreirinho e Guarnieri, com o conceito de ciclo de vida profissional docente e caracterização do professor em início de carreira; e Giovanni, Knoblauch e Franca, com o conceito de escola de passagem. Os dados obtidos, organizados em quadros e tabelas permitem confirmar em parte a hipótese norteadora da pesquisa, de que as professoras iniciantes têm dificuldade em assumir o papel específico de professoras de bebês e crianças pequenas, dentro do contexto de uma escola específica com características de “escola de passagem”, onde bebês e crianças pequenas são colocados num plano de “esquecimento” diante de tantas outras angústias e preocupações, e de que esses primeiros anos de atuação profissional nem sempre são um processo tranquilo, especialmente se essa inserção profissional não contar com apoios específicos (presença de colegas experientes e ações da equipe gestora).

Palavras-chave: professores iniciantes, educação infantil, escola de passagem, carreira docente, gestão escolar.

OLIVEIRA, Regina Célia Tolentino. **Professional insertion in “school of passage” from beginning teachers’ and administrator’s points of view in a Center of Early childhood Education – CEI – in the city of São Paulo.** Thesis (Master’s Degree in Education: History, Politics, Society). São Paulo: Pontifical Catholic University of São Paulo, 2020. (Advisor: Luciana Maria Giovanni, PhD).

ABSTRACT

This research work aims to investigate the relations between the school administration and the several types of beginning teachers such as: beginners in the career (newly graduated), in the school level of the Early Childhood Education (migrated from other school level) and/or beginners in the school unity chosen in a school of passage, integrating the studies and research works with the institution reality. This work is considered qualitative research, accomplished by means of documental analysis of the following: the Minute Book, Special Project of Action 2019 (PEA), records of teachers who participated in PEA (Special Project of Action 2019), and Pedagogic References and Guidelines (ROP) of the institution, besides applying a questionnaire to 16 beginning teachers and interviews with the coordinator of the institution. This research work aimed to answer the following questions: How does the school environment, without the presence of experience teachers, modify the condition of profession insertion of the beginning teachers? Which implications does it bring to the professionals of the school administration? How do they conduct the inclusion of these beginners in the school unity? How does the beginning teachers’ commitment happen in this institution and which were the beginning teachers’ educational aspirations when they arrived at the institution? Theoretical support for this research work is provided by authors such as: Marcelo, with the concept of teacher’s professional development, and Vaillant, with the evidences that the social and cultural environment of the institution directly influences the promotion or inhibition of the teacher’s professional development; Huberman, Ferreirinho and Guarnieri, with the concept of teacher’s professional life cycle and characterization of the teacher in the beginning of the career; and Giovanni, Knoblauch and Franca, with the concept of school of passage. The data obtained, organized in charts and tables, confirm in part the guiding hypothesis of the research, that beginning teachers have difficulty in assuming the specific role of teachers of babies and young children, within the context of a specific school with characteristics of “passing school”, where babies and young children are placed on a “forgetfulness” plan in the face of so many other anxieties and concerns, and that these first years of professional activity are not always a smooth process, especially if this professional insertion does not count on specific support (presence of experienced colleagues and actions of the management team).

Keywords: beginning teachers, early childhood education, school of passage, teaching career, school administration.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Teses e Dissertações selecionadas no Catálogo da CAPES (2013 a 2018) a partir do descritor <i>professor iniciante</i>	19
Quadro 02: Sinopses estatísticas de Educação básica de acordo com os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) - Docentes da educação básica.....	33
Quadro 03: Informações dos registros realizados no Caderno de Vivências (registro informal dos professores) e Atas do Projeto Especial de Ação 2019	36
Quadro 04: Orientações pedagógicas para a CEI constantes no ROP	41
Quadro 05: Atribuições específicas dos ATE's (Auxiliares Técnicos Escolar) e dos G4S (Empresa Terceirizada de Limpeza)	45
Quadro 06: Perfil dos professores	46
Quadro 07: Relações com a equipe gestora	54
Quadro 08: Sobre a condição de professor iniciante: dificuldades enfrentadas	55
Quadro 09: Sobre as condições de professor iniciante: ajudas recebidas.....	57
Quadro 10: Sobre a condição de professor iniciante e a ausência de pares experientes atuando no mesmo período.....	60
Quadro 11: Sobre ser professor iniciante em uma “ escola de passagem ”	61
Quadro 12: Perfil profissional da Coordenadora	63
Quadro 13: Como a Coordenadora vê a inserção na docência e os iniciantes.....	64
Quadro 14: Ações da Coordenação em apoio aos iniciantes.....	66
Quadro 15: Visão da Coordenadora sobre a “escola de passagem”.....	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Faixa etária e quantidade de alunos na CEI	44
Tabela 2: Formação das Professoras	48
Tabela 3: Razões para escolha da profissão/formação	49
Tabela 4: Relação com a profissão e possibilidade de mudanças após iniciar como professora na CEI	50
Tabela 5: Atuação na escola na visão das professoras	52
Tabela 6: Projeções para carreira expressas pelas professoras	53

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Desenvolvimento profissional docente segundo Marcelo (2009)	27
Figura 2: Mapa dos bairros de São Paulo.....	34
Figura 3: Registro no Caderno de Vivências (25/03/19).....	37
Figura 4: Registro no Caderno de Vivências (09/04/19).....	38
Figura 4A: Registro no Caderno de Vivências (continuação: 09/04/19).....	38
Figura 5: Registro no livro Ata (25/03/19).....	39
Figura 6: Registro no livro Ata (27/03/19).....	39
Figura 7: Registro no livro Ata (16/04/19).....	40
Figuras 8 a 11: Outros exemplos de orientações presentes no ROP.....	43
Figuras 12 e 13: Outros exemplos de orientações presentes no ROP.....	44

SUMÁRIO

Introdução e Justificativa.....	13
1. A PESQUISA REALIZADA	15
1.1 Delimitação do tema e do problema	15
1.2 Questões de pesquisa	15
1.3 Objetivos	16
1.4 Hipótese	16
1.5 Procedimentos metodológicos	16
1.5.1 Leitura e análise aprofundada do levantamento bibliográfico	16
1.5.2 Definição da escola pesquisada	16
1.5.3 Definição dos sujeitos da pesquisa	17
1.5.4 Construção e testes de instrumentos para coleta de dados	17
1.5.5 Coleta de dados	17
1.5.6 Procedimentos para organização e análise de Dados e para apresentação de resultados	18

PARTE 1

1. O CENÁRIO ACADÊMICO	19
1.1 Levantamento Bibliográfico	19
1.2 Apoios teóricos	25
1.2.1 Desenvolvimento profissional docente: elementos Conceituais	25
1.2.2 Definindo professor iniciante	27
1.2.3 Ambiente social e cultural da instituição	29
1.2.4 As escolas de passagem	30

PARTE 2

2. O CONTEXTO DA PESQUISA.....	33
2.1 Dados gerais sobre docentes no Brasil, no Estado e Município de São Paulo.....	33
2.2 A Escola pesquisada.....	34
2.2.1 Que dizem os documentos sobre a CEI pesquisada	35

PARTE 3

3. A INSERÇÃO PROFISSIONAL NA CEI.....	46
3.1 Os Professores: quem são e como se veem como iniciantes .	46
3.2 As relações com a gestão	63
3.2.1 Quem é a Coordenadora	63
Considerações finais	73
Referências Bibliográficas.....	78
Apêndices	80

Estudos sobre socialização profissional de professores iniciantes focalizando o que aprendem no exercício da profissão evidenciam as condições em que ocorre essa socialização. Os iniciantes e re-iniciantes chegam aos locais de trabalho tendo muito que aprender: entorno da escola, regras, normas, horários, com quem obter informações, quais turmas assumir, quem são os alunos e suas diferenças, quais condutas adotar... enquanto na sala de aula enfrentam a difícil tarefa de ensinar.

(GIOVANNI e GUARNIERI, 2014, p. 37)

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Pesquisas apontam que o número de professores no Brasil cresce exponencialmente. Os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) de 2010 a 2018 revelam a mesma tendência em todas as instâncias, federal, estadual ou municipal.

Entendendo que há novos profissionais na educação básica no Brasil e como em minha carreira sempre acompanhei a entrada e permanência de novos profissionais docentes, pesquisar situações de início de carreira sempre foi meu grande desejo.

Trabalho em duas unidades de uma instituição de Educação Infantil privada na cidade de São Paulo, em que atuo há mais de 15 anos. Nessa instituição há planos de carreira e tenho orgulho em dizer que hoje há, nas duas unidades, professoras que chegaram à escola cursando Pedagogia e hoje são professoras. Na unidade em que atuo hoje, por exemplo, há 09 pedagogas, sendo que 05 delas tiveram a oportunidade de entrar como estagiárias ou auxiliares e, atualmente, são pedagogas responsáveis por grupos de crianças.

Reverendo minha experiência a esse respeito é possível levantar questões pertinentes ao professor iniciante nessa realidade escolar privada da Educação Infantil em que a gestão escolar toma características específicas no apoio aos professores iniciantes.

Ações direcionadas no apoio aos professores iniciantes, como acompanhamento em sala de aula, reflexão diante dos planejamentos e ações pedagógicas seja no âmbito dos conteúdos ou das relações com crianças pais e colegas, trocas entre profissionais da instituição auxiliaram na formação permanente dos professores, permitindo-lhes maior segurança e menos angústias nesta etapa tão importante de um professor iniciante. Porém uma inquietude pairava em meus pensamentos. O que acontecia com os professores iniciantes de uma outra realidade escolar, uma vez que os números apontam a chegada de tantos novos habilitados.

No entanto, o rigor necessário à realização da pesquisa acadêmica levou-me a propor uma pesquisa que se volte para essas relações em outra realidade

escolar – a de um Centro de Educação Infantil da rede municipal de ensino de São Paulo.

Trata-se de uma CEI direta¹ (Centro de Educação Infantil), que se localiza em um extremo da Zona Sul de São Paulo, próximo a represa Guarapiranga.

Segundo informações iniciais por parte da Coordenadora da unidade, a equipe de professores é composta, no período da manhã, por profissionais que já atuam na escola há alguns anos e, no turno da tarde, apenas por professores iniciantes, o que faz com que a gestão da escola tenha características específicas de apoio aos iniciantes, desenvolvendo ações como formação no cotidiano escolar acompanhando as atividades escolares, e retomando constantemente ações cotidianas a cada troca do quadro de professores, uma vez que a permanência da maior parte dos profissionais é de no máximo três anos nesta instituição, considerada escola de passagem.

Estas informações permitem levantar questões de pesquisa que estabeleçam relações entre o empenho da gestão escolar no apoio aos iniciantes e o desempenho, dificuldades, adaptação/socialização profissional dos professores iniciantes. São elas:

As inquietações/dificuldades, trajetórias/construções no percurso do professor iniciante se alteram em uma CEI considerada escola de passagem?

De que forma as relações iniciantes/gestão se configuram nesse tipo de unidade escolar com tanta variação conforme turno de trabalho?

Como ocorre o engajamento dos professores iniciantes nesta instituição?

Como se manifesta a gestão da instituição em relação à presença e atenção aos professores iniciantes?

¹ Existem três modalidades de atendimento da educação infantil: a rede **direta**, quando a unidade é administrada diretamente pela Secretaria; e a **rede parceira**, que pode ser **indireta**, nos casos em que o imóvel é da Prefeitura mas a unidade é gerida por uma organização da sociedade civil; e **particular** (antes chamadas de 'conveniadas'), com repasse de recursos por criança matriculada. Em todos os casos, as diretrizes de funcionamento são definidas pela Prefeitura.

Em busca de respostas a estas questões o primeiro passo desta pesquisa foi a realização de um levantamento bibliográfico, seguido de leituras em busca de apoios teóricos – apresentados na Parte 1 desta Dissertação.

Assim, com base nas leituras realizadas – teses e dissertações selecionadas sobre o tema, além dos autores tomados como referência – Marcelo (2009), Marcelo e Vaillant (2012), Huberman (2000), Guarnieri (2000), Giovanni (2006), Ferreirinho (2004), Franca (2011) e Knoblauch (2008), com os conceitos de desenvolvimento profissional, ciclo de vida profissional de professores, inserção profissional docente, professor iniciante e escolas de passagem – foi possível tomar todas as decisões para realização da pesquisa, cujo desenho apresenta-se a seguir.

1. A PESQUISA REALIZADA

1.1 Delimitação do tema e do problema

A pesquisa visa investigar relações entre professores iniciantes de diferentes tipos (iniciantes na carreira, recém habilitados; iniciantes na etapa escolar da Educação Infantil migrados de outra etapa escolar e/ou iniciantes na unidade escolar escolhida) e a gestão escolar de uma escola de Educação Infantil considerada de passagem e que não tem professores experientes em seu corpo docente no período da tarde, articulando informações de estudos e pesquisas já realizados com a realidade desse tipo de instituição.

1.2 Questões de Pesquisa

- a)** Como os profissionais da gestão realizam a inclusão de professores iniciantes na unidade escolar?
- b)** Como o ambiente escolar sem professores experientes, altera a condição de inserção do professor iniciante na profissão?
- c)** Que implicações isso traz para os profissionais da gestão escolar?
- d)** Como ocorre o engajamento dos professores iniciantes nesta instituição? Como se sentem os professores iniciantes quando chegam à instituição e não encontram colegas profissionais experientes a quem recorrer?

1.3 Objetivos

- a)** Investigar a atuação da gestão da instituição em relação aos professores iniciantes, considerando que a instituição, considerada uma unidade de passagem, não conta com professores experientes em seu corpo docente, no período em que atuam os professores iniciantes;
- b)** Investigar as condições de inserção profissional dos profissionais iniciantes nessa instituição escolar;
- c)** Identificar quais são as dificuldades que os professores iniciantes enfrentam em sua prática pedagógica com esse tipo de realidade escolar.

1.4. Hipótese

O professor iniciante tem que assumir um papel específico de professor de educação infantil e berçário, dentro do contexto de uma escola especificamente de passagem, e como tal constitui um espaço educativo em que tudo se encontra em construção sempre. Como afirma Huberman (2000) os primeiros anos de atuação profissional nem sempre são um processo tranquilo e podem trazer muitas dúvidas e angústias, especialmente se essa inserção profissional não contar com apoios específicos (os colegas experientes e ações da equipe gestora).

1.5 Procedimentos metodológicos

1.5.1 Leitura e análise aprofundada do levantamento bibliográfico

1.5.2 Definição da escola pesquisada

A escola foi definida em função do número de professores iniciantes – 22 – e experientes – 06 – bem como em função do acesso da pesquisadora à unidade escolar escolhida, com a anuência e concordância da equipe gestora e dos professores em participar da pesquisa.

1.5.3 Definição dos sujeitos da pesquisa

Foram selecionados como sujeitos da pesquisa: 16 professores iniciantes lotados no período da tarde (sem a presença de professores experientes), além da coordenadora pedagógica responsável pela unidade escolar.

1.5.4. Construção e teste de instrumentos para coleta de dados

Foram construídos e testados os seguintes **instrumentos** para a coleta de dados: a) Roteiro para análise de documentos: LIVRO ATA Projeto Especial de Ação 2019 (PEA), registros de professores que participam do PEA (Projeto Especial de Ação 2019) – Caderno de Atividades, e ROP (Referências e Orientações Pedagógicas) da instituição; b) Questionário aplicado aos 16 professores iniciantes; e c) Roteiro para entrevista com a coordenadora da escola.

O **teste dos roteiros** incluiu: a) exame e avaliação dos instrumentos por pesquisador já experiente na área para a verificação da adequação e compreensão das perguntas e orientação da própria pesquisadora em situação de coleta dos dados.

1.5.5 Coleta dos dados

A coleta de dados incluiu:

- **Análise documental:** LIVRO ATA Projeto Especial de Ação 2019 (PEA), registros de professores que participam do PEA (Projeto Especial de Ação 2019), e ROP (Referências e Orientações Pedagógicas) da instituição;
- **Questionário** aplicado a 16 professores iniciantes – sujeitos do estudo;
- **Entrevista** com a coordenadora da escola, com transcrição literal e mapeamento das respostas obtidas.

É importante afirmar que, em atenção ao Código de Ética da Universidade estabelecido pela PUC/SP, tais procedimentos para a coleta de dados foram previamente autorizados pelos indivíduos que compuseram o quadro dos

profissionais entrevistados, com assinatura em documento específico – o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

1.5.6 Procedimentos para organização e análise de dados e para apresentação de resultados

Nesta etapa foram realizados os seguintes procedimentos:

- Mapeamento dos dados coletados com a análise documental e a entrevista;
- Definição de chaves de análise (conforme referencial teórico e a configuração dos dados);
- Organização dos mesmos em quadros-sínteses ou outras representações, que se mostrarem adequadas e necessárias para compreensão e apresentação dos mesmos, como gráficos, tabelas, desenhos, ilustrações e/ou fotos;
- Apresentação e análise dos resultados com exemplos de depoimentos;
- Redação de Relatório da Pesquisa para Qualificação;
- Redação da Dissertação e defesa;
- Elaboração de trabalhos para divulgação em Congressos e similares.

Finalmente, resta acrescentar que esta Dissertação está organizada em 03 partes: a **primeira parte** apresenta o **cenário acadêmico** (levantamento bibliográfico e apoios teóricos); na **segunda parte** estão reunidas as informações sobre o **contexto da pesquisa** (dados gerais sobre professores no Brasil, Estado de São Paulo e no Município de São Paulo, dados sobre a escola pesquisada e a análise dos documentos selecionados); e a **terceira parte** destina-se à apresentação e análise dos **dados coletados**: o perfil dos professores (formação, razões da escolha e relação com a profissão, projeções para a carreira); a condição de iniciantes (atuação na escola e relações com a equipe gestora, dificuldades enfrentadas, ajudas recebidas, ausência de pares experientes e a situação de “escola de passagem”); e as relações com a gestão escolar.

Encerram a Dissertação as **Considerações Finais**, as **Referências Bibliográficas** e os **Apêndices**.

PARTE 1

1. O CENÁRIO ACADÊMICO

1.1 Levantamento Bibliográfico

Com a intenção de aprofundar os conhecimentos acerca da temática em estudos já realizados foi feito um levantamento bibliográfico, organizado nas seguintes etapas:

1ª Etapa: Mapeamento das produções de Teses e Dissertações disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (<http://catalogodeteses.capes.gov.br>) com os descritores: professor iniciante – período 2013 a 2018;

2ª Etapa: Seleção dos títulos mais relevantes para a Pesquisa entre os anos de 2013 a 2018;

3ª Etapa: Nova seleção por meio da leitura dos resumos dos títulos selecionados, cujas informações se mostraram relevantes para os objetivos da pesquisa;

4ª Etapa: Mapeamento e organização das informações em quadro-síntese para apresentação das pesquisas selecionadas.

Os resultados dessas etapas são apresentados, em ordem cronológica, no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Teses e Dissertações selecionadas no Catálogo da CAPES (2013 a 2018) a partir dos descritores professor iniciante aplicando-se o *filtro: Anos de 2013 a 2018*;

Descritor: <i>Professor Iniciante</i> = 20.167 (filtro: Anos de 2013 a 2018) Teses e Dissertações Selecionados: 13				
Nº/IES/ Ano	Autor/ Título	Objetivos	Tipo de pesquisa	Resultados
01. UFOP 2013 Dissertação	CARDOSO, Solange Professoras iniciantes da educação infantil: encantos e	Identificar e analisar os dilemas e tensões vivenciados pelas professoras da Educação Infantil nos primeiros anos do desenvolvimento profissional.	Qualitativa	A necessidade de se reconhecer a importância e a necessidade de construção de propostas, programas e ações de iniciação à docência de maneira a possibilitar uma maior aproximação da prática educativa na Educação Infantil.

	desencantos da docência.			
02. UCDB 2013 Dissertação	CHAVES, Alessandra Muzzi De Queiroz Professoras iniciantes da educação infantil: percursos de aprendizagem da docência	Investigar os percursos de aprendizagens da docência de professoras iniciantes na Educação Infantil.	Qualitativa	A interpretação e análise dos dados que emergiram das narrativas das professoras nos aproximaram de suas experiências, de sua história familiar e escolar, destacando as dificuldades enfrentadas, seus anseios, a opção pela carreira, seus maiores incentivadores, os sentimentos e concepções sobre o ser professora da Educação Infantil, os principais impactos da inserção na carreira e de que forma os enfrentaram, além dos modelos que inspiram a sua prática. Esses elementos, presentes na história de vida das professoras, as constituem as professoras que são. Embora não tenha sido a intenção primordial, a pesquisa realizada, além de trazer dados acerca dos percursos de aprendizagem da docência das professoras da Educação Infantil, se configurou como um momento de reflexão e de formação, tanto para as professoras como também da pesquisadora.
03. PUC/SP 2014 Dissertação	GOMES, Fernanda Oliveira Costa As dificuldades da profissão docente no início da carreira: entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações	Analisar a relação entre iniciação à carreira e dificuldades didáticas enfrentadas. Identificar dificuldades para ensinar encontradas pelos professores, na fase inicial da carreira Identificar as reações e superações diante dessas dificuldades.	Bibliográfica e de Campo	Os professores não conseguem se perceber na situação de ensino, há uma clara relação entre o tipo de formação e as dificuldades profissionais apresentadas no início da profissão.
04. UFOP 2014 Dissertação	FREITAS, Angelita Aparecida Azevedo Professores iniciantes na educação de jovens e adultos: por que ingressam? O que os faz permanecer?	Investigar o processo de inserção e permanência do professor iniciante na Educação de Jovens e Adultos - EJA- na Região dos Inconfidentes, Minas Gerais, Brasil	Narrativas de experiência e questionário de perfil biográfico	Os resultados apontam para a necessidade de melhor formação dos professores - inicial e continuada - que os favoreça o desenvolvimento do trabalho com as especificidades da EJA; a necessidade de criação de programas de apoio ao professor iniciante e ainda, de se endossar a luta em defesa da EJA como uma política pública de Estado.
05. PUC/SP	LIMA,	Investigar como ocorre o desenvolvimento	Qualitativa	- Necessidade de uma formação que possibilite ao professor iniciar

<p>2015</p> <p>Tese</p>	<p>Mary Gracy e Silva Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de Pedagogia: necessidades e perspectivas do tornar-se professor</p>	<p>profissional de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia, a partir da sua formação inicial evidenciando-se necessidades e perspectivas demarcadas no percurso da prática docente com vistas a possibilitar indicadores formativos no sentido de contribuir para o (re) pensar do currículo, mediante a consideração de características inovadoras para o Curso de Pedagogia.</p>		<p>na profissão de forma mais eficiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os cursos de Pedagogia devem ser (re)pensados considerando as exigências do cotidiano, dificuldades e necessidades formativas dos egressos. - Destaca-se a necessidade de que o professor iniciante seja preparado para articular a teoria e a prática, como uma das formas de enfrentamento e de superação dos desafios impostos pelo contexto docente.
<p>06. UNESP (Araraquara)</p> <p>2015</p> <p>Dissertação</p>	<p>BARROS, Bruna Cury de Ser professora iniciante na educação infantil: Aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas</p>	<p>Analisar o processo da constituição da profissionalidade de professoras iniciantes da Educação Infantil, considerando suas aprendizagens e desenvolvimento profissional neste período de inserção à carreira docente.</p>	<p>Qualitativa</p>	<p>A pesquisa contribuiu para demonstrar que a instituição de Educação Infantil é um espaço de aprendizagem mútua. Ao trabalhar, a iniciante aprende mais sobre a própria profissão, já a instituição educacional também se beneficia e aprende com aquela professora iniciante que está acolhendo, pois, mesmo sem experiência, ela pode trazer novas possibilidades de melhoria para o trabalho educativo.</p>
<p>07. PUC/SP</p> <p>2015</p> <p>Tese</p>	<p>MOLLICA, Andrea Jamil Paiva O professor especialista iniciante: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho</p>	<p>Analisar quais ações o coordenador pedagógico (CP) pode realizar para apoiar o docente especialista iniciante em sua inserção no contexto de trabalho e em sua atuação na sala de aula de forma a promover um bom ensino. Por ter como prioridade a análise do professor que ingressa na carreira e do CP no contexto escolar, destacando, inclusive, a dimensão afetiva.</p>	<p>Qualitativa</p>	<p>1) quanto à entrada na escola, o iniciante sente-se confuso, pois não conhece o meio de trabalho e os pares, e tem dúvidas acerca de sua profissão, provocando diferentes sentimentos de tonalidades desagráveis que afetam sua atuação. O CP pode incluir ações direcionadas ao novo professor nas pautas das primeiras reuniões, a fim de oferecer informações sobre a escola, apresentá-lo aos colegas e sanar as primeiras dúvidas, tornando-as sistematizadas. Pode, ainda, oferecer apoio a esse docente em outros momentos do ano letivo, visto que professores especialistas nem sempre assumem aulas no início do ano.</p> <p>2) Quanto às atividades cotidianas, o professor ingressante tem dificuldade em integrar-se com os pares, em</p>

				<p>atuar na sala de aula e lidar com problemas relacionados ao sistema público de ensino, fazendo-o sentir-se desanimado e desmotivado. O CP pode promover a articulação entre a equipe escolar, procurando compreender quais fatores estão impedindo que isso ocorra, pode propiciar atividades formativas bem planejadas nas reuniões pedagógicas, tendo em vista as demandas específicas do educador especialista e, ainda, as dificuldades pontuais encontradas por ele, não deixando de viabilizar, entretanto, a integração e participação de toda a equipe. Os resultados apontaram para a necessidade de maior aprofundamento sobre as características que envolvem a realidade do docente especialista no início da carreira com o intuito de vislumbrar novas ações que possam apoiá-lo nessa etapa profissional.</p>
<p>08. UnB 2017 Dissertação</p>	<p>OLIVEIRA, Leticia Marinho Eglem de A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na educação infantil</p>	<p>A construção da profissionalidade de professoras iniciantes a partir do processo de inserção profissional na educação infantil.</p>	<p>Quantitativa</p>	<p>É necessário identificar os conhecimentos específicos considerados essenciais para a atuação profissional e como, dentro dessa relação, a professora encontra as condições concretas de trabalho, suas dificuldades, descobertas e conquistas que a fazem ter cada vez mais domínio sobre sua atividade profissional.</p>
<p>09. PUC/SP 2017 Tese</p>	<p>OLIVEIRA, Elisangela Carmo de O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente</p>	<p>Analisar as ações que o Coordenador Pedagógico desenvolve em seus processos formativos possibilitando-o ser um agente de mudanças na prática docente.</p>	<p>Qualitativa</p>	<p>A pesquisa revela a importância do trabalho do CP em parceria com gestores e professores na construção das mudanças necessárias para a transformação do contexto escolar a partir da qualificação das práticas pedagógicas.</p>
<p>10. UFPI 2017 Dissertação</p>	<p>PADUA, Carlos Alberto Lima De Oliveira Profissão docente: um estudo sobre o professor iniciante e a aprendizagem</p>	<p>Compreender como ocorre a aprendizagem da cultura escolar no início da profissão docente, sendo os objetivos específicos descrever a cultura escolar, caracterizar o início da profissão docente no contexto da cultura escolar e identificar os</p>	<p>Qualitativa, com abordagem etnometodológica e do tipo estudo de caso</p>	<p>Os resultados principais mostram que a inserção do professor iniciante na escola ocorreu em decorrência de sua relevante formação na graduação, contribuindo para ser aprovado no processo seletivo. Indicam, também, que o professor iniciante aprende a cultura escolar no solilóquio, uma aprendizagem por meio das experiências diárias.</p>

	da cultura escolar	aspectos que facilitam e/ou dificultam a aprendizagem da cultura escolar no início da profissão docente.		Além de que, mesmo diante de aspectos desafiantes durante a ação pedagógica, mas devido a uma racionalidade técnica referente ao domínio de conteúdo, o professor iniciante consegue desenvolver uma versatilidade em administrar as situações durante o processo de ensino e aprendizagem.
11. UCDB 2018	AMORIM, Ana Carla De Início da docência: aprendendo a ser professora na educação infantil	Analisar o processo de iniciação na docência da professora de educação infantil. O estudo apresenta como objetivos específicos revisar literatura a respeito do processo de iniciação e inserção na docência da professora de educação infantil; investigar e caracterizar os programas de inserção na docência existentes em nível nacional e internacional e identificar as dificuldades, os desafios e as superações diante das suas experiências enquanto professora iniciante.	Qualitativa	Os resultados da pesquisa indicam a necessidade de apoio a professora iniciante desde programas de inserção à docência ao apoio que recebe da gestão, da família e dos seus pares no início da profissão. Destacam a importância de experimentar à docência ainda na formação inicial mesmo diante das dificuldades e dos desafios que possa enfrentar, com vistas as superações que a profissão pode proporcionar.
12. PUC/SP 2018 Tese	OLIVEIRA, Midia Olinto de A inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil	Investigar o período de inserção profissional na educação infantil, procurando analisar as atividades propostas em classe para as crianças do berçário, em uma escola municipal de Guarulhos e problematizando as possíveis contribuições e limitações da formação inicial para o exercício dessa função.	Quali-quantitativa	A análise dos dados apontou para a prevalência de práticas espontâneas e não planejadas e a proposição de atividades e de experiências formativas condizentes com as condições sociais objetivas nas quais se processa educação das crianças pequenas na escola pública. O acesso orientado ao conhecimento é limitado e constata-se uma reduzida e restrita participação das crianças nas atividades realizadas. Além disso, professoras iniciantes enfrentam dificuldades relativas ao manejo de classe, à disciplina, ao domínio de conteúdos específicos dessa faixa de atendimento, às relações com os pares e com os pais, além de exercerem a docência em condições objetivas de trabalho precárias
13. PUC/SP 2018	LUCCA, Priscilla Giatti de A rotatividade de professores	Investigar formas de minimizar os efeitos gerados pela rotatividade de professores na Educação Infantil, em	Documental	A organização política relativa à contratação, ao encerramento ou à remoção do quadro docente não está alinhada às necessidades dos bebês e

Dissertação	na Educação Infantil: e as crianças como ficam?	relação ao estabelecimento de vínculos afetivos – seguros – junto aos bebês e às crianças, sem que haja ruptura brusca que comprometa o seu desenvolvimento.		crianças, pois ocorre de forma desenfreada e em diversos momentos do ano letivo.
-------------	---	--	--	--

Existem muitas produções de pesquisa em torno da temática professor iniciante e o exame das informações contidas no Quadro 1 permite afirmar que há necessidade da formação inicial deste professor ser repensada para considerar o cotidiano em suas exigências, dificuldades dos egressos, pois o professor iniciante entra na escola, tem dúvidas acerca de sua profissão e encontra dificuldades em atuar na sala de aula, em seu manejo e no domínio dos conteúdos específicos.

Dentre as produções destacadas, sete estudos tomam a Educação Infantil como foco, porém não apontam diretamente a relação dos professores iniciantes com os professores experientes. Ainda que haja menção de trocas com seus pares, o destaque maior está na relação com o coordenador pedagógico.

Verifica-se a necessidade da parceria dos professores iniciantes com o Coordenador Pedagógico, que pode promover a articulação entre equipe escolar, incluir ações planejadas e direcionadas aos professores iniciantes na construção de mudanças necessárias para a transformação no contexto escolar partindo das práticas pedagógicas, além de apoio ao longo do ano letivo, pois o professor iniciante ao trabalhar, aprende mais sobre sua própria profissão.

Nas leituras dos títulos e resumos das produções encontradas durante o mapeamento, com o descritor *Professor Iniciante*, apesar de encontrar 20.167 teses e dissertações, diante das leituras realizadas nos títulos e resumos constatou-se que não há menção às escolas de passagem (termo utilizado por profissionais da rede para as escolas que enfrentam grande rotatividade de seu quadro de professores).

Em nenhum momento encontrei pesquisas que abordassem uma escola que atende bebês e crianças tão pequenas com característica de “escola de

passagem” como a escola desta pesquisa, assim como a relação da gestão e dos professores iniciantes com professores experientes.

A pesquisa aqui relatada pretende contribuir para este campo de investigação, pesquisando as relações do professor iniciante e a gestão escolar em uma CEI considerada “escola de passagem”, com um grande quadro de profissionais iniciantes e um baixo número de professores experientes, configurando-se em um dos turnos apenas a presença de iniciantes.

1.2 Apoios teóricos

O passo seguinte na elaboração da Pesquisa consistiu na busca e leitura dos seguintes autores, cujos estudos oferecem conceitos teóricos norteadores para a pesquisa:

- a)** Marcelo (2009): com o conceito de desenvolvimento profissional docente;
- b)** Huberman (2000): com o conceito de ciclo de vida profissional docente e caracterização do professor em início de carreira, bem como Guarnieri (2000) e Ferreirinho (2004) com o conceito de professor iniciante;
- c)** Vaillant e Marcelo (2012): com o conceito de inserção profissional do professor iniciante e com evidências de que o ambiente social e cultural da instituição influencia diretamente na promoção ou inibição do desenvolvimento do profissional docente;
- d)** Giovanni (2006), Knoblauch (2008) e Franca (2011): com o conceito de escola de passagem.

1.2.1 Desenvolvimento profissional docente: elementos conceituais

Transformar-se em docente é um longo processo, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, supera

a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores (MARCELO, 2009 p.09).

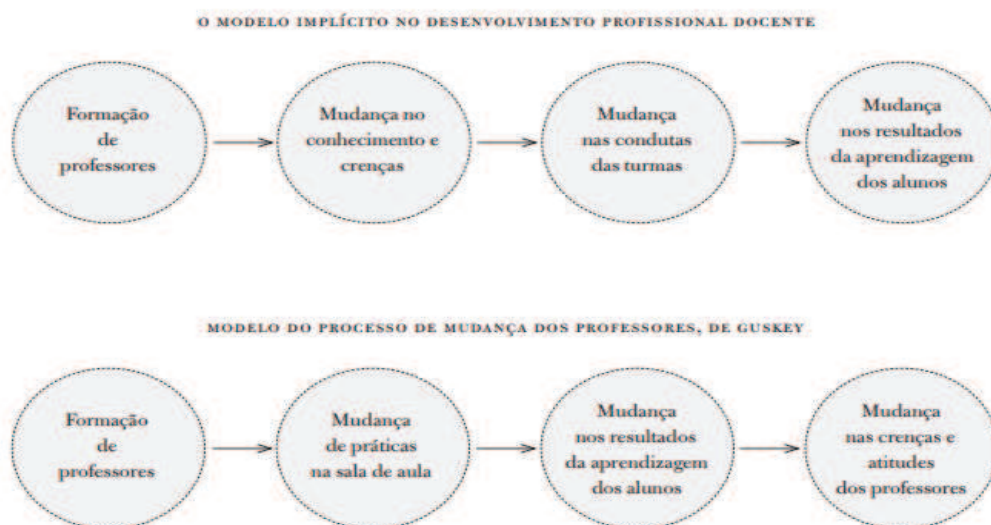
Segundo o mesmo autor, o processo de desenvolvimento profissional docente pode ser individual ou coletivo, contextualizado à realidade escolar em que está inserido, o que contribui para o desenvolvimento das competências profissionais com diferentes experiências, tanto formais quanto informais, despertando a consciência profissional tão importante, pois é a forma de definição da identidade profissional que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (MARCELO, 2009, p. 07).

Ainda segundo Marcelo (2009) o desenvolvimento profissional não se dá linearmente, isto é, não basta apenas que o professor conheça novas práticas para que mudem suas crenças e condutas, ao contrário, Marcelo mostra, recorrendo a Guskey e Sparks, que as mudanças nos conhecimentos e crenças dos profissionais professores são resultados de um processo mais longo, que passa antes, pela observação dos resultados das novas práticas no desempenho e aproveitamento dos alunos em sala de aula. Em suas palavras:

Os professores mudam as suas crenças, não como consequência da sua participação em actividades de desenvolvimento profissional, mas sim comprovando, na prática, da utilidade e exequibilidade dessas novas práticas que se querem desenvolver. A mudança de crenças é um processo lento, que se deve apoiar na percepção de que os aspectos importantes do ensino não serão distorcidos com a introdução de novas metodologias ou procedimentos didácticos (MARCELO, 2009, p. 16)

A Figura 1, a seguir, representa graficamente como funcionam tais processos:

Figura 1: Desenvolvimento profissional docente segundo Marcelo (2009)



Fonte: Marcelo, 2009, p. 16

Na análise das pesquisas com o descritor *Professor Iniciante*, apontam-se necessidades de apoio da gestão escolar, aprendizagens por meio das experiências diárias, bem como apontam o fato de que, ao exercer a função, a profissional iniciante aprende mais sobre a própria profissão.

Marcelo (2009) ajuda na análise dessas pesquisas, confirmando que o desenvolvimento do profissional docente não ocorre linearmente e as mudanças nos conhecimentos e crenças dos profissionais professores são resultados de um processo mais longo, de acordo com suas experiências pessoais, experiências baseadas no conhecimento formal e experiências escolares e de sala de aula (vivas enquanto estudante e depois como professor em exercício, ainda iniciante ou já experiente).

1.2.2 Definindo professor iniciante

Professor iniciante é aquele que se encontra no período inicial do exercício da docência nos primeiros anos de atuação profissional, para alguns pode ser um processo tranquilo enquanto para outros pode estar permeado de dúvidas, angústias, regressões (HUBERMAN, 2000). Esta é uma etapa muito importante do processo de aprender a ensinar. Geralmente a fase de inserção

na docência pode durar vários anos (3 a 5 anos) e é o momento em que o professor novato tem que desenvolver sua identidade como docente e assumir um papel concreto dentro do contexto de uma escola específica (VAILLANT e MARCELO, 2012 p.123).

No exercício da profissão docente há ciclos vividos e que dizem respeito a diferentes fases. A fase de **entrada na carreira**, com dois aspectos apontados por Huberman (2000) como marcantes nesta etapa, podendo existir separadamente ou em paralelo: a sobrevivência e a descoberta. O primeiro aspecto, segundo o autor, é a **sobrevivência**, que traduz o que se chama “choque do real”, distância entre os ideais e as realidades do cotidiano. O segundo aspecto é a **descoberta** pelo entusiasmo de ingressar em uma profissão e assumindo situações de responsabilidades. A fase de **estabilização** em que o professor se compromete com a profissão escolhida, acentua o seu grau de liberdade e o seu modo próprio de atuar na consolidação pedagógica. A fase de **diversificação** busca de novos desafios, as pessoas lançam-se numa pequena série de experiências pessoais, diversificando materiais e modos de atuar. A fase de **pôr-se em questão**, uma fase com múltiplas facetas, a sensação de rotina e monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula, provoca questionamentos, as pessoas examinam o que terão feito da sua vida. A fase da **serenidade e distanciamento afetivo** o professor torna-se menos sensível, menos vulnerável à avaliação dos outros, o nível de ambição desce e faz baixar igualmente o nível de investimento. A fase do **conservantismo e lamentações** são as queixas da evolução dos alunos, das atitudes negativas para com o ensino, da política educacional, dos seus colegas mais jovens, etc. Há uma relação entre idade e conservantismo. A fase de **desinvestimento** as pessoas libertam-se, progressivamente, para consagrar mais tempo a si próprias, alguns interesses exteriores à escola e uma vida social de maior reflexão.

Segundo Vaillant e Marcelo (2012), o professor iniciante é aquele que passa obrigatoriamente pela etapa de inserção na docência, desenvolvendo sua identidade como docente, e assumindo um papel em uma escola específica. Ele experimenta os problemas com muito mais incerteza e preocupações, pois ainda têm menores referências e conhecimento para enfrentar essas situações.

Os autores ainda comentam que a inserção na docência é um período de constante tensões e aprendizagens, e normalmente ocorre em espaços e circunstâncias desconhecidas, exigindo dos professores iniciantes a aquisição do conhecimento profissional enquanto buscam, também, certo equilíbrio pessoal.

De acordo com Guarnieri (2000) compreende-se por iniciante o professor durante os primeiros anos de sua ação como profissional docente. Essa autora explicita, ainda, que “(...) é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir do seu exercício possibilita configurar como vai sendo construído o processo de aprender a ensinar” (GUARNIERI, 2000, p. 5).

Ferreirinho (2004), por sua vez, amplia o olhar sobre a entrada na profissão, apontando para alguns outros “inícios na profissão na profissão docente”, como por exemplo, quando os professores são recém formados, ou quando começam sem a titulação, quando iniciam exercício em uma rede pública de ensino diferente daquela em que já têm experiência, ou mesmo quando trocam de escolas. Desta maneira os momentos de início, mesmo que de professores iniciantes em situações diferentes constituem novas circunstâncias como se não houvessem experiências anteriores. A autora ainda acrescenta que tais iniciantes:

(...) rompem vínculos, interrompem trabalhos, recomeçam em uma nova rede, em uma nova escola e tem que renovar o repertório de normas e regras, novo grupo de trabalho, adaptar-se, acostumar-se, interromper, recomeçar. (FERREIRINHO, 2004, p. 104)

Assim todos estes autores elucidam o perfil e trajetória dos professores iniciantes, um dos focos de estudo desta pesquisa, inclusive tratando de iniciantes em diferentes situações, como as que encontrei na escola pesquisada.

1.2.3 Ambiente social e cultural da instituição

Em livro que se volta para análise da construção da profissão docente em um contexto social em permanente transformação *Ensinando a Ensinar, as*

quatro etapas de uma aprendizagem, Vaillant e Marcelo (2012) explicam que o desenvolvimento do profissional docente exige interação com os contextos espacial e temporal em que atuam os professores, dando a ideia de que o ambiente social e cultural da instituição escolar influenciará diretamente na promoção ou inibição do desenvolvimento, adaptação e socialização do profissional docente.

Os conhecimentos adquiridos pelo professor no curso de formação inicial permitem-lhe iniciar o exercício do magistério, porém não necessariamente assumir o papel de transformação da ação coletiva e/ou individual. As condições objetivas de trabalho dos professores, o exercício do convívio e a relação com a gestão revelam aspectos da cultura escolar que influenciam no seu desempenho profissional.

Os primeiros anos de docência não só representam um momento e aprendizagem do “ofício” do ensino, mas também de socialização profissional. Nesse momento, os novos docentes interiorizam as normas, valores e condutas que caracterizam a cultura escolar da qual se integram (VAILLANT e MARCELO, 2012, p.132).

De acordo com esses autores, se o desenvolvimento do profissional docente exige interação com os contextos espacial e temporal em que atuam os professores, bem como exige o exercício do convívio e a relação com a gestão, é possível supor que esse processo de desenvolvimento profissional revele aspectos da cultura escolar que influenciam na aprendizagem da profissão.

Ou seja, em relação à pesquisa aqui relatada, tal fato reitera a importância de investigar as condições de inserção dos profissionais iniciantes na instituição escolar, assim como investigar a atuação da gestão da instituição em relação aos professores iniciantes, especialmente em uma unidade considerada “escola de passagem”, com todos os enfrentamentos diante da realidade escolar vivida.

1.2.4 As escolas de passagem

A respeito das escolas de passagem, Giovanni (2006) afirma que tais escolas são as “mais atingidas por contextos de pobreza e adversidades múltiplas”:

No Brasil, particularmente no Estado de São Paulo, as escolas mais atingidas por esse contexto de pobreza e adversidades múltiplas são as chamadas “*escolas de passagem*”, caracterizadas pelo acesso e transporte difícil, ameaçadas pela violência urbana crescente, localizadas em zona rural ou em bairros cujos alunos são membros de famílias migrantes, instáveis na região, em função de novas ofertas de trabalho em indústrias ou de ofertas de trabalho periódicas em épocas destinadas a safras, colheitas e plantios específicos da agricultura local. São escolas pouco prestigiadas pelos professores e profissionais técnicos mais experientes, tornando-se “*porta de entrada*” obrigatória para professores iniciantes ou pouco titulados – justamente os que mais precisam de apoio técnico constante, de lideranças qualificadas, confiáveis e permanentes, de trabalho coletivo sistemático e organizado – como parte das condições necessárias para o exercício de suas funções (GIOVANNI, 2006, p. 305-306).

Para essa autora são também especialmente elucidadores sobre as escolas de passagem os estudos de Dias da Silva – que denomina tal situação como “*morte anunciada*” à capacidade de resistência dos professores a mudanças não desejadas e à possibilidade de ações escolares e docentes coletivas e consistentes². Lembra ainda Giovanni (2006), que:

(...) Registros e alertas sobre escolas desse tipo não são recentes no Brasil e podem ser encontrados desde a década de 1960, especificamente nos clássicos estudos sociológicos realizados por J.B.B. Pereira (1969) – também lembrado nas pesquisas de Dias da Silva (1997 e 2003) – e de L. Pereira (1969) (p. 306)³.

Já Knoblauch (2000), em sua tese, descreve uma escola de Ensino Fundamental com características de “*escola de passagem*” e a define como uma escola que recebe professoras iniciantes de carreira, as quais, assim que surge a oportunidade de remoção, na maioria dos casos, mudam para unidades escolares mais próximas de suas residências.

² Giovanni (2006) se refere aos seguintes textos: DIAS-da-SILVA, M.H.G.F. 1997. **Passagem sem rito: os professores e as quintas séries**. Campinas-SP: Papyrus e DIAS-da-SILVA, M.H.G.F. 2003. Projeto pedagógico e escola de periferia: viabilizar um sonho ou viver um pesadelo. In: MARIN, A. J.; SILVA, A. M.M. e SOUZA, M.I.M. (Orgs.) **Situações didáticas**. Araraquara-SP: J.M., p. 119-143.

³ Giovanni (2006) se refere aos seguintes textos: PEREIRA, J.B.B. 1969. **A escola secundária numa sociedade em mudança**. São Paulo: Pioneira e PEREIRA, L. 1969. **O magistério primário numa sociedade de classes**. São Paulo: Pioneira.

A autora constata que a escola desenvolveu estratégias para modelar as professoras em início de carreira, criando programas para conter a indisciplina e a falta excessiva dos alunos articulando o trabalho pedagógico por meio de projetos. Ressaltando que as estratégias foram criadas no interior da escola com práticas desenvolvidas em outras escolas e que foram adaptadas a esta realidade de “escola de passagem”, e aceitas pelas professoras iniciantes “por haver um ajuste entre as disposições do habitus para o exercício da docência instalado no interior da escola e o habitus de origem das professoras, ou seja, pelo fato de o habitus de origem ir ao encontro do que se exige na docência”.

A expressão escolas de passagem, também foi encontrada no artigo de Franca (2011) *Educação e metropolização: o caso das escolas públicas nas áreas centrais e valorizadas de São Paulo*, nos seguintes termos:

(...) O processo de metropolização, no qual a própria escola nasceu, foi o processo de diluição dos bairros e de desintegração da escola. Além dos efeitos da urbanização e da fragmentação dos lugares, a escola enfrentou também os efeitos da política educacional. A solução veio na ampliação do seu raio de ação, a começar pela atração de alunos residentes nos espaços pobres e deteriorados dos velhos bairros centrais. Na atualidade esse raio de ação está significativamente ampliado manifestando mesmo centralidade metropolitana. Isto quer dizer que os alunos chegam à escola em função dos percursos e dos trajetos que descrevem no espaço urbano, sendo a escola um dos momentos e nível dessa inserção metropolitana. Daí o nome corrente de **escola de passagem**: termo revelador do nível de desvinculação e rotatividade de alunos, professores e diretores destas antigas escolas. (FRANCA, 2011, p.80 – grifo meu)

Nota-se que o conceito escola de passagem segundo Franca (2011) se configura com a desvinculação e rotatividade de alunos, professores e diretores, a partir do processo de diluição dos bairros e desintegração da escola.

Todos estes autores ajudam a conceituar “escolas de passagem”, revelando características específicas de uma escola em constante mudança em seu corpo docente.

A Parte 2 desta Dissertação, apresentada a seguir, traz o contexto da pesquisa realizada, definindo as características da CEI investigada que permitem considerá-la uma “escola de passagem”.

PARTE 2

2. O CONTEXTO DA PESQUISA

2.1 Dados gerais sobre docentes no Brasil, no Estado e Município de São Paulo

O Quadro 2 apresentado a seguir reúne um primeiro conjunto de informações sobre docentes da educação básica no Brasil.

Quadro 2: Sinopses estatísticas de Educação básica de acordo com os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) – Docentes da educação básica.

Docentes da educação básica			
Ano	Brasil	Estado de São Paulo	São Paulo (Capital)
2010	1.999.518	399.975	112.130
2011	2.039.261	413.184	117.242
2012	2.095.013	434.745	122.913
2013	2.141.676	443.578	125.316
2014	2.184.267	445.348	128.021
2015	2.187.154	446.196	126.409
2016	2.196.397	446.107	128.710
2017	2.192.224	443.704	127.933
2018	2.226.423	475.027	132.944

Fonte: INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018) <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> acesso em 27/11/2018 e 25/02/2020. (dados adaptados pela pesquisadora)

A análise do Quadro 2 revela a presença constante de número considerável de novos professores a cada ano.

Os dados também mostram essa mesma tendência em todas as instâncias – federal, estadual ou municipal – reiterando a importância de pesquisas a respeito dos professores iniciantes.

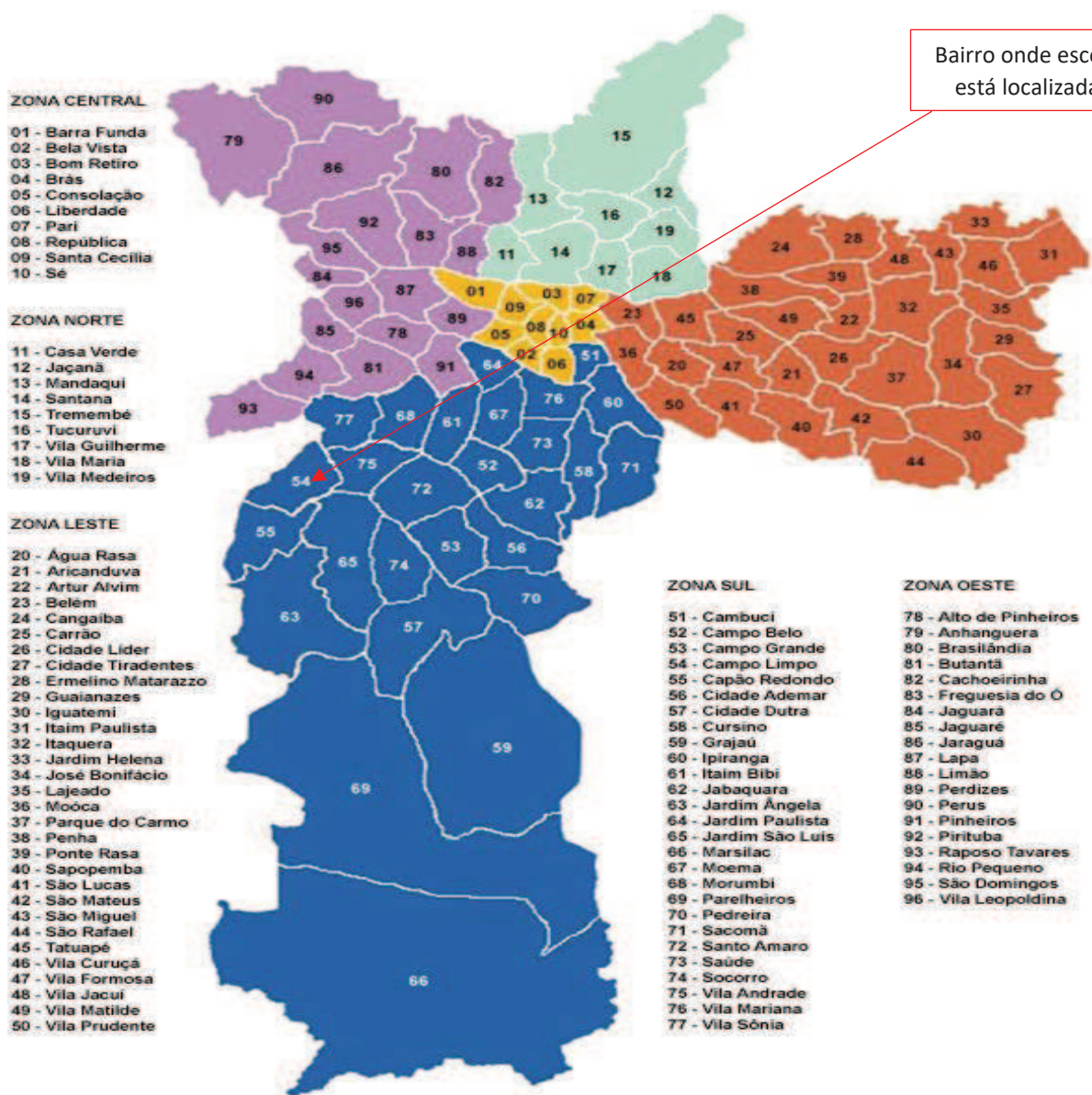
2.2 A escola pesquisada

A escola pesquisada é uma CEI direta (Centro de Educação Infantil), da rede municipal de ensino de São Paulo localizada a sudoeste de São Paulo, no bairro do Campo Limpo, próximo a represa Guarapiranga.

A Figura 2, a seguir apresentada, destaca o conjunto dos bairros de São Paulo, sendo Zona Central – 10 bairros, Zona Norte – 09 bairros, Zona Leste – 31 bairros, Zona Sul – 27 bairros e Zona Oeste – 19 bairros.

A escola pesquisada se encontra na Zona Sul, a segunda maior região, depois da zona norte.

Figura 2 – Mapa dos bairros de São Paulo.



Fonte: <http://www.mapas-sp.com/bairros.htm> acesso em 09/01/2019.

Trata-se de uma unidade escolar com características de uma *escola de passagem*, por sua realidade na quantidade de docentes iniciantes (22) e experientes (06) e pelo número de cargos / funções no concurso para remoção de 2018 para 2019 (19 cargos / funções).

Conforme informação da própria Coordenadora Pedagógica, a Unidade Escolar que foi fundada em 1982, tinha um perfil com pouca rotatividade, pois os profissionais eram da própria região. A partir de 2001, como as profissionais, que tinham o cargo de ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil), se efetivaram no cargo como professoras, por sua participação no PEC-Formação Universitária⁴, e como, após 5 anos, iniciaram as aposentadorias, o perfil da unidade mudou para o de uma “escola de passagem”, com professoras residentes em regiões distantes.

Vale ressaltar que, quando a Coordenadora chegou à unidade, como professora, em 2006, a característica de “escola de passagem” nessa CEI, já existia.

2.2.1 Que dizem os documentos sobre a CEI pesquisada

ATAS DO PEA (Projeto Especial de Ação)

O PEA (Projeto Especial de Ação) são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, retratando prioridades estabelecidas com o grupo de professores e gestão. São estudos de um tema definido pela equipe de professores no ano anterior, e que ocorrem durante a semana na

⁴ Em 2001, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo elaborou o Programa Especial de Formação Pedagógica Superior de Professores, o PEC-FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, destinado a habilitar em nível superior os professores efetivos, em exercícios da docência no ensino fundamental (1ª a 4ª séries) da rede pública estadual com formação em nível médio (Magistério e Normal) e sem a licenciatura plena. O Conselho Estadual de Educação instituiu esse Programa por meio da Deliberação CCE nº 12, alterada pela 13/2001, tendo sido desenvolvido sob o patrocínio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), do Governo do Estado. A convite da Secretaria de Estado da Educação – SP, o Programa foi realizado, por meio de parceria entre a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual Paulista (UNESP). À PUC-SP coube os polos situados na sua própria sede, isto é, São Paulo e Sorocaba. O Programa foi desenvolvido com sucesso, tendo licenciado cerca de 6.500 docentes, dos quais coube à PUCSP cerca de 1.700. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2005/pces132_05.pdf - acesso em 28/02/20.

carga horária de uma hora diária em três dias da semana (2^a, 3^a e 4^a) ao longo do ano.

O exame das Atas do Projeto Especial de Ação e do Caderno de Vivências (registro informal realizado a cada encontro do PEA) permitiu organizar o Quadro 03, a seguir, reunindo alguns dos principais tópicos constantes no documento, com as diferentes informações sobre a CEI.

Quadro 03: Informações dos registros realizados no Caderno de Vivências (registro informal dos professores) e Atas do Projeto Especial de Ação 2019

Síntese das informações
<p>Caderno de Vivências: é uma coletânea de registros de cada encontro, realizado de modo informal por um dos professores presentes, e a partir dele a coordenadora oficializa o registro na Ata.</p>
<p>Atas do Projeto Especial de Ação 2019: São os registros oficiais de cada encontro, realizado pela coordenadora pedagógica da unidade após a leitura do caderno de vivência, e assinado por todos os presentes.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que o caderno de vivências é um apoio, com o registro escrito (resumo do PEA) sob ponto de vista de uma professora, para que a Ata seja escrita pela Coordenadora Pedagógica.

De acordo com os documentos aos quais a pesquisadora teve acesso, o tema escolhido pelos professores de 2018, para ser estudado em 2019 foi: “*Inter Ações: Qualificar as relações na Prática Pedagógica*” – um tema relevante, considerando que a unidade atende bebês e crianças até 3 anos, além de contar com uma equipe com grande número de professores iniciantes.

A análise dos registros do Caderno de Vivências e Atas revelou algumas temáticas como: Adaptação, Diário de Bordo, Estratégias para aprimoramento do olhar para os bebês e crianças, Loczy e sua história (foco no incentivo à iniciativas autônomas dos bebês), Registros para planejamento do trabalho pedagógico, e Carta de intenção (documento que substitui o planejamento anual).

Foi possível observar que há assuntos burocráticos e que são pertinentes às dinâmicas e exigências do sistema educacional, e que há, também, temáticas que buscam reflexões acerca das relações e ações pedagógicas, porém os documentos não asseguram os detalhes das discussões e decisões tomadas pelo grupo.

Notou-se que há pistas relacionadas aos seguintes aspectos: inseguranças dos professores diante de temas como *adaptação de crianças*; levanta-se a questão de que as professoras, como iniciantes, também estão em adaptação; há nova direção na escola; além de nova turma de crianças – o que leva o documento a apontar que todos da unidade também estão em adaptação (Figuras 4 e 4A).

Um dos registros do encontro do PEA é finalizado com uma frase que revela o que Huberman (2000) aponta sobre os ciclos vividos no exercício da profissão docente – dois aspectos marcantes na fase da entrada na carreira: a **sobrevivência** e a **descoberta**: “(...) enfim, o ideal talvez seja uma utopia, mas então façamos o melhor possível para validar nosso compromisso com nossos atores principais” (Caderno de Vivências – Figura 4A).

O primeiro aspecto, segundo o autor, é a **sobrevivência**, que traduz o que se denomina “choque do real”, distância entre os ideais trazidos da formação e as realidades enfrentadas no cotidiano escolar. O segundo aspecto é a **descoberta**, marcada pelo entusiasmo de ingressar em uma profissão, assumindo situações de responsabilidades.

As Figuras 03 a 07, apresentadas a seguir, ilustram exemplos de registros no Caderno de Vivências e no Livro Ata:

Figura 3 – Registro no Caderno de Vivências (25/03/19). - Acolhimento de bebês e crianças a partir da leitura de um texto sobre interações.

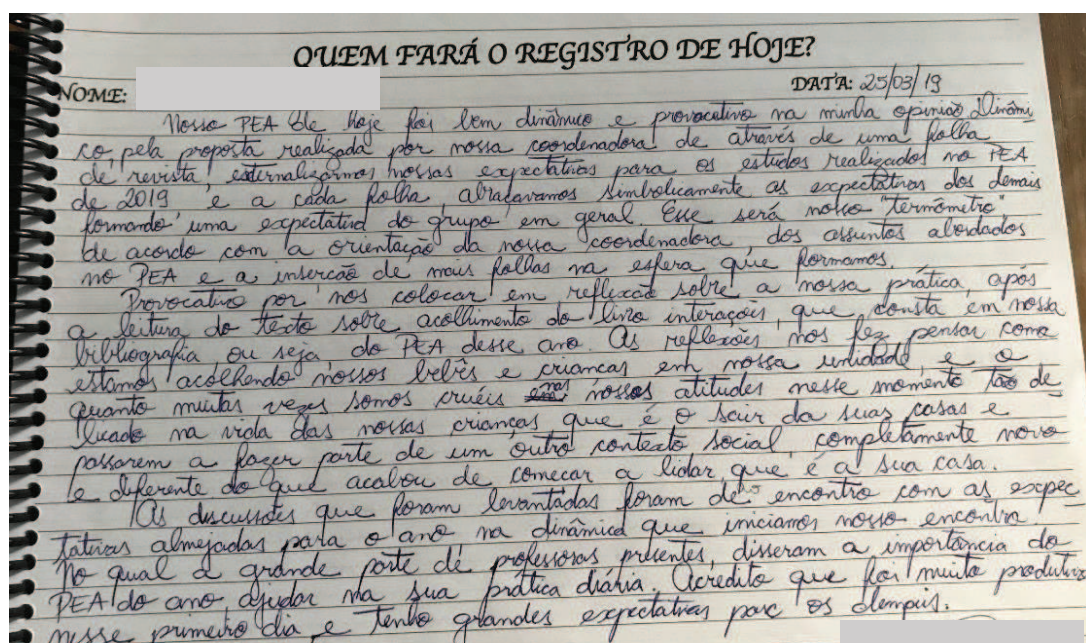


Figura 4 – Registro no Caderno de Vivências (09/04/19). - Reflexões sobre período de adaptação

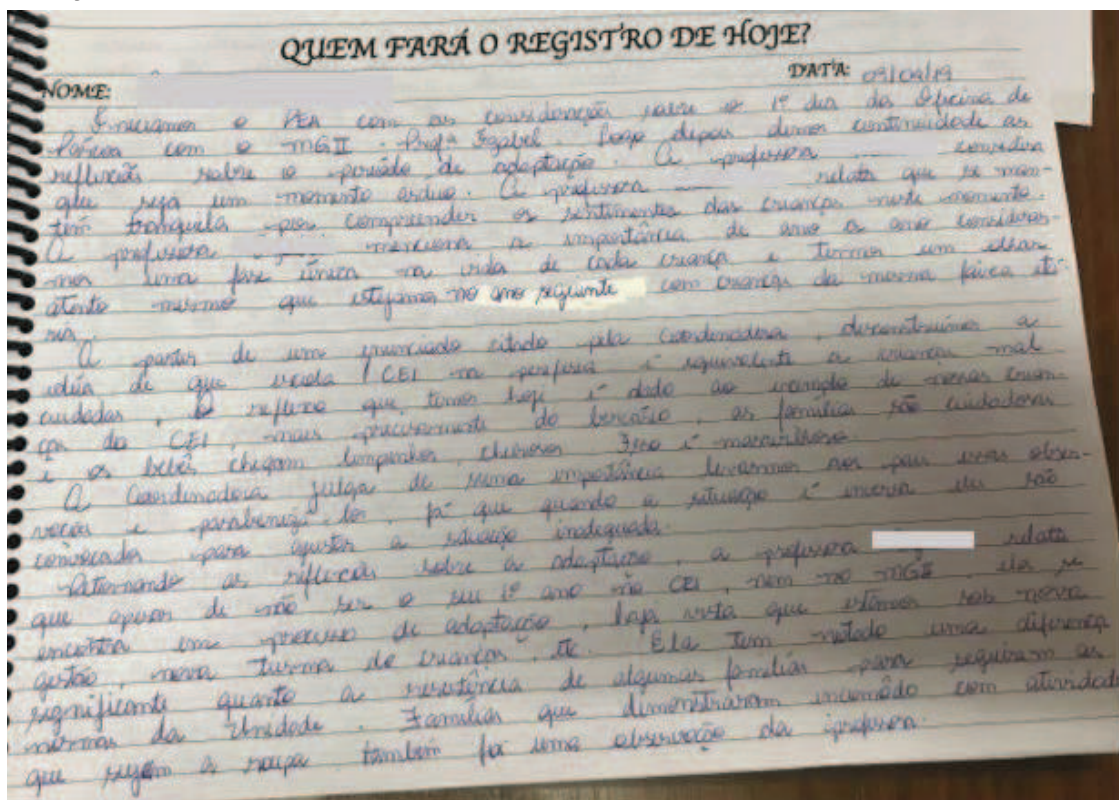


Figura 4A – Registro no Caderno de Vivências (continuação: 09/04/19). - Reflexões sobre período de adaptação (cont.)

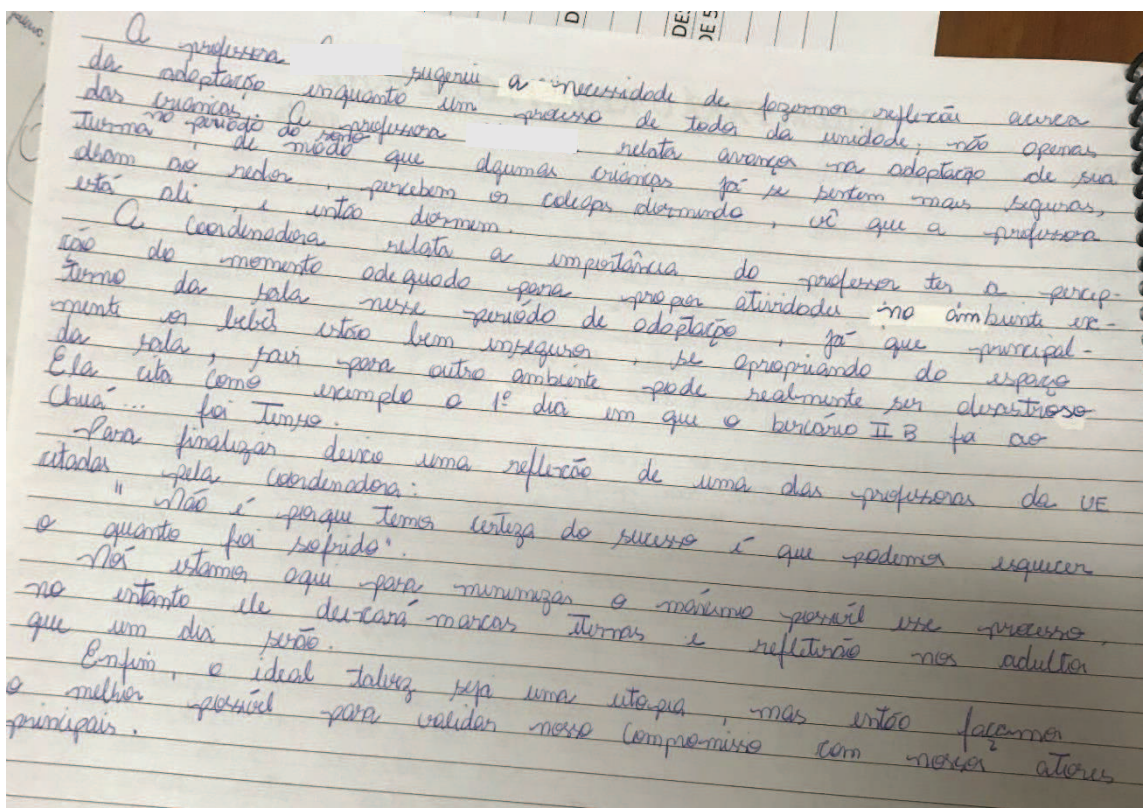
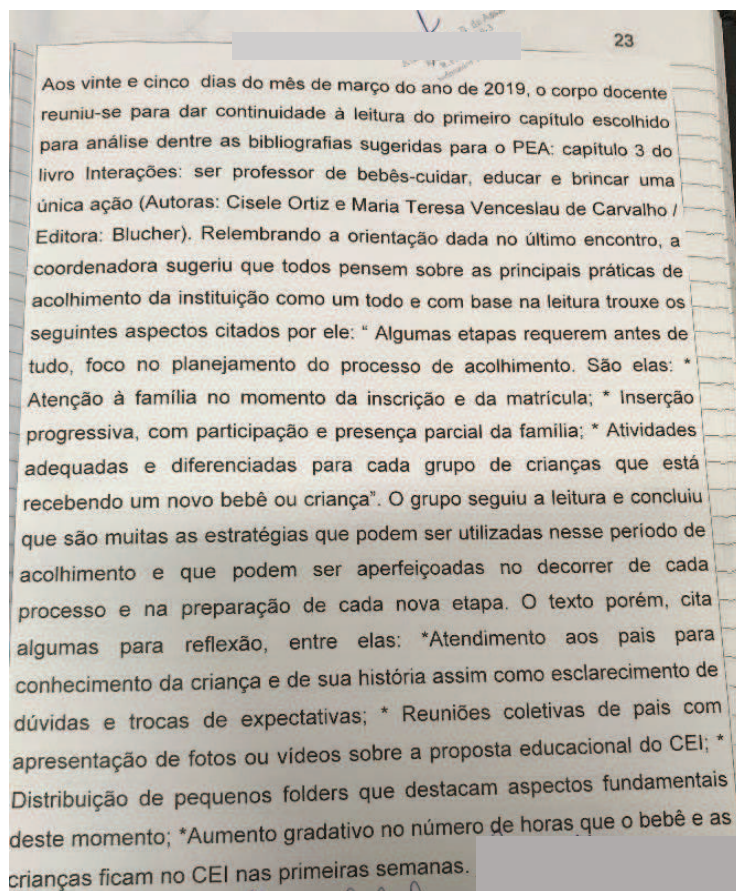


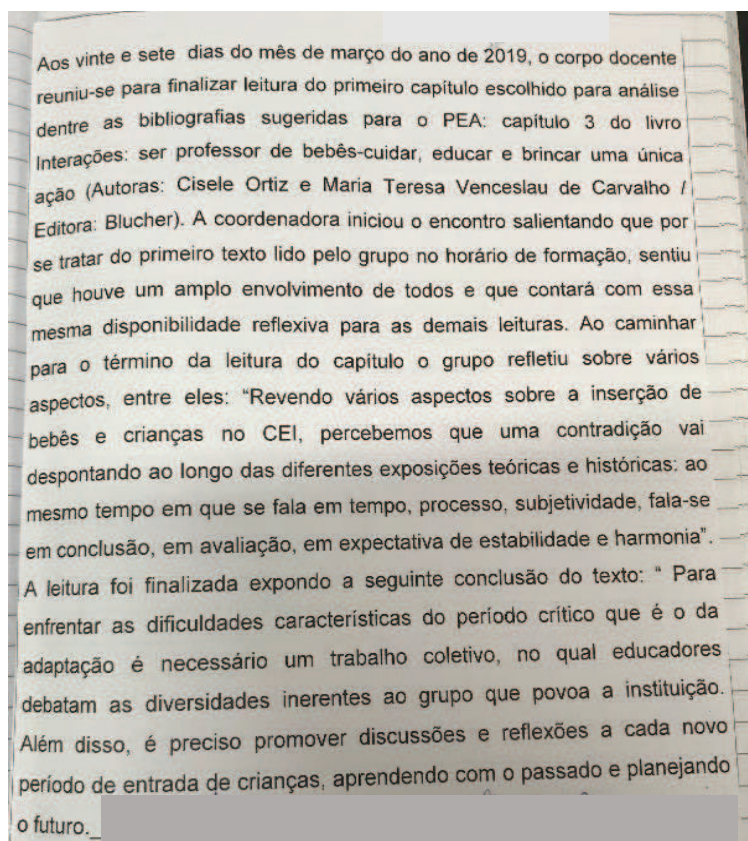
Figura 5 – Registro no livro Ata (25/03/19) - Reflexões após leitura do texto “Ser professor de bebês-cuidar, educar e brincar uma única ação”



23

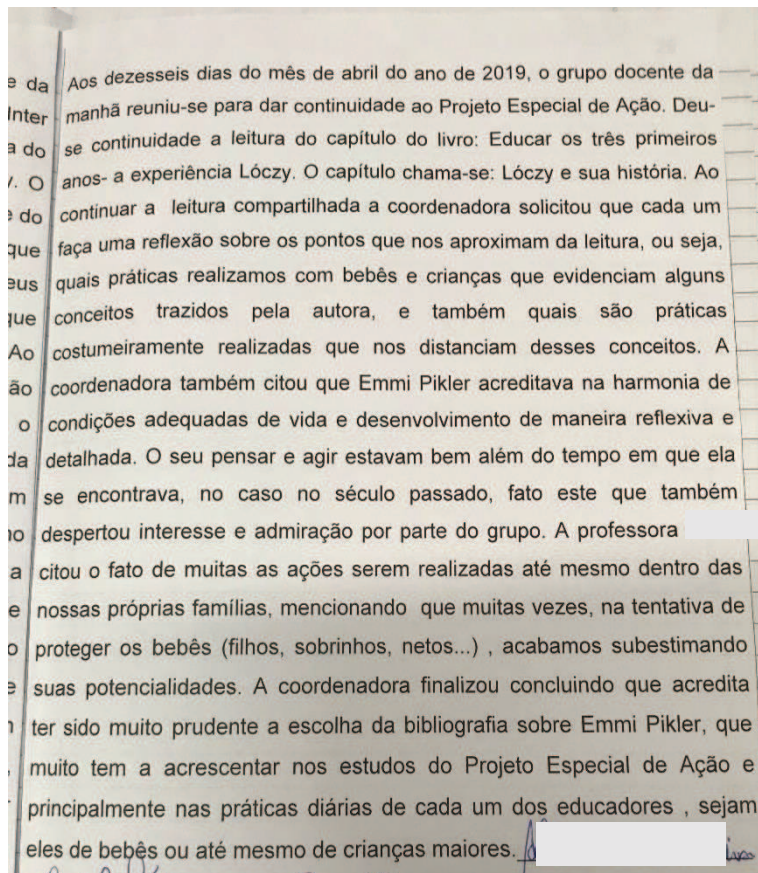
Aos vinte e cinco dias do mês de março do ano de 2019, o corpo docente reuniu-se para dar continuidade à leitura do primeiro capítulo escolhido para análise dentre as bibliografias sugeridas para o PEA: capítulo 3 do livro Interações: ser professor de bebês-cuidar, educar e brincar uma única ação (Autoras: Cisele Ortiz e Maria Teresa Venceslau de Carvalho / Editora: Blucher). Relembrando a orientação dada no último encontro, a coordenadora sugeriu que todos pensem sobre as principais práticas de acolhimento da instituição como um todo e com base na leitura trouxe os seguintes aspectos citados por ele: “ Algumas etapas requerem antes de tudo, foco no planejamento do processo de acolhimento. São elas: * Atenção à família no momento da inscrição e da matrícula; * Inserção progressiva, com participação e presença parcial da família; * Atividades adequadas e diferenciadas para cada grupo de crianças que está recebendo um novo bebê ou criança”. O grupo seguiu a leitura e concluiu que são muitas as estratégias que podem ser utilizadas nesse período de acolhimento e que podem ser aperfeiçoadas no decorrer de cada processo e na preparação de cada nova etapa. O texto porém, cita algumas para reflexão, entre elas: *Atendimento aos pais para conhecimento da criança e de sua história assim como esclarecimento de dúvidas e trocas de expectativas; * Reuniões coletivas de pais com apresentação de fotos ou vídeos sobre a proposta educacional do CEI; * Distribuição de pequenos folders que destacam aspectos fundamentais deste momento; *Aumento gradativo no número de horas que o bebê e as crianças ficam no CEI nas primeiras semanas.

Figura 6 – Registro no livro Ata (27/03/19) - Reflexões finais após leitura do texto “Ser professor de bebês-cuidar, educar e brincar uma única ação”



Aos vinte e sete dias do mês de março do ano de 2019, o corpo docente reuniu-se para finalizar leitura do primeiro capítulo escolhido para análise dentre as bibliografias sugeridas para o PEA: capítulo 3 do livro Interações: ser professor de bebês-cuidar, educar e brincar uma única ação (Autoras: Cisele Ortiz e Maria Teresa Venceslau de Carvalho / Editora: Blucher). A coordenadora iniciou o encontro salientando que por se tratar do primeiro texto lido pelo grupo no horário de formação, sentiu que houve um amplo envolvimento de todos e que contará com essa mesma disponibilidade reflexiva para as demais leituras. Ao caminhar para o término da leitura do capítulo o grupo refletiu sobre vários aspectos, entre eles: “Revendo vários aspectos sobre a inserção de bebês e crianças no CEI, percebemos que uma contradição vai despontando ao longo das diferentes exposições teóricas e históricas: ao mesmo tempo em que se fala em tempo, processo, subjetividade, fala-se em conclusão, em avaliação, em expectativa de estabilidade e harmonia”. A leitura foi finalizada expondo a seguinte conclusão do texto: “ Para enfrentar as dificuldades características do período crítico que é o da adaptação é necessário um trabalho coletivo, no qual educadores debatam as diversidades inerentes ao grupo que povoa a instituição. Além disso, é preciso promover discussões e reflexões a cada novo período de entrada de crianças, aprendendo com o passado e planejando o futuro.

Figura 7 – Registro no livro Ata (16/04/19) – Reflexões a partir da leitura do texto: “Lóczy e sua história”



Os documentos analisados permitem notar que há temas pertinentes ao cotidiano escolar e que, aparentemente, há discussão acerca dos textos selecionados, porém não nos revelam, claramente, as reais ações no cotidiano da escola.

ROP – Referências e Orientações Pedagógicas

Segundo a Coordenadora Pedagógica, o ROP (Referências e Orientações Pedagógicas) foi elaborado a partir da necessidade de organizar algumas ações da rotina, sistematizando uma comunicação comum a todos da escola, pois como há constante troca da equipe de professores, ele facilitou a comunicação.

A leitura e análise do ROP permitiram reunir no Quadro 04, a seguir, os principais tópicos constantes no documento, com as diferentes orientações e referências pedagógicas para os profissionais atuantes na CEI.

Quadro 04: Orientações pedagógicas para a CEI constantes no ROP

Tópicos do ROP / Síntese das informações
<p>- Orientações sobre Prontuários Pedagógicos: Apresentação do documento descrevendo a finalidade da existência dele.</p> <p>- Modelo de entrevista realizada com a família da criança ao entrar na escola: Questões sobre o nascimento da criança, sua rotina e relações de convívio.</p> <p>- Orientações sobre agenda escolar da criança: sua importância, vistos da família e situações de extravio.</p> <p>- Orientações para elaboração de Reunião de Pais: sugestões para organização de pautas, ações que antecedem a reunião e pós reunião.</p> <p>- Lista de materiais disponíveis na CEI: lista de materiais de uso coletivo como brinquedos pedagógicos, livros, batedeira, liquidificador, guilhotina, microfone etc.</p> <p>- Dicas sobre utilização de alguns espaços da escola: se há necessidade de planejamento para o uso do espaço, e quantas vezes na semana.</p> <p>- Cronograma de utilização dos espaços: Casinha, Brinquedoteca e Ateliê: horários por grupo.</p> <p>- Horário para utilização do solário: organização de horários por grupo.</p> <p>- Linha do tempo (rotina) de todos os grupos: rotina definida por horários.</p> <p>- Orientações sobre desfraldamento e termo de consentimento: sobre os cuidados, necessidades e processo da fase da retirada da fralda.</p> <p>- Cronograma para montagem de um painel que fica no refeitório: definição do mês que cada grupo é responsável pelo painel.</p> <p>- Avaliação na Educação Infantil: Fundamentação sobre a Avaliação com as devidas orientações normativas.</p> <p>- Roteiro para elaboração do relatório individual 1º e 2º semestre: orientações para elaboração dos relatórios.</p> <p>- Quadro das salas de aula 2019: organização das turmas e seus responsáveis.</p> <p>- Projetos: 1- <i>Projeto Bibliomala</i> em domicílio: explicação de como nasceu o projeto, orientação e fundamentação para o funcionamento do projeto. 2- <i>Projeto Eu Sou Assim</i> e do <i>Projeto Esquema Corporal</i>: fundamentação e explicação das etapas. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Carta-modelo sobre o Projeto Esquema Corporal e folha modelo de onde a criança registrará seu esquema corporal; ▪ Carta-modelo sobre o projeto Eu Sou Assim e folha modelo de onde a criança desenhará seu autorretrato </p>

- **Orientações** sobre como ocorrem as comemorações dos aniversariantes – Projeto Aniversariantes e relação de datas, local e horários em que a comemoração dos aniversariantes ocorrerá;
- **Orientações** sobre *Projeto Permanente Experiências Extras*:
 - Conceito defendido;
 - Premissas para a realização deste projeto;
 - Divisão do projeto em 4 campos de experiência: H.M. (Habilidades Motoras) / Meleca / Culinária / Oficina de criatividade;
 - Organização de quem é responsável;
 - Fotos apresentando equipe vivenciando as etapas do projeto;
 - Registro de dois novos planos para anos posteriores;
 - Cronograma para a realização das experiências extras: H.M. (Habilidades Motoras) / Meleca / Culinária / Oficina de criatividade;
- **Orientações** para os horários de formação: PEA (Projeto Especial de Ação) 2019 : orientações gerais e cronograma de datas.
- **Formatação dos cadernos de planejamento**: o planejamento da prática pedagógica, cronograma de entrega de planejamentos e relatórios, orientações para os planejamentos mensais, folha-modelo para descrição das experiências extras.

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise deste documento nos revela que 19 tópicos foram elencados como referências e orientações pedagógicas e que, dentre eles, 14 são temas com abordagens focadas nos aspectos organizacionais da CEI e somente 05 se voltam para aspectos pedagógicos do cotidiano escolar.

Esta análise nos apresenta pistas de uma visão burocrática da escola, em que a necessidade de apoio da gestão escolar aos iniciantes é relegada a instruções formais e regras de funcionamento administrativo da escola, esquecendo-se do fato de que os professores iniciantes aprendem por meio das experiências diárias, exercendo suas funções e profissão, como afirmam Marcelo (2009), Vaillant e Marcelo (2012), Ferreirinho (2004) e Guarnieri (2000).

As Figuras 08 a 13, apresentadas a seguir ilustram outros exemplos de orientações presentes no ROP, com a mesma tendência à visão organizacional e burocrática:

Figura 08 - Parte da Anamnese

Quais os momentos mais felizes na criação do seu filho (a)?

Ocorreu algum fato triste durante a criação do seu filho (a)?

Por qual motivo matriculou seu filho (a) no CEI?

Cotidiano da Família

Quais os principais passatempos da família? O que fazem nos finais de semana?

Gostam de assistir tv? Quais os principais programas de televisão assistidos pela família?

Figura 09 – Reunião de Pais

reunião de PAIS

Ocorrerão com a periodicidade indicada no calendário anual da unidade, tendo como referência a portaria de organização escolar, publicada oportunamente no Diário Oficial.

Lembrar que:

A reunião de pais é o momento que se explicita o processo pedagógico percorrido pela criança durante o período letivo, que se expõem as ações planejadas e executadas pelos educadores e essencialmente uma excelente oportunidade de ampliação da confiança. Quem organiza uma reunião tem o dever de insistir na clareza dos itens que serão abordados, bem como na indicação de um ou mais responsáveis pela execução de cada item da pauta.

Sugestão de organização da pauta:

- * Abertura- apresentação dos participantes;
- * Dinâmica- o professor deverá ter em foco qual a intenção da realização da dinâmica: socialização, valorização das famílias, apresentação da proposta pedagógica, etc.
- * Apresentação dos itens da pauta- com foco extremamente pedagógico. O encontro deverá ser permeado por assuntos que demonstrem os objetivos do trabalho que será ou que foi desenvolvido. Itens que digam respeito a orientações como: quantidade de roupas, uso de sacolinhas, cuidados com

Figura 10 – Utilização dos espaços

Utilização dos espaços:

<p>Chuá:</p>  <p>A utilização desse espaço dependerá de acordo prévio com a coordenação e de envio de autorização para os pais.</p>	<p>Parque:</p>  <p>Os horários desse espaço são livres e poderão ocorrer de forma a favorecer a integração entre as turmas.</p>
<p>Sala de leitura:</p>  <p>Recomenda-se a utilização mínima a cada quinze dias, preferencialmente com pequenos grupos.</p>	<p>Mesas externas/ Horta:</p>  <p>Os espaços externos poderão ser utilizados de acordo com o planejamento de cada turma e também para realização das experiências extras.</p>

Figura 11 – Roteiro para relatórios

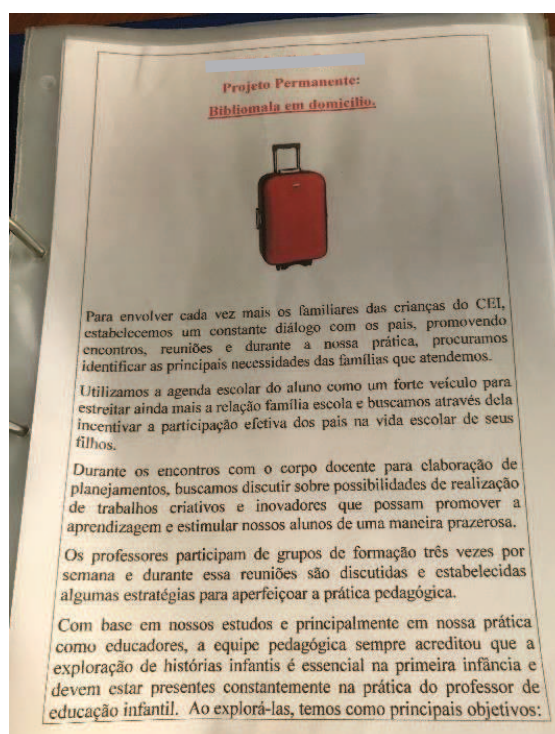
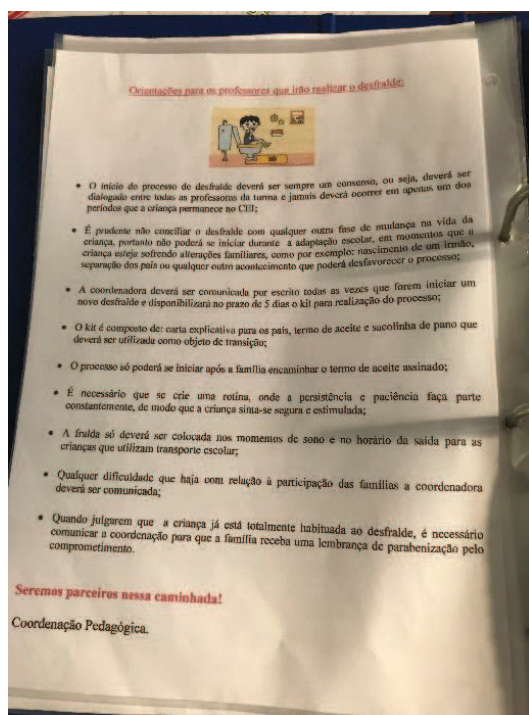
Roteiro para os relatórios:

A elaboração dos relatórios deverão estar em consonância com a Orientação Normativa 01/2013 e podendo ser um tema amplamente discutido nos horário de formação

Dicas da coordenação para um relatório individual 1º semestre:

- * **A introdução:** serve para apresentar as características da criança, lembrando sempre que nada é definitivo uma vez que a criança encontra-se em processo de desenvolvimento;
- * **Adaptação:** citar as evoluções / dificuldades da criança com relação ao processo;
- * **A criança no grupo:** como ela se situa no coletivo – como se destaca e / ou como se coloca nele, como reage frente a atividades coletivas;
- * **A dinâmica da criança em sala:** ela e a rotina – ela se queixa, adere, participa com mais intensidade em que? Suas escolhas;
- * **Suas relações com os outros:** ênfase na parte afetiva, seus principais relacionamentos, que podem também ser feito de forma a relacionar com características pessoais (Ex: como apresenta um comportamento mais reservado, muitas vezes acaba sendo seletivo com relação aos colegas, dando preferência por determinado (colocar nome) colega);
- * **A criança e as experiências:** suas preferências, suas reações, suas contribuições. É também uma ótima oportunidade para colocar momentos em que a criança “se destaca”. Também há a possibilidade de utilizar os campos de experiências para realizar citações mais pertinentes;
- * **Desempenho no dia-a-dia:** ressaltar questões relacionadas à autonomia e ao trabalho desenvolvido para sua garantia no que diz respeito a: retirada de fralda, chupeta, alimentação e outras atividades da vida prática;

Figura 12 Orientação para desfralde Figura 13 – Bibliomala em domicílio



A leitura dos documentos trouxe também informações sobre a faixa etária e número de alunos, bem como sobre as atribuições dos ATE's (Auxiliares Técnicos Escolar) e G4S (Empresa Terceirizada de Limpeza) é o que revelam a Tabela 01 e o Quadro 05, apresentados a seguir:

Tabela 1: Faixa etária e quantidade de alunos na CEI

Faixa Etária	Modalidade de Agrupamento	Quantidade de Alunos
1 ano a 1 ano e 11 meses	Berçário II	36
2 anos a 2 anos e 11 meses	Mini grupo I	42
3 anos a 3 anos e 11 meses	Mini grupo II	66
Total		144

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 1 apresenta os agrupamentos e as respectivas idades e quantidades de alunos na unidade para que se possa identificar melhor o atendimento às crianças na escola pesquisada.

Quadro 05: Atribuições específicas dos ATE's⁵ (Auxiliares Técnicos Escolar) e dos G4S (Empresa Terceirizada de Limpeza)

Profissional	Atribuições
ATE's	Assistência na entrada e saída dos alunos, prestar assistência durante as refeições, organizar as salas de aula, prestar assistência no banheiro, reposição de materiais, organizar espaço do sono, cobertura dos 15 minutos dos professores, auxiliar na preparação das crianças para a saída, levar o leite nas salas, abrir o portão para o transporte escolar e pais.
G4S	Vistoriar solário, recolher o lixo, prestar assistência nas refeições, limpar os espaços da escola, lavar banheiros, geladeira, tatames, casinha e cozinha.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dois documentos trazem informações importantes sobre a estrutura e o funcionamento da CEI, eles são documentos disponíveis e de fácil acesso aos professores (permanecem no refeitório da escola).

Vale salientar que em momento algum os documentos analisados se referem a medidas em apoio a professores iniciantes na CEI. Além disso, o trabalho específico com bebês e crianças pequenas é muito pouco evidenciado.

Vale lembrar também, que apenas em 2002 houve a efetivação da transição das creches da Secretaria Municipal da Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação, gerando a necessidade de se revisitar concepções educacionais que assegurassem os direitos do desenvolvimento pleno dos bebês e crianças, constituídos ao longo das últimas décadas.

Assim, chama a atenção o fato dos documentos revelarem pouco este olhar, uma vez que, a figura do “professor de bebês e crianças bem pequenas” é ainda recente nas CEIs municipais de São Paulo – e isso se agrava quando se considera o fato de que esta unidade escolar lida com a presença frequente de professores iniciantes, cuja formação também apresenta pouca ou nenhuma referência em relação aos bebês e crianças pequenas.

Na Parte 3 deste Relatório, apresentada a seguir, as respostas das professoras no questionário e a entrevista com a profissional da equipe técnica da CEI (Coordenadora Pedagógica), revelam que tais aspectos não são discutidos nos momentos coletivos de orientação e formação dos professores.

⁵ ATE (Auxiliar Técnico de Educação) atua nas áreas de inspeção escolar e serviços de secretaria e presta todo o suporte para o funcionamento das unidades escolares.

PARTE 3

3. A INSERÇÃO PROFISSIONAL NA CEI

Para organização desta parte da Dissertação tomou-se como fontes as respostas das 16 professoras ao questionário aplicado e as da coordenadora à entrevista.

3.1 Os Professores: quem são e como se veem como iniciantes

Para que se tenha uma visão geral dos professores iniciantes sujeitos desta pesquisa foram organizadas as Tabelas de 02 a 07, e os Quadros de 06 a 11, apresentados a seguir – os dados reunidos permitem verificar o perfil desses profissionais e a percepção que expressam sobre sua condição de professor iniciante numa escola de passagem e sem a presença e o apoio de colegas professores experientes no mesmo turno.

O perfil dos professores é apresentado a seguir no Quadro 06, descrevendo, especificamente, cada iniciante: o quanto são de fato iniciantes na carreira e como se configuram suas situações ou condições como iniciantes.

Quadro 06: Perfil do Professores

Profes- sores	Perfil dos professores						
	idade	Tempo de formação	Tempo na Ed. Infantil	Tempo na unidade escolar	Tempo em outros níveis de ensino	Outros	Condição como iniciante
01	43 anos	5 anos	1 ano	7 meses		Psicóloga Escolar antes da Pedagogia	Iniciante na carreira
02	43 anos	9 anos	1 ano e 5 meses	7 meses		Inspetora de alunos por 19 anos	Iniciante na carreira
03	27 anos	5 anos	3 anos	2. a n o s			Iniciante na carreira
04	30 anos	9 anos	4 anos	2 anos	Ens. Fundamental 8 anos	Acumula cargo	Iniciante na unidade

05	36 anos	5 anos	2 anos	1 ano	Ens. Fundamental 2 anos	Acumula cargo	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade
06	44 anos	6 anos	1 ano e 6 meses	8 meses	Ens. Fundamental 3 anos	ATE por 1 ano e 6 meses	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade
07	30 anos	7 anos	10 meses	7 meses			Iniciante na carreira
08	26 anos	5 anos	1 ano e 5 meses	6 meses			Iniciante na carreira
09	46 anos	13 anos	10 meses	7 meses	Ens. Fundamental 17 anos		Iniciante na Ed. Infantil e na unidade
10	49 anos	4 anos	2 anos	1 ano e 6 meses	Ens. Fundamental 2 anos	Acumula cargo	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade
11	36 anos	18 anos	2 anos e 8 meses	7 meses		Contratada em situação precária*.	Iniciante na carreira
12	38 anos	3 anos	3 anos	1 mês		Voltou de licença maternidade	Iniciante na carreira
13	38 anos	8 anos	4 anos	7 meses	Ens. Fundamental 1 ano	Brinquedotecas	Iniciante na unidade
14	42 anos	6 anos	1 ano	7 meses	Ens. Fundamental 2 anos	Acumula cargo	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade
15	35 anos	13 anos	1 ano e 9 meses	7 meses		Não especificou cargo em que iniciou na PMSP	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade
16	36 anos	9 anos	2 anos e 6 meses	3 anos e 6 meses			Iniciante na carreira

*Obs: caráter temporário. Fonte: Elaborado pela autora.

O exame dos dados do Quadro 6, permite algumas considerações.

Nesse grupo investigado de 16 professoras iniciantes destacam-se situações diferenciadas das professoras como iniciantes: **08 professoras iniciantes na carreira** do magistério e na profissão docente; **08 iniciantes na unidade** e, dentre estas últimas, **06 são também professores iniciantes nessa etapa da escolaridade básica – a educação infantil**.

Esse perfil das iniciantes chama a atenção, como aponta Ferreirinho (2007), para o fato de que “(...) a entrada em uma nova profissão, ou em uma nova instituição, ou em um novo cargo, ou até mesmo em uma nova escola, exige o aprendizado de novas regras e formas de organização e, especialmente, de novos valores a serem compartilhados com o novo grupo” (p. 04).

Tal como revelou a pesquisa de Ferreirinho (2000), os dados do Quadro 6 mostram também professoras com passagens por outras salas de aula, em redes diferentes, em escolas diferentes, ou em nível diferente de ensino, “(...) num eterno recomeço: cada ingresso numa nova rede ou escola é um reinício na profissão” (FERREIRINHO, 2000, p. 05).

Também de acordo com Ferreirinho (2009), nos anos 2000, com a ampliação das instituições escolares por toda cidade, com o objetivo de receber todos os alunos nos mais diferentes territórios, as professoras iniciantes passam a ser, cada vez mais, destinadas às escolas mais afastadas do centro da cidade, lá iniciando sua socialização e aprendizado profissional em exercício, mas dessa forma, “(...) os professores querem sair dessas escolas e de tudo o que elas representam, para trabalhar mais perto de casa” (FERREIRINHO, 2009, p.243).

Já a Tabela 2, apresentada a seguir, reúne as informações sobre o perfil de formação das professoras pesquisadas:

Tabela 2: Formação das Professoras

Graduação		Outros Cursos	
Pedagogia	15	Psicopedagogia	04
Direito	01	Contação de História	02
Psicologia	01	Arteterapia	02
Letras	01	Neuropedagogia	02
Educação Física	01	Gestão Escolar	01
Artes	01	Arte e Educação	01
Total -----	20*	Total -----	12*

*Obs: O total não se refere ao número de professores respondentes (16), mas ao número de cursos mencionados.

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise dos dados da Tabela 2 revela a busca dos professores por novos conhecimentos, complementando a formação inicial ou voltados especificamente para aspectos da atuação docente na carreira de professor, como um dos casos descritos no questionário, de uma professora que partiu da formação em Psicologia para a busca da formação em Pedagogia (também descrito na Tabela 3 a seguir).

A Tabela 3 sintetiza os dados referentes às razões apontadas pelas professoras, que as impulsionaram à escolha da profissão/formação:

Tabela 3: Razões para escolha da profissão/formação

Razões mencionadas	Frequência
Formação em Psicologia Escolar	01
Professora Fundamental II	02
Brincava de escola desde criança	01
Contato com crianças em escolas	06
Influência da família	02
Envolvimento com seres humanos	01
Ser importante para alguém	01
Vocação	01
Circunstâncias	01
Total:	16

Fonte: Elaborado pela autora.

Configura-se, em decorrência da análise dos dados da Tabela 3, um perfil em que \ metade das profissionais elegeu como razão da escolha da profissão docente, o contato com crianças em escolas, porém destaca-se que não mencionam o trabalho pedagógico específico a ser desenvolvido com bebês e crianças pequenas nas CEIs, como se pode observar em alguns exemplos transcritos das respostas para a escolha da profissão apontadas pelas professoras no questionário:

“Desde criança já tinha este desejo e brincava sempre de escola.”
(Profa. nº 03)

“Me inspirei na minha professora de matemática.” (Profa. nº 04)

“Venho de uma cidade do interior, onde no ensino médio fazíamos estágios em escolas dos anos iniciais, após esse período podíamos nos ‘escrever’ para dar aula. Após esse período decidi que era isso que eu queria para mim.” (Profa. nº 05)

“Iniciei a carreira como inspetora na educação (ATE) e me apaixonei pela carreira, desde então, venho estudando e progredindo dentro deste seguimento.” (Profa. nº 06)

“Sempre gostei de me envolver com os seres humanos, a educação é a melhor estratégia nesse sentido...” (Profa. nº 11)

“Não sei bem... Mas acho que sou, sempre fui..., um tanto carente. E minha carência foi me fazendo querer, ser importante pra alguém. As crianças me fazem me sentir ‘importante’, eu acho...” (Profa. nº 13)

A seguir, a Tabela 4 destaca como se manifestam as professoras pesquisadas no que tange à relação com a profissão e à possibilidade de mudanças após iniciarem exercício como professoras na CEI:

Tabela 4: Relação com a profissão e possibilidade de mudanças após iniciar como professora na CEI

Profissão X Mudanças na vida	Mudaria de profissão se pudesse?
Trabalho com o que gosto ----- 01	Não ----- 13
Flexibilidade no horário----- 01	Sim ----- 03
Má remuneração ----- 01	
Muita cobrança ----- 01	
Aprendizagem com a sinceridade, generosidade das crianças ----- 01	
Perspectiva de futuro ----- 01	
Relacionamento criança/adulto ----- 03	
Conhecimentos ----- 04	
Olhar humano com respeito à diversidade ----- 07	
Total ----- 20*	Total ----- 16

*Obs: O total não se refere ao número de professores respondentes (16), mas ao número de razões mencionadas sobre profissão e mudança de vida após iniciar carreira de professor.

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante ressaltar que, na análise dos dados da Tabela 4 sobre as mudanças na vida das professoras em decorrência do exercício da profissão docente na CEI, nota-se que mesmo que a menção a conhecimentos apareça nas respostas (4 vezes), as respostas não evidenciam o conhecimento técnico relacionado a profissão docente em geral e, mais especificamente, à atuação como professoras de bebês e crianças pequenas.

A mudança na vida com a entrada na profissão mais mencionada pelas professoras diz respeito à mudança na “forma mais humana de olhar para a diversidade” dos alunos.

Nota-se, sobretudo, uma visão romântica da profissão e muitas respostas calcadas no senso comum, como mostram, a seguir, os exemplos transcritos das respostas das professoras sobre mudanças na vida após iniciarem a atuação como professoras na CEI:

“No aspecto de conhecimentos pedagógicos, porque fui inspetora de alunos por 19 anos na PMSP e criei uma bagagem, mas quero continuar aprimorando cada vez mais meus conhecimentos.” (Profa. nº 02)

“Meu olhar para o mundo e para o outro, se tornou mais compreensivo. Aprendi a olhar o humano em sua individualidade, respeitando suas escolhas e personalidades.” (Profa. nº 06)

“Conhecimento, afetividade e relação com o outro.” (Profa. nº 08)

“Eu acho que sou uma pessoa que entende melhor as pessoas, que considera e valoriza diferentes pontos de vista.” (Profa. nº 11)

“Aprendo muito com os pequenos seres. Eles sabem mais sobre ‘ser humano’, ser sincero, ser generoso, ser potente, ser verdadeiro. As crianças me ajudam a ver as coisas bonitas do mundo que os olhos adultos desprendem a ver...” (Profa. nº 13)

“Me ajudou a compreender, perceber e ter um olhar mais atento ao outro. Aprendo sempre e tento contribuir com o meu melhor.” (Profa. nº16)

Por outro lado, alguns outros exemplos transcritos das respostas das professoras à pergunta: “Mudaria de profissão se pudesse?” revelam o descontentamento com as condições salariais e de trabalho:

“Trabalho mal remunerado e muita cobrança.” (Profa. nº 04)

“Não me vejo hoje em dia atuando em outras áreas, o que eu poderia fazer um dia, seria sair da Educação Infantil e ir para o campo Universitário.” (Profa. nº05)

“Aqui fico em dúvida, pois às vezes quero largar tudo e procurar algo novo, porque vejo crianças que não ‘aprende’, você pede ajuda e não tem, você quer fazer leituras, trabalhos e pesquisas e cadê o material, e em outros momentos você vê ‘uma’ aluno te imitando, ou escuta ‘A professora disse que é assim’ ou ‘professora estava com saudade de você’. ‘Ai’ eu penso ‘Como posso deixar’. Então sinceramente não sei te responder, mas acredito que não... já estou ‘a’ 17 anos.” (Profa. nº 09)

“Acho que eu escolheria uma profissão que não trabalhasse tão diretamente com as pessoas, tenho dificuldade em me ‘isolar’ dos problemas das famílias com as quais eu atuo” (Profa. nº 11).

“Buscaria algo mais leve.” (Profa. nº 14)

Para analisar as respostas à pergunta “*Mudaria de profissão se pudesse?*”, vale lembrar aqui o perfil das professoras, retomando-se o fato de que todas são iniciantes na unidade (embora 08 tenham já experiência em outras unidades e níveis de ensino).

A seguir a Tabela 05 informa a respeito da atuação na escola na visão das professoras:

Tabela 5: Atuação na escola na visão das professoras

Segmento em que atua	Intenção de remoção
1 ano ----- 02	Sim ----- 14
2 anos ----- 03	Razões:
3 anos ----- 09	Trabalhar mais próximo de casa
Módulo* ----- 02	A gestão da escola acolhe parcialmente as propostas dos professores
	Trabalhar perto da outra rede que trabalho
	Escola menor para que os agrupamentos sejam menos numerosos, oferecendo melhor possibilidade de trabalho
	Não ----- 01
	Razões:
	- Não escreveu
	Não respondida ----- 01
Total ----- 16	Total ----- 16

*Obs: Módulo se refere à professora substituta.

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise dos dados da Tabela 05 revela que, o número de professores que pensam em remoção (14 das 16 entrevistadas) confirma as características de “escola de passagem” da CEI, conforme apresentado anteriormente.

Ferreirinho (2007) apresenta uma análise muito próxima à situação que a equipe pesquisada desta escola vivencia:

Um fator de queixa constante das professoras iniciantes nessas escolas é a distância. Elas ficam longe dos seus locais de moradia. Na verdade, ficam longe de tudo: dos estabelecimentos bancários, dos hospitais, dos restaurantes, dos shoppings centers. São lugares desprezados que devem seu desprezo àquilo que não possuem e à distância que estão daquilo que “se quer ter” e, ao mesmo tempo, fazem aqueles que o habitam também serem desprezados e, por sua vez, fazem do local o que é por não possuírem capital algum. E essa distância proposital que traz a distinção de outros grupos e lugares força mais uma perda: a perda do poder sobre o tempo. O tempo de deslocamento para acessar bens e serviços obriga a horas de viagem entre um campo social e outro e traz à tona mais uma ausência, mais um descaso: as condições de transporte existentes, que desfavorecem ainda mais os deslocamentos, tanto dos que vivem no local, quanto daqueles que chegam ao bairro, como no caso das professoras. (FERREIRINHO, 2007, p.09).

A Tabela 06 a seguir apresenta projeções para carreira expressas pelas professoras:

Tabela 06: Projeções para carreira expressas pelas professoras

Projeções para carreira	Frequência
Prestar outros concursos para coordenador pedagógico, diretor ou supervisor	10
Diminuir o número de aulas/ jornada	04
Novos cursos / ampliar a formação / carreira acadêmica	04
Dar aulas até me aposentar	03
Dar aulas enquanto o trabalho com crianças fizer sentido	01
Dar aula em escolas particulares	01
Total	23*

*Obs: O total não se refere ao número de professores respondentes (16), mas ao número de vezes que cada tipo de projeção para a carreira foi mencionado.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na análise das projeções para a carreira chama a atenção o número de professores que almejam prestar concursos para coordenador pedagógico, diretor ou supervisor. Ou seja, são professoras iniciantes que já iniciam a carreira, ou o trabalho na CEI, almejando não ficar em sala de aula.

Alguns exemplos de respostas das professoras sobre tais projeções para a carreira profissional:

“Ainda pretendo fazer outra formação, Psicologia e quem sabe um mestrado”. (Profª. nº 06)

“Trabalhar com os pequenos sempre, adquirir mais conhecimentos, estudar mais, estou fazendo uma segunda licenciatura para atender crianças do fundamental II”. (Profª. nº 07)

“Investir na carreira acadêmica (mestrado e doutorado)”. (Profª. nº 08)

O Quadro 07, a seguir apresenta as manifestações das professoras sobre suas relações com a gestão da CEI.

Quadro 07: Relações com a equipe gestora

Prof.	Condição como iniciante	Relações com a gestão	
		A gestão se preocupa com a entrada de professores iniciantes?	Aspectos positivos da gestão da instituição em relação ao professor iniciante
01	Iniciante na carreira	Sim. A C. P. teve o cuidado de explicar todo funcionamento da escola.	- Acolhimento no início do ano - Atribuição - Disposição de material
02	Iniciante na carreira	Sim. São muito atenciosos	- Compreensivos - Receptivos
03	Iniciante na carreira	Sim.	- Diálogo - Informação - Conhecimento
04	Iniciante na unidade	Não respondeu	- Conhecimento - Diálogo - Prática
05	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade	Sim.	- Acolhimento - Comunicação interna - Informação sobre os assuntos
06	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade	Não. Quase sempre aprendemos com os colegas mais experientes e contamos com a empatia dos mesmos.	- Acolhimento por parte da coordenação e professores - Formação do PEA - Parceria com os colegas de trabalho
07	Iniciante na carreira	Não. A maioria acredita que já sabemos de tudo.	- Acolhimento por parte da coordenação e professores - A formação do PEA - Parceria com os colegas de sala
08	Iniciante na carreira	Não. Se não tivesse meus colegas para auxiliar, acredito que talvez houvesse apoio da gestão.	- Acolhimento por parte da coordenação e professores - Formação do PEA - Parceria com os colegas de trabalho
09	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade	Sim.	- O acolhimento por parte de todos os funcionários - As explicações sobre as regras e documentações da unidade
10	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade	Sim. Aqui no (nome da escola) sim.	- O acolhimento - Esclarecimento de algumas dúvidas quando se faz necessário - Flexibilidade na hora de dialogar sobre alguns assuntos pessoais
11	Iniciante na carreira	Sim. São atentos, mas às vezes não conseguem dar conta.	- Atenção - Cuidado - Delicadeza

12*	Iniciante na carreira	Este processo está em observação pelo fato de ter iniciado o trabalho “a” pouco tempo.	- Diálogo - Receptividade - Prontidão
13	Iniciante na unidade	Sim. Na medida do possível, a recepção acaba sendo construída com certo cuidado.	- Recepção carinhosa - Paciência e atenção (na medida do possível)
14	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade	Sim.	- Acolhimento - Respeito
15	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade	Sim. Existe orientação.	- Transparência - Conhecimento - Enfrentamento
16	Iniciante na carreira	Sim. Se preocupa com o “fazer de todos” para o bom andamento do trabalho.	- Orienta e acolhe muito bem os professores - Qualidade no trabalho - Valorização do grupo

*Professora retornou de Licença Maternidade há 1 mês. Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados apresentados no Quadro 07 revelam que, apesar de algumas professoras (n^{os} 06, 07 e 08) responderem que a gestão não se preocupa com a entrada de professores iniciantes, elas se contradizem ao descreverem aspectos positivos da gestão em relação ao professor iniciante.

Os aspectos que se destacam com maior incidência na visão das professoras sobre a relação com a gestão estão no campo socioemocional (acolhimento, respeito, receptividade e compreensão), ainda que, 09 das 16 professoras mencionem *informação/conhecimento/formação* oferecidos pela gestão da CEI.

A seguir, o Quadro 08 descreve as dificuldades enfrentadas pelas professoras na condição de professoras iniciantes:

Quadro 08: Sobre a condição de professor iniciante: dificuldades enfrentadas

Profs.	Condição como iniciante	Dificuldades enfrentadas
01	Iniciante na carreira	Disputa entre professores
02	Iniciante na carreira	No primeiro ano a falta da coordenação
03	Iniciante na carreira	Falta de orientação
04	Iniciante na unidade	Não respondeu

05	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade	Lidar com o pedagógico e quantidade de papéis para preencher todos os dias
06	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade	Como trabalhava com ensino fundamental, precisei adaptar minha prática para os menores
07	Iniciante na carreira	Foram muitas, uma delas é a realidade das estruturas e famílias a qual a criança faz parte
08	Iniciante na carreira	Adaptação à nova rotina
09	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade	Como estava vindo de uma EMEF a maior dificuldade foi lidar com o berçário
10	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade	Me senti insegura, principalmente no primeiro semestre
11	Iniciante na carreira	A fase de adaptação das crianças é muito difícil
12	Iniciante na carreira	A adaptação das crianças e o planejamento
13	Iniciante na unidade	Ética. Tenho convicções sobre minhas concepções de educação, infância, respeito... As contradições entre estas coisas são muito difíceis
14	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade	Entender o universo infantil
15	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade	A maior foi a construção dos planejamentos
16	Iniciante na carreira	Saber separar o profissional X pessoal nos casos como: agressão, abuso às crianças

Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas do Quadro 08 são recorrentes nos estudos sobre iniciantes. Considerando que estas iniciantes se referem a uma realidade cotidiana de docente principiante em uma escola com características de “escola de passagem”, o processo de inserção na carreira docente se revela ainda mais difícil. As respostas se voltam especialmente para a insegurança decorrente da falta de orientação (4 vezes mencionada) e ao conhecimento das crianças e seu cotidiano (fase de adaptação, rotina, berçário, problemas familiares).

Vale salientar ainda, que somente nas respostas a esta pergunta (sobre as dificuldades como iniciantes) as referências aos bebês e crianças pequenas aparecem. É como se o trato com essa faixa etária fosse uma surpresa para essas professoras e não parte da condição profissional de professoras iniciantes em unidades escolares que atuam especificamente com essa faixa etária – as CEIs.

O Quadro 09, por sua vez apresenta informações trazidas pelas professoras sobre suas condições de professor iniciante e as ajudas recebidas na instituição.

Quadro 09: Sobre as condições de professor iniciante: ajudas recebidas

Prof ^o	Condição como iniciante	Embasamento recebido na formação inicial	Da unidade escolar	PEA (Projeto Especial de Ação)	ROP (Referências e Orientações Pedagógicas)	Outras
01	Iniciante na carreira	Sim. Tive bons professores na faculdade e fiz estágios	- compartilhamento de conhecimentos - C. P. explicou todo funcionamento da escola	- ouve e aprende com as experiências dos colegas	- facilita porque tem o funcionamento da escola descrito	- recebi ajuda da C. P. e algumas professoras que criei vínculo e empatia
02	Iniciante na carreira	Não. Não fiz estágio	- muita atenção da gestão - reunião de início de ano bem esclarecedora e produtiva	- auxilia no processo de formação através dos textos lidos, debates e vídeos	- há direcionamento	- também encontrei ajuda na internet e amigos de fora da unidade escolar
03	Iniciante na carreira	Não. Aprendemos muito pouco sobre a realidade	- esclarecimentos sobre o projeto da escola e rotina	- conhecimento e estudo	- tudo que um professor iniciante precisa saber sobre a escola ele encontra	- encontrei apoio em leituras e tirando algumas dúvidas com colegas da rede
04	Iniciante na unidade	Não. Prática não condiz com a teoria	Não respondeu	- conhecimento	- ajuda os professores iniciantes	-- x --
05	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade	Sim. Me deu base teórica para iniciar	- prontamente atendida sempre que precisa	- momento de estudo muito importante para aquisição de mais conhecimentos	- nele encontra-se todas as informações necessárias referente a unidade	-- x --
06	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade	Não. Acredito que somente a prática realmente nos prepara para a carreira	- recebeu ajuda de uma colega mais experiente - as reuniões quase sempre são de organização e usam termos e siglas desconhecidas dos iniciantes	- o que é estudado faz repensar a prática e trazer nossas ações	- sempre que necessário pode ser consultado auxiliando o professor	- minha parceira de sala me auxiliou no processo de adaptação - pesquisei e li muito
07	Iniciante na carreira	Sim. Teorias e conceitos sobre a criança e a infância foram um norte.	- faltaram orientações pedagógicas - geralmente há estudos sobre planejamentos e projetos	- discussão de teorias que vão ao encontro das práticas	- cada unidade trabalha de uma forma e assim, consegue conhecer a escola	- troca de experiências com colegas da área, pesquisas e muito estudo
08	Iniciante na carreira	Não. Faltou uma prática mais efetiva	- ajuda dos colegas nos planejamentos - abordagens mais teóricas do que práticas	- a bibliografia estudada reflete na prática em sala de aula	- Possui muitas informações que auxiliam para conhecer a escola	- além dos professores experientes, procurei estudar muito, lendo

						e pesquisando para aperfeiçoar a prática
09	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade	Sim. Porém sempre temos que buscar novos conhecimentos, pois na educação sempre há novos autores e novas teorias	- reuniões para passagens de informações - sente preocupação dos demais funcionários em querer ajudar	- textos com informações interessantes e pertinentes	- às vezes se está com dúvida e tem receio em perguntar, ali você esclarece	- fiz uma lista do que tinha dúvida, assisti alguns vídeos, e pedi para ficar em sala de aula quando não tinha grupo para dar aula
10	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade	Não. Aprendemos no cotidiano e refletimos todos os dias em nossa prática	- a escola contempla aspectos, em reuniões, que ajudam os professores iniciantes	- há aprendizagem com a troca de experiências e relatos	- é uma referência, porém aprende com as vivências	-- x --
11	Iniciante na carreira	Não. Senti falta de disciplinas que me ajudassem mais na Ed. Infantil	- a gestão é atenta, mas às vezes não consegue dar conta - São muitas informações para abordar em um único dia de reunião de início de ano	- a experiência da coordenadora traz segurança	- encontrei o que procurava	- estudei, li e ouvi muitas histórias
12	Iniciante na carreira	Sim. Através da teoria pude colocar as práticas estudadas	- a equipe docente foi essencial para nortear na realização do planejamento	- os encontros direcionam para colocar em prática as teorias estudadas	- auxilia no trabalho com as crianças	
13	Iniciante na unidade	Sim. Porque me "ensinou" a buscar, estudar e pesquisar.	- houve parceria das profissionais mais experientes - a gestão cria um cenário geral imprescindível na reunião de início de ano	- faz exercitar a criticidade e ajuda na resolução de coisas práticas do dia-a-dia	- o que procurei não encontrei - parece um bom compilado de informações. Acho que podia ser uma boa oportunidade de uma conversa presencial...	-- x --
14	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade	Não.	- não recebeu ajuda para a realização de seus planejamentos - há pouco tempo destinado às reuniões para ajudar os professores iniciantes	- as discussões ajudam no processo de formação	- documento muito técnico	-- x --
15	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade	Não. Faltou prática	- recebeu ajuda parcial na elaboração de planejamentos - existe orientação aos professores iniciantes - tem alguns documentos que ajudam um pouco	- gosta dos estudos de casa	- tem orientações práticas	- cursos de formação na DRE

16	Iniciante na carreira	Não. Percebo que estou aprendendo a cada dia e buscando melhorar sempre	- algumas pessoas mais experientes ajudaram nos planejamentos - a gestão sempre aborda assuntos que ajudam os professores em sua prática	- durante a formação no PEA há discussões sobre a prática, a criança e a família	- orienta como é a rotina, os projetos do CEI	-- x --
----	------------------------------	---	---	--	---	---------

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 09 revela várias situações de apoio às professoras iniciantes. Vale observar, que na opinião dos professores, a formação profissional no ensino superior não ofereceu embasamento suficiente para atuação docente, pois apenas 06 das 16 professoras, informam que a formação universitária as preparou para atuar na CEI.

Segundo Guarnieri (2000) os conhecimentos adquiridos a partir do desenvolvimento profissional permitem o professor avaliar os problemas, as dificuldades e, ainda, que “(...) também é a partir da prática e das condições por ela impostas que o professor avalia, tanto a formação teórico-acadêmica, quanto a formação continuada”. (GUARNIERI, 2000, p. 10)

Quanto à unidade escolar, o que se evidencia é o apoio entre pares, e não o apoio da coordenadora pedagógica – o que reforça a análise realizada no Quadro 7, em que a maior evidência na relação com a gestão está no campo socioemocional (acolhimento, respeito, receptividade e compreensão).

Em relação ao PEA (Projeto Especial de Ação) é unânime nos depoimentos das professoras, que o projeto auxilia os professores iniciantes e relaciona com a prática, o que, neste momento profissional, traz segurança e apoio, porém mais uma vez a troca entre os pares se faz evidente.

O ROP (Referências e Orientações Pedagógicas), por sua vez, é avaliado pelos professores como “um bom apoio para conhecer aspectos mais organizacionais da escola”, apenas dois professores apresentam opiniões contrárias.

A seguir o Quadro 10 apresenta as respostas das professoras sobre sua condição de professoras iniciantes diante da ausência de pares experientes atuando no mesmo período.

Quadro 10: Sobre a condição de professor iniciante e a ausência de pares experientes atuando no mesmo período

Profs.	Condição como iniciante	Ausência de colegas experientes no mesmo período
01	Iniciante na carreira	- Sentiu-se perdida e insegura ao se deparar com tantos professores iniciantes - Os experientes poderiam ajudar no acolhimento dos “novatos”
02	Iniciante na carreira	- Falta de suporte pedagógico - Fiz o que achava certo
03	Iniciante na carreira	- O professor experiente pode contribuir com o início da carreira de um docente dividindo e acolhendo este professor
04	Iniciante na unidade	- Bom com certeza aprenderemos juntas
05	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade	- Receberia auxílio com relação a unidade escolar, à comunidade e as crianças
06	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade	- Procurei professores experientes
07	Iniciante na carreira	- Não impactou em minha atuação
08	Iniciante na carreira	- Por ter muitos novos professores, compartilhamos das mesmas sensações e emoções
09	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade	- Por ter sido professora adjunta já trocava de escola todos os anos, não achei diferente
10	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade	- Os vínculos não conseguem ser estabelecidos
11	Iniciante na carreira	- Cheguei sabendo que já seria assim.
12	Iniciante na carreira	- O professor iniciante tem muitas dúvidas e os experientes poderiam trocar experiências
13	Iniciante na unidade	- Algumas discussões ficam enfraquecidas
14	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade	- Achou até bom!
15	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade	- Me senti perdida
16	Iniciante na carreira	- Falta de troca de experiências, indicações para formação contribuem muito

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise do Quadro 10 permite observar que o grupo se divide exatamente na metade, quando se trata de avaliar, como professoras iniciantes, a ausência dos pares experientes. Ou seja, 08 professoras relatam sentir falta

do apoio de professoras mais experientes e 08 professoras iniciantes não percebem isso como perda.

Assim, a hipótese de que “os primeiros anos de atuação profissional nem sempre são um processo tranquilo e podem trazer muitas dúvidas e angústias, especialmente se essa inserção profissional não contar com apoios específicos (os colegas experientes e ações da equipe gestora)” encontra-se aqui, em parte confirmada.

A seguir, o Quadro 11 retrata a visão expressa pelas professoras iniciantes sobre o fato de serem professoras iniciantes em uma “escola de passagem”.

Quadro 11: Sobre ser professor iniciante em uma “escola de passagem”

Profes.	Condição como iniciante	Ser professor iniciante em uma “escola de passagem”
01	Iniciante na carreira	<ul style="list-style-type: none"> - Oportunidade de conhecer e trocar experiências com pessoas diferentes - Insegurança - Não criar vínculos de pertencimento - Solidão - Angústia na passagem do tempo, pois a esperança é a chegada da remoção
02	Iniciante na carreira	<ul style="list-style-type: none"> - O que importa é a comunidade escolar e os docentes
03	Iniciante na carreira	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuo com meu melhor - Projetos sem continuidade - Quebra de estudo - Começar tudo novamente - Descobrir o novo
04	Iniciante na unidade	<ul style="list-style-type: none"> - Mudança constante do quadro de professores - Quando está se acostumando com a equipe, há a mudança - Incerteza de qual equipe encontraremos
05	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em manter uma identidade da unidade
06	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade	<ul style="list-style-type: none"> - Insegurança por parte da gestão - Impossibilidade do vínculo - Falta de identidade da unidade escolar
07	Iniciante na carreira	<ul style="list-style-type: none"> - Não poder opinar nas decisões - Insegurança por parte da gestão - Estar na escola, mas não fazer parte dela - Não estabelecimento de vínculos
08	Iniciante na carreira	<ul style="list-style-type: none"> - Mudanças constantes - Falta de vínculos

		<ul style="list-style-type: none"> - Não poder opinar por não permanecer na UE no próximo ano - Insegurança da gestão
09	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade	<ul style="list-style-type: none"> - A responsabilidade do professor é a mesma em qualquer escola que esteja - Adaptação dos profissionais é mais demorada - Quebra do trabalho e do conhecimento da comunidade - Há muito aprendizado
10	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade	<ul style="list-style-type: none"> - Não consegue estabelecer vínculos - A distância de casa - Desconhecimento do Regimento Escolar e funcionamento da escola
11	Iniciante na carreira	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de pertencimento - Sem referências - Falta de vínculos
12	Iniciante na carreira	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de continuidade dos projetos - Adaptação constante tanto com as crianças, quanto com os pais e gestão - Falta relação interpessoal com professores mais experientes - Dificuldade de trabalhar no coletivo
13	Iniciante na unidade	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade na distância da moradia - Como a maioria quer remoção, os projetos não podem durar mais que um ano - Parece que tudo o que é feito pelo professor iniciante tem prazo de um ano e por isso não pode ser considerado valoroso
14	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade	<ul style="list-style-type: none"> - A equipe fica meio alheia as propostas
15	Iniciante na Ed. Infantil e na unidade	<ul style="list-style-type: none"> - Desconhecimento da comunidade, da gestão e demais colegas - A efetivação do Projeto Político Pedagógico
16	Iniciante na carreira	<ul style="list-style-type: none"> - Tentar fazer o meu melhor para as crianças - Interação com o grupo - Afeta a qualidade do trabalho - Muita rotatividade

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando as respostas das professoras sobre ser iniciante em “escola de passagem” nota-se que os problemas são os mesmos encontrados em outras pesquisas aqui já analisadas, mesmo considerando o fato de que essas pesquisas não se referiam a escolas com as características de “escolas de passagem”.

Os primeiros anos de docência, segundo Vaillant e Marcelo (2012) representam, além da aprendizagem do “ofício” do ensino, o momento da socialização profissional, no qual, novos valores, normas e condutas, características da cultura escolar, são incorporados pelo novo docente. E nesse processo tem papel decisivo, a convivência com o grupo de pares mais experientes e a atuação da própria gestão.

No entanto, as respostas são veementes ao afirmar a falta de vínculos, a solidão e a descontinuidade dos projetos e experiências, uma vez que todas estão só de passagem (12 das 16 professoras afirmam isso). Nesse processo, o tempo das professoras aparece marcado pela “chegada do momento da remoção”. Isso com certeza afeta a forma como as professoras se referem a “ser iniciante em uma escola de passagem” – o que pode explicar o fato de que suas respostas não são diferentes da forma como se manifestam os iniciantes em escolas que não são de passagem, reveladas pelas pesquisas aqui analisadas.

Da mesma forma, também chama a atenção o fato de também nas respostas a essa pergunta, as professoras não se referirem a dificuldades referentes ao trabalho com bebês. Isso talvez se explique quando se considera que as respostas afirmam, com muita frequência, a falta de identidade com a escola, a insegurança da gestão diante de uma equipe de professores que está sempre começando, o desconhecimento da comunidade em que se insere a escola, a não participação nas decisões escolares.

O item 3.2, a seguir, se volta para as relações com a gestão.

3.2 As relações com a gestão

3.2.1 Quem é a Coordenadora

Os Quadros 12 a 15 apresentados a seguir, reúnem as respostas obtidas da coordenadora no momento da entrevista.

Quadro 12: Perfil profissional da Coordenadora

Aspectos	Respostas
Formação	<i>Bom, a minha formação é em Pedagogia, né, só que não vou lembrar o ano que me formei que faz muito tempo... Depois eu fiz pós graduação em Gestão Educacional e Docência do Ensino Superior. Depois fiz uma outra pós graduação em Neuropsicopedagogia que eu ainda não peguei o certificado, ... não concluí, vou concluir agora final de novembro. E tem alguns outros cursos, né de aperfeiçoamento...</i>
Experiência Profissional	<i>A minha experiência como professora, é o seguinte... eu tenho 12 anos com escola particular, e depois tenho 3 anos só de docência no magistério municipal, porque naquela época que eu prestei, acredito que hoje ainda seja assim, ... pra ser coordenadora ou qualquer outro cargo de gestão que você escolhesse prestar tinha que ter os 3 anos de magistério municipal, o tempo do particular não contava. Então eu dei muita sorte porque quando eu ‘tava’ completando os 3 anos teve um concurso, e eu passei rapidinho, né. Já fui chamada na primeira chamada e eu deu certinho, que quando eu fui chamada eu já tinha na verdade completado os 3 anos.</i>

	<p><i>Com relação a ser professora de ensino fundamental, não a minha habilitação... até tenho habilitação para ser professora, né, dos anos iniciais do ensino fundamental I, mas nunca trabalhei, só na educação infantil mesmo.</i></p> <p><i>Então, já respondendo a 4, a 5 e a 6, é eu atuei antes na rede particular como eu já disse né! E, minha trajetória é sempre na mesma unidade... em fevereiro agora de 2020 eu completo 14 anos lá. Eu entrei, fiquei 3 anos como professora, peguei berçário né, quando a gente atua com uma outra profissional, peguei sala 'sozinhas' também que é o minigrupo II, onde a gente fica com 22 crianças sozinha, e depois eu fui ser coordenadora pedagógica ... na mesma unidade. Então como coordenadora eu 'tô' há 10 anos e como professora há 3 anos e pouco.</i></p> <p><i>Os cargos 'foi' PEI que é Professora de Educação Infantil e CP que a gente chama de coordenador pedagógico.</i></p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

A coordenadora pedagógica, em conversa informal anterior à entrevista, informou ter 38 anos e iniciou sua carreira como professora na rede privada de ensino como professora de educação infantil.

Sua trajetória na rede pública, como informada na entrevista descrita acima, foi como professora por 03 anos, mas sempre almejando a carreira de coordenadora pedagógica, assim como ocorreu, inclusive na mesma unidade escolar desde que ingressou no cargo público como professora do município de São Paulo.

O Quadro 13 relata como a coordenadora vê a inserção na docência e os iniciantes.

Quadro 13: Como a coordenadora vê a inserção na docência e os iniciantes

Aspectos	Respostas
Inserção na docência	<p><i>Quando eu cheguei lá em 20... hum... 2006... isso em 2006... essa questão da rotatividade era comum, porém não era tanto, porque era uma fase que a gente ainda tinha as professoras antigas...tah...é com o passar do tempo depois que eu tinha uns 5, 6 anos lá... começou o processo de aposentadoria. Porque essas professoras que eram antigas pajens, antigas ADI's... elas receberam uma formação da prefeitura, uma faculdade, e elas se transformaram em professoras, mas para que elas pudessem se aposentar com o salário de professora elas tinham que ter tido 5 anos de formação... é 5 anos de atuação na sala de aula. Então passado esse tempo que elas receberam a formação, elas começaram meio que se aposentar, então começou acontecer as aposentadorias em massa. Né, então a questão da rotatividade no grupo a tarde sempre aconteceu, mas no grupo da manhã ela não era tão comum, só que depois com o fato dessas aposentadorias irem acontecendo aí acabou sendo mais comum...</i></p> <p><i>Com relação a quando eu cheguei, a sensação quando a gente chega é ruim ... hoje em dia isso não é comum mais... mas naquela época quando você chegava concursada, você tirava alguém que 'tava' ali há muito tempo. Essa pessoa por não ter formação, na época, ela só tinha só o antigo magistério ela não tinha estabilidade na unidade, então às vezes quando a gente chegava acabava tirando essa pessoa da sala de aula, essa pessoa ficava fora da sala como excedente ou professora de módulo, que a gente chama, que é o substituto, ou então ia realocado para outra unidade. Hoje é uma realidade que não acontece mais, porque todo mundo é formado, mas na hora que eu cheguei era assim...</i></p> <p><i>Quando um professor iniciante, ele chega na unidade escolar, ele nunca chega sozinho, né ... Essa é a condição que é um pouco mais relevante citar, porque assim, eles chegam todos no início do ano... então quando chegam no início do ano, eles nunca estão assim, não é só um caso, dois casos não... é uma leva de professores que estavam em outra unidade... Como funciona, é meio complicado de entender... quando um professor, ele assume um</i></p>

	<i>cargo público ele assume uma vaga que se chama precária. Essa vaga precária, muitas vezes é uma escola do lado da casa dele. Ele vai trabalhar dois minutos, 5 minutos da casa dele. Então, ficam lá os meses que restam para finalizar o ano, só que quando chega o final do ano, ele é obrigado a escolher uma vaga definitiva, e não mais precária, aí quando chega a definitiva muitas vezes não consegue esta vaga do lado da casa dele. Aí vai trabalhar nas unidades longe, que aí é extremo da zona sul, ou extremo da leste... geralmente é extremo da sul, e então o que acontece... esse professor, ele chega numa condição sabendo que essa vaga dele é definitiva agora é naquele lugar e que ele vai passar um ano naquele lugar longe da casa dele e que no final do ano vai tentar o processo de remoção, mas já é sabido por todos que eles chegam nesta condição, né... de passar um ano naquela unidade...</i>
Dificuldades do iniciante	<i>De verdade eu penso assim, é difícil pra eles se adaptarem. Cada escola é uma escola, não adianta mesmo que os documentos sejam os mesmos, mas cada escola tem sua rotina, então eu creio que esta adaptação pra eles é bem difícil também. Mas o que mais ouço dos professores independente de adaptação, de funcionamento, de rotina, de burocracia, é o condicionante do fator do tempo. Alguns professores levam até 4 horas para chegar na unidade. E então, às vezes tem professor que sai de quinta e sexta-feira às 5 da tarde da unidade da minha escola e chegam na casa deles as 9 da noite. A gente tem professores de Guarulhos, do centro de Guarulhos, Guaianazes, Arujá... então assim... não tem como a gente não achar que não influencia... isso influencia muito!! Então embora tenha todas as outras questões que toda escola vai enfrentar, quando a gente fala em questão de pessoas novas, né, que vai ter dificuldade numa série de coisas, mas eu penso que esta condição da distância, ela desestimula muito o educador, que ele já chega cansado, então assim... isso é uma questão muito difícil, e a gente fala que ele ganha por meio período, mas ele trabalha o dia todo, porque o tempo que leva se locomovendo é muito grande... então acho que essa seja a pior parte.</i>
Dificuldade como gestora diante de iniciantes	<i>Como gestora a dificuldade maior com os profissionais iniciantes, é eles entenderem de verdade que eles fazem parte de um sistema, eu acho que isso é muito difícil. Eu acho que o professor, em geral, quando ele presta um concurso ele vem cheio de expectativas, e noto que a imagem de um funcionário público está “mal interpretada”, pois alguns acreditam que ao entrar na rede trabalhará pouco, e não é bem assim... a responsabilidade de estar em uma escola com crianças é enorme e há uma burocracia que também faz parte. Há muitos documentos. O professor faz: carta de intenção no começo do ano, planejamento mensal, diário de bordo, diário de classe, caderno de comunicação... a parte de registro é muito burocrática, é muita coisa... e acho que a maior dificuldade do gestor é que o professor entenda que esta burocracia não é culpa do coordenador.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

A coordenadora relata, conforme já mencionado na pesquisa quando da identificação da escola pesquisada, que a unidade passou a ter características de “escola de passagem” depois que houve um número grande de professores aposentados após o PEC-Formação Universitária oferecido pelo governo de São Paulo.

Na experiência desta coordenadora como professora iniciante, na época, na rede municipal de ensino e na instituição, a lembrança é de uma *fase ruim*, pois parecia ser por culpa da profissional efetiva que outras profissionais passavam a ser professoras substitutas ou mesmo eram recolocadas em outra unidade escolar para que ela assumisse uma turma, porém era parte de um sistema da época, e que acabava trazendo constrangimentos em um ambiente novo e desconhecido para uma iniciante na profissão de professora.

Essa experiência vivida como iniciante, certamente afeta, atualmente, a forma como a coordenadora vê a chegada das professoras iniciantes nesta CEI em que atua.

De acordo com a coordenadora pedagógica, que apresenta muita naturalidade ao tratar deste assunto, atualmente a entrada de professoras iniciantes ocorre em grupo, pois assumem primeiro como *precárias* (vagas não efetivas), até finalizar o ano (poucos meses finais) e, em seguida, por não encontrarem vagas nas escolas próximas de suas residências, já chegam à escola com a intenção de participar do concurso de remoção (em seu relato na entrevista, a coordenadora descreve casos de professoras que demoram 4 horas em trânsito para chegar na escola e depois mais 4 horas de volta à casa).

Nota-se ainda uma grande preocupação da coordenadora diante da burocracia, relacionando os diversos documentos obrigatórios que os professores são responsáveis por redigir – o que faz sentido e reitera sua posição numa equipe gestora marcada por uma visão mais administrativa que pedagógica de suas funções.

A Coordenadora cita também a chegada dos iniciantes com muitas expectativas – o que se entende ser muito comum, pois como aponta Huberman (2000), um dos aspectos marcantes nesta fase de entrada na carreira é a *descoberta* e o *entusiasmo* de ingressar em uma profissão, assumindo *situações de responsabilidades*. Mesmo com a percepção dessas expectativas das professoras iniciantes, também a Coordenadora não se refere ao trabalho pedagógico específico que as iniciantes vão exercer na CEI com os bebês e crianças pequenas.

A seguir o Quadro 14 revela algumas ações da coordenação em apoio aos iniciantes:

Quadro 14: Ações da coordenação em apoio aos iniciantes

Aspectos	Respostas
Para os iniciantes se apropriarem da Proposta Pedagógica	<p><i>E para se apropriar da proposta pedagógica a gente tem os momentos de formação inicial no começo do ano, que a gente faz, às vezes, são dois ou três dias que a SME que determina quantos dias a gente vai ficar em organização escolar. E aí a gente vai criando algumas outras estratégias.</i></p> <p><i>Faço reunião por agrupamentos também, que eu reúno os professores da mesma faixa etária e passo algumas orientações tem power point, slides que eu uso... apresento todos os documentos da prefeitura, porque tem muitos deles que mesmo sendo concursados chegam sem ter conhecimento dos princípios norteadores da SME, então assim a gente sempre faz isso... Tem os horários de formação também, e a gente vai fazendo mais no dia a dia na verdade, porque passado este primeiro momento de</i></p>

	<p>organização escolar, depois a gente não tem muito, né?! E por isso que eu criei alguns documentos, o manual explicativo para o pessoal entender um pouco mais...</p> <p>Sim, há. Na verdade ocorre com todos os professores juntos, tá, e é uma proposta bem legal, eu acho que é um diferencial da prefeitura de São Paulo. Ela acontece 3 vezes na semana, né. Com o grupo da manhã acontece do meio dia à uma e com o grupo da tarde acontece das 17h às 18h, 2ª, 3ª e 4ª. É uma hora por dia, então totalizam 3 horas na semana o que é bem bacana, que é o que a gente chama de PEA que é Projeto Especial de Ação. Então é assim... os outros dois dias na 5ª e na 6ª eles ficam livres, mas este livre é externo, ele pode ir embora mais cedo e entende-se que se o coordenador pediu alguma tarefa, alguma coisa para ser feito em casa, o professor tem que fazer nestas duas horas livres.</p>
<p>Formação em serviço</p>	<p>Estes horários de formação não são temas aleatórios, viu?! Ele é um tema escolhido no início do ano, então, tudo o que o coordenador tem que fazer é um plano de formação em cima deste tema que vai junto com o PPP. Ele precisa ser homologado, o tema tem que sair em diário oficial, e a partir do momento que o tema sai no diário oficial o coordenador trabalha com este tema durante o ano inteiro, então tem que ter um cronograma já fixado do ano inteiro. O coordenador tem que saber quais serão os textos, quais são os vídeos, quais são os documentos, tudo que vai usar para se explorar esse tema, tá...Então, por exemplo, neste ano de 2019, o nosso tema é INTERações. A gente colocou INTERações – Qualificar as relações na prática pedagógica. Durante o ano inteiro a gente trabalha com relações. Relação de criança com criança, profissional com a criança... a gente usou M Pickler como um dos principais nortes de trabalho. Depois no segundo módulo a gente trabalhou as INTERações no sentido das famílias e comunidades... a comunidade em geral, como é a relação da escola, como tem que ser... usamos as ODS e um monte de material e como último a gente trabalhou as relações interpessoais, são as relações que permeiam o funcionamento da escola com relação a todos os funcionários.”</p> <p>“ A ideia seria de que os temas fossem diferenciados, né, porque você pensa que os professores que já estão há mais tempo tem mais propriedade e os que estão chegando agora tem outras demandas diferentes das dos professores que estão há mais tempo, mas isso não é possível. A prefeitura não reconhece esta necessidade, então a gente tem que fazer na verdade é um tema único e esse tema tem que tentar englobar todo mundo, mas não é permitido mais de um tema, até porque este tema precisa sair homologado. O projeto precisa ser muito bem escrito, encaminhado para a supervisão... é um sistema complicado e burocrático neste sentido... aí o que aconteceu só para exemplificar um pouco... no ano passado quando retornei da licença maternidade, eu vi que estava muito gritante a diferença, porque os seis primeiros meses que a outra coordenadora tinha passado com os professores iniciantes, ela não tinha, por inexperiência, ou falta de vontade, não sei... enfim...o que motivou ela, mas ela não trabalhou com os professores iniciantes. Então quando eu cheguei estavam muito crus. Eu voltei em agosto e eles não sabiam absolutamente nada de funcionamento, de rotina... então eu tive a ideia de separá-los em dois grupos e trabalhei com o pessoal novo algumas questões mais burocráticas de funcionamento, de documentos oficiais que as outras já tinham conhecimentos e com as outras eu caminhei um pouco mais rápido, igual a gente faz em sala de aula, né... divide em dois grupos. Eu devo confessar que não foi muito bem aceito. Em alguns momentos assim ... no final do ano todo mundo me agradeceu, entendeu que o motivo era justo..., mas inicialmente falaram em segregação... que eu estava dando mais ponto para quem já era da casa, que eu protegia os professores que eu gostava, porque eram antigos e me apoiavam em tudo, enfim... depois todo mundo viu que não era nada daquilo, mas serviu como experiência para eu ver que infelizmente nem todo mundo tem essa maturidade de entender que às vezes a gente precisa de dois temas sim, que precisa caminhar em ritmos diferentes. Mas é uma experiência que não foi muito válida no sentido de que as pessoas não entendem logo a princípio qual é o motivo e, principalmente, por isso não ser legal, né... legalmente falando não posso fazer este tipo de coisa... foi só informalmente...”</p>
<p>Ausência de professores experientes no turno dos iniciantes</p>	<p>Ter professores experientes no grupo da tarde... Eu acho que ajudaria sim!! O meu grupo da tarde é totalmente novo... totalmente... e as pessoas não vieram do mesmo lugar. Cada um com um histórico diferente... cada um com percurso diferente, e experiências diferentes... então às vezes questões óbvias não são sabidas por todos, e se houvesse professores da unidade ajudariam esclarecendo e não dependendo do coordenador, assistente ou diretor... Os contextos da escola, o porquê de algumas ações e decisões da escola... histórias de situações da escola. Os novos acabam entendendo a regra pela regra e não o contexto que a regra tá.</p>

<p>Sugestão de Professor iniciante modificando decisões da escola</p>	<p><i>Temos uns professores bem interessantes.. Temos um pessoal jovem, bem crítico... recém-formado... e uma das coisas que nós mudamos foi mudado com base nas colocações de um professor iniciante foi um processo de adaptação que era diferenciado.</i></p> <p><i>Antes a criança conhecia um pouco os professores da manhã e depois em outros dias um pouco os professores do outro período e este processo ia se ampliando e não tínhamos a participação efetiva das famílias. Uma professora iniciante trouxe a sugestão de trazer a criança de modo gradativo não alternando períodos, e também com a participação da família nos primeiros dias. Alguns professores ficaram incomodados com a vinda das famílias, mas viram que foi melhor, além de que a comunidade também aceitou.</i></p>
<p>O ROP</p>	<p><i>O que motivou a elaboração deste documento foi a minha segunda saída de licença maternidade, que quando eu voltei eu me deparei com um monte de questões por resolver, um monte de coisas que eu achava que eram óbvias, que eram esclarecidos ao grupo, e o grupo, mesmo os experientes da casa não deram seguimento... então algumas coisas básicas como como funciona o projeto aniversariantes, qual o roteiro de elaboração de relatórios... enfim, uma série de coisas... fui vendo que algumas pessoas faziam porque eu ficava cobrando e não era de conhecimento de todos os objetivos... enfim... e pensei que devia ter um documento que embasasse quem estava chegando como quem já está a mais tempo.</i></p> <p><i>Acho que para o professor iniciante ele ajuda no sentido, principalmente, na questão da organização mesmo, dia do professor, qual o horário para tal coisa... das datas de entrega dos documentos... bem organizacional mesmo. Nas questões da proposta, de concepção de criança que consta no PPP, a gente vai discutindo mais nos momentos de formação. E para que os momentos de formação não virem momentos de discussão de questão estrutural e organização, então existe o ROP.</i></p> <p><i>Os pontos negativos do ROP... ocorreu uma situação em uma comemoração de festa junina... que precisava ensaiar as crianças, e para mim isso é óbvio, pois isso é cultural... todos os professores ensaiam... Vi que uma professora não estava ensaiando e quando fui cobrar dias antes da festa, a justificativa foi de que isso não estava no ROP. E nem tudo está no ROP, estas questões não estão no ROP, e a medida que há falhas vão acrescentando no documento.</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que há diferentes ações da coordenação em apoio aos iniciantes, principalmente diante das questões burocráticas e de funcionamento da escola. desde que eles chegam na unidade em encontros para organização escolar no início do ano, o ROP (Referências e Orientações Pedagógicas) que já foi analisado no decorrer desta pesquisa, e nos constantes registros das respostas do professores e relato da própria coordenadora pedagógica, em que se deparou após a volta de sua licença maternidade com uma questão preocupante no ponto de vista dela, e a fez reorganizar alguns encontros de professores, o que não foi bem aceito pelo próprio grupo.

Em relação ao ROP a Coordenadora reitera sua função mais organizativa que pedagógica, afirmando “*ele ajuda o professor principalmente, na questão da organização ... dia do professor, o horário para tal coisa... datas de entrega de documentos... bem organizacional mesmo*”

A falta de professores experientes no ponto de vista da coordenadora pedagógica auxiliaria com esclarecimentos que poderiam sair da centralidade da coordenação, reforçando mais uma vez a “*questão da regra entendida sem*

contexto”. Para a coordenadora a presença e o contato com professores experientes ajudaria os iniciantes a entenderem mais rapidamente os “*contextos da escola, o porquê de algumas ações e decisões da escola... histórias de situações da escola*”.

Diante de sugestões advindas das professoras iniciantes, nota-se que no olhar da coordenadora elas são bem-vindas e inclusive cita uma mudança no processo de adaptação das crianças na escola, apresentando um resultado positivo. Porém, vale lembrar aqui algumas respostas das professoras no **Quadro 11, sobre ser professor iniciante** em uma “**escola de passagem**”, revelando queixas a esse respeito de “*não poder opinar nas decisões*” (Professoras 07 e 08), ou a respeito de “*estar na escola e não fazer parte dela*” (Profª 07), ou ainda em relação ao fato de que “*Parece que tudo o que é feito pelo professor iniciante tem prazo de um ano e por isso não pode ser considerado valoroso*” (Profª 13).

A Coordenadora menciona ainda as estratégias que cria para envolver as professoras iniciantes, se referindo a agrupá-las por faixa etária das crianças, usar *power point* e *slides*, apresentar documentos da prefeitura e até criar documento ou “*manual explicativo para o pessoal entender um pouco mais*”.

Tais estratégias são usadas, segundo a Coordenadora 03 vezes por semana em reuniões coletivas por período letivo (manhã e tarde), voltadas especificamente para o tema “*INTERações – Qualificar as relações na prática pedagógica*” – escolhido no início do ano: “*então, tudo o que o coordenador tem que fazer é um plano de formação em cima deste tema que vai junto com o PPP. Ele precisa ser homologado, o tema tem que sair em diário oficial...*”.

Somente nesse momento é que aparecem as referências específicas da Coordenadora ao trabalho pedagógico das professoras com os bebês e crianças pequenas:

“Relação de criança com criança, profissional com a criança... a gente usou M Pickler como um dos principais nortes de trabalho. Depois no segundo módulo a gente trabalhou as INTERações no sentido das famílias e comunidades... a comunidade em geral, como é a relação da escola, como tem que ser.... usamos as ODS e um monte de material e como último a gente trabalhou as relações interpessoais, são as

relações que permeiam o funcionamento da escola com relação a todos os funcionários.”

Na sequência, o Quadro 15 apresenta a visão da coordenadora sobre a “escola de passagem”.

Quadro 15: Visão da coordenadora sobre a “escola de passagem”

<p>Atuação como Coordenadora em “escola de passagem”, com tanta rotatividade</p>	<p><i>Quando há uma relação de mais tempo, você conhece os processos de pensamento e ação dos professores, pois ainda estão em processo de conhecimento de pessoal, do profissional... e com a mudança de equipe com a frequência que tem, compromete o vínculo... As demandas pedagógicas ... ensinar...</i></p> <p><i>Para a escola a maior dificuldade é criar a identidade. Há anos atrás a escola tinha uma identidade...coisas que todo mundo sabia... a concepção é essa... ninguém faz isso ou todo mundo faz aquilo... e quando a escola é de passagem você está sempre em construção. O diretor da escola neste ano tirou do PPP o termo escola de passagem, pois achava que era um termo com conotação de algo ruim, e no meu ponto de vista o termo não mudava nada, porque é uma escola de passagem e os pais sabiam disso. A identidade pega muito porque a gente nunca consegue fazer uma coisa muito coesa.</i></p> <p><i>O que é interessante a gente pensar é que assim... esta questão de ser uma escola de passagem, esta rotatividade é uma condição muito mais comum do que a gente pensa, então isso acontece na rede pública municipal muito, muito mesmo... no caso da zona sul isso é muito mais gritante, porque a zona sul é muito grande, e a Diretoria Regional de Educação do Campo Limpo é a maior diretoria que existe em São Paulo, então assim... então a demanda de professores é muito grande. Então pensar que isso não é uma condição única e exclusiva da unidade estudada, é bastante preocupante... e que não é divulgada...</i></p> <p><i>Tentativa de regionalizar o concurso... ainda é projeto de lei...</i></p> <p><i>Eu, particularmente, tenho um cuidado especial, sempre tive um cuidado especial... tanto que nossa escola sempre foi reconhecida como uma escola muito acolhedora, sempre tomei cuidado com este professor que está chegando e aí assim... um cuidado em todos os sentidos. De fazer uma boa acolhida pra esse professor, dele ser recepcionado com um belo café da manhã... sempre fiz questão de pedir para que o gestor tivesse um investimento inicial nisso... hoje em dia não se usa mais, mas algum tempo atrás quando não tinha essa coisa do whatsapp a gente mandava cartas, mandava um cartão dizendo que estava ansioso pela chegada do professor, eu assinava esse cartão com a diretora ou diretor da unidade da época, enfim fazíamos uma série de mimos e coisinhas no dia a dia que parecia simples, mas que na verdade não era.</i></p> <p><i>Faço reuniões por agrupamento, reuniões por duplas, depois eu faço individual... então estou sempre recebendo, acolhendo o que o professor tem para trazer... eu acho que talvez... falando um pouco mais deste ano eu acho que este foi um dificultador este ano porque eu não consegui o apoio do diretor nesse sentido. Não sei exatamente porque, mas não compartilhava a mesma ideia desse professor ser recebido de uma forma mais graciosa, de receber uma lembrancinha aqui ou uma coisinha ali... ele achava que era futilidade... e isso foi desgastando o grupo a medida que hoje é um grupo totalmente dividido... um grupo que não se importa com a escola, que está cada um por si mesmo, que estão loucos para ir embora de uma vez por todas ... que disseram que prometeram para eles uma escola antes deles irem e não encontraram essa escola na prática. E realmente não encontraram...</i></p> <p><i>Eu penso que além de toda esta questão, é lógico professor precisa ter conhecimento de toda documentação, ele precisa entender tudo, ele precisa saber fazer a parte burocrática, é meu papel apresentar todas as portarias, decretos, orientações normativas, enfim...e isso eu faço, tô sempre correndo atrás, mas não é só isso. Isso aí todo mundo faz porque é obrigação e a gente é cobrado, mas esta outra parte de cuidar de trazer o professor para a escola, professor vestir a camisa, do professor entender qual que é o papel dele na comunidade, qual é a obrigação dele, que não é missão... que ser professor de educação infantil na periferia é missão... não é missão... e a gente fica romantizando muito e não é... É obrigação... Você prestou um concurso, as crianças têm o direito de receber uma educação de qualidade e a gente tem o dever de</i></p>
---	--

<p><i>proporcionar...é simples assim... E como a gente proporciona? Fazendo as formações, participando das formações, estando antenado ao que está passando por aí, e uma coisa que acho interessante... às vezes acham que os professores e gestores da escola pública não estão bem preparados como da escola particular, e isso é um grande erro! Na verdade por 'N' motivos as pessoas não mostram o trabalho. É riquíssimo o trabalho da prefeitura de São Paulo, a documentação é muito boa... tudo o que a gente tem... o currículo integrador da infância paulistana, o currículo da cidade, orientação normativa aprimorando olhares que fala sobre avaliação na educação infantil... eu acho ótimo!!</i></p>
--

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando as respostas a respeito da visão da coordenadora sobre a “escola de passagem” (vale lembrar que tratamos aqui de uma profissional que está há 13 anos na mesma instituição, sendo 3 anos como professora e 10 anos como coordenadora) nota-se que enxerga a escola sempre em construção e com comprometimento de vínculos.

Relata uma demanda diferente a cada ano – neste ano (2019), se refere à chegada de um novo diretor, que retirou do PPP (Projeto Político Pedagógico) a expressão “escola de passagem” por compreender que trazia uma conotação de algo ruim, porém em seu ponto de vista *“isso não muda nada, pois a escola tem esta característica e todos já sabem, inclusive os pais”*. Apesar disso comenta que a escola, mesmo com esta característica, sempre foi muito acolhedora e relata algumas ações que realizava com a equipe e que, em seu entendimento, ajudava na acolhida e bem estar dos professores na unidade, e justifica que *“por falta deste apoio, o grupo hoje dividido não se importando com a escola, ... estão cada um por si mesmo, ... estão loucos para ir embora de uma vez por todas...”*.

Assim, aponta que o principal problema na sua atuação com os iniciantes é exatamente *“criar uma identidade para a escola e para o grupo”*.

Comenta sobre suas ações diante da burocracia, afirmando que é preciso “trazer o professor para a escola”, “professor que vista a camisa”, “para entender qual o papel dele na comunidade”, compreendendo que a maior dificuldade é a busca de comprometimento da equipe de professores.

E acrescenta:

(...) esta questão de ser uma escola de passagem, esta rotatividade é uma condição muito mais comum do que a gente pensa, então isso acontece na rede pública municipal muito, muito mesmo... no caso da zona sul isso é muito mais gritante, porque a zona sul é muito grande, e a Diretoria Regional de Educação do Campo Limpo é a maior diretoria que existe em São Paulo, então assim... então a demanda de professores é muito grande. Então pensar que isso não é uma condição única e exclusiva da unidade estudada, é bastante preocupante... e que não é divulgada... Tentativa de regionalizar o concurso... ainda é projeto de lei...

Relata que o trabalho em uma CEI, especialmente nesta que é uma escola de passagem, não é uma questão de ser ou não ser *missão* do professor, e sim *obrigação*. Entende que as crianças têm o direito de receber educação de qualidade, e que para isso os professores devem aproveitar os documentos que a prefeitura de São Paulo oferece, as formações que recebe e que “se engana quem pensa que professor ou gestor de escola pública não estão bem preparados como os das escolas particulares”.

Finalmente, cabe ressaltar seu entusiasmo pela proposta da Prefeitura para as CEIs:

É riquíssimo o trabalho da prefeitura de São Paulo, a documentação é muito boa... tudo o que a gente tem... o currículo integrador da infância paulistana, o currículo da cidade, orientação normativa aprimorando olhares ... a avaliação na educação infantil...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como **objetivos** investigar:

- a atuação da gestão da instituição em relação aos professores iniciantes, considerando ser uma “escola de passagem” e que não conta com professores experientes em seu corpo docente, no período em que atuam os professores iniciantes;
- as condições de inserção dos profissionais iniciantes nessa instituição escolar;
- as dificuldades que estes professores enfrentam em sua prática pedagógica com esse tipo de realidade escolar.

Tomou-se como **hipótese** norteadora a ideia de que o professor iniciante tem que assumir um papel específico de professor de educação infantil e berçário, dentro do contexto de uma “escola de passagem” que constitui um espaço educativo em que tudo se encontra em construção sempre – e isso torna ainda mais difíceis os primeiros anos de atuação profissional que, como afirma Huberman (2000), nem sempre são tranquilos e podem trazer muitas dúvidas e angústias, especialmente se essa inserção profissional não contar com apoios específicos (os colegas experientes e ações da equipe gestora).

Neste momento da Dissertação, em que se procura sintetizar os principais resultados da pesquisa, é possível afirmar que se confirma, em parte a hipótese, na medida em que os relatos das professoras iniciantes investigadas no questionário e da Coordenadora entrevistada revelam que as professoras enfrentam dificuldades para perceber e assumir seu papel específico de professoras de educação infantil e berçário, dentro desse contexto de uma escola de passagem – um espaço educativo em que tudo se encontra em construção sempre. Além disso, a hipótese de que “os primeiros anos de atuação

profissional nem sempre são um processo tranquilo e podem trazer muitas dúvidas e angústias, especialmente se essa inserção profissional não contar com apoios específicos (os colegas experientes e ações da equipe gestora)” também se confirma em parte – uma vez que 8 das 16 professoras investigadas, não percebem isso como perda.

Os resultados obtidos permitiram responder às **questões de pesquisa:**

- Como os profissionais da gestão realizam a inclusão de professores iniciantes na unidade escolar?
- Como o ambiente escolar sem professores experientes, altera a condição de inserção do professor iniciante na profissão?
- Que implicações isso traz para os profissionais da gestão escolar?
- Como ocorre o engajamento dos professores iniciantes nesta instituição? Como se sentem os professores iniciantes quando chegam à instituição e não encontram colegas profissionais experientes a quem recorrer?

A análise dos dados coletados por meio de respostas ao questionário por parte dos professores iniciantes e entrevista com a coordenadora pedagógica, em se tratando da “escola de passagem”, permitiu identificar que a escola, mesmo que a coordenadora questione a falta de identidade na unidade escolar, tem uma identidade sim, e que é possível nomeá-la como *transitória*⁶. Não uma identidade transitória, mas uma identidade de ser transitória. Temos os alunos que pela naturalidade do percurso da vida, crescem e passam pela escola, e os professores que passam por menos tempo que os alunos, como vemos nesta escola: 16 professoras iniciantes na unidade (8 iniciantes de carreira e 8 iniciantes nessa escola – das quais 6 iniciantes na Educação Infantil) – todas já esperando pelo momento da remoção para outra unidade.

⁶ De acordo com o dicionário Michaelis: transitório (adj) 1 Que tem pequena duração ou permanência; temporário, transeunte, transitivo. 2 Que pode morrer. 3 Que permanece apenas, por determinado período, em caráter provisional, até atingir a condição de definitivo. ETIMOLOGIAI *at transitorius*.

Dentre os motivos que levam essas professoras a chegarem na escola já esperando pelo concurso de remoção, de acordo com suas respostas, *trabalhar perto de casa* (14 respostas) é o que mais as motiva. A esse respeito afirma a Profª nº 11: “*Acho que meu desempenho seria melhor, menos cansaço físico.*”

A própria coordenadora cita em sua entrevista o tempo que parte das professoras passa em trânsito: “*4 horas para chegar em casa*”. Ou seja são 8 horas em trânsito e 5 a 6 horas na unidade escolar (dependendo da carga horária do dia) – realmente o desejo de remoção existe e com total justificativa.

Ferreirinho (2009) cita até como “fato curioso” a remoção como um direito garantido na carreira dos professores da rede municipal e estadual de ensino, e ainda aponta que a remoção veio para corrigir uma distorção no ingresso da carreira, algo que realmente chama a atenção.

Observando de perto podemos perceber que o concurso de remoção veio para corrigir a distorção provocada já no ingresso na carreira. Mas, a distorção só existe porque a burocracia da carreira e sua consequente hierarquia distribuem posições entre os professores conforme o tempo de serviço e o investimento que fazem na profissão através de cursos e títulos. Os professores mais antigos encontram-se em escolas de sua preferência, ou quase, e os novatos ficam com o que “sobra”. Portanto, parece que a distorção começou a existir a partir do momento em que apareceram escolas em que grande parte dos professores não quer exercer a profissão.” (FERREIRINHO, 2009, p. 241)

A partir de tais situações, questionamentos emergem... por exemplo: *Porque não há um planejamento para os concursos públicos por região ou mesmo por aproximação das residências das professoras, em cidades grandes como São Paulo?* – mas essa pergunta é foco para outras pesquisas.

Voltando ao foco desta pesquisa, o apoio às professoras iniciantes por parte da gestão ocorre sim, mas marcado por grande preocupação burocrática para que regras de funcionamento da escola, normas e documentos oriundos da Prefeitura, reiterando a Coordenadora em sua entrevista, que “*é preciso que as professoras entendam que tais normas e regras constituem uma obrigatoriedade do sistema e não exigência da coordenadora*”.

Para tanto, cria estratégias, realiza reuniões para organização da rotina, cria o ROP (Referências e Orientações Pedagógicas) para que alguns assuntos se descentralizem da constante intervenção da coordenadora, “*uma vez que todo ano precisa tratar dos mesmos assuntos*”. A gestão da escola, via

coordenação pedagógica, se destaca na relação com os professores iniciantes no campo socioemocional (acolhimento, respeito, receptividade e compreensão), com algumas menções relativas ao conhecimento/formação como aspectos positivos.

Sobre o ambiente escolar sem professoras experientes nota-se que o posicionamento desse grupo de professoras iniciantes se divide exatamente na metade, ora afirmando sentir falta dos pares com maior experiência, ora desconsiderando esse fato como perda.

Para a gestão escolar porém, essa ausência dos professores experientes é problemática e traz grandes implicações, pois *“sem as professoras mais antigas é preciso se preocupar constantemente em explicar ações burocráticas como por exemplo: documentos como carta de intenção no começo do ano, planejamento mensal, diário de bordo, diário de classe, caderno de comunicação, entre outros”*.

Finalmente, cabe acrescentar que o engajamento dos professores iniciantes nessas condições (escola de passagem e ausência de pares experientes no mesmo turno) é prejudicado, comprometendo os vínculos, projetos que não duram mais do que um ano e não têm continuidade, uma vez que no ano ou semestre seguintes o trabalho pedagógico fica a cargo de outros novos professores.

Concluindo...

Unidades escolares com características de “escola de passagem” têm um corpo docente em constante rotatividade anualmente, e isso implica diretamente na qualidade de atendimento social, afetivo e pedagógico da instituição. Isso tem relação direta com um dos aspectos mais preocupantes no desenrolar da pesquisa e sua conclusão, que foi constatar que, ao tratarmos de uma CEI com características de escola de passagem, com todos os professores iniciantes no período da tarde, mesmo que em situações distintas, os bebês e crianças não aparecem como alvo de preocupação.

As dificuldades relatadas pelas professoras iniciantes aqui investigadas, são as mesmas relatadas por iniciantes em escolas que não são de passagem

e que não são de Educação Infantil – o que torna esse fato ainda mais grave, pois os agentes pelos quais a escola existe – bebês e crianças pequenas – são colocados num plano de “esquecimento” diante de tantas outras angústias e preocupações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algeoz incompetente. **Cad. CEDES** [online]. 1998, vol.19, n.44, pp.33-45. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100004>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-32621998000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt acesso em 08/11/2019

FERREIRINHO, Viviane Canecchio. **Começar de novo: práticas de socialização do professor em início de carreira**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

FERREIRINHO, V. As escolas de passagem e a configuração do espaço social. In: **ANAIS do Encontro Regional da ANPED – Região Sudeste (Resumos)**, 2007.

FERREIRINHO, Viviane Canecchio. **Trajetórias de professores na carreira e percursos na cidade: estudo sobre a socialização de professores na carreira do magistério**. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

FILHO, Luiz Sebastião da Silva. **Valores pessoais e valores organizacionais: a busca do alinhamento**. 2014. 79 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

FRANCA, Gilberto Cunha. Educação e metropolização: o caso das escolas públicas nas áreas centrais e valorizadas de São Paulo. **E-revista Unioeste – Geografia em questão** - V.04 - N. 02 – 2011, p. 72-86; disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:IXELB24giDcJ:e-revista.unioeste.br/index.php/geoemquestao/article/viewFile/4743/4216+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> acesso em 21/02/19.

FULLAN, Michael e HARGREAVES, Andy. **A Escola como Organização Aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2000. Reimpressão 2003.

GIOVANNI, L.M. A opinião de alunos sobre seus professores como campo de observação do trabalho escolar. In: FREITAS, M.C. (Org.) **Desigualdade social e diversidade cultural na Infância e na Juventude**. São Paulo: Cortez, 2006, p.301-332.

GIOVANNI, Luciana Maria e GUARNIERI, Maria Regina. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distancia, ambiguidades e tensões. In: GIOVANNI, Luciana Maria e MARIN, Alda Junqueira (Orgs). **Professores Iniciantes: Diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara. SP: Junqueira & Marin Editores, 2014, p. 33-44.

GIOVANNI, Luciana Maria e MARIN, Alda Junqueira (Orgs). **Professores Iniciantes: Diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara. SP: Junqueira & Marin Editores, 2014.

GUARNIERI, Maria Regina (Org). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas. SP; Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras as UNESP, 2000. p. 5.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017) <http://inep.gov.br/web/quest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> acesso em 27 e 29/11/2018.

KNOBLAUCH, Adriane. **Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba**. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências das da Educação** – nº 08 – jan/abril 2009 p. 16
http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Developimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf acesso em 25/10/18.

MIRISOLA, Cristiane Dias. **Inserção profissional docente no Estado de São Paulo: a escola de formação e o curso para professores ingressantes da SEE/SP**. 2012. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

NOVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1995: Capítulo II: HUBERMAN, Michaël – O ciclo de vida profissional dos professores (p. 31- 61)

OLIVEIRA, Letícia Marinho Eglem de. **A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na educação infantil**. 2017. 278 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

OLIVEIRA, Midiã Olinto de. **A formação inicial e as condições de alunas concluintes do curso de pedagogia para o ingresso na profissão docente**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – PUC SP, 2013.

PORTARIA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO – SME Nº 901 de 24 de janeiro de 2014. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-901-de-25-de-janeiro-de-2014> acesso em 27/06/2019.

VAILLANT, Denise e MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar – As quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba. PR: Editora UTFPR, 2012.

VIEIRA, Alexandre Thomas. **A concepção de gestão e a melhoria da escola**. 2005. 331 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.