

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP PROGRAMA
DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE
FORMADORES

LORENA BEATRIZ H. DE SOUZA

**O coordenador pedagógico e as possibilidades de inserção do professor
iniciante**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO
2022

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP PROGRAMA
DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE
FORMADORES

LORENA BEATRIZ H. DE SOUZA

**O coordenador pedagógico e as possibilidades de inserção do professor
iniciante**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Dissertação apresentada à Banca
examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo (PUC-SP), como
exigência parcial para a obtenção do
título de Mestre em Educação: Formação
de Formadores, sob a orientação da
Profª Drª Laurizete Ferragut Passos.

SÃO PAULO
2022

Lorena Beatriz H. de Souza

Dissertação apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Prof^a Dr^a Laurizete Ferragut Passos.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Laurizete Ferragut Passos - PUC-SP (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Laurinda Ramalho de Almeida

Dr.^a Ana Lucia Madsen Gomboeff

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial dessa tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Data: ____/____/ 2022

E-mail: lorena.beatrizh@gmail.com

Dedico este trabalho ao povo periférico. À todas as professoras que me antecederam e incentivaram a ocupar este espaço, não pensado para nós. Resistimos.

AGRADECIMENTOS

Esta foi uma construção a muitas mãos. Sem todas as pessoas aqui citadas, dificilmente teria conseguido concluir esse percurso. Estruturar uma pesquisa que fala de apoio e colaboração foi sem dúvida referenciar o que levo para a vida. É no coletivo que existimos e resistimos. Cada uma dessas pessoas foi essencial a seu modo, e me fizeram continuar acreditando e sonhando que, sim, é possível. Engrandeço:

Ricardo Araújo, meu psicólogo, e minha psiquiatra **Dr^a Lais Kahtalian**, duas pessoas fundamentais na minha vida. Além de me apoiar, são figuras de competência e ética que levo como referências de postura profissional e humana, ambos exemplos de comprometimento com o comprometimento.

Ao meu filho, **Arthur Henrique Borim Ramos**, meu grande companheiro e incentivo para que me torne uma pessoa melhor a cada dia.

Meu pai **Ivanildo Henrique de Souza** (*in memoriam*), e **Maria de Fátima da Silva**, por todos os esforços que fizeram para garantir aos filhos o acesso à educação, assim pudemos seguir caminhos menos tortuosos que os seus.

Aos meus ancestrais, meu sangue nordestino, aos que me ensinaram a pisar a terra valorizando o que é nosso, nosso sangue de luta.

A todas as professoras que cruzaram o meu caminho e foram exemplos de dignidade, ética e força. Em especial as da **EMEI Feitiço da Vila**, com as quais sinto profunda conexão e amor.

Juciele Nobre, sorte a minha tê-la conhecido e ser impulsionada por sua garra. Uma mulher de extrema coragem e uma referência de líder que levarei para toda a vida. Com ela aprendi a não medir esforços para garantia de uma educação de qualidade.

Aos meus amigos da **Divisão Pedagógica**, ambiente acolhedor, de imensos aprendizados.

Em especial minhas amigas de núcleo **Elisabete Fonseca, Luana Lodi e Ketiene Moreira**, mulheres que todos os dias na sua prática me ensinam a acreditar e lutar pelo direito das crianças, apreciando a poesia do cotidiano.

Minha diretora **Roseli Helena Salgado**, uma mulher ética e um exemplo de seriedade e gestão no coletivo.

Aos meus irmãos, **João Henrique, Daiana Henrique e Sérgio Henrique** por serem minha rede de apoio desde sempre.

Aos amigos que fiz no FORMEP, em especial **Sarah Thomé**, que continuará na minha vida.

Minhas amigas **Amanda Aparecida da Silva Costa e Luana Lodi**, por estarem em minha vida me apoiando e fornecendo experiências inspiradoras.

Meu amigo querido **JD Lucas**, por todo apoio, tempo e disposição destinados a essa construção.

À minha orientadora **Prof.^a Dr^a Laurizete Ferragut Passos**, por toda aprendizagem, trocas e apoio.

Às professoras que compuseram minha banca: **Prof^a Dr^a Laurinda Ramalho de Almeida** e a **Dr^a Ana Lucia Madsen Gomboeff**, pelas palavras de contribuição durante esse processo.

Finalizo agradecendo imensamente aos meus amores: **Luiz Marin, Bruno Barbosa e Lucca Magrini**, por estarem no tempo que era para estar ao meu lado, me inspirando com suas passagens. O amor é meu combustível.

MENSAGEM



HENRIQUE, Lorena. [Casas]. 2022. Pintura, aquarela e posca sobre canson, 30 x 30 cm.

RESUMO

SOUZA, Lorena Beatriz H. de. **O coordenador pedagógico e as possibilidades de inserção do professor iniciante**. 2022. 89 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formador de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

A inserção no ambiente educacional é o primeiro desafio enfrentado pelo professor iniciante. A falta de apoio neste processo pode gerar insegurança e desconforto. Essa insegurança pode comprometer a qualidade do trabalho, o que, frequentemente, ocasiona desorientação. Além do professor, o ônus recai sobre o coordenador pedagógico, ao qual se soma mais uma incumbência não estabelecida pela legislação da rede municipal de ensino de São Paulo: ser ele o responsável por introduzir aquele profissional no seu novo ambiente de trabalho, sem que haja uma formalização metodológica e procedimental prévia. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é investigar as dificuldades dos coordenadores pedagógicos no processo de inserção dos professores iniciantes nos espaços formativos. Para isso, optou-se por uma abordagem de caráter qualitativo. O levantamento de dados foi realizado em duas etapas, sendo um questionário aplicado a 24 professoras iniciantes, com a finalidade de identificar suas necessidades formativas, e um Grupo de Discussão com 4 coordenadores pedagógicos, que abordaram e refletiram sobre o tema com base nos dados dos professores iniciantes, o que resultou em três categorias de análise: prática pedagógica e sala de referência, estrutura da unidade educacional e estrutura do sistema. A fundamentação teórica apoiou-se em autores que trabalham o conceito de inserção profissional, programas e formas de apoiar os docentes iniciantes, além de autores que abordam necessidades formativas, colaboração e formação. Para a análise dos dados, utilizou-se a metodologia da Análise de Prosa. Os resultados obtidos demonstram que os maiores desafios estão referidos à organização da estrutura municipal de ensino, que necessita de investimento em políticas públicas que priorizem o professor iniciante e ações de inserção, tanto para o docente quanto os coordenadores pedagógicos. Evidencia-se que a parceria colaborativa entre professores experientes e iniciantes costuma ocorrer espontaneamente, o que deveria ser considerado pelas políticas públicas. A articulação entre as necessidades e a realidade vivenciada no cotidiano das unidades educacionais é uma possibilidade de validação dos espaços formativos de compartilhamento de saberes e vivências, sendo, portanto, uma estratégia positiva de enfrentamento dos desafios.

Palavras-chave: Inserção Docente; Necessidades Formativas, Formação de Coordenadores; Formação de Professores; Políticas Públicas; Rede Municipal de Ensino.

ABSTRACT

SOUZA, Lorena Beatriz H. de. **Possibilities of insertion of the beginning teacher together with the pedagogical coordinator**. 2022. 89 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Education: Education training for trainers) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

The insertion in the educational environment is the first challenge faced by the beginning teacher. The lack of support in this process can create insecurity and discomfort. This insecurity can compromise the quality of work, which often leads to disorientation. Besides the teacher, the burden falls on the pedagogical coordinator, to who is added another incumbency not established by the São Paulo municipal education network legislation: this coordinator is responsible for introducing that professional to his/her new work environment, without any prior methodological and procedural formalization. Thus, the general aim of this research is to investigate the difficulties faced by pedagogical coordinators in the process of insertion of the beginning teachers in educational training opportunities. In order to reach this aim, a qualitative approach was chosen. The data survey was carried out in two stages: a questionnaire applied to 24 beginning teachers, with the purpose of identifying their training needs and a Discussion Group with 4 pedagogical coordinators, who addressed and reflected on the topic based on the data from the beginning teachers, which resulted in three categories of analysis: pedagogical practice and reference room, structure of the educational unit and system structure. The theoretical framework was based on authors who work on the concept of professional insertion, programs, and ways to support beginning teachers, as well as authors who address education training needs, collaboration, and training. For data analysis, the Prose Analysis methodology was chosen. The obtained results show that the hugest challenges are related to the organization of the municipal education structure, which needs investment in public policies that prioritize the beginning teacher and insertion actions, both for teachers and pedagogical coordinators. It is evidently shown that the collaborative partnership between experienced and beginning teachers usually occurs spontaneously – this fact should be taken into consideration by public policies. The articulation between the needs and the experienced reality in the routine of educational units is a possibility to validate the educational training opportunities for sharing knowledge and experiences, and it is therefore a positive strategy for facing challenges.

Keywords: Teachers Insertion; Training needs, Coordinators Training; Teachers Training; Public Policies; Municipal Education Network.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Eixo Prática Pedagógica e Sala de Referência	63
Gráfico 2 - Estrutura da Unidade Educacional	64
Gráfico 3 - Caracterização das questões referentes à estrutura do sistema	65
Gráfico 4 - Caracterização das dificuldades pessoais e sociais no ingresso na DRE CL	66

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa das 13 Diretorias Regionais	50
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisas Seleccionadas	26
Tabela 2 - Ano das Pesquisas Seleccionadas	26
Tabela 3 - Indução do professor como um fator no desempenho do aluno	40
Tabela 4 - Distribuição das professoras por idade	59
Tabela 5 - Distribuição das professoras por gênero	60
Tabela 6 - Caracterização quanto ao tempo de atuação das professoras iniciantes da DRE CL	60
Tabela 7 - Caracterização quanto à formação acadêmica das professoras iniciantes da DRE CL	61
Tabela 8 - Caracterização quanto ao tempo de atuação na Educação Infantil das professoras iniciantes da DRE CL	61
Tabela 9 - Caracterização quanto à forma de enfrentar os desafios	62
Tabela 10 - Caracterização quanto a falta para enfrentar os desafios	62
Tabela 11 - Caracterização quanto à forma de enfrentar os desafios	69
Tabela 12 - Caracterização quanto a falta para enfrentar os desafios	70

LISTA DE SIGLAS

ATE	Auxiliar Técnico de Educação
AED	Avaliação Especial de Desempenho
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CECI	Centro Cultura Indígena
CEI	Centro de Educação Infantil
CEDAC	Comunidade Educativa
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CIEJA	Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos
COGEP	Coordenadoria de Gestão de Pessoas
CME	Conselho Municipal de Educação
CMCT	Centros Municipais de Capacitação e Treinamento
CP	Coordenador Pedagógico
CEU	Centro Educacional Unificado
DGC	Divisão de Gestão de Carreiras
DIPED	Divisão Pedagógica
DIEM	Divisão de Ensino Fundamental e Médio
DES	Divisão de Ensino Superior
DEE	Divisão de Educação Especial
DEJA	Divisão de Educação de Jovens e Adultos
DEEI	Divisão de Educação Escolar Indígena
DIAF	Divisão de Administração e Finanças
DICEU	Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral
DPGC	Departamento de Planejamento e Gestão de Carreiras
DRE	Diretoria Regional de Ensino
DRE CL	Diretoria Regional de Campo Limpo
DIAF	Divisão de Administração e Finanças
DICEU	Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral

DIEI	Divisão de Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEBS	Escola de Educação Bilíngue para Surdos
EMEFM	Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio
HA	Horário Atividade
HC	Horário Coletivo
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
OC	Órgãos Centrais
PEA	Projeto Especial de Ação
PRP	Programa de Residência Pedagógica
SME	Secretaria Municipal de Educação
UE	Unidade Educacional
UNICEU	Universidade Centro Educacional Unificado
PME	Plano Municipal de Educação
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
SGP	Sistema de Gestão de Pessoas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	17
1.1 O caminho da pesquisadora até o objeto de pesquisa.....	17
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
2.1 Pesquisas Correlatas.....	25
2.2 Necessidades Formativas: o que dizem os autores	31
3 INSERÇÃO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA	34
3.1 O programa de inserção.....	38
3.2 O sucesso dos programas de indução.....	44
3.3 O programa de indução e a colaboração	45
4 PERCURSO METODOLÓGICO	48
4.1 Abordagem da pesquisa	48
4.2 A relação do contexto para a pesquisa	49
4.3 A rede municipal de ensino de São Paulo	50
4.4 O docente ingressante na DRE Campo Limpo	53
4.5 Participantes do grupo de discussão	58
4.6 Caracterização das necessidades dos professores ingressantes da DRE CL....	60
5. ANÁLISE DOS DADOS	62
5.1 Construção das categorias a partir dos tópicos	69
5.2 As categorias de análise: discussão e interpretação	72
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
8. REFERÊNCIAS	87
9. APÊNDICES	90

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

"A minha vontade já se encontrava preparada para aproveitar a primeira ocasião"

Hesse (1919).

O caminho da pesquisadora até o objeto de pesquisa

Nasci e vivi grande parte da minha vida no Parque do Lago, bairro localizado no extremo sul periférico da cidade de São Paulo. Sou a terceira de seis filhos de migrantes nordestinos. Meu pai de Chã Grande, Pernambuco, e minha mãe de Uruburetama, no Ceará. Ambos chegaram a São Paulo no ano de 1980, buscando melhores condições de trabalho. Fomos a segunda família a ocupar o bairro, que atualmente abriga cerca de 16.210¹ pessoas.

Meus pais cursaram parte do ensino fundamental I, antigo pré-primário. Desde pequena, ouvi histórias sobre as dificuldades que eles enfrentaram para conseguir acessar e permanecer na escola. Meu pai, para dar conta do roçado, estudou até a quarta série e minha mãe, por conta da vida caçadora coletora² a qual vivia com meus avós, estudou apenas até a segunda série.

A necessidade fez com que meus pais abandonassem a vida escolar muito cedo, por isso, a luta pela permanência dos filhos na escola sempre foi uma prioridade. Para a minha família, o estudo era levado muito a sério.

Para chegar até a escola pública onde cursei o ensino médio, precisava percorrer 17 quilômetros. Meu primeiro emprego, aos 16 anos, foi em uma escola privada de educação infantil, como jovem aprendiz, onde permaneci por três anos, até o final do ensino médio. Minha função era auxiliar as professoras das turmas regulares e acompanhar as crianças de período integral.

Um ano após a conclusão do ensino médio, em 2004, prestei vestibular para o curso de Licenciatura em Pedagogia. Durante os três anos de graduação, atuei como estagiária em uma escola privada de grande porte, com crianças de quatro e

¹ Fonte CENSO 2010 - IBGE disponível em:

https://culturaeduca.cc/equipamento/escola_detalle/35433925/#fndtn-panel-perfil Acesso em: 20/05/2022.

² Modo de subsistência que consiste na recolha da natureza e do que ela fornece espontaneamente. Precedem a pecuária e a agricultura, e podem dar origem ao nomadismo, se as manadas que fornecem a subsistência principal se deslocam ou se os recursos do território se esgotam. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ca%C3%A7ador-coletor> Acesso em: 25/05/2022.

cinco anos. Nas escolas onde trabalhei, não havia momentos formativos. O único espaço destinado a isso era a universidade, predominantemente teórica e pouco voltada para a prática. Outro ponto que chamava atenção era o fato do curso de Pedagogia não contar com disciplinas voltadas para a educação da infância. Ao revisitar o meu histórico acadêmico, pude perceber o quanto essa distância entre teoria e prática realmente esteve presente na minha trajetória profissional.

Após a graduação, atuei como professora na educação infantil e nos anos iniciais, principalmente no ciclo de alfabetização. Aos poucos, fui percebendo o quanto estava sozinha e cada vez mais sobrecarregada. Os desafios eram enormes: planejar, executar, entender como as crianças se relacionavam, lidar com as necessidades daquela faixa etária, aprender a mediar conflitos, as cobranças das famílias e a gestão da escola. Em vários momentos, interagir com as crianças e organizar o trabalho pareciam coisas impossíveis de serem feitas. Isso me causava uma sensação de frustração. Hoje percebo o quanto reproduzi modelos de contenção dos corpos das crianças para 'dar conta' de atender necessidades externas (das famílias, gestão, administrativas). Evidenciou-se o quanto a falta do espaço de formação, de troca e reflexão sobre a prática foram impactantes na reprodução desses modelos. O conteúdo disciplinar na universidade parecia muito longe de ser implementado no meu espaço de trabalho.

Em 2009 prestei concurso público para a rede municipal de São Paulo, fui aprovada e em 2012 convocada para assumir o cargo de Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Realizei a escolha da vaga definitiva em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de um Centro Educacional Unificado (CEU), onde estou lotada³ até o momento. Uma unidade educacional que atende 560 meninos e meninas pequenas/os, no extremo sul da periferia da cidade de São Paulo.

Escolhi atuar nesta região por me reconhecer parte do território, me sentir pertencente à comunidade e ao entorno. Esperava fortalecer ainda mais o vínculo com as famílias e com as crianças periféricas. Era uma espécie de retorno à minha história, minha infância e a realidade em que me vi inserida durante toda a vida, e isso me motivava.

Nesta época, completava cinco anos de graduada, atuante na educação, mas, ainda assim, me sentia insegura, principalmente por estar em uma escola

³ Entende-se por lotação a fixação dos servidores da educação escolar pública nas unidades da Rede Municipal.

nova, com outra rotina e outro grupo. No primeiro dia de trabalho na EMEI, fui recebida na escola pela secretária, que me conduziu até a sala dos professores, onde fui apresentada às colegas. Minutos depois fui 'jogada' numa sala com 35 crianças.

Outra questão que me inquietou foi ter ingressado na rede, no mês de setembro, quase no final do ano letivo. As crianças já estavam totalmente adaptadas à rotina da professora regente da turma. Nós não tivemos momentos prévios de interação ou troca. No dia seguinte que assumi a turma, a professora foi encaminhada para outra escola para cobrir uma vaga. Nunca mais nos vimos.

Ali, tudo era novo, o espaço físico, a gestão, colegas, crianças. Tudo precisou ser aprendido na prática, desde reconhecer os materiais das crianças, me localizar no prédio, entender a linha do tempo,⁴ a rotina. Tarefas que costumam ser simples, tornavam-se muito complexas. Todo processo dessa natureza costuma levar tempo de adaptação. Além de não me sentir segura, vivia com a sensação de 'não estar dando conta'.

Outros momentos alimentavam ainda mais essa sensação de insegurança, por exemplo, não entender a linguagem das siglas do magistério municipal que eram faladas na sala dos professores. Ou não conhecer a dinâmica administrativa (ex. onde assinar o livro de ponto), como se inscrever em cursos, processo de remoção, etc.

A angústia que experimentei nas primeiras semanas se prolongou por cerca de cinco/seis meses, despertando em mim a sensação de solidão e incapacidade. Uma ou outra professora estava disposta a me ajudar, realizava trocas, tirava dúvidas. Mas no geral esse ciclo de desorientação e o consequente esgotamento se repetia cotidianamente. Muitas vezes, mesmo sentindo disposição das minhas colegas para me auxiliar, sentia-me desconfortável por ter que solicitar apoio tantas vezes.

No ano seguinte ao meu ingresso, optei pela jornada J40⁵ para participar dos momentos que eram destinados à formação e ocorriam durante a Jornada Especial Integral de Formação⁶ (JEIF). Após alguns meses, ainda sentia que esse espaço era

⁴ Linha do tempo é um quadro de horários onde as escolas de Educação Infantil costumam organizar os horários de uso dos espaços, alimentação, entrada/saída, etc.

⁵ Se o professor(a) estiver em jornada estendida de formação (JEIF 40 horas), receberá 1/240 do respectivo padrão de vencimentos.

⁶ Jornada Especial Integral de Formação: 25 (vinte e cinco) horas aula e 15 (quinze) horas adicionais, correspondendo a 240 (duzentas e quarenta) horas aula mensais.

pouco aproveitado para uma formação continuada que viesse ao encontro das nossas necessidades como educadoras. Os momentos eram usados basicamente para o planejamento das atividades, preenchimento de diários, informes e desabaços.

Como professora, percebia que a JEIF era pouco utilizada para o seu real objetivo: a formação de professores em contexto. Era nítido que, para a equipe docente, os encontros não faziam sentido e acabávamos cumprindo a jornada apenas motivadas para atingir a pontuação⁷ e o subsídio financeiro.

Durante os sete primeiros anos como professora na EMEI, tive duas coordenadoras pedagógicas (CP), e a dinâmica era a mesma, líamos os textos que estavam previstos na bibliografia do Projeto Especial de Ação⁸ (PEA), falávamos da nossa realidade, das dificuldades na rotina, porém sem contextualizar. Era mais um espaço de desabaço sobre a impossibilidade de aproximar a teoria da nossa prática dia a dia. A relação com o coletivo de professores da escola parecia existir apenas para resistir às dificuldades que enfrentávamos nos dilemas da profissão, ou seja, funcionava de maneira passiva e reativa, nunca propositiva.

Nesse período, estive focada na minha relação com as crianças, famílias, comunidade e com duas colegas que eram parceiras nos projetos, trocas e apoio. Quanto mais desmotivada, com o espaço formativo/coletivo, mais me isolava como profissional.

No processo de remoção⁹ referente ao ano 2016/2017 recebemos uma nova diretora em nossa unidade educacional. Ela e a sua vice-diretora chegaram apresentando uma série de inovações, dentre as quais: a organização de reuniões sobre temas que eram muito importantes na rotina escolar, vida funcional e gestão escolar, reuniões de conselho de escola, gestão democrática, atendimento especializado às crianças com deficiência, além de abrirem espaços para debates, trocas e participação nos momentos formativos.

Neste ano, o processo de adaptação das crianças se deu de maneira diferente. Os pais foram convidados a entrar e permanecer nas salas de referência

⁷ Incentivo para a permanência e evolução no serviço público. A legislação contempla o direito aos avanços salariais periódicos de classe e nível, tais como o efetivo e ininterrupto exercício do cargo por determinado tempo, avaliações por comissões, titulação, dentre outros.

⁸ Instrumento de trabalho elaborado pelas unidades educacionais do município de São Paulo que expressa as prioridades estabelecidas no Currículo da Cidade e no Projeto Político-Pedagógico, objetivando o aprimoramento das práticas educativas e a melhoria da qualidade da educação.

⁹ O processo de remoção são as transferências de servidores que ocorrem no âmbito da Secretaria Municipal de Educação em unidades que estejam sob administração direta.

com seus filhos, as entradas e saídas das crianças começaram a ser mais dinâmicas. A participação de todos estava mais visível. Pequenos acontecimentos começaram a movimentar nossas vidas.

Ao final daquele ano, recebi o convite para assumir o cargo de coordenadora pedagógica, vago após o processo de remoção. Parte importante da minha constituição como formadora se deu na parceria com a minha diretora à época, a vice e a nossa supervisora escolar, tanto no que tange a parte administrativa, quanto no apoio pedagógico. A potência dessa parceria e a disponibilidade de todas para me apoiar fez grande diferença na minha transição: de professora para coordenadora, formadora, e, agora, pesquisadora.

No início da experiência no cargo de coordenação pedagógica, tentei suprir algumas carências que me marcaram enquanto professora e sentia falta na ação das coordenadoras com as quais havia trabalhado. Meu foco inicial era a organização dos informes, ampliar o acolhimento dos familiares, estabelecer uma relação harmoniosa, afetiva e ética com a equipe docente, além de qualificar as formações que ocorriam no PEA. Algumas das perguntas que me acompanharam naquele período foram: Como qualificar o espaço formativo? Como realizar uma ação formadora que venha ao encontro da nossa realidade? Como realizar uma escuta empática e qualificar o atendimento que oferecemos às crianças? Outra inquietação que me acompanhou foi como acolhíamos os professores que chegavam, tanto ingressantes (recém convocados por concurso), quanto os que vinham do processo de remoção, e além deles os contratados. Durante as reuniões de acolhimento no início do ano, sempre me preocupava em receber, explicar a rotina, apresentar a unidade educacional, o projeto político pedagógico, nossa trajetória e os documentos que já estavam consolidados. Recentemente percebi que essas eram ações isoladas que se davam apenas em poucos momentos no ano letivo, o que me deixou inquieta.

Meu desafio naquela época era ser uma coordenadora parceira, que acolhesse, escutasse, fizesse junto e garantisse momentos de reflexão sobre as ações no cotidiano. Ainda assim, percebia estar longe de aproximar a teoria da prática, articulando os materiais que estudávamos com a rotina educacional.

Vivenciar o processo como coordenadora deste grupo foi uma experiência extremamente rica, tanto pessoal quanto profissionalmente. Observo que somente ao ser desafiada com a formação de professores é que pude me instrumentalizar

para refletir sobre alguns processos que deixamos acontecer de modo automático no contexto escolar.

A falta de docentes (principalmente nas escolas afastadas e mais vulneráveis) é parte significativa da realidade do contexto da rede municipal de São Paulo. Corriqueiramente recebemos professores contratados durante todo o ano letivo. Uma situação muito marcante, foi ter recebido determinada professora, apresentar brevemente a escola e já encaminhá-la para a sala com as crianças. Naquele momento, lembrei a experiência que vivi quando ingressei no serviço público.

Lembro de como esta ação me deixou incomodada e extremamente reflexiva sobre o sistema educacional e o quanto essas brechas não favorecem a manutenção de um espaço acolhedor. Algumas das indagações que me moveram neste período foram: É possível incorporar práticas formativas de acompanhamento ao trabalho dos professores ingressantes/iniciantes? Em que medida os diferentes tipos de jornada¹⁰ de trabalho dificultam a implementação de práticas docentes coletivas?

É natural que ao acessarem os cargos os servidores iniciantes/ingressantes precisem de um tempo para se apropriar dos termos, setores, siglas, etc. para entender como essa estrutura funciona. A inserção destes profissionais no espaço docente com tempo destinado ao reconhecimento da estrutura não facilitaria a chegada e permanência destes profissionais?

A experiência como coordenadora iniciante e com a parceria (coordenadora, diretora, supervisora) me trouxeram experiências extremamente positivas. Desenvolvi uma relação afetiva com a gestão de grupos formativos, valorização da equipe, pesquisa de contexto e desenvolvimento por meio da relação com a comunidade pedagógica. Infelizmente percebo que os processos de inserção destes docentes iniciantes não fazem parte do plano formativo, a urgência de completar o quadro docente parece sempre estar à frente de qualquer programa de formação para atender as necessidades desses profissionais. Essas reflexões foram tornando-se cada vez mais constantes e, em cada fase da minha trajetória profissional, sinto como as questões que enfrentei há 21 anos, quando ingressei na educação, ainda continuam sendo reproduzidas nas unidades educacionais.

¹⁰ JB.30 – Jornada Básica de 30 horas de trabalho; JBD.30 – Jornada Básica do Docente; JEI.40 – Jornada Especial Integral de Formação; JB.20 – Jornada Básica do Professor.

No ano de 2019, recebi o convite para integrar o Núcleo da Divisão Pedagógica de Educação Infantil (DIPED) da Diretoria Regional de Campo Limpo (DRE CL) onde atuo até o momento como servidora designada¹¹. Minha função é subsidiar a formação continuada dos/as coordenadores/as pedagógicos, ministrar cursos para professores/as, ajudando a concretizar as diretrizes, programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação (SME), para garantia da implementação das políticas públicas.

Essa primeira ação de pensar na minha trajetória como professora, coordenadora e formadora iniciante e na minha intenção de pesquisa, foi uma boa oportunidade para refletir sobre quanta potência existe no meu espaço, o quanto poderei aprofundar e realizar um projeto que traga dados importantes para as perguntas que inquietam o meu cotidiano.

A partir dessas questões delineamos o problema de pesquisa: Quais os desafios dos coordenadores pedagógicos para apoiar o ingresso dos docentes iniciantes? O objetivo geral que norteará essa pesquisa será:

- Investigar os desafios dos coordenadores pedagógicos da Diretoria Regional de Ensino de Campo Limpo com vistas ao processo de inserção dos professores iniciantes nos espaços educacionais.

E como objetivos específicos:

- Identificar as necessidades de professores iniciantes em seu processo de inserção profissional;
- Discutir e analisar com os Coordenadores Pedagógicos possibilidades de apoio referentes às necessidades identificadas junto ao grupo de professores iniciantes;
- Elaborar apontamentos a partir de um grupo de discussão com coordenadores da DRE CL, na perspectiva colaborativa, para apoiar a inserção de professores ingressantes no espaço educacional, visando ações de apoio e acolhimento;

¹¹ Ato de investidura do servidor no exercício do cargo em trâmite com outras funções, internas ou externas.

- Compreender os desafios que os Coordenadores Pedagógicos enfrentam no apoio e acompanhamento ao professor iniciante.

A abordagem da pesquisa será de cunho qualitativo e pretende-se compreender quais os desafios atribuídos sobre o processo de inserção docente vivenciado pelos participantes da pesquisa.

Assim, este trabalho será organizado em capítulos, a introdução contextualiza o percurso profissional da autora até a aproximação da problemática de pesquisa.

O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica, os principais autores que possibilitaram o aprofundamento acerca do processo de inserção profissional na educação.

No segundo são analisados os principais documentos e diretrizes que norteiam o trabalho pedagógico da rede municipal de São Paulo (RME/SP). Também apresento como se dá o ingresso dos professores na rede, as jornadas que compõem a vida profissional destes docentes e o estágio probatório a qual vivenciam todos os ingressantes concursados.

No terceiro capítulo, apresento a RME/SP e a DRE Campo Limpo, que será o contexto da pesquisa, o percurso metodológico e o caminho percorrido para a coleta de dados. Apresentarei as professoras que colaboraram com as respostas referentes ao questionário. Também apresento as coordenadoras da RME/SP, pertencentes à Diretoria Regional de Ensino de Campo Limpo, que participaram do grupo de discussão, bem como, os resultados obtidos, tanto pela tabulação do questionário, quanto pelo grupo de discussão com as coordenadoras participantes.

No quarto capítulo apresentarei a análise oriunda dos dados coletados, e dos quais são organizadas as categorias de análise levantadas com o questionário, bem como as contribuições do grupo de discussão. Nas considerações finais são apresentados os resultados obtidos ao longo da pesquisa.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Pesquisas Correlatas

[...] se o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir atuar criticamente para transformar a realidade.

(FREIRE, 2003).

As palavras de Freire (2003) enunciam para mim a grande importância que foi vivenciar o processo de seleção, leitura e diálogo com as pesquisas correlatas para essa intenção de pesquisa. Pensar a partir delas me ajudou a clarificar quais são as dificuldades dos coordenadores pedagógicos no apoio aos docentes iniciantes, e a propor ações para implementação de estratégias de inserção na escola.

Nesta seção, apresento as buscas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com o descritor “inserção docente”. Obtivemos um total de 1.664 pesquisas, entre teses e dissertações. Devido ao grande número, optei pela busca avançada, priorizando o período dos últimos dez anos, 2011 a 2021 e pesquisas que traziam o descritor “inserção docente” e “Formação de Coordenadores” no tema e título, o que resultou um total de 112 pesquisas.

A primeira seleção se deu pela leitura dos títulos que apresentavam Inserção Docente e formação de coordenadores pedagógicos e professores ou professores coordenadores. A partir dessa primeira seleção realizei a leitura de 63 resumos, e, selecionei seis pesquisas, priorizando as mais recentes, que mais se aproximavam do papel do coordenador pedagógico, do professor formador ou tutor para o período de inserção docente.

Os resultados obtidos encontram-se na tabela abaixo (TABELA 1), onde apresento os trabalhos encontrados e selecionados, entre teses e dissertações: Barbedo (2018); Carmo (2017); Conceição (2018); Mollica (2015); Ruy (2018) e Teles (2019).

Tabela 1 - Pesquisas Seleccionadas

BDTD		
Teses	3	Mollica (2015); Conceição (2018); Teles (2019);
Dissertações	3	Carmo (2017); Barbedo (2018); Ruy (2018);

Elaborado pela autora, com base na BDTD (2022).

Na Tabela (TABELA 2) apresento as pesquisas organizadas por ordem cronológica. Um fato que chamou atenção foi que a pesquisa de Barbedo (2018) e Conceição (2018) tiveram o mesmo objeto de pesquisa: acompanhar uma aluna egressa do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Estado de São Paulo - PRP-UNIFESP nos primeiros anos de docência, bem como verificar as contribuições desse programa para a sua inserção profissional.

Tabela 2 - Ano das Pesquisas Seleccionadas

BDTD				
	2015	2017	2018	2019
Teses		1	3	1
Dissertações	1			

Elaborado pela autora, com base na BDTD (2022).

Outro dado importante é que cinco das seis pesquisas seleccionadas foram realizadas nos segmentos do ensino fundamental I, II, médio e educação de jovens e adultos. Nas buscas, destacou-se apenas uma pesquisa com sujeitos atuantes na primeira infância, o que aponta para uma necessidade de investigação.

As pesquisas seleccionadas aproximam-se desta intenção de pesquisa, bem como, da realidade que se pretende investigar; o docente iniciante, escolas públicas e o papel dos gestores e formadores envolvidos neste processo. Tais pesquisas mostraram-se relevantes para situar os caminhos e possibilidades durante a investigação para a aproximação do objeto de estudo.

Teles (2019) analisou o programa de tutoria ofertado aos professores iniciantes da Secretaria Municipal de Manaus e as contribuições para o desenvolvimento profissional durante o ingresso desses servidores. O objeto do estudo se justificou pelas poucas pesquisas referentes ao estudo da inserção docente no Brasil.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa de Teles (2019) dialogam diretamente com os sujeitos que pretendo investigar, visto que muitas das pesquisas apontam apenas o professor ingressante como agente.

A pesquisa teve caráter qualitativo e os resultados coletados foram predominantemente positivos referente ao programa. Entre eles a construção de uma proposta de formação continuada para os profissionais iniciantes, além da institucionalização da formação de formadores. A pesquisadora concluiu que o programa de tutoria educacional apresentou êxito ao favorecer o processo de novos docentes na rede, porém destaca que é preciso avançar para uma perspectiva mais colaborativa e integrada à escola, aos gestores e ao espaço de formação.

Barbedo (2018) e Conceição (2018) tiveram como objetivo geral analisar a prática pedagógica e os desafios vivenciados por uma professora egressa do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Estado de São Paulo - PRP- UNIFESP nos primeiros anos de docência, bem como as contribuições desse programa para a sua inserção profissional.

Barbedo (2018) identificou como os gestores, diretores e coordenadores pedagógicos compreendem o processo de inserção da professora egressa. Conceição (2018) analisou os elementos considerados pela egressa como facilitadores ou dificultadores da inserção profissional por meio da investigação das estratégias utilizadas para superar os desafios encontrados, do ponto de vista da egressa e da equipe gestora da escola. Ambas sinalizaram que as contribuições do programa para o processo de inserção profissional foram positivas.

As duas pesquisadoras realizaram pesquisas qualitativas e tiveram como procedimento metodológico a análise documental relativa ao curso de Pedagogia da UNIFESP, entrevistas e observação das aulas da professora egressa. As autoras utilizaram a Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983) como procedimento analítico dos dados. Barbedo (2018) organizou os dados em duas categorias:

- Processo de inserção profissional; De estudante a professora: dificuldades e facilidades;

- As contribuições do PRP-UNIFESP para a prática docente.

Conceição (2018) formulou cinco categorias:

- Inserção profissional;
- Gestão da sala de aula;
- Planejamento e avaliação;
- Formação inicial;
- Programa Residência Pedagógica.

As duas pesquisadoras trouxeram resultados demonstram que o programa PRP-UNIFESP é um programa de extrema importância para a inserção profissional, facilitando o processo de inserção da professora, sujeito da pesquisa, junto aos gestores, o que favoreceu a gestão da sala de aula, planejamento e avaliação das atividades pedagógicas. Os estudos indicaram a importância de novas pesquisas e investigações que valorizem a implementação dos programas de inserção docente.

As contribuições de Barbedo (2018) e Conceição (2018) se aproximam diretamente da realidade que trarei na pesquisa, como o papel do coordenador pedagógico no processo de inserção docente e também por serem estudos realizados na Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos (SP) que também é uma rede de ensino pública. Porém, já apresenta alguns avanços se comparados a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o que poderá trazer alguns caminhos para entender como, e se essa é uma possibilidade na realidade em que estou inserida.

Ruy (2018) analisou as experiências vivenciadas pelo professor no contexto de um grupo de formação de professores iniciantes da rede pública e particular do interior de São Paulo, coordenado pela pesquisadora. A aproximação da realidade da pesquisa ao contexto deste processo de estruturação foi fundamental para seleção do estudo de Ruy (2018), que se comunica diretamente com o objeto que se pretende aprofundar as possibilidades do formador no processo de inserção docente.

A pesquisadora trouxe algumas questões norteadoras em sua pesquisa: Quais são as relações que o docente em início de carreira estabelece na escola? Qual a importância destas relações e como marcam as ações cotidianas do professor na vida escolar? Como as experiências vividas afetam e constituem o “ser” professor? Como a escola recebe e acompanha os professores iniciantes no processo de inserção na escola?

A metodologia da pesquisa se deu na perspectiva da narrativa de experiência do vivido a partir de Lima; Geraldi e Geraldi (2015), pela experiência significativa vivida – coordenadora e formadora do grupo de formação de professores iniciantes – como objeto de investigação.

A coleta de dados se deu por meio da gravação dos encontros em áudio; também foram elaborados e consultados: o diário de campo da formadora; diário de bordo do grupo e registros reflexivos feitos por uma professora iniciante, além de registros fotográficos.

A análise foi pautada no Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989) que reuniu pistas, indícios e sinais que puderam revelar características apresentadas pelo grupo.

Os resultados apontaram a importância da formação inicial e continuada, em um processo inesgotável durante a profissão docente.

A pesquisadora ainda aponta a relevância do acolhimento para mitigar a desistência dos professores iniciantes; a necessidade de trocar experiências entre os diferentes docentes; as dificuldades no contexto e vivências, possibilitando a compreensão das ações como parte do processo de constituição deste docente, em um espaço de formação contínua, que oportunizou a circulação das vozes profissionais, como conteúdo de formação considerando o contexto vivido.

Carmo (2017) pesquisou a atuação do coordenador pedagógico para com o professor iniciante/ingressante na perspectiva do trabalho docente. A pesquisa contou com a colaboração dos estudos de um Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe).

Assim como as pesquisas de Teles (2019); Barbedo (2018); Ruy (2018); Conceição (2018) e Mollica (2015) o aprofundamento bibliográfico demonstrou que as condições dos professores iniciantes foram permeadas por diversas dificuldades, descobertas e formas diversificadas de se identificar como docente.

O objetivo da pesquisa de Carmo (2017) foi compreender as possibilidades de contribuição das ações estabelecidas entre o coordenador pedagógico e o professor iniciante/ingressante na carreira docente no contexto do trabalho docente, o que se aproxima da realidade que estou inserida e da minha intenção de pesquisa.

A metodologia foi estruturada por entrevistas com o coordenador pedagógico e professores iniciantes/ingressantes. Para a análise, utilizou-se a proposta de Núcleo de Significação de Aguiar e Ozella (2006). Os resultados apontados por

Carmo (2017) trouxeram dados relevantes referentes ao exercício da função do coordenador pedagógico, mediado pelas demandas do cotidiano e precarização do trabalho formativo; isto faz com que os professores iniciantes percebam o coordenador pedagógico apenas como 'apoio' nos aspectos técnicos e burocráticos; os professores mais experientes acabam tendo um papel mais relevante no processo de inserção na carreira desses docentes. A pesquisa de Carmo (2017) trouxe elementos muito importantes em seus dados, como o papel do CP e como o docente ingressante encontra apoio - ou não - na figura do formador e dos colegas de trabalho, e, que papel cada figura ocupa na vida do profissional ingressante.

O objetivo principal da pesquisa de Mollica (2014) foi analisar quais ações o coordenador pedagógico pode realizar para apoiar o docente iniciante em sua inserção no contexto de trabalho e em sua atuação na sala de aula.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três docentes iniciantes e dois CPs. A autora organizou quadros e sínteses dessas entrevistas com transcrições e os principais resultados encontrados foram o impacto deste processo para o docente iniciante, o quanto sente-se confuso, pois não conhece o meio de trabalho e os pares, provocando diferentes sentimentos desagradáveis que afetam diretamente a sua atuação.

Mesmo a pesquisa de Mollica (2014) envolvendo o professor especialista, que está distante da realidade que pretendo investigar, a seleção da pesquisa se deu pela articulação que a autora trouxe, referente ao papel do coordenador pedagógico na formação para a garantia do processo de inserção. As reflexões trazidas nos dados levantados pela pesquisadora referente às demandas administrativas e burocráticas me ajudaram a entender possíveis caminhos, impeditivos e dificultadores no acompanhamento do processo de inserção.

Os resultados trazidos por Mollica (2017) apontaram a necessidade de mais estudos e pesquisas sobre a realidade do docente especialista no início da carreira e o papel do coordenador neste processo para vislumbrar ações que possam apoiá-lo nessa etapa profissional.

Os principais autores que fundamentaram as pesquisas correlatas analisadas foram: Marcelo (1999, 2009, 2010, 2012); Cunha (2005, 2010); Day (2001); Imbernón (2006, 2010); Lima (2004, 2006); Vaillant (2012); Tardif (2002); Nóvoa (2009) e Darling-Hammond (2014), entre outros autores que discutem o início da carreira docente, a inserção docente e a formação inicial.

A leitura das pesquisas correlatas trouxe dados de extrema relevância sobre o processo de inserção que todos os docentes iniciantes/ingressantes enfrentam em sua trajetória profissional: as especificidades do contexto de trabalho, as questões emocionais, os dilemas e o papel de todos envolvidos nesse processo, além das políticas públicas que estão distantes de garantir a formação, acompanhamento e apoio ao professor iniciante.

As pesquisas apontam a necessidade de investimento dos governos para a garantia de um acompanhamento adequado aos docentes e também do quadro de apoio, gestores e formadores, através de políticas afirmativas para garantia da qualidade e avanços tão importantes da vida do docente.

1.2 Necessidades Formativas: o que dizem os autores

Diversos autores, Estrela e Flores (1999), Imbernón (2001), Fernández (2014), Mota (2014), consideram que as necessidades formativas se expressam por meio das dificuldades vividas no processo da ação docente. Essas necessidades são vivenciadas subjetivamente e vão se manifestando na rotina educacional, perpassadas pelos impactos da globalização, gestão do conhecimento, economia, cultura, entre outros. (MOTA; FERNANDÉZ, 2014).

Estrela e Flores (1999) apontam que o processo de identificação das necessidades dos docentes é complexo, mediado por indefinições conceituais sobre as necessidades formativas propostas pelas inovações governamentais e pelas percepções que cada educador tem das suas competências. O que torna uma única definição vaga.

As últimas décadas apontam para problemáticas referentes à utilização do termo 'necessidades formativas', e as metodologias ultrapassadas empregadas para identificação e análise, organizadas em sua grande maioria por equipes externas, órgãos reguladores ou formadores técnicos externos aos contextos das unidades educacionais, longe da vivência dos professores, inclusive dos coordenadores pedagógicos.

Lang (1987) afirma que o emprego de estratégias diversificadas influenciam decisivamente o tipo de necessidades identificadas:

Nessa medida, revela-se fundamental desenvolver processos que favoreçam a tomada de consciência progressiva das necessidades por parte dos professores, o que implica o uso de metodologias dinâmicas, em que a sua participação seja efetiva. Mas, tal como não existe uma forma certa de realizar a avaliação de necessidades, também não existem procedimentos infalíveis. (WITKIN, 1977; KAUFMAN, 1983 apud FLORES e LEITE, 1999, p.30).

Nessa direção, é necessário possibilitar condições de avaliação que validem a expressão autêntica das necessidades formativas dos educadores. Processos reflexivos sobre a prática acompanhados de metodologias adequadas podem facilitar este processo, “o estudo das narrativas dos professores, quer na sua forma oral, quer na escrita, revela-se uma metodologia inovadora na investigação educacional em geral e no domínio da formação contínua”. (ESTRELA; FLORES, 1999).

Neste sentido, a valorização da prática docente é lugar privilegiado de estudo da experiência. Para Imbernón (2009) “a metodologia devia ser decantada na formação permanente por um processo de participação inerente a situações problemáticas que não pode ser executada apenas através de uma análise teórica da situação em si”. (IMBERNÓN, 2009 p. 63).

Nas palavras do autor as situações devem ser percebidas e reinterpretadas, para que soluções possam ser encontradas e a partir delas sejam propostas modificações da realidade. (IMBERNÓN, 2009).

O levantamento das dificuldades dos coordenadores pedagógicos, no processo de ingresso dos docentes da RME/SP da DRE CL, trazidas pelos depoimentos do grupo de discussão, pode apontar questões que os CPs não encontram, por si próprios, considerando suas dificuldades, experiências e formas de vivenciar os processos formativos.

A possibilidade do CP conhecer aspectos e necessidades trazidas pelos professores em relação ao seu momento de ingresso na docência, se mostra um caminho potente para refletir sobre suas próprias dificuldades, o seu fazer como formador e os possíveis caminhos para acompanhar o processo de inserção dos professores na DRE Campo Limpo.

2 INSERÇÃO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA

A inserção profissional vem ganhando relevância nos últimos anos, tanto na necessidade de investimento referente às políticas públicas como nos debates ao nível nacional e internacional sobre a urgência de se gerar dispositivos para ampliar as discussões sobre o assunto. (ALLIAUD, 2012); (AVALOS, 2009); (BECA e BOERR, 2020); (MARCELO, 2010); (VEZUB, 2012).

Marcelo (2010) afirma que podemos descrever a inserção profissional como o período em que os professores realizam a transição de estudantes para docentes. Para o autor é um período delicado em que muitas inseguranças e tensões, que podem desestabilizar os docentes recém-chegados, requerendo certo equilíbrio emocional. (MARCELO, 2010).

Avalos (2009) define o professor iniciante como uma pessoa que acolhe, rejeita, interpreta e reinterpreta as experiências vividas no ingresso da carreira como uma espécie de reconfiguração da identidade profissional que talvez pensasse que adquiriu em sua formação inicial. O docente iniciante, neste sentido, não se diferencia de outros profissionais recém-formados vivendo as suas primeiras experiências de trabalho, porém vive-as em condições mais complexas devido às relações entrelaçadas que exigem responsabilidade com alunos, pais, colegas, autoridades.

Geralmente, a experiência de inserção na profissão docente ocorre de forma solitária, sem acompanhamento, o que alguns teóricos definem como o modelo 'nadar ou afundar', em que o docente passa pelas situações novas no cotidiano escolar de maneira solitária e sem acompanhamento institucional (BECA; BOERR, 2020).

Os autores Beca e Boerr (2020) destacam a preocupação recente com os processos de inserção e apontam possíveis consequências para os que ingressam na profissão:

É recente a nível mundial e regional a consciência de que existe um problema complexo no processo de inserção que, ao não ser devidamente encarado afeta a qualidade da docência gerando muitas frustrações, o que muitas vezes se incidem no abandono prematuro da profissão, com consequências pessoais para os jovens educadores e para a sociedade" (BECA; BOERR, 2020, p. 3)

Marcelo (2010) apoiado em Britton, Paine, Pimm e Raízen (2002) afirma que o período de inserção não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação continuada, mas um processo para se atingir um desenvolvimento profissional coerente.

Em alguns países o processo de inserção profissional se resume a atividades burocráticas e formais, variando de região para região. Para Feiman (2001) o professor iniciante tem duas tarefas a cumprir: ensinar e aprender a ensinar.

Sobre os programas de suporte ao professor iniciante, Marcelo alerta para as aprendizagens que ocorrem a partir da prática, especialmente no primeiro ano de atuação:

[...] independente da qualidade do programa de formação inicial que tenha cursado, há algumas coisas que só se aprende na prática, e isso implica que esse primeiro ano seja um ano de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição. (MARCELO, 2010, p.29)

O professor iniciante se depara com inúmeras tarefas para além do ensino da disciplina: planejar as aulas, mediar conflitos com estudantes e famílias, gerir a comunidade de aprendizagem. Todo esse repertório vem com as demandas avaliativas, burocráticas e emocionais. Neste sentido, Marcelo (2010) afirma que “essas responsabilidades são as mesmas, entre docentes iniciantes e experts. Além da luta, para se estabelecer a sua própria identidade docente”. (MARCELO, 2010, p.3).

Os primeiros anos do exercício no ofício significam também um momento de socialização, não só com estudantes, mas também com a equipe escolar. É neste processo que os professores começam a vivenciar e se apropriar da cultura escolar com maior intensidade.

A realidade em que estão inseridos os professores iniciantes, além de gerar sensação de desconforto emocional e social, ainda conta com questões referentes aos baixos salários, desvalorização e indisciplina, o que faz com que muitos desses professores desistam da docência nos primeiros anos. (BECA; BOERR, 2020).

Entre as causas que levam os docentes ingressantes a se demitirem do cargo está a falta de suporte e apoio para realizar o trabalho docente, além da grande dificuldade de lidar com os dilemas referentes à prática profissional. Marcelo (1996) listou quatro motivos ligados ao abandono durante os primeiros anos:

- Atribuição de grupos de alunos com maiores dificuldades;
- Sobrecarga de atividades extracurriculares;
- A responsabilidade de ensinar em uma especialidade ou nível educacional diferente daquele para quem foi formado;
- Isolamento dos colegas, trabalho solitário. (MARCELO, 2010 p. 32)

Em geral sobram para esses docentes as turmas e os horários que os professores com mais tempo na docência descartam. “Os novos professores não se sentem suficientemente preparados para enfrentar a turma”. O que foi visto na formação inicial aparece como algo utópico e abstrato que entra em conflito com o vivido nas salas de aula, com alunos reais, além das dificuldades referente aos aspectos burocráticos da tarefa de ensino (preenchimento de diário, manter a disciplina, organizar notas, corrigir o trabalho dos alunos, responder perguntas, os conflitos entre as crianças/ adolescentes, etc.). (VEZUB; ALLIAUD, 2012).

É exatamente neste cenário que se torna indispensável pensar nos programas de inserção profissional, no compromisso público, nas metas e estratégias que garantam o avanço na implementação. As possibilidades de melhorar o ensino e a aprendizagem são consideráveis quando professores são incentivados a questionar coletivamente, buscar caminhos, refletir a sua prática e encontrar respostas para os conflitos de forma colaborativa para o seu desenvolvimento profissional. (ALLIAUD, 2012); (BECA 2020); (BOERR, 2020); (HARGREAVES, 2003); (MARCELO, 2005); (VEZUB, 2012)

Autoras como Vezub e Alliaud (2012) afirmam que o crescimento das publicações, conferências, congressos e políticas elaboradas pensando no profissional ingressante, apontam para a importância dessa etapa particular na vida dos docentes, atravessadas por:

- Desafios e problemas enfrentados pelos iniciantes;
- Inseguranças e medos típicos do início;
- Falta de experiência no papel docente;
- Sentimento de responsabilidade por estar no comando de uma classe, no comando de um grupo de alunos a serem ensinados, incluídos e desenvolvidos;
- Incompatibilidade que ocorre entre os esquemas teóricos e ideais aprendidos em instituições e o funcionamento complexo, por vezes vertiginoso e caótico na realidade escolar. (VEZUB; ALLIAUD, 2012 p.17)

Nas últimas décadas tem sido promovida pelos sistemas de ensino a visão do educador como consumidor de reformas, muitas vezes com modelos internacionais ou de outras regiões, culturas ou por administrações políticas convencidas da sua

bondade na implementação deste modelo, que Marcelo (2010) denomina comportamento *fast-food*.

Este modelo subentende o processo de implementação como uma coisa simples e prática de acontecer. Esses processos são complexos e não funcionam de maneira racional, os docentes e o sistema educacional acontecem e acompanham uma cultura social e escolar e não acompanham o tempo das administrações políticas.

Esse processo fracassa justamente por conta dos meios excessivamente rápidos através dos quais se espera a mudança, com processos de controle sobre a docência, como cursos curtos, descontextualizados, afastados dos problemas concretos e sem aplicação prática nem continuidade. (AVALOS, 2009); (MARCELO, 2010).

Para o professor iniciante isso é um grande dilema, ser preparado na formação inicial conhecendo um determinado modelo curricular e ter de lidar com outro quando inicia a docência, a autora associa ao “efeito de alguém cujo chão é fortemente abalado”. (AVALOS, 2009 p. 47).

Os docentes iniciantes experimentam uma fase única no processo de ingresso na docência. Para Vezub e Alliaud (2012) essa é uma oportunidade privilegiada para questionar, reestruturar concepções, formas de agir e valorizar a prática. Essas interações dependem de alguns elementos que as autoras apresentam da seguinte forma:

A primeira experiência de formação de professores, as novas situações e orientações que existem no local de trabalho, as condições institucionais que são geradas para refletir sobre as práticas e relacioná-las com a função social da escola e com seus objetos de ensino, as características assumidas pelos dispositivos de melhoria, os modelos de formação e ensino que fundamentam essas propostas. (VEZUB e ALLIAUD, 2012 p. 20)

Sem programas ou apoio específico esses docentes iniciantes acabam superando suas dificuldades de diferentes maneiras, “seja compartilhando-as com seus colegas, coletivizando o ensino ou transferindo a responsabilidade para fora ou para cima, colocando a culpa na instituição, nos diretores, no sistema em geral, ou nos próprios alunos e pais” (VEZUB e ALLIAUD, 2012 p. 20). Esse processo automatizado, afeta grande parte dos docentes iniciantes, e claramente não

favorece o processo de auto reflexão e avanço das políticas públicas destinadas à etapa inicial da vida do docente.

As contribuições dos autores permitem refletir que o investimento no processo de inserção é fundamental para o desenvolvimento profissional do professor iniciante, além da importância dos programas e políticas públicas para acompanhamento, formação e qualificação deste momento na vida do educador recém-chegado, bem como podem favorecer as redes de ensino.

2.1 O programa de inserção

O ritual de iniciação ao ensino é um processo de transmissão da cultura docente que, segundo Marcelo (2015, p.30) compreende “[...] conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão.” Para o autor, a integração desta cultura à identidade do professor é um período de extrema adaptação. Alguns autores enfatizam a grande dificuldade e o quão este processo é complexo.

No processo de inserção em uma nova cultura os iniciantes abandonam os conhecimentos adquiridos na formação inicial, porém é comum que muitas escolas não desenvolvam projetos e nem os municípios pensem em políticas públicas de inserção para professores iniciantes.

As autoras Vezub e Alliaud (2012) afirmam que o programa de acompanhamento do docente iniciante destina-se a favorecer a transição dos novos docentes da sua fase de estudante para a inserção na prática, como trabalhadores, considerando a múltipla realidade das escolas, a complexa tarefa de apoio ao docente iniciante, que, em geral, está inserido em contextos ou turmas mais vulneráveis e necessitam desse apoio e intervenção.

Vezub e Alliaud (2012) e Marcelo (2005), apontam que lentamente o panorama começou a mudar na América Latina. Vários países começaram a estruturar programas de inserção de iniciantes, geralmente começam de maneira experimental, com projetos piloto de acompanhamento pedagógico e estratégias de apoio e vão se ampliando gradativamente.

Horn, Sterling e Subhan (2002), citados por Marcelo (2005), agrupam elementos que são comuns ao programa de inserção.

- [...] orientação: essa atividade é introdutória e realizada antes que comece o curso para que os novos professores se situem na escola, no currículo e na comunidade.
- Conselheiro: esse é talvez o fator mais importante dos programas de inserção. Muito difundido devido o baixo custo.
- Ajustar as condições de trabalho: geralmente se reduz o número de estudantes nas classes dos professores iniciantes e as atividades extracurriculares, proporcionando-lhes materiais, recursos e atividades de formação.
- Redução de tempo: permite que os professores iniciantes possam realizar atividades de formação.
- Desenvolvimento profissional: realizam-se atividades de formação que podem ter a ver com o ensino, a gestão de classe e disciplina, e com a relação com os pais.
- Colaboração com os companheiros: essa colaboração é importante porque reduz a sensação de isolamento. A colaboração pode ser com grupos de professores que planejam ou analisam o ensino.
- Avaliação do professor: a cada certo tempo professores iniciantes são observados quando ensinam para se detectar seus pontos fortes e suas fraquezas. (MARCELO, 2005 p. 37)

Para Marcelo (2005), o sistema estruturado de inserção tem mudado nos tempos atuais, sendo visto como um processo fundamental no desenvolvimento profissional do docente iniciante. Ao indicar que, os programas de inserção têm três níveis de assistência: “preparação, orientação e prática” Marcelo (2015) insere apontamentos sobre esses níveis:

O nível de preparação inclui uma orientação geral à escola e proporciona materiais sobre o seu funcionamento: a orientação implica formação no currículo e no ensino eficiente, oportunidade de observar classes e a designação de um conselheiro: o nível da prática inclui a continuidade do intercâmbio com o conselheiro, a redução da carga, participação em programas de desenvolvimento profissional, assim como avaliação. (MARCELO, 2015, p. 38)

Os programas de inserção devem ser entendidos por dois pontos de vista: uma etapa que se diferencia tanto da formação inicial como da formação em serviço. O outro se refere à duração e a intensidade e também ganham uma diferenciação, que podem variar de uma reunião até programas estruturados.

A literatura internacional aponta a importância da figura de um conselheiro no programa de inserção, que se torna fundamental. Este parceiro no ambiente de trabalho reduz a probabilidade dos professores iniciantes desistirem da docência ou até mesmo se removerem para outras escolas. Marcelo (2015) apoiado em Galvez-Hjornevik (1986) aponta que, em geral, esses conselheiros são professores de universidades, supervisores, diretores de escola, mas, em poucas ocasiões, companheiros dos professores iniciantes. (MARCELO, 2015 p. 39). O autor também

destaca as contribuições de Borko (1986) sobre a importância deste conselheiro e aponta algumas características necessárias: “professor permanente, com experiência docente, com habilidade na gestão da classe, disciplina, comunicação com os companheiros, com conhecimento de conteúdo, com iniciativa para planejar e organizar, com qualidades pessoais (flexibilidade, paciência, sensibilidade)” (MARCELO, 2015 p. 39).

Apesar dos aspectos positivos, Marcelo (2005), aponta que existem algumas limitações na introdução da figura do conselheiro como inovação.

Little (1990), Beca e Boerr (2020) destacam que essa inovação exige aceitação social, o que implica estar vinculada às relações, e podem ser menos controladas, como base em resultados. “A unidade básica não é o indivíduo, e sim o par, o que determina que seja um fenômeno social e organizacional”. (MARCELO, 2005 p. 41).

O dispositivo do conselheiro, como tentativa de tornar compartilhado o conhecimento prático, é uma tentativa de estabelecer vinculação da prática com a experiência. Entretanto, torna-se imprescindível, segundo Marcelo (2005), nos determos sobre a limitação da própria iniciativa: a de que conselheiros podem também ser modelos em direção a práticas conservadoras; e caminhar no sentido burocrático, oposto ao seu objetivo-central: “uma inserção profissional realmente colaborativa e comprometida com o desenvolvimento da escola”. (MARCELO, 2005 p. 42).

Wong (2020) aponta que em 1999 as escolas públicas de Islip em Nova York implementaram um programa de indução com duração de três anos para os professores ingressantes, e os dados apresentaram uma melhora concomitante, dos estudantes e dos professores, conforme tabela:

Tabela 3: Indução do professor como um fator no desempenho do aluno

1991–1992	2001 – 2002
Antes da Indução	Depois da Indução
• 40% Professores diplomados • 80 estudantes matriculados em aulas avançadas com 50% atingindo 3 ou mais	• 70% Professores diplomados • 120 estudantes matriculados em aulas avançadas com 73% atingindo 3 ou mais

Fonte: Wong (2020 p. 2)

É irrefutável a compreensão de que o processo de formação e inserção precisa estar em movimentos com as políticas públicas.

A limitação dos programas formais de indução aponta a necessidade da atenção prioritária das políticas públicas.

No Chile, após uma década de debates sobre a qualidade da formação inicial e continuada, os programas de inserção, apoio financeiro e avaliação e acompanhamento de egressos, culminaram na apresentação de um Congresso Nacional com objetivo de criar um projeto de lei destinado ao desenvolvimento profissional docente. Os debates envolveram os setores acadêmicos, escolas, equipes ministeriais, especialistas acadêmicos e ministério da educação. O projeto aprovado unanimemente entrou em vigência no ano de 2016 por meio da LEI Nº 20.903 que cria o Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente (SDPD), publicada em 01/04/2016. A Lei é um marco histórico para a educação Chilena, pois vai muito além de entender a profissão docente como uma trajetória do desenvolvimento profissional, mas a importância do acompanhamento pedagógico que se inicia na atividade profissional e se prolonga por toda carreira docente com processos formativos e acompanhamento dos docentes. Becca e Boerr (2020) apresentam os princípios estabelecidos na LEI Nº 20.903. São eles:

Profissionalidade docente; autonomia profissional; responsabilidade e ética profissional; desenvolvimento contínuo; inovação, investigação e reflexão pedagógica; colaboração; equidade; participação; compromisso com a comunidade; apoio do estado ao docente. (BECCA; BOERR, 2020, p. 14)

O SDPD preconiza: Formação inicial, Ingresso e Exercício Profissional, Formação e Apoio para o Desenvolvimento Profissional Contínuo; Reconhecimento para a Progressão da Carreira Docente e Condições para o exercício do trabalho. Em virtude da Lei 20.903, foi possível dar um grande salto em comparação às práticas esporádicas que aconteceram em pequenas escalas nos anos anteriores. A lei reconheceu o valor fundamental do acompanhamento dos docentes iniciantes, apoiando a sua trajetória desde o primeiro dia de trabalho, incidindo diretamente na qualidade do ensino prestado aos estudantes. O sistema de ensino chileno assume que o processo de indução/inserção é fundamental para a qualidade do ensino.

Vezub e Alliaud (2012) analisaram o declínio de programas das instituições modernas que lidam com o trabalho e a socialização em simultâneo. A experiência de ser professor já vem constituída pelo desfasamento entre o emprego/emprego real que se constitui a partir do período de inserção ao longo do processo de socialização na carreira docente.

Neste sentido, é função dos dispositivos constituir um estatuto que sinalize mudanças positivas referente às condições de trabalho do docente iniciante. É de responsabilidade coletiva garantir condições para o entusiasmo dos professores, renovação do desejo de ensinar, que reverbera diretamente na qualidade do ensino dos estudantes. Essas questões precisam ser vistas nos sistemas educacionais para proporcionar uma identidade para o docente iniciante. (VEZUB e ALLIAUD, 2012).

Portanto, nas palavras das autoras, entende-se que os programas de acompanhamento não se apresentam isoladamente, mas estão contemplados na política de formação continuada de professores:

É importante conceber os programas de acompanhamento para principiantes dentro de uma política mais ampla de formação contínua para professores em diferentes níveis do sistema educacional. Portanto, é conveniente que nos modelos de acompanhamento, predomine a lógica da formação permanente, baseada na aprendizagem colaborativa e horizontal, na experiência e análise crítica dos problemas e desafios da prática real/situacional que eles vivenciam os novatos. (VEZUB e ALLIAUD, 2012, p. 69)

Para as autoras, dependendo de como são estruturados esses programas, é possível pensar que os benefícios das políticas e estratégias de acompanhamento para novos professores têm um impacto em quatro direções diferentes, porém complementares:

- Desenvolvimento profissional dos novos docentes, melhorando os processos de inserção e fortalecendo a docência e a identidade profissional;
- O desenvolvimento profissional de quem assume a tarefa de acompanhar tem a possibilidade de enriquecer suas próprias práticas de ensino;
- Reflexão sobre os processos formativos que decorrem na formação inicial para a sua transformação;
- O estabelecimento de métodos de trabalho em equipe e revisão do ensino nas escolas. (Vezub e Alliaud, 2012 p. 30)

O desafio, neste sentido, é pensar a partir das especificidades que essa etapa da formação profissional docente possui, compreendendo o professor como um profissional em situação de trabalho, capaz de analisar seu contexto de atuação e propor alternativas de melhoria. (VEZUB e ALLIAUD, 2012).

É importante também, segundo as autoras acima, que se analise os contextos de cada território, de cada país para evitar o perigo da transferência de modelos de forma mecânica e engessada. Cada experiência é única, e um valioso instrumento para se pensar nos caminhos e possibilidades, e questionar as próprias ações de indução e desenhar um programa que considere as especificidades de cada cultura e seus professores em início de carreira.

Para executar a tarefa de acompanhamento pedagógico é necessário possuir alguns critérios, como: saber observar, ouvir e mobilizar a equipe para a capacidade de mudanças.

Vezub e Alliaud (2012) elencaram alguns conhecimentos que o mentor deve possuir:

- Mobilizar os seus conhecimentos na situação real do aconselhamento, ou seja, identificar quais conhecimentos podem ser úteis para implementar em seus deveres de casa e auxiliar os professores;
- Integrar os diferentes conhecimentos que possuem para alcançar uma melhor compreensão da realidade e do contexto educacional institucional e comunitário;
- Transferir o que aprendem em suas próprias instâncias de formação e coordenação, para as situações escolares em que atuam;
- Exercício permanente de autorreflexão da sua tarefa como professor e formador. (VEZUB e ALLIAUD, 2012, p. 53)

Os aspectos trazidos pelos pesquisadores latinos podem ser inspiradores para se pensar políticas e/ou ações em nossas secretarias de educação e escolas brasileiras, desde que se considerem as especificidades do contexto. Reforça-se, assim, a ideia já exposta que tais modelos não podem ser transferidos mecanicamente para a nossa realidade, mas trazem dimensões que podem servir de reflexão para uma política que atenda às nossas problemáticas.

2.2 O sucesso dos programas de indução

Os programas de indução formam novos professores nos padrões acadêmicos. Não há programas exatamente iguais, cada um atende à cultura individual e às necessidades da escola, como indica Wong (2020).

O sucesso do programa de indução faz parte de uma jornada de decisões, planejamento e ações que culminam em muitas possibilidades para o desenvolvimento profissional (BRITTON; FULLAN; KARDOS, 2020). Apoiado em Kardos (2003), Wong (2020) destaca a importância e especificidades de um programa público para a aprendizagem do novo professor:

Aprender a ensinar é um processo de desenvolvimento que acontece ao longo do tempo e o que é importante na vida de um novo professor é a presença de um programa do distrito que seja articulado, coerente e contínuo. (KARDOS, 2003 *apud* WONG, 2020)

Confrontando amplas evidências sobre a necessidade de investimento no professor iniciante e as dificuldades de estabelecer políticas públicas abrangentes, Ávalos (2009) propôs algumas alternativas na perspectiva da macro e da micro na escola. A autora separou essas ações, que cabem à autoridade educativa (ao nível nacional ou regional/local). São elas:

Orientar a ação dos centros educativos sobre como acolher e acompanhar os novos docentes que contratam. Corresponde às ações de supervisão do sistema para verificar se as condições indicadas são oferecidas ou não. Existem várias opções para realizar essas ações, que vão desde fornecer as informações necessárias sobre o funcionamento da escola até designar um professor para ser o referente e mentor do professor que está começando a lecionar. (ÁVALOS, 2009 p. 56, 57)

Em contextos muito limitados, Ávalos (2009) propõe workshops ou atividades para todos os professores recém-contratados nos quais basicamente informa sobre o funcionamento do sistema educacional. Mesmo não sendo um programa de inserção, a autora afirma ser um passo importante para o docente iniciante, de modo a entender o seu contexto de trabalho, suas atribuições e a regulamentação das políticas públicas. Outra opção também apresentada é a organização de reuniões mensais ou periódicas para as quais professores experientes devem ser treinados como facilitadores. Assim:

Os professores novatos deveriam registrar em um diário ou registrar uma revisão das situações que desejam consultar, os problemas que enfrentaram e também as formas como foram resolvidos". (ÁVALOS, 2009 p. 57)

Essas ações devem ser complementadas com condições dignas de trabalho, além do interesse dos gestores em garanti-las.

2.3 O programa de indução e a colaboração

Os novos docentes anseiam mais do que um emprego, um status na profissão ou sucesso, as pessoas buscam conexões. (WONG, 2003). Contribuir em um grupo, pertencer e fazer a diferença fazem parte da estrutura de comunidades de aprendizagem. As comunidades de aprendizagem estabelecem relações de extrema qualidade, o que é fator de extrema importância para os docentes iniciantes.

Nas palavras do autor:

A era do ensino isolado acabou. O bom ensino prospera em um ambiente de aprendizado colaborativo criado por professores e líderes de escolas que trabalham juntos para melhorar o aprendizado em comunidades. (WONG, 2020 p. 12)

Autores como Papi e Martins (2019) consideram que a atividade docente já apresenta uma dimensão coletiva, que deve ser vista como formativa. Para as autoras, a colaboração entre profissionais, além de gerar uma aprendizagem conjunta, favorece avanços para a melhoria da escola e seus objetivos comuns.

Imbernón (2009) defende que aprender de forma colaborativa é:

Analisar, testar, avaliar e modificar em grupo; propiciar uma aprendizagem da colegialidade (a colegialidade vem amiúde provocada pela obrigação externa de realizar certos trabalhos que demandam um projeto coletivo, mas sem necessário processo real de colaboração). Estabelecer uma correta sequência formativa que parta dos interesses e necessidades dos assistentes à formação. (IMBERNÓN, 2009 p. 62)

Fullan (2003) aponta para a necessidade de uma 'liderança distribuída' com redes de conhecimento compartilhadas e não hierarquizadas. A colaboração, neste sentido, é a rede de apoio dos professores, que beneficia estudantes, escolas e a comunidade educacional, criando uma cultura colaborativa.

Breaux e Wong (2003) examinaram mais de 30 programas de indução de professores e chegaram à conclusão de que era inevitável a presença de um líder, dotado de uma compreensão profunda dos professores e alunos, convencido do potencial de todos os professores tornarem-se eficazes.

Para os autores:

Administradores, coordenadores de equipe e líderes de professores devem ter o conhecimento e as habilidades para direcionar um processo de criação que crie e apoie uma cultura de aprendizagem profissional e colaborativa voltada para resultados, focada em equipe e que faça parte do dia de trabalho de cada professor. (BREAUX; WONG, 2020, p. 13)

O programa de indução estruturado cria uma cultura em que os professores prosperam e crescem durante a carreira docente, resultando na redução da alta taxa de desistência, que reverbera na qualidade do atendimento prestado nas salas de aula. (WONG, 2020).

O profissional responsável pela formação dos professores iniciantes precisa garantir que esses professores internalizem uma forma de trabalhar cada vez mais autônoma e menos dependente do apoio externo. Para Vezub e Alliaud (2012), só assim será possível criar um espaço cada vez mais colaborativo e reflexivo, assumindo os desafios da prática profissional docente.

As autoras apresentam a tarefa de acompanhamento em quatro áreas de intervenção:

- a) Interpessoal;
- b) Pedagógico-didático;
- c) Desenvolvimento profissional;
- d) Relação com a comunidade. (VEZUB e ALLIAUD, 2012, p. 47)

Neste sentido, as palavras de Wong (2020), indicam que *pertencer* é uma necessidade básica, e programas de indução fornecem essa estrutura porque são organizados em torno da comunidade de aprendizagem, onde os professores experts e veteranos são tratados com respeito e suas contribuições são valorizadas.

A contribuição dos autores, referente aos programas ao nível nacional e internacional, permitiu uma observação minuciosa das dimensões em que estão inseridos os profissionais iniciantes da rede municipal de São Paulo, em especial, os da DRE Campo Limpo, servindo de referência para refletirmos sobre a aproximação

ou distanciamento das ações de acompanhamento no processo de inserção desses docentes.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando que o objetivo desta pesquisa é investigar as dificuldades dos coordenadores pedagógicos com vistas ao processo de inserção dos professores iniciantes nos espaços educacionais, neste capítulo pretende-se apresentar o percurso metodológico produzido no decorrer da pesquisa, justificando as opções escolhidas para atender ao rigor metodológico.

O procedimento utilizado ao longo da coleta foi a aplicação de um questionário *on-line* realizado via *Google Forms*.¹² O objetivo foi realizar o levantamento de categorias com base na realidade dos professores iniciantes, de modo a orientar e estruturar um grupo de discussão com os coordenadores pedagógicos, com objetivo de reconhecer as dificuldades, desafios, necessidades e possíveis estratégias para apoiar o processo de inserção destes docentes na RME/SP.

No tópico seguinte apresenta-se a abordagem da pesquisa e as razões pelas quais a escolha se fundamenta, assim como a relação do contexto, a rede de ensino e os participantes da pesquisa. Apresentam-se os procedimentos metodológicos, os caminhos para a produção, tratamento e análise dos dados coletados.

3.1 Abordagem da pesquisa

Optou-se pela abordagem qualitativa, contribuindo para o estudo do conceito não observado diretamente como 'criatividade e pensamento crítico' que, por ser de difícil quantificação, pode deixar de ser levado em consideração. (ANDRÉ, 1983).

Para Eisner (1981), citado por André (1983), a pesquisa qualitativa consegue capturar os diferentes significados das experiências vividas nos ambientes escolares, auxiliando a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações. (EISNER, 1981, *apud* ANDRÉ, 1983).

Neste sentido, Stake afirma:

[...] a interação do pesquisador com o objeto pesquisado se torna algo único em cada estudo de natureza qualitativa. É preciso levar em conta que o

¹² Google Forms é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas do Google. Os usuários podem usar o Google Forms para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Forms Acesso em: 30/05/2022

processo de categorização do material qualitativo vai envolver não só o conhecimento lógico, intelectual, objetivo, mas também o pessoal, intuitivo, subjetivo e experiencial. (STAKE, 1981, p. 24)

No pesquisador residem experiências anteriores, a interação com a realidade e o mundo, que ao se relacionarem com o objeto pesquisado, orientam o foco e atenção para o objeto pesquisado e o foco para problemas específicos.

O rigor dos métodos deve existir e ser considerado nos processos qualitativos, porém é necessário o reconhecimento do papel da busca por procedimentos que tornem o resultado da análise menos vulnerável, tendo em vista pressupostos e concepções que orientam a prática do processo de coleta de dados.

Para a análise dos dados optou-se pela Análise da Prosa, como alternativa de examinar o material coletado, por meio da observação dos participantes da pesquisa e do grupo de discussão.

Para André, a “Análise da Prosa aqui é considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos, permitindo apreender a complexidade dos fenômenos e suas manifestações”. (ANDRÉ, 1983, p.21).

3.2 A relação do contexto para a pesquisa

Neste capítulo apresento a Rede Municipal de Educação de São Paulo, o contexto histórico, a estrutura organizacional e, em especial, a relevância da DRE Campo Limpo para a pesquisa. Considerando que o objetivo geral desta pesquisa é investigar os desafios dos coordenadores pedagógicos da DRE CL com vistas ao processo de inserção dos professores iniciantes nos espaços educacionais, este capítulo tornou-se fundamental para aprofundarmos o contexto no qual os professores ingressantes estão inseridos, bem como, se existem - ou não - políticas afirmativas acerca do percurso desta rede referente ao ingresso dos professores a ela pertencentes e quais ações de acompanhamento e apoio estão presentes no processo de inserção destes docentes.

Para tanto, fez - se necessário analisar a legislação que norteia a organização pedagógica da SME/SP, a estrutura da DRE CL e o processo de acesso/ingresso dos docentes por meio de contratação ou concurso público.

3.3 A rede municipal de ensino de São Paulo

A Secretaria de Educação do Município de São Paulo surgiu em 08/07/1947 nos termos do Decreto Lei nº 430, passando a integrar a Secretaria de Cultura e Higiene. Somente após 28 anos, em 13/01/1975 com o Decreto nº 8.204 é que os termos foram alterados, passando de Secretaria de Educação e Cultura para Secretaria Municipal de Educação. A SME/SP iniciou o atendimento apenas para crianças da educação infantil, e foi ampliando o atendimento para o ensino fundamental. As Unidades Educacionais da RME/SP, atendem desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. Além disso, oferece, também, algumas escolas que mantêm o Ensino Médio e cursos de educação profissional, tanto de nível básico, como de nível técnico.

Hoje, a SME conta em sua estrutura organizacional com os seguintes equipamentos que compõem a Rede Municipal de Ensino: Unidades Educacionais (U.Es) Centros Educacionais Unificados (CEUs); Diretorias Regionais de Educação (DREs) Órgãos Centrais (OCs) e Conselho Municipal de Educação (CME).

As unidades educacionais atendem à diferentes etapas da educação básica, organizadas da seguinte maneira:

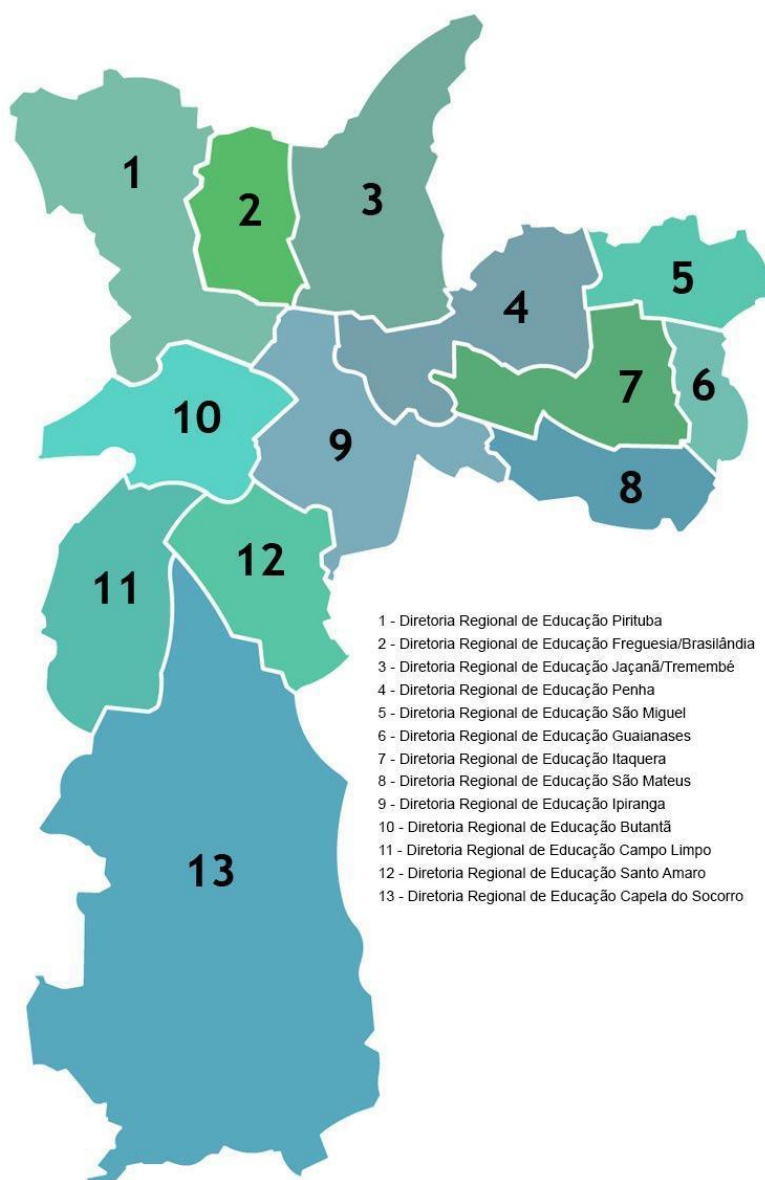
- Centros de Educação Infantil – CEIs,
- Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs,
- Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs,
- Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs,
- Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs,
- Escolas de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs,
- Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs;
- Centros Municipais de Capacitação e Treinamento – CMCTs,
- Centros de Cultura Indígena – CECIs e
- Centros Educacionais Unificados – CEUs.

A SME mantém, ainda, uma rede de instituições de educação infantil parceira para atender crianças de zero a três anos.

As Diretorias Regionais de Educação (DREs) são divisões administrativas que coordenam a implantação da política educacional do município em cada território. São Paulo está dividida em 13 DREs. Elas estão espalhadas pela cidade, portanto

mais próximas do público atendido (bebês, crianças, jovens, adultos e seus responsáveis).

Figura 1 - Mapa das 13 Diretorias Regionais



fonte: Portal SME Prefeitura de São Paulo editado pela autora

A Diretoria Regional de Campo Limpo, que será local do contexto desta pesquisa, tem uma especificidade, é a maior DRE da rede municipal de São Paulo. Atualmente, conta com 78 unidades diretas de CEIs e EMEIs, CEMEIs e 248 unidades de CEIs parceiros¹³.

¹³ A Lei Federal nº 13.019/14, conhecida como o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil - MROSC passou a vigorar para os municípios a partir de 1º de janeiro de 2017. A legislação estabeleceu novo regime jurídico e alterou os procedimentos gerais e obrigatórios para a celebração de parcerias entre a

Cada DRE possui em seu organograma a Supervisão Escolar, a Divisão Pedagógica (DIPED), a Divisão de Administração e Finanças (DIAF) e a Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral (DICEU). Essas equipes apoiam e acompanham diretamente o trabalho dos CEUs e das escolas em cada região.

Por fim, o Conselho de Educação exerce funções normativas, consultiva e propositiva. É um órgão vinculado à Secretaria Municipal de São Paulo que assessora o executivo municipal na formulação, implementação e avaliação das políticas públicas educacionais, além de elaborar e acompanhar a implementação das metas constantes do Plano Municipal de Educação (PME).

Suas incumbências são: a elaboração das normas complementares às diretrizes nacionais e estaduais de Educação, a realização dos pareceres perante a interpretação da legislação vigente, além de propostas e soluções referentes às questões de funcionamento de todo o sistema municipal de ensino.

3.4 O docente ingressante na DRE Campo Limpo

A Rede Municipal de São Paulo admite os seus servidores mediante concurso público de provas e títulos, organizados por edital, além de uma perícia médica. O processo seletivo acontece em parceria com entidades especialistas no ramo.

A DRE Campo Limpo conta atualmente com servidores concursados e contratados pelo prazo de doze meses, para as funções de Professor de Educação Infantil, Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e Professor de Ensino Fundamental II e Médio. No caso das contratações, os candidatos podem se inscrever em apenas uma DRE. Para se candidatar às vagas os professores precisam comprovar a habilitação para a área de interesse. As vagas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I requerem habilitação em Pedagogia e para professores de Ensino Fundamental e Médio, habilitação em Ciências, Educação Física, Geografia, História, Português, Matemática, Artes, Inglês, Biologia, Física, Química, Espanhol, Sociologia e Filosofia. Os profissionais que tiverem

experiência docente podem anexar documento comprobatório de atuação, seja da rede pública ou privada, para contagem de tempo no magistério e os aprovados em concursos públicos ainda vigentes podem apresentar comprovante. A ordem de classificação considera tempo no magistério, aprovação em concurso vigente, idade e quantidade de filhos. Cada DRE é responsável pela seleção e contratação dos candidatos que cumprirem os requisitos supracitados. Vale destacar que uma parcela dos professores que ingressam na RME/SP já têm outras experiências na educação, seja em instituições privadas ou até mesmo em outras redes públicas, o que não faz de todo professor ingressante, um profissional iniciante. O mesmo vale para servidores que transitam entre ciclos, um professor pode atuar muitos anos no fundamental I, e no processo de remoção escolher uma escola de educação infantil, (e vice-versa) o que, mesmo com muito tempo no magistério, fará dele um iniciante no segmento.

Após ser contratado ou assumir um cargo na rede direta, o professor realiza a escolha de vaga para definir a sua unidade educacional de lotação. Os servidores concursados escolhem uma vaga precária¹⁴ ou definitiva, além de precisar passar pelo estágio probatório para verificar as aptidões necessárias para adquirir estabilidade no cargo. O estágio probatório corresponde ao período de três anos de efetivo exercício, ao qual o servidor é submetido ao processo de Avaliação Especial de Desempenho (AED). O gerenciamento do estágio probatório na PMSP é realizado pela Divisão de Gestão de Carreiras (DGC), do Departamento de Planejamento e Gestão de Carreiras (DPGC), da Coordenadoria de Gestão de Pessoas (COGEP) da Secretaria Municipal de Gestão.

Após realizar a posse do cargo, o docente ingressante é encaminhado para uma unidade de destino e sem qualquer preparação será inserido nas salas/turmas. É interessante lembrar que as chamadas de concurso/contratos acontecem durante todo o ano letivo. A INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 48, DE 03 DE DEZEMBRO DE 2021 prevê em seu Art. 6º que as Unidades Educacionais deverão assegurar: “I - no início de cada semestre, reuniões de Organização Escolar/Planejamento voltadas para a análise coletiva dos registros alinhados ao Currículo da Cidade¹⁵”. Nestes

¹⁴ São vagas de lotação temporária e somente após o processo de remoção se tornam definitivas.

¹⁵ O Currículo da Cidade de São Paulo foi criado a muitas mãos a partir dos conhecimentos produzidos e das práticas realizadas pelas professoras e professores da Rede Municipal de Educação ao longo dos últimos anos. O movimento de atualização do currículo envolveu mais de 43 mil estudantes e 16 mil professores ao longo de

momentos, poderiam acontecer ações de acolhimentos aos servidores recém-chegados nas unidades, porém as reuniões de organização ainda não garantiriam o acolhimento de todos os professores ingressantes, visto a quantidade de assuntos para serem tratados e a falta de normativas que considerem a relevância de se estruturar na pauta ações para apoiar esses professores. E, considerando que os professores ingressam nas escolas durante todo o ano letivo, ações isoladas nas reuniões de organização, ainda assim, seriam insuficientes.

Outro ponto interessante é que a RME/SP conta com algumas opções de jornada de trabalho considerando a formação continuada dos seus professores, orientada pela LEI Nº 14.660, DE 26 DE DEZEMBRO DE 2007.

As jornadas são organizadas da seguinte forma, conforme seu Art. 13:

- JB.30 – Jornada Básica de 30 horas de trabalho;
- JBD.30 – Jornada Básica do Docente;
- JEIF.40 – Jornada Especial Integral de Formação;
- JB.20 – Jornada Básica do Professor.

Conforme a LEI Nº 14.660, DE 26 DE DEZEMBRO DE 2007 em seu Art. 15, as jornadas básicas e especiais de trabalho docente correspondem:

I - Jornada Básica de 30 (trinta) horas de trabalho semanais: 25 (vinte e cinco) horas em regência de turma e 5 (cinco) horas atividade semanais;

II - Jornada Básica do Docente: 25 (vinte e cinco) horas aula e 5 (cinco) horas atividade semanais, correspondendo a 180 (cento e oitenta) horas aula mensais;

III - Jornada Especial Integral de Formação: 25 (vinte e cinco) horas aula e 15 (quinze) horas adicionais, correspondendo a 240 (duzentas e quarenta) horas aula mensais;

IV - Jornada Especial de Trabalho Excedente e Jornada Especial de Horas Aula Excedentes. SÃO PAULO. (LEI Nº 14.660, DE 26 DE DEZEMBRO DE 2007)

É muito importante ressaltar que as horas atividades (HAs) em sua maioria são utilizadas para as questões burocráticas, como preenchimentos de diário de

2017, em paralelo às discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se faziam nacionalmente, de forma a ser a primeira cidade a lançar o documento em sua versão já alinhada às diretrizes nacionais. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/apresentacao-do-curriculo-da-cidade/> Acesso em 30/05/2022.

classe, planejamento, diário de bordo, portfólios e registros coletivos e individuais das turmas/crianças. Esses registros compõem o Sistema de Gestão de Pessoas (SGP), um programa que substitui o Diário de Classe em papel, porém com inúmeras funcionalidades. Os horários coletivos (HCs) são utilizados em sua maioria para organização de projetos, trocas entre pares, atendimentos aos responsáveis dos bebês e crianças e discussão de pautas coletivas. O Projeto Especial de Ação PEA é um instrumento de trabalho elaborado pelas U.Es, que expressa as prioridades estabelecidas no Currículo da Cidade¹⁶ e no Projeto Político Pedagógico, objetivando o aprimoramento das práticas educativas e a melhoria da qualidade da educação. O Art. 2º da INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 001, DE 23 DE JANEIRO DE 2020 afirma:

O PEA deve ser planejado para atender as Etapas e Modalidades da Educação e em consonância com os princípios e concepções do Currículo da Cidade, as políticas da educação inclusiva, integral e equitativa, a Matriz de Saberes e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS. Em seu parágrafo primeiro anuncia os objetivos para Educação Infantil. (SÃO PAULO, INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 001, DE 23 DE JANEIRO DE 2020)

I – Na Educação Infantil:

- a) A organização de tempos, espaços, materialidades e interações que promovam a autonomia e a multiplicidade de experiências de forma a contemplar os interesses e o engajamento dos bebês e crianças em projetos individuais e/ou coletivos a partir da escuta e da observação atenta do educador, assegurando o respeito aos seus diferentes ritmos e necessidades, possibilitando a construção das culturas infantis;
- b) As múltiplas linguagens como forma de manifestação, expressão e conhecimento de mundo que devem fazer parte do universo da infância e garantir experiências integradoras sem fragmentá-las como conteúdos disciplinares, mas que dialoguem com as diversas culturas, que considerem as diferenças e aproximem as crianças das práticas sociais;
- c) a brincadeira como forma de expressão e conhecimento do mundo que se constitui como a principal linguagem das crianças, sendo por meio dela que experimentam, criam e aprendem sobre a cultura na qual estão inseridas, modificando-a e produzindo as culturas infantis;

¹⁶ O Currículo da Cidade de São Paulo foi criado a muitas mãos a partir dos conhecimentos produzidos e das práticas realizadas pelas professoras e professores da Rede Municipal de Educação ao longo dos últimos anos. O movimento de atualização do currículo envolveu mais de 43 mil estudantes e 16 mil professores ao longo de 2017, em paralelo às discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se faziam nacionalmente, de forma a ser a primeira cidade a lançar o documento em sua versão já alinhada às diretrizes nacionais. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/apresentacao-do-curriculo-da-cidade/> acesso em 30/05/2022.

- d) a auto avaliação das Unidades Educacionais, com vistas a assegurar a qualidade da Educação Infantil, com objetivo promover tempos e espaços para reflexão análise e busca de encaminhamentos para mudanças necessárias ao contínuo aprimoramento do Projeto Político-Pedagógico;
- e) a importância do acompanhamento, reflexão, planejamento, da utilização de diferentes instrumentos de registros e da avaliação dos processos de aprendizagens, considerando cada um dos bebês e crianças;
- f) a participação das famílias, constituindo-se como trabalho complementar e de partilha de responsabilidades;
- g) a construção do Projeto Político-Pedagógico com a participação do professor da primeira infância, por meio da articulação de conhecimentos teórico-práticos e de vida em suas intervenções pedagógicas como um observador participativo que acompanha e intervém para oferecer contextos e ambientes de qualidade às experiências infantis dando-lhes a possibilidade de exercer o seu protagonismo;
- h) a indissociabilidade do cuidar e do educar como princípio de Educação Básica;
- i) o direito linguístico dos bebês e crianças surdas por meio da garantia de um ambiente comunicativo que permita a aquisição da Língua Brasileira de Sinais - Libras em idade própria, permitindo a articulação entre as experiências visuais com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico a fim de promover o seu desenvolvimento integral. (SÃO PAULO, INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 001, DE 23 DE JANEIRO DE 2020)

Um fato de extrema relevância é que o espaço de formação da JEIF que compõe o PEA poderia ser um ambiente privilegiado para implementação de políticas públicas para acolher, apoiar e refletir sobre as necessidades dos docentes ingressantes. Conforme a legislação vigente, o docente ingressante só poderá fazer jus à JEIF de forma remunerada, se estiver com aulas atribuídas, vaga definitiva, como prevê a LEI Nº 14.660, DE 26 DE DEZEMBRO DE 2007, que reorganiza o quadro do magistério e em seu Art. 24 anuncia:

O ingresso do docente na Jornada Especial Integral de Formação dar-se-á mediante opção anual, desde que completado o número de horas aula que obrigatoriamente compõem a referida jornada, na forma que dispuser ato do Secretário Municipal de Educação. (SÃO PAULO, LEI Nº 14.660, DE 26 DE DEZEMBRO de 2007)

O professor ingressante por concurso público inicia a carreira com a jornada básica (J30) o que não prevê a participação na JEIF/PEA. Somente após quase um ano de trabalho, dependendo da data de ingresso do servidor, o docente ingressante poderá fazer jus à jornada de formação.

A análise da legislação da RME/SP indica que existem políticas públicas que consideram a formação continuada dos professores, além de um plano de carreira¹⁷ na jornada docente que privilegia o espaço de formação. Porém, em nenhum destes, estão previstas ações de acompanhamento que garantam o apoio necessário para o processo de inserção docente. Neste sentido, a responsabilidade social desta pesquisa ganha reforço ao considerar a importância do processo de inserção do docente iniciante para a qualidade da educação.

3.5 Participantes do grupo de discussão

Os sujeitos da pesquisa e participantes do grupo de discussão (GD) receberam o convite da pesquisadora via *WhatsApp*¹⁸, sendo cinco coordenadores da DRE CL, que deram retorno positivo sobre o interesse em participar do grupo de discussão, porém com certa preocupação em conseguir um alinhamento com o horário de trabalho e as demandas burocráticas. Na semana proposta inicialmente, se daria de acordo com calendário escolar, atividades relativas aos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana¹⁹. Para garantir a participação de todos, decidimos alterar o dia do encontro, o que facilitou a dinâmica de organização. O próximo passo foi disponibilizar outros dias e horários para sondar qual seria o melhor para todos. Apenas uma CP encontrou dificuldade para participar no horário marcado, e entrou na reunião com quinze minutos de atraso.

O encontro do grupo de discussão aconteceu no formato *online*, via *Google Meet*,²⁰ pois ainda estávamos passando pela fase de transição do ensino híbrido

¹⁷ Plano de carreira é a forma de organização de cargos públicos de provimento efetivo, estabelecidos em lei, que denota o conjunto de cargos de mesma natureza, com o mesmo conjunto de atribuições, e que demandam idêntica preparação e formação, essas carreiras encontram-se agrupadas em Quadros. Observada as necessidades da Prefeitura do Município de São Paulo e sua extensa área de atuação, os servidores efetivos desta PMSP estão distribuídos em diversos Quadros de Profissionais existentes, cada qual com sua especificidade. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/gestao/portal_do_servidor/pccs/index.php?p=13836 Acesso em: 30/05/2022.

¹⁸ *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet. Fonte: Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp> acesso em: 30/05/2022.

¹⁹ Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana visam auxiliar as equipes de profissionais das Unidades Educacionais, com as famílias e pessoas da comunidade, a desenvolver um processo de auto avaliação institucional participativa que leve a um diagnóstico coletivo sobre a qualidade da educação promovida em cada Unidade, para obter melhorias no trabalho educativo desenvolvido com as crianças. Acesso em 20/06/2022

²⁰ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Meet Acesso em 20/06/2022.

para o presencial nas unidades educacionais da DRE CL, e as formações, cursos e congressos ainda não haviam retornado ao formato presencial, devido À pandemia de Sars-CoV-2.

Desde março de 2020, algumas medidas foram necessárias para combater a disseminação do vírus, entre elas, o Decreto nº 59.283, de 16 de março de 2020, que declarou situação de emergência no Município de São Paulo e definiu outras medidas para o enfrentamento da pandemia:

Art. 3º Os titulares dos órgãos da Administração Direta, Autarquias e Fundações, continentes de unidades de atendimento ao público, resguardada a manutenção integral dos serviços essenciais, deverão avaliar a possibilidade de suspensão, redução ou alteração dos serviços, implementação de novas condições e restrições temporárias na prestação e acesso, bem como outras medidas, considerando a natureza do serviço e no intuito de reduzir, no período de emergência, o fluxo e aglomeração de pessoas nos locais de atendimento, em especial das pessoas inseridas, segundo as autoridades de saúde e sanitária, no grupo de risco de maior probabilidade de desenvolvimento dos sintomas mais graves decorrentes da infecção pelo coronavírus. (SÃO PAULO, DECRETO Nº 59.283, DE 16 DE MARÇO de 2020)

Foi considerado o Art. 12:

Art. 12. Sem prejuízo das medidas já elencadas, todas as unidades da Administração Direta, Autarquias e Fundações deverão adotar as seguintes providências:

I - adiar as reuniões, sessões e audiências que possam ser postergadas, ou realizá-las, caso possível, por meio remoto; [...]

VI - evitar a aglomeração de pessoas no interior dos prédios municipais. (SÃO PAULO, DECRETO Nº 59.283, DE 16 DE MARÇO DE 2020)

Seguindo com as orientações supracitadas, entendemos que o formato a distância seria o ideal para o momento que ainda estávamos vivenciando.

O encontro se iniciou com a apresentação dos dados referente às dificuldades enfrentadas pelos professores ingressantes e, a partir destes, discutirmos caminhos e possibilidades que o CP encontra, ou não, para apoiar estes docentes.

O encontro teve duração de 48 minutos, foi gravado e transcrito para melhor tabulação dos dados.

Os participantes do grupo de discussão são cinco Coordenadores Pedagógicos, todos lotados em escolas de educação infantil de áreas periféricas da

DRE CL.

Para resguardar a identidade dos CPs participantes do grupo de discussão, decidimos nomeá-los com nome de bairros conhecidos em nosso território, pela força e resistência que estes trazem para nossa experiência: moradores e profissionais que estão dia após dia lutando para garantir os direitos mínimos de bebês e crianças pequenas periféricas.

A CP Valo Velho é divorciada, tem 59 anos. Ingressou na rede municipal em 1997. Possui dois cargos na RME, ambos como professora de educação infantil, em um deles está aposentada desde o ano de 2017. Sua formação inicial é em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia. Atualmente é coordenadora pedagógica em uma EMEI de um Centro Educacional Unificado (CEU).

A CP Vila do Sol é divorciada, tem 42 anos. Atua na rede municipal desde 2005, quando ingressou por meio do concurso de ingresso para coordenadores pedagógicos. Sua formação inicial é em Matemática, depois cursou Pedagogia, é especialista em Educação Infantil e mestranda. Atualmente está lotada em um CEI.

O CP Parque do Lago é o único homem do grupo de discussão. Uma vez que a maioria dos cargos na educação infantil são ocupados por mulheres, consideramos relevante convidar um homem para participar da discussão. O CP é solteiro, 31 anos, formado em Letras, Pedagogia e atualmente é doutorando. Atuou como professor de ensino fundamental II durante 6 anos e, recentemente, por meio do ingresso do concurso de acesso, está como CP em uma EMEI.

A CP Jardim Ângela é casada, 56 anos, atua na rede desde 1997. Sua formação inicial é em Pedagogia. Atua na educação infantil desde 1990 e atualmente está inserida em uma EMEI.

A CP Capão Redondo é casada, tem 41 anos, foi professora durante 15 anos na rede, no ensino fundamental I e parte dele na educação infantil. Recentemente, por meio do concurso de ingresso, acessou o cargo de CP em um CEI. Sua formação inicial é em Letras, também é Pedagoga e possui especialização em educação infantil.

3.6 Caracterização das necessidades dos professores ingressantes da DRE CL

Para investigar as dificuldades dos coordenadores pedagógicos da DRE CL, com vistas ao processo de inserção dos professores iniciantes nos espaços

educacionais, tornou-se fundamental caracterizar quais desafios esses professores enfrentam no processo de ingresso, para a partir desses dados trazer elementos para discutirmos as suas dificuldades.

Para isso, decidimos aplicar um questionário *online* para as professoras iniciantes, com objetivo de coletar informações referentes ao perfil social, profissional, além das necessidades e expectativas vivenciadas durante o seu ingresso na DRE CL.

Entendeu-se esse primeiro momento da metodologia como um movimento exploratório do trabalho de campo, ou seja, o levantamento dessas informações contribuiria para orientar a construção do instrumento a ser utilizado junto às coordenadoras pedagógicas e, especialmente, a organização de dimensões que orientariam o Grupo de Discussão com essas profissionais.

Inicialmente entramos em contato via *WhatsApp* com as cinco coordenadoras da DRE CL (sujeitos da pesquisa) para sondar se haviam professoras que eram recém ingressantes do último concurso público. Das cinco CPs que foram sondadas, quatro delas contavam com professoras recém ingressantes. Dessas quatro, três tinham professores ingressantes e iniciantes na rede, tanto por contratação ou por ingresso no concurso. A partir dessa sondagem, decidiu-se priorizar para a coleta de dados apenas dos professores recém convocados do último concurso público. As três CPs foram convidadas a compartilhar o link do *Google Forms* com suas professoras iniciantes recém ingressantes. No total recebemos 24 respostas no formulário de caracterização.

Os dados referentes ao perfil social como faixa etária e gênero foram tratados e dispostas nas tabelas 4 e 5, a seguir:

Tabela 4: Distribuição das professoras por idade.

Idade	
Menos 22 anos	0
23 - 30 anos	1
31 - 38 anos	9
39 - 46 anos	4
47 - 54 anos	8
Mais 54 anos	2

Fonte: dados do questionário. Elaborado pela autora (2022).

Os dados apresentados na tabela 4 apontam que a maioria das professoras têm entre 31 - 38 anos, seguidas das professoras entre 47 - 54 anos e nenhuma menos de 22 anos.

Um dado relevante é que apenas um homem respondeu o questionário. Na educação infantil, grande parte do quadro docente é formado por mulheres²¹, o que justifica a grande diferença entre os gêneros que responderam ao questionário. Como disposto na tabela 5, a seguir.

Tabela 5: Distribuição das professoras por gênero.

Gênero	
Feminino	23
Masculino	1

Fonte: dados do questionário. Elaborado pela autora (2022).

Ao tratar dos dados dispostos na tabela 6 e 7, caracterização quanto ao tempo de atuação das professoras iniciantes na DRE CL, observamos que grande parte das professoras são iniciantes no magistério, poucas possuem alguma ou relevante experiência, mesmo que em outras redes. Decidimos manter todas as professoras na tabulação dos dados, por entender que todas são iniciantes na rede municipal, mesmo que já tenham atuado em outras redes ou em unidades privadas. Abaixo, apresentamos na tabela 6 os dados.

Tabela 6: Caracterização quanto ao tempo de atuação das professoras iniciantes da DRE CL

Tempo no Magistério	
0 a 3 anos 11 meses	10
4 a 7 anos	5
8 a 11 anos	1
12 a 15 anos	3
Mais de 15 anos	5

Fonte: dados do questionário. Elaborado pela autora (2022).

²¹ Optamos por utilizar o gênero feminino para nos referir às coordenadoras e professoras participantes da pesquisa, visto que a grande maioria desses cargos na educação infantil da RMESP são compostos por mulheres.

Na tabela 7 podemos observar que metade das professoras são iniciantes na Educação Infantil, apenas um número pequeno apresenta experiência neste ciclo.

Tabela 7: Caracterização quanto ao tempo de atuação na Educação Infantil das professoras iniciantes da DRE CL

Tempo na Educação Infantil	
0 a 3 anos 11 meses	11
4 a 7 anos	8
8 a 11 anos	2
12 a 15 anos	1
Mais de 15 anos	3

Fonte: dados do questionário. Elaborado pela autora (2022).

Referente à tabulação dos dados que apresentam formação acadêmica, é possível observar que todas as professoras possuem licenciatura em Pedagogia, uma parcela considerável realizou o antigo curso técnico do Magistério.²² Observamos que uma pequena parcela realizou segunda graduação ou especialização e nenhuma mestrado ou doutorado.

Tabela 8: Caracterização quanto ao curso superior das professoras iniciantes da DRE CL

Cursos	
Magistério	6
Curso Normal Superior	2
Pedagogia	24
Outras Licenciaturas	2
Outros Cursos Ensino Superior	7
Mestrado/Doutorado	0

Fonte: dados do questionário. Elaborado pela autora (2022).

Nas tabelas 9 e 10 apresentamos a modalidade dos cursos realizados pelas professoras e os tipos de instituição onde foram cursados. A grande maioria cursou a licenciatura no modelo presencial, conforme disposto abaixo.

²² Curso técnico integrado ao ensino médio. Após a conclusão, o aluno poderia dar aula na educação básica, da educação infantil até o ensino fundamental I.

Tabela 9: Caracterização quanto à modalidade do curso das professoras iniciantes da DRE CL

Modalidade do curso de Pedagogia	
Presencial	23
EAD	1

Fonte: dados do questionário. Elaborado pela autora (2022).

A grande maioria das professoras realizou a graduação em instituições privadas e apenas uma em universidade pública. Conforme tabela 10 apresentada abaixo.

Tabela 10: Caracterização quanto ao tipo de instituição que as professoras iniciantes da DRE CL realizaram o curso.

Tipo de instituição que realizou o curso de Pedagogia	
Pública	1
Privada	23

Fonte: dados do questionário. Elaborado pela autora (2022).

Visando levantar e categorizar os desafios dos professores iniciantes da DRE CL foram realizadas três perguntas abertas no formulário:

- Quais os principais desafios que você enfrenta como docente iniciante?
- Como você enfrenta esses desafios?
- Do que você sente falta para enfrentá-los?

Duas professoras não responderam às questões, foi possível observar que foram duas que apresentaram na resposta do tempo do magistério, mais de 15 anos. Neste sentido, compreendemos que elas não se entendiam como professoras iniciantes. Validamos, a partir de então, apenas 22 das 24 respostas do questionário. Considerando as respostas recorrentes, as organizamos em cinco eixos, sendo eles:

- Prática Pedagógica e Sala de Referência²³;

²³Na educação infantil o espaço deve ser parte do projeto pedagógico: estudado e projetado. Neste sentido, alguns termos, como 'sala de aula' vem sendo ressignificados. Para garantir a coerência curricular optamos por utilizar os termos do Currículo da Cidade Educação Infantil (2019).

- Estrutura da Unidade Educacional;
- Estrutura do Sistema;
- Pessoal;
- Social;

O eixo que diz respeito à prática pedagógica e à sala de referência apresenta dados consoantes à rotina na unidade educacional, como: a quantidade de crianças em sala, a dificuldade de atender às necessidades individuais e coletivas das crianças, falta de segurança na realização das práticas pedagógicas, e também, a falta de recursos para desempenhar um bom trabalho. Esses dados estão dispostos no gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 - Eixo Prática Pedagógica e Sala de Referência

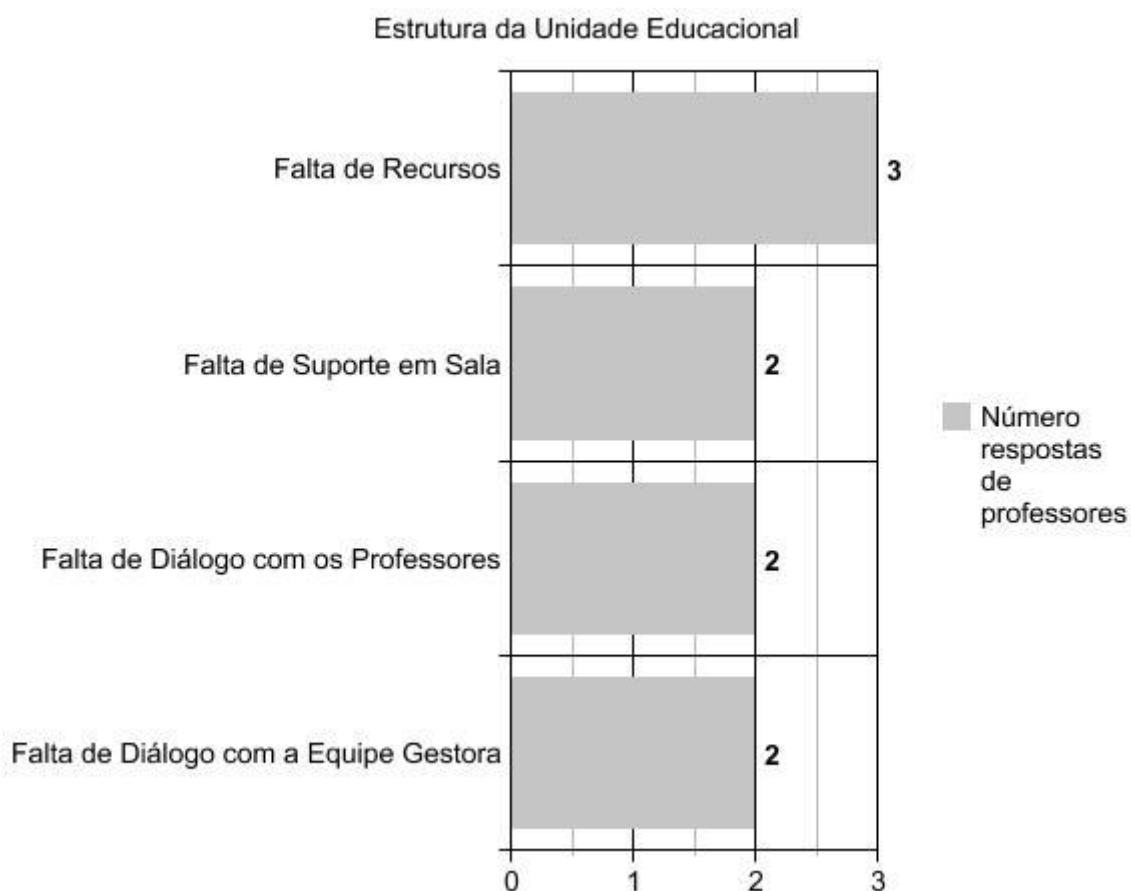


Fonte: dados do questionário. Elaborado pela autora (2022).

O gráfico 2 apresenta o eixo: estrutura da unidade educacional e as dificuldades que as professoras enfrentam quanto à falta de espaço para diálogo

com a equipe gestora, falta de tempo na rotina educacional para refletir e trocar ideias com outros professores, falta de suporte em sala, principalmente no apoio junto às crianças com deficiência, como de atendimentos das individualidades, a falta de recursos humanos e materiais para executar o trabalho com crianças pequenas.

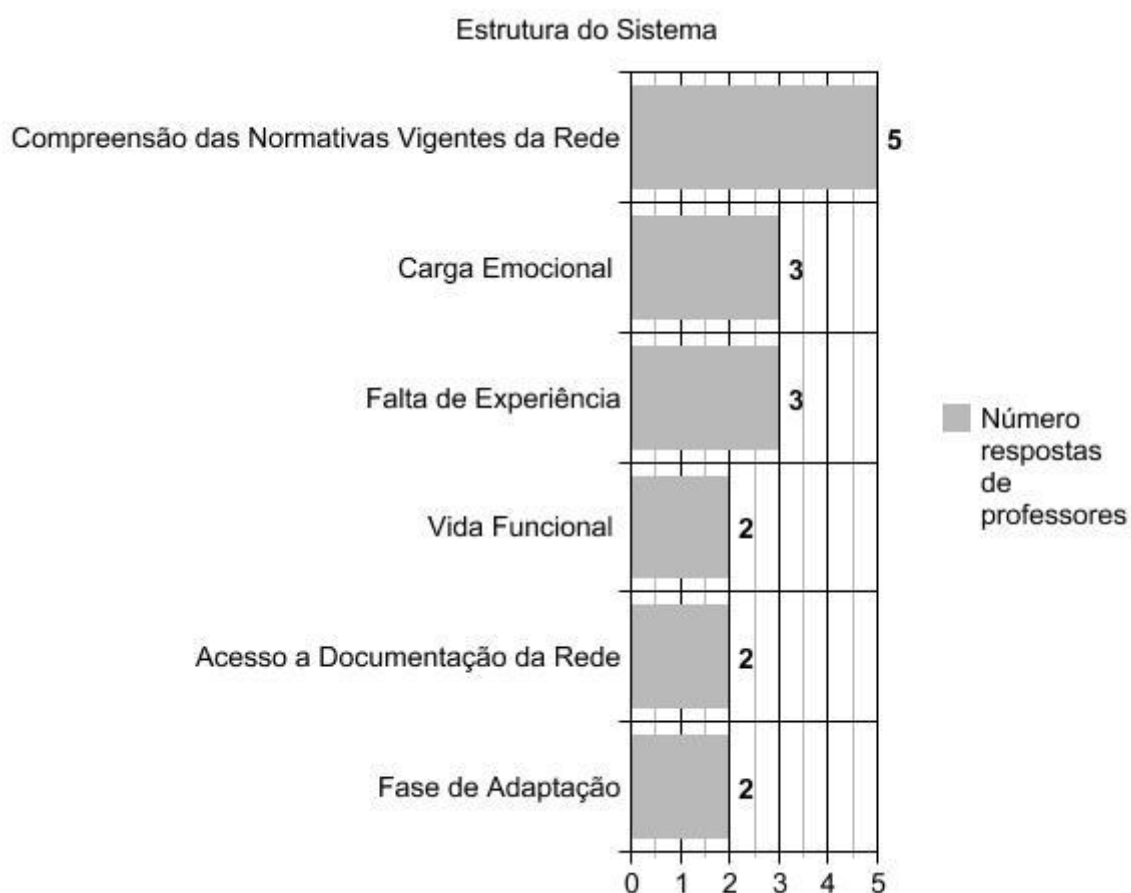
Gráfico 2 - Estrutura da Unidade Educacional



Fonte: dados do questionário. Elaborado pela autora (2022).

No gráfico 3, apresentaram-se questões referentes à falta de cursos para qualificar e compreender como a RME/SP se estrutura; acesso à documentação referente à vida funcional do servidor; dificuldade de apropriação das siglas e a compreensão do que já está disposto nos documentos oficiais; além da carga emocional de lidar com todas essas questões em simultâneo na rotina de trabalho.

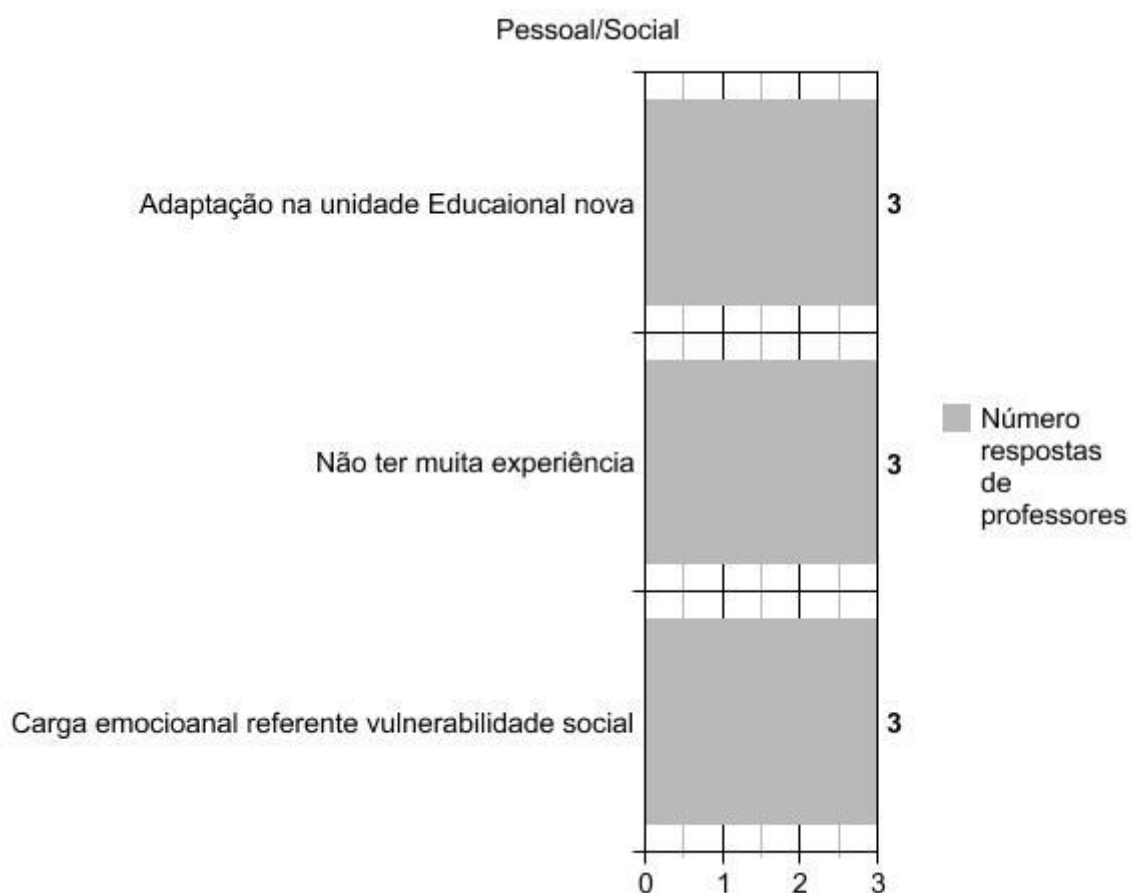
Gráfico 3 - Caracterização das questões referentes à estrutura do sistema



Fonte: dados do questionário. Elaborado pela autora (2022).

No gráfico 4 estão dispostas questões referentes aos eixos social e pessoal; apresentaram-se: o processo de adaptação dos professores recém ingressantes; insegurança referente à falta de experiência; distância entre o que se vê na teoria no curso de pedagogia com o que acontece na rotina educacional; a grande carga emocional que é ser professor em territórios de extrema vulnerabilidade social.

Gráfico 4 - Caracterização das dificuldades pessoais e sociais no ingresso na DRE CL



Fonte: dados do questionário. Elaborado pela autora (2022).

Os dados levantados nos gráficos acima foram apresentados durante o grupo de discussão com os CPs. A partir deles realizamos o levantamento das dificuldades para acompanhamento desses professores, com vistas ao processo de inserção.

A apresentação dos sujeitos da pesquisa, contexto da RME/SP, coleta e categorização dos dados, concluem o percurso metodológico apresentado.

Apresentaremos no próximo capítulo o tratamento e a interpretação dos dados coletados a fim de responder aos objetivos da pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos os resultados provenientes do Grupo de Discussão (GD), analisados com base em categorias conforme a metodologia da Análise da Prosa, proposta por André (1983).

A partir da tabulação das respostas obtidas por meio do questionário *online*, levantamos os principais desafios enfrentados pelos professores ingressantes da DRE CL. No Grupo de Discussão elaboramos apontamentos para apoiar a inserção de professores ingressantes no espaço educacional, visando ações de apoio e acolhimento, para superar desafios. Neste sentido, optamos por estruturar este capítulo em duas partes, na primeira apresentamos o percurso para a construção das categorias de análise e na segunda a interpretação dos tópicos das categorias de análise.

4.1 Construção das categorias a partir dos tópicos

André (1983) sugere que tópicos e temas sejam gerados a partir do exame de dados e sua contextualização. Ainda, enfatiza que sejam revistos durante a pesquisa, questionados e reformulados, na medida em que a análise se desenvolve considerando os princípios teóricos e pressupostos da investigação. As questões e problemas iniciais servirão de guia para a coleta e análise destes dados. Porém, conforme as outras questões foram se desdobrando, essa flexibilização poderá encaminhar para novas direções, questões e outras reconsiderações neste percurso. André(1983) assim justifica:

É preciso pois que o método de análise permita a identificação de tópicos e temas principais na situação estudada mas que também ajude a questionar frequentemente as interpretações e ofereça indicações de interpretações alternativas". (ANDRÉ, 1983 p. 68).

André (1983) aponta que diversos autores como (Glaser e Strauss, 1967; Bogdan e Taylor, 1975; Patto 1980; Guba e Lincoln, 1981; Bogdan e Biklen, 1982) sugerem que os primeiros passos da pesquisa qualitativa é identificar tópicos, temas e padrões relevantes. Mills (1959) esclarece a diferença entre esses dois temas,

segundo o autor, “tópico é um assunto enquanto tema é uma ideia”. (MILLS, 1959 *apud* ANDRÉ, 1983, p.68).

Do ponto de vista didático, André (1983) afirma que essa distinção pode ser útil, porém não ajuda muito no processo de gerar tópicos e temas. Para a autora, a inexistência de diretrizes específicas se deve principalmente à dificuldade de estabelecer critérios determinantes sobre qual método é melhor ou mais adequado.

Nas palavras de André (1983):

A orientação teórica, a experiência, o grau de imersão nos dados, valores, crenças, perspectivas, podem orientar o foco da pesquisa com aspectos mais concretos ou concepções mais abstratas, para os temas, os tópicos ou para ambos’. (ANDRÉ, 1983 p. 68).

É necessário considerar que o processo de categorização do material qualitativo envolve muito mais que o conhecimento lógico, intelectual, objetivo, mas também o conhecimento pessoal, intuitivo, subjetivo, experiencial. A interação do pesquisador com o objeto pesquisado se torna algo único em cada estudo de natureza qualitativa. (STAKE , 1981).

O processo de categorização do formulário, possibilitou identificar 3 categorias sobre as dificuldades enfrentadas pelas professoras ingressantes da DRE CL. Sendo eles:

- Prática Pedagógica e Sala de Referência;
- Estrutura da Unidade Educacional;
- Estrutura do Sistema;

Guba e Lincoln (1981) “sugerem que para construir essas categorias é preciso examinar os dados tentando descobrir os aspectos regulares e recorrentes em diferentes situações advindas de diferentes fontes”. A frequência com que esses dados aparecem darão sentido para a construção. Para André, “também é preciso levar em consideração as observações, comentários, características únicas, mensagens intencionais e não intencionais”. (ANDRÉ, 1983 p. 69).

É neste sentido, que apresentamos na tabela 11 a caracterização referente à forma como esses docentes enfrentam esses desafios. Grande parcela relata que encontra apoio nos colegas de profissão, professores mais experientes. Uma

quantidade considerável aponta que busca suporte em cursos e *lives* oferecidos pela SME. Outros professores buscam auxílio com o seu coordenador pedagógico. Uma parcela sinaliza ter uma motivação pessoal, amor pela profissão que move para uma escuta de qualidade para as necessidades dessas crianças no dia a dia. Uma quantidade menor diz se amparar no apoio da gestão escolar, compartilhamento com outros colegas de profissão (por grupos de *WhatsApp/Facebook*) e recursos próprios como investimento em cursos e formações.

Tabela 11: Caracterização quanto à forma de enfrentar os desafios:

Apoio de colegas/amigos de profissão	8
Cursos Livres/Formações SME	7
Buscando auxílio da coordenação pedagógica	3
Motivação pessoal/amor pela profissão	3
Observação, escuta humano e para as necessidades das crianças	3
Gestão escolar, Diretora e Assistente de Direção	2
Participação de grupos no Whatsapp que compartilham informações sobre evolução	2
Recursos Próprios	2

Fonte: dados do questionário. Elaborado pela autora (2022).

A tabela 12 apresenta os dados referente à falta que esses professores enfrentam para superar esses desafios. Um grande número dessas professoras, enfatizam a falta de suporte da gestão escolar. Em maior número aparece a figura do coordenador, seguido do diretor e por último o assistente de direção. Algumas ainda apontam o trio gestor em geral, sem especificar um membro. Outra questão com grande influência na coleta dos dados foi a quantidade de crianças por sala para cada professor, como um grande dificultador, tanto do trabalho, como da adaptação deste professor iniciante. A falta da presença de outros profissionais também é um fator que nos chamou atenção. A necessidade de maior oferta de cursos, vagas e ampliação dos horários para atender a todos os profissionais, a falta de orientação sobre o trabalho e a rotina, as questões burocráticas referente à vida

funcional também são apontadas por esses docentes. A falta de reconhecimento e respeito é trazida por uma parcela menor de docentes, bem como, a falta de apoio dos colegas e de alguns familiares.

Tabela 12 - Caracterização quanto a falta para enfrentar os desafios:

Suporte/Apoio da equipe pedagógica/gestora	7
Mudanças estruturais no sistema, como: redução da proporção criança/docente, presença de outros profissionais na escola, como por exemplo, um psicólogo	3
Mais ofertas de cursos e ampliação das vagas	3
Orientações sobre as atribuições de módulo, de professor em sala, tempo de probatório, evolução, documentações pedagógicas, etc.	3
Reconhecimento/respeito	2
Falta de apoio por parte dos colegas de trabalho que são resistentes às mudanças	1
Participação e apoio dos familiares	1

Fonte: dados do questionário. Elaborado pela autora (2022).

4.2 As categorias de análise: discussão e interpretação

A leitura minuciosa das transcrições por meio das narrativas obtidas do Grupo de Discussão possibilitou identificar desafios do coordenador pedagógico para apoiar o professor ingressante, apresentadas a seguir.

Retomaremos as categorias de análise, fazendo paralelo aos referenciais teóricos que embasam esta pesquisa com intuito de analisar e interpretar as narrativas dos coordenadores durante o grupo de discussão.

Estrutura do Sistema

O tema que mais apareceu como dificuldades e desafios dos professores ingressantes foram relacionados às questões estruturais do próprio sistema de ensino. Principalmente questões sobre acolhimento inicial, orientações e apoio referente às dúvidas que envolvem o início da carreira na rede municipal de ensino.

Quando apresentados os dados coletados via formulário junto aos

professores iniciantes, os CPs trouxeram as maiores dificuldades que enfrentam para apoiá-los. É relevante citar que as falas foram de total acordo entre todos os CPs participantes do Grupo de Discussão, em nenhum momento houve discordância, pelo contrário, as falas foram validadas, com gestos positivos, seja com as mãos, cabeça e também por meio dos depoimentos.

Todos os CPs apontaram a questão do “tempo de qualidade” como um fator dificultador no processo de apoio ao professor ingressante. Como apresentado abaixo pela CP Jardim Ângela:

O maior desafio é conseguir um tempo para sentar, conversar, olhar e ouvir essa pessoa. Eu sempre parto do princípio, como eu gostaria de ser recebida? E, muitas vezes, a gente não consegue dar o suporte que a pessoa precisa, mas, na medida do possível, eu busco chamar essa pessoa para uma conversa, né, explicar pra ela, né, um pouquinho da escola, o trabalho que é realizado, ouvir um pouco da experiência dela. Inicialmente, e depois dar o suporte instrumental que eu posso pra ela, e aí, a gente vai inserindo, na medida do possível, seja em algumas conversas em grupo, reuniões, trazer essa pessoa²⁴. (CP Jardim Ângela)

Os dilemas enfrentados por esses CPs trazem uma série de angústias porque reconhecem a necessidade do investimento no acolhimento dos professores iniciantes e os esforços para que essas ações aconteçam, porém a própria estrutura do sistema e as demandas do CP na rotina não permitem que se possa investir neste processo.

Avalos (2009) e Marcelo (2010) enfatizam que o período de inserção é extremamente delicado, o que pode desestabilizar os docentes, gerando interpretações e reinterpretações das suas experiências vividas. Essas relações são perpassadas, ainda, por inúmeras responsabilidades, com os alunos, famílias, comunidade, colegas e também com a equipe gestora da unidade educacional.

Os CPs reconhecem a importância de apoiar os professores recém ingressantes, apontam alguns caminhos e possibilidades na própria rotina e os maiores desafios durante o processo.

Só que assim, é muito complicado, pra nós, pra mim, como CP. Porque assim, a gente sabe que a pessoa precisa desse olhar mais atento, ela não sabe e muitas vezes ela está fazendo de outro jeito, não é porque ela não quer, é porque ela não sabe. E nós, enquanto formadores, a gente ainda

²⁴ Optamos por registrar a transcrição das falas dos coordenadores pedagógicos em itálico para diferenciar das citações teóricas.

nos últimos tempos com todas essas demandas nem nós estamos conseguindo nos apropriar das orientações. (CP Jardim Ângela)

Um fato que chama bastante atenção é a forma como os CPs se organizam para garantir o acolhimento e acompanhamento desses professores, cada um encontra caminhos para realizar este processo, dentro de sua rotina.

O acolhimento do professor acontecia no início do ano, e eu tive o privilégio de ter uma diretora muito parceira, então eu organizava um material, pastas, para acolher os professores, reuniões, tudo certinho... E eu tinha a sorte de cuidar apenas do pedagógico, então a minha diretora apoiava minha dedicação neste processo. O professor chegava e ficava um dia todo comigo e não ia pra sala, eu passava as orientações, lia, explicava, apresentava os portfólios dos anos anteriores, conhecia o diretor, ATE²⁵ de secretaria, era apresentado a tudo na escola. (CP Capão Redondo)

Os CPs apontam dificultadores na organização da rotina, já que precisam seguir as orientações administrativas do sistema, e esta já é a primeira barreira que precisam enfrentar para conseguir se organizar (minimamente) para acompanhar os professores ingressantes.

As autoras Beca e Boerr (2020) enfatizam que a experiência de inserção docente, em sua grande maioria, acontece de forma solitária, sem acompanhamento institucional. Isso nos mostra a distância que estamos no investimento de políticas públicas para institucionalizar o processo de inserção do docente iniciante.

Pensando na estrutura que já existe na PMSP o próprio horário de formação (PEA) seria um espaço privilegiado para apoiar o docente iniciante, porém, é apenas destinado para escolha de jornada para professores optantes pela JEIF, o que exclui os profissionais iniciantes, que já ingressam em jornada básica (JB). Esses iniciantes só poderão realizar uma nova escolha de jornada no mês de novembro (anterior ao ano subsequente). Dependendo do mês de ingresso, esses professores estarão nas unidades educacionais em jornadas de trabalho que, por si só, impedirão o CP de ter tempo para apoiá-los no processo de inserção. Neste sentido, a CP Capão Redondo afirma que o próprio sistema, além de não favorecer práticas de apoio e acompanhamento, ainda é um dificultador no processo de acompanhamento formativo do CP.

²⁵ Auxiliar técnico de Educação que está designado como secretário/a na unidade educacional.

[...] uma dificuldade é que o professor ingressante e iniciante, ele não faz PEA, né. Então eu tinha que me organizar pra falar com esse professor nos horários de HAs dele. É isso gente, era antes, antes da pandemia. Se fosse hoje, com tudo que estamos vivendo na pandemia, eu não conseguiria. (CP Capão Redondo)

A CP Valo Velho, enfatiza que “o tempo e dinâmica da escola não favorece. Eu tento, mas a própria rotina não ajuda a dar esse apoio”. (CP Valo Velho).

Os CPs apontam diversas estratégias que utilizam para garantir o acompanhamento, algumas dessas ‘manobras’ precisam ser realizadas no espaço de formação, em reuniões, no calendário escolar, em espaços, que não são pensados e estruturados para acontecer. Vezub e Alliaud (2012) apontam que a superação dessas barreiras de diferentes formas, compartilhando com o coletivo de professores, com a gestão, etc. acaba por transferir essa responsabilidade e culpabilizar o sistema no geral. As autoras afirmam que este processo automatizado [...] “faz parte de grande parcela dos docentes iniciantes, e claramente não favorece o processo de autorreflexão e avanço das políticas públicas destinadas à etapa inicial da vida do docente”. (Vezub e Alliaud, 2012 p. 20).

Dada a realidade da rede municipal de São Paulo, os espaços das unidades educacionais não são pensados para o apoio ao processo de inserção dos professores iniciantes, visto a quantidade de demandas que o coordenador precisa priorizar para ‘dar conta’ das burocracias (planejamento, documentação, tarefas, etc.). A CP Valo Velho mostra seu esforço para atender o ingressante e conta com o apoio dos pares para isso:

Quem ingressa em fevereiro, ainda consegue receber um suporte melhor, porque podemos planejar e temos um tempo para receber os ingressantes, mas os professores contratados, e ingressantes sofrem mais. Eu tento reunir as professoras na hora atividade, mas nem sempre dá certo, algumas têm acúmulo de cargo. Eu vejo os pares se apoiando e vou contando com isso, para passar as informações, tirar dúvidas. (CP Valo Velho)

Sobre os desejos dos CPs, nos chama bastante atenção a consciência que a CP Jardim Ângela tem da importância de dedicar tempo e atenção ao professor que ingressa e que, para ela, é referente ao **tempo de qualidade**. A CP traz em sua fala a sensação de se sentir impotente para dedicar esse tempo já que, segundo ela,

teria que congelar ou parar suas tarefas para isso. Pelo depoimento pode-se perceber a sensação de ser apenas alguém que ‘não dá conta’.

Estar inteira para receber essa pessoa, se desse, congelaria tudo ao redor para ter um tempo de qualidade com essa pessoa que chega. Porque a gente sabe que não é fácil chegar em um ambiente diferente, com medo, insegurança, uma escola que a gente não conhece, né. Mas eu sei que o que a gente está falando aqui é uma utopia, não dá pra parar nada, congelar nada para receber essa pessoa. (CP Jardim Ângela)

Todos os CPs participantes do GD concordaram prontamente com as falas sobre gestão do tempo. O tempo, a falta de políticas públicas para garantir que este espaço seja previsto e garantido faz com que estratégias de acolhimento precisem ser criadas entre ‘brechas’ dos horários na rotina do CP.

Vezub e Alliaud (2012); Marcelo (2005); Horn; Sterling e Subhan (2002) apontam que mesmo que lentamente, alguns programas de inserção de iniciantes, geralmente começam de forma experimental, com projetos piloto de acompanhamento pedagógico e estratégias de apoio e vão se ampliando gradativamente.

Nas falas dos CPs é possível observar que eles anseiam por tempo de qualidade para realizar esse acompanhamento. Reconhecem a necessidade de apoio e o quanto o processo de inserção dos docentes iniciantes é fundamental para qualidade do trabalho, porém as barreiras institucionais são apontadas como um dos maiores impeditivos.

Tempo de maneira quantitativa, para transformar isso em quantitativo. As demandas da escola fazem com que esse tempo não exista. Por exemplo: Hoje faltou uma professora e eu precisei ficar no lugar dela, em sala. Agora entrou outra e eu saí pra entrar aqui na reunião. A gente fica dando jeito para dar conta desse tempo. Poder sentar e realmente ter tempo de qualidade com esse professor que está chegando. (CP Parque do Lago)

Falta tempo e tempo de qualidade para apoiar esse professor iniciante. (CP Jardim Ângela)

A CP Valo Velho ainda complementa “apoio nessa insegurança inicial para quem está chegando, tempo, precisamos de tempo”. (CP Valo Velho).

Os países com menos recursos nem sempre estão em condições de reduzir a carga de trabalho de quem começa a lecionar, nem de designar um mentor para

cada local de trabalho. E, mesmo que fosse possível estabelecer formas de acompanhamento em cada escola ou em grupos de escolas, nem sempre estão disponíveis mentores ou tutores preparados para isso ou não é possível criar uma categoria de pessoas com essas capacidades e atribuir-lhes a responsabilidade de supervisionar e orientar o trabalho de um novo professor. Portanto, se confrontarmos as amplas evidências sobre a natureza protegida da prática docente vividas pelas futuras professoras durante sua formação inicial, com as dificuldades vividas por elas quando assumem seu trabalho na escola, bem como as dificuldades do sistema em estabelecer políticas de inserção abrangentes, devemos concluir que estamos diante de uma situação complexa, que exige soluções imaginativas diversas, conforme as possibilidades de cada sistema educacional.

Outro aspecto relativo à estrutura organizacional diz respeito às orientações do trabalho docente. A quantidade de informações, orientações normativas e portarias advindas dos órgãos superiores é enorme. Os CPs relatam que até os professores experientes apontam em suas falas que a constante demanda de informações dificulta o trabalho, principalmente com os docentes iniciantes. Em nenhum momento, eles são levados em consideração.

Eu costumo falar uma coisa: A gente orienta agora para desorientar depois, porque a coisa está assim, principalmente com a pandemia [...] (CP Jardim Ângela)

O trabalho do CP, neste sentido, é de tentar mediar essas orientações para organizar minimamente o trabalho docente, o que, parece estar muito distante da necessidade de tempo, troca e apoio.

Com base na literatura, entende-se que muitos dos aspectos negativos que permeiam os anos iniciais de exercício da docência podem ser minimizados caso se tenha uma efetiva mediação das instituições educacionais (MARCELO, 2010; VAILLANT, 2019). Sendo assim, as falas dos CPs no Grupo de Discussão, chamam atenção para que não é somente o professor em início de carreira que necessita de apoio institucional, mas também aqueles que transitam entre os segmentos educacionais e/ou reiniciam em uma nova escola, pois o que se configura é um momento de encontro com diferentes realidades e demandas, as quais exigem novos conhecimentos e adaptações específicas a cada contexto.

Prática Pedagógica e Sala de Referência

Frente às dificuldades apresentadas pelas professoras iniciantes no questionário e validadas pelos CPs no grupo de discussão, apresentam-se inúmeras questões referentes à prática cotidiana do professor. Importante destacar que, entre outras demandas, uma das principais funções do CP é acompanhar esses docentes nos espaços formativos, garantindo a qualidade do ensino e implementação das políticas públicas.

No entanto, concorda-se que a responsabilidade sobre os projetos, programas e encontros de inserção docente, não pode recair apenas sobre o CP. São necessários investimentos em esferas externas para garantir o acompanhamento dos profissionais iniciantes.

Avalos (2009) afirma que esse acompanhamento de novos professores deve pertencer ao macro contexto das políticas públicas e a oferta ou não de oportunidades institucionalizadas de inserção e acompanhamento no início da docência precisa ser discutida no plano político educacional. A autora traz algumas questões importantes sobre “como configurar políticas e ações de apoio à inserção profissional de novos professores” e “a importância da primeira inserção profissional na configuração da identidade profissional e na decisão de permanecer ou não na docência” (AVALOS, 2009 p. 55).

O impacto do acolhimento destes profissionais ingressantes será balizador para garantir a qualidade do ensino, e inclusive termômetro de satisfação ou insatisfação desses docentes, que em casos extremos pode incentivar o professor a exonerar ou desistir da docência. Sobre a dificuldade de realizar projetos ou ações de indução a CP Jardim Ângela revela que tenta dar um suporte e não pressionar ou exigir tanto desse profissional:

Nem a gente (CP Iniciante) está conseguindo acompanhar, como vou passar para alguém? O que eu faço é tranquilizar: Calma! Estou aqui! Vai dar certo... Eu vou dando esse suporte conforme vou vendo as caras de desespero dessas professoras. O mínimo que podemos fazer é ter consciência e prestar ajuda. Muitas vezes até o professor experiente, antigo tem dificuldade, como vou pressionar o professor que está ingressando agora? (CP Capão Redondo)

O acompanhamento pedagógico constitui uma oportunidade para promover e instalar espaços de formação para troca de aprendizagem e revisão da prática. Para os docentes inseridos nestes contextos, analisar a própria prática por meio de processos coletivos e reflexivos apontam o desenvolvimento de habilidades para ouvir, fazer perguntas e observar, conforme indicaram Vezub e Alliaud (2012).

Avalos (2009), Alliaud (2012), Imbernón (2009) e Vezub (2012), trazem contribuições para a reflexão sobre as condições de apoio do CP no processo de inserção.

Essas condições se referem à possibilidade de o CP ter um plano de acompanhamento que ofereça suporte formativo voltado às práticas cotidianas do iniciante na escola. Os estudos mostram que quando os professores estão iniciantes inseridos em espaços formativos são fornecidas melhores ferramentas e habilidades para o trabalho com seus alunos. Do mesmo modo, quando o docente iniciante é acompanhado por formadores externos em parceria com instituições ou espaços/centros de formação, a experiência formativa é relativamente incorporada ao cotidiano escolar. Avalos (2009) reforça a importância de políticas que valorizem essa etapa por meio de planos de ação e formação para os iniciantes.

Os problemas observados nas condições de inserção, sugerem a necessidade de políticas públicas referentes aos professores que reconheçam a importância desta etapa e que contenham um plano de ação voltado para atender às necessidades de apoio e formação daqueles que iniciam a docência". (AVALOS, 2009 p. 55)

É neste sentido que as CPs trazem questões importantes sobre as suas dificuldades em apoiar o professor ingressante em meio às demandas da rotina educacional. Nesse sentido, um programa ou política de apoio e acompanhamento, garantiria ao CP condições para desenvolver ações formativas junto aos professores que estão começando. A CP Jardim Ângela reconhece a importância disso, mas sublinha que nunca conseguiu fazer um acompanhamento para além do acolhimento inicial:

O que seria necessário era a gente estar mais disponível pra isso, a gente realmente conseguir acolher, não só naquele momento que a pessoa chega, mas durante o percurso dela. Coisa que durante todos esses anos eu nunca consegui fazer. (CP Jardim Ângela)

Uma das estratégias apontadas pela CP Jardim Ângela é a organização em pares, grupos e apoio das colegas mais experientes.

Para Imbernón (2009), “a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática”. (IMBERNÓN, 2009 p. 60).

O próprio apoio e organização nas demandas da unidade educacional faz com que o mínimo de apoio se possa oferecer a esses docentes que chegam durante o ano letivo. Nesse sentido, um programa ou política de apoio e acompanhamento, garantiria ao CP condições para desenvolver ações formativas junto aos professores que estão começando. A CP Jardim Ângela reconhece a importância disso mas sublinha que nunca conseguiu fazer um acompanhamento para além do acolhimento inicial e ela conta com o grupo de professores para isso:

E uma coisa que eu acho importante que falar é a questão do próprio grupo mútuo, as pessoas se acolhem, e muitas vezes não é da melhor maneira, mas é o que dá pra fazer e tem que agradecer que tem gente disposta a ajudar. (CP Jardim Ângela)

Esse cenário está longe de ser o ideal, mas na realidade das CPs da DRE CL é uma das alternativas para garantir ações de acolhimento, escuta, apoio e acompanhamento, que vão reverberar diretamente na qualidade do ensino.

Para Imbernón (2009) é construindo este “ambiente de colaboração, de diálogo profissional e de interação social” que compartilham problemas, fracassos e êxitos” que podemos fortalecer os espaços formativos, recriando estratégias que estejam ao alcance das necessidades do cotidiano, porém, ainda distante do olhar de órgãos externos. (IMBERNÓN, 2009 p. 62).

A análise aponta a importância do CP como figura de apoio ao professor ingressante, nos momentos de formação e acolhimento. Para isso, o conhecimento e identificação das necessidades formativas do professor iniciante pode tornar o trabalho do CP mais próximo e mais colaborativo na direção de um melhor desempenho desses professores. Reforça-se, ainda mais, o quanto os CPs necessitam de suporte de políticas públicas para garantir ações de inserção nos espaços formativos.

Estrutura da Unidade Educacional

É na experiência docente no interior da escola que o iniciante incorpora uma série de conhecimentos, esses diferem dos que foram aprendidos na formação inicial, pois é na prática diária de trabalho que se assume uma série de responsabilidades. (VEZUB e ALLIAUD, 2012).

Para as autoras, nos modelos de acompanhamento “predomina a lógica da formação permanente, baseada na aprendizagem colaborativa e horizontal, na experiência e análise crítica dos problemas e desafios da prática real/situacional que vivenciam os novatos”. (VEZUB e ALLIAUD, 2012, p. 69).

A CP Capão Redondo enfatiza que é muito complexo conseguir garantir um acompanhamento de qualidade e sente-se 'frustrada' com a realidade que enfrenta na unidade escolar.

Eu sinto que meu trabalho é muito superficial quanto ao acolhimento do iniciante, no máximo dar uma volta para mostrar a escola e os documentos. A gente não tem tempo, estamos sendo bombardeadas de demandas, calendários, tarefas... Nem a gente interiorizou as demandas e já temos que partir para a próxima. (CP Capão Redondo)

Imbernón (2009), Papi e Martins (2019) apontam algumas sugestões que podem facilitar o acompanhamento de formadores, mentores e gestores. Planejar ‘espaços’ no calendário pedagógico, como: reuniões pedagógicas, conselhos, encontros formativos que agrupam professores (ingressantes ou não), desenvolvendo participação, abertura para críticas, discordâncias, um espaço afetivo onde todos “podem explorar suas dúvidas, seus anseios, suas alternativas, suas práticas, o que pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional.” (PAPI e MARTINS, 2019, p. 42).

Sabemos que a rede municipal de São Paulo, não conta com nenhum programa de mentoria ou inserção. Inúmeros autores, como: Little (1990); Breaux e Wong (2003); Marcelo (2005); Vezub e Alliaud (2012); Beca e Boerr (2020), apresentaram a relevância de se investir em políticas públicas de inserção e acompanhamento dos docentes ingressantes e como a implementação desses programas estão ligados à qualidade do ensino em diversos países.

Alguns países menos desenvolvidos criaram estratégias para acompanhar esses docentes, visto a legitimidade deste processo complexo. É fato que mesmo sem programas institucionais, a presença de um líder com uma compreensão

profunda do processo educativo é também um fator de qualidade na iniciação dos docentes. Como observou Breaux e Wong (2020):

Administradores, coordenadores de equipe e líderes de professores devem ter o conhecimento e as habilidades para direcionar um processo de criação que crie e apoie uma cultura de aprendizagem profissional e colaborativa voltada para resultados, focada em equipe e que faça parte do dia de trabalho de cada professor. (BREAU; WONG, 2020, p. 13)

As análises apontam a necessidade de se investir em “estratégias de formação organizadas sobre a base do trabalho em grupo, centrar-se num trabalho colaborativo para a solução de situações problemáticas”. (IMBERNÓN, 2009 p. 60). Um apontamento interessante é a perspectiva do apoio entre os pares na unidade educacional, com parcerias que tem devolvido ações para apoiar o docente iniciante, entre outras demandas pedagógicas que o CP não tem condições para dar conta. A CP Capão Redondo faz uma fala que todos confirmam com gestos positivos: *“Dar apoio e suporte, me colocando à disposição, e tentando ajudar conforme o tempo. É isso que dá pra fazer, tentar acolher da forma que dá”*. (CP Capão Redondo).

A análise e discussão possibilitou que os CPs se reconhecessem nas falas dos colegas. Os dilemas e dificuldades deixam de ter uma visão pessoal (de fracasso) e passam a ter uma dimensão externa, de políticas públicas.

Compartilhar ações que já acontecem nas unidades educacionais podem ampliar algumas possibilidades formativas no cotidiano de cada formador presente no grupo de discussão.

Em primeiro plano podem ser identificadas algumas estratégias apresentadas durante o GD, pelos CPs participantes. Dentre essas estratégias, elas apontam que suas dificuldades decorrem do pouco ou quase nenhum investimento do sistema em relação à possibilidade de um trabalho mais voltado ao professor ingressante. Constata-se, assim, a urgência de se olhar para o sistema como um todo, garantindo apoio ao processo de inserção desse docente iniciante, além da necessidade de investimento de órgãos externos, para apoiar e valorizar o trabalho formativo do CP como uma figura fundamental no processo de inserção dos professores iniciantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sofrer vinha das coisas que nem sempre davam certo, me fazia sentir viva e unida, de alguma forma, a todos os trabalhadores que padeciam dos mesmos desfavorecimentos.

Itamar Vieira Junior (2019, p.135)

Realizar essa pesquisa, foi sem dúvida um dos maiores desafios da minha experiência de vida. Ao resgatar minha trajetória profissional, precisei retornar também à criança que fui, nascida e criada no extremo da periferia de São Paulo. Os primeiros dados trazidos nesta fase foram com minha mãe e meus irmãos, rememorando minha trajetória como aluna e o início da minha carreira na educação, aos 16 anos. Uma história carregada de grandes dificuldades. Por isso, desde as primeiras linhas, foi mais que uma pesquisa sendo estruturada: era uma conversa com a minha 'iniciante', também na vida, que logo precisou aprender a ser professora.

Não poderia deixar de mencionar o orgulho que tenho da minha profissão. Ouso afirmar que sempre estaremos em condições de inserção, em algum estágio da carreira no magistério. Tomo como exemplo a minha própria experiência e os processos de iniciação que vivenciei: de professora para coordenadora pedagógica, depois para formadora, e recentemente, de formadora a pesquisadora iniciante.

Investigar os desafios dos coordenadores pedagógicos da DRE CL com vistas ao processo de inserção dos professores iniciantes, foi um movimento importante, pois a rede municipal de ensino estudada é meu atual espaço de trabalho, além da minha função, formadora da Divisão Pedagógica, que perpassa diretamente os sujeitos desta pesquisa. Neste sentido, para garantir a busca pelas respostas que me coloquei ao início desta pesquisa, tomei o papel de observadora, o que fez com que eu pudesse olhar para este espaço de forma mais cuidadosa.

Na consciência de não conseguir explicar todos os sentimentos que envolveram esse processo, tomei emprestadas as palavras de Bibiana, que anunciam as considerações finais desta pesquisa. No romance de Itamar Vieira Junior, Bibiana é uma professora formada na 'cidade'. A narrativa descreve as dificuldades e luta do povo, as dores e como a coletividade é estratégia de sobrevivência, desde os nossos ancestrais. Bibiana é parte de nós, trabalhadores da

educação, que lutam por condições melhores e pela transformação por meio do conhecimento e da educação.

A análise apontou que a colaboração é uma realidade vivenciada pelas CPs, para apoiar e acolher os professores iniciantes, mas isso se dá espontaneamente, como uma estratégia de fortalecimento mútuo exercida entre coordenadores e professores. Esta contribui para que o CP não desista diante de tantos desafios, e o alivia, assim, das dificuldades quando recebe um professor iniciante na escola.

Estudos que partem da colaboração mostraram que isso não é só um sentimento, e sim, uma estratégia fundamental para destacar atitudes e emoções no coletivo e não desenvolver a ocultação dessas.

Neste sentido, este estudo reafirma a necessidade de olhar para os espaços formativos diante dos problemas que surgem na realidade social para criação de novas estruturas organizativas que possibilitem uma maior colaboração nos processos de gestão, como destaca Imbernón (2009).

Destaco que para identificar as dificuldades dos coordenadores pedagógicos para apoiar o processo de inserção docente, e não partir de uma vaga ideia do que isso fosse, optei por coletar dados sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes no processo de inserção, por meio de um questionário, com a finalidade de garantir dados mais fidedignos. Mesmo que o sujeito e o objetivo desta pesquisa não recaíssem diretamente sobre o professor ingressante, reconheci que este é o nosso protagonista na ação educadora, no chão da escola.

Os coordenadores aqui são vistos como quem apoia e media a ação pedagógica. Sem esse líder à frente do seu grupo, dificilmente conseguiremos avançar nos movimentos de apoio aos professores iniciantes ou experientes.

Ao investigar as dificuldades atribuídas pelos coordenadores pedagógicos da DRE CL no apoio ao processo de inserção docente, pude observar que esses são concomitantes às dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes. Arrisco dizer que estão interligados, como efeito dominó, as dificuldades de um, recaem sobre o outro. Sem investir em uma, a outra não avançará. Mesmo com diferentes aspectos, todas elas recaem sobre o sistema e a falta de estrutura deste.

O CP tem conseguido enfrentar e 'dar conta' de inúmeras adversidades, assumindo para si, uma enorme responsabilidade. Muitas vezes como quem 'carrega a escola nas costas' com múltiplas funções.

Nas palavras de Imbernón (2009) professores (e neste caso coloco o CP também) “não são técnicos do sistema”, são pessoas que implementam inovações prescritas e devem participar ativa e criticamente. E aqui, neste ponto é que “surge mais do que palavras, surgem as dificuldades”. (IMBERNÓN, 2009 p. 64).

Por meio do grupo de discussão com os coordenadores da DRE CL, na perspectiva colaborativa, foi possível observar algumas ações relativas aos professores ingressantes no espaço educacional, visando o apoio e acolhimento.

Em primeiro lugar, que a parceria colaborativa entre experientes e iniciantes costuma ocorrer de forma ‘natural’ nas unidades educacionais. É neste sentido que se apresenta uma urgência no investimento e articulação entre as necessidades e a realidade vivenciada no cotidiano das unidades educacionais, no sentido de aproveitar uma cultura colaborativa para transformá-la em prática subvencionada por política pública, e com isso ampliar o seu impacto na qualidade geral da formação.

Os espaços de compartilhamento de saberes e vivências configuram uma estratégia em potencial para o enfrentamento dos desafios da docência, como apontado no grupo de discussão.

O Sistema Municipal de Educação carece de programas de inserção, apoio e acompanhamento para os docentes iniciantes. Há urgência de investimento em políticas públicas que formem mentores, monitores externos e internos, bem como em formação diretamente voltada à figura dos coordenadores pedagógicos, cujo papel é decisivo na implementação das políticas públicas; de outro modo, estão sobrecarregados de demandas que ultrapassam suas incumbências.

A partir do Grupo de Discussão foi possível elencar as maiores dificuldades dos coordenadores pedagógicos no apoio ao docente iniciante, dentre elas: gestão de tempo entre as demandas do CP, considerando a necessidade de planejar e executar ações de apoio e acolhimento, não somente em momentos específicos do calendário, mas em todo ano letivo; falta de apoio e investimentos dos órgãos externos no que se refere à formação destinada para qualificação e acompanhamento destes docentes e ações do próprio sistema, que desconsideram a importância do acompanhamento no processo de inserção.

Por meio da perspectiva colaborativa, pudemos elencar algumas estratégias de apoio e acolhimento dos professores ingressantes no espaço educacional: reuniões de acolhimento, apoio entre professores experientes e iniciantes, conversas para explorar as necessidades individuais, momentos de discussão sobre

as dificuldades didáticas, gestão do cotidiano, troca entre pares, entre a gestão da unidade educacional, apresentação da legislação vigente, projetos, e a unidade educacional (da parte administrativa ao cotidiano do professor). Porém, foi unânime a expressão da dificuldade de garantir minimamente a implementação dessas estratégias na rotina educacional.

Assim, apontamos que a própria condição do sistema não favorece práticas para que os coordenadores pedagógicos possam apoiar o docente ingressante. Essa realidade aponta que o contexto de trabalho dos CPs nas unidades educacionais expressa uma necessidade de investimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Concluimos que existe a necessidade da Secretaria Municipal de Educação priorizar o exercício colaborativo nas práticas institucionais referentes às necessidades identificadas. E que estas sejam compreendidas em sua extrema relevância para que cada vez mais possamos nos apossar dos benefícios que a formação do docente iniciante pode trazer à qualidade geral da educação.

Assim, encerro entendendo que o presente estudo demonstrou sua relevância quando se debruçou sobre o processo de inserção profissional nas unidades educacionais junto aos coordenadores pedagógicos. Espero contribuir com as investigações futuras neste campo, na esperança de que haja investimentos substanciais nas políticas de inserção ao nível municipal.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A. de; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa**. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas".

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Texto, contexto e significados: **Algumas questões na análise de dados qualitativos**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 45, p. 66 –71, 1983.

ANDRÉ, M.; CALIL, A. M. G.; MARTINS, F. P.; PEREIRA, M. A. L. **O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes**. Revista Eletrônica de Educação, v. 11, n. 2, p. 505-520, jun./ago. 2017.

BECA, C. E.; BOERR, I. **Políticas de inducción a profesores nóveles: experiencia chilena y desafíos para América Latina**. Dossiê "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas".

BARBEDO, Isabela Djanina. **Programa Residência Pedagógica – UNIFESP: um estudo da inserção profissional à docência**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2018.

Bezerra do Carmo, Leonardo. **A atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante/ingressante**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2017.

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

Dicionário online da língua portuguesa: Disponível em: <https://www.dicio.com.br>
Acesso em: 30/04/2022.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e Ousadia: **O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

HESSE, Hermann. **Demian**. 22 ed. Rio de Janeiro: Record, 1919.

HENRIQUE, Lorena. **[Casas]**. 2022. Pintura, aquarela e posca sobre canson, 30x30 cm.

Mollica, Andrea Jamil Paiva. **O professor especialista iniciante: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP), São Paulo, 2015.

PAPI, S. O.; MARTINS, P. O. **Professoras iniciantes e o trabalho coletivo em reuniões pedagógicas**, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333175575_PROFESSORAS_INICIANTES_E_O_TRABALHO_COLETIVO_EM_REUNIOES_PEDAGOGICAS

Ruy, Fabiana Alessandra Fonsaca **RETRATOS DO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: NAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, REVELAÇÕES DA CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR**, Dissertação (mestrado) Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2018.

SÃO PAULO. **Lei Nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. Câmara Municipal de Educação. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-14660-de-26-de-dezembro-de-2007> Acesso em: 06/06/2022.

SÃO PAULO. **Lei nº 430 Decreto nº 8.204**. Reorganiza a estrutura administrativa da Prefeitura, com o desdobramento da Secretaria de Cultura e Higiene, criada pelo Decreto-lei n.º 333, de 27 de dezembro de 1945, e dá outras providências. Câmara Municipal de Educação. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-lei-gabinete-do-prefeito-430-de-9-de-julho-de-1947> Acesso em: 04/07/2022.

SÃO PAULO. **Instrução Normativa SME nº 48, de 03 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre o Calendário de Atividades para 2022 das Unidades Educacionais de Educação Infantil Diretas, Indiretas e Parceiras, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio, de Educação de Jovens e Adultos e das Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos da Rede Municipal de Ensino. São Paulo: Câmara Municipal de Educação. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-d-e-educacao-sme-48-de-3-de-dezembro-de-2021/detalhe/61f4066b141192067af86b5a> Acesso em: 05/07/2022.

SÃO PAULO. **Instrução Normativa SME nº 001, de 23 de janeiro de 2020**. Reorganiza o Projeto Especial de Ação - PEA elaborado pelas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. São Paulo: Câmara Municipal de Educação. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/9421-instru%C3%A7%C3%A3o-normativa-sme-n%C2%BA-001,-de-23-01-2020-reorganiza-o-projeto-especial-de-a%C3%A7%C3%A3o-%E2%80%93-pea-elaborado-pelas-unidades-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino-e-d%C3%A1-outras-provid%C3%Aancias> Acesso em 10/08/2022.

SÃO PAULO. **Decreto nº 59.283, de 16 de março de 2020**. Declara situação de emergência no Município de São Paulo e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus. São Paulo: Câmara Municipal. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-59283-de-16-de-marco-de-2020> Acesso em: 10/08/2022.

Teles, Nayana Cristina Gomes. **Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da educação básica que participam de um programa de inserção profissional**. 2019. 227 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

VEZUB, L.; ALLIAUD, A. **El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles**. 2012

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

WONG, H. K. **Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando**. Dossiê “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”.

7 APÊNDICE

Formulário de caracterização das necessidades do/a professor/a iniciante na
Diretoria Regional de Campo Limpo.

- 1- Qual a unidade educacional que você atua?
- 2 - Gênero
- 3 - Idade
- 4 - Tempo no magistério
- 5 - Tempo na Educação Infantil
- 6 - Ano de Ingresso na Rede Municipal de São Paulo
- 7 - Tempo de atuação na unidade educacional atual
- 8 - Modalidade do curso de Pedagogia
- 9 - Cursos que você realizou
- 10 - Quais os principais desafios que você enfrenta como docente iniciante?
- 11 - Como você enfrenta esses desafios?
- 12 - Do que você sente falta para enfrentá-los?