

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Érica Cristina de Souza Sena

**ACOLHER PARA DESENVOLVER: O PROFESSOR INICIANTE E OS
PROCESSOS DE INDUÇÃO PEDAGÓGICA, PRIMÍCIAS DO
TRABALHO FORMATIVO**

**São Caetano do Sul
2021**

ÉRICA CRISTINA DE SOUZA SENA

**ACOLHER PARA DESENVOLVER: O PROFESSOR INICIANTE E OS
PROCESSOS DE INDUÇÃO PEDAGÓGICA, PRIMÍCIAS DO
TRABALHO FORMATIVO**

**Trabalho final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-graduação em
Educação – Mestrado Profissional – da
Universidade Municipal de São Caetano
do Sul como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.**

**Área de concentração: Formação de
professores e gestores**

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade

**São Caetano do Sul
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA

SENA, Érica Cristina de Souza.

Acolher para desenvolver: o professor iniciante e os processos de indução pedagógica, primícias do trabalho formativo. / Érica Cristina de Souza Sena – São Caetano do Sul - USCS, 2021.

144p.

Orientador: Maria de Fátima Ramos de Andrade

Dissertação (Mestrado Profissional) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Professor iniciante. 2. Indução pedagógica. 3. Formação docente. 4. Acolhimento. 5. Coordenação pedagógica. I. Título II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 24/02/2021 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Prof.(a) Dra. Maria de Fátima Ramos Andrade (USCS)

Prof.(a) Dra. Ana Sílvia Moço Aparício (USCS)

Prof.(a) Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami (UPM)

*Dedico esse trabalho a todos os professores iniciantes
que buscam uma educação de qualidade,
contribuindo na aprendizagem dos alunos
e para o desenvolvimento profissional docente.*

AGRADECIMENTOS

Neste caminho trilhado faço memória a tantas pessoas que contribuíram para que eu chegasse neste momento.

À Deus pela sua presença em minha vida, suas bênçãos e cuidados com a minha pessoa.

Aos meus filhos, razões da minha existência, Vinícius e Maria Luiza, por me ensinarem o verdadeiro sentido da palavra AMOR, sentimento que me impulsiona a ser melhor a cada dia.

Ao meu esposo Fernando, companheiro, amigo de todos os momentos, pelo incentivo, apoio e parceria.

Aos meus pais, pelo imenso amor e ensinamentos que carrego comigo e na vida! A todos familiares, irmão, sobrinhos, cunhados e sogros.

Em especial à minha orientadora Maria de Fátima pela acolhida, ensinamentos, sabedoria, escuta, e sendo sempre respeitosa.

Às professoras Ana Silvia e Mizukami, por todos saberes compartilhados no trabalho.

Às professoras Marias, sujeitos da pesquisa com suas contribuições na realização da pesquisa.

A todos os professores que participaram da minha formação, aos amigos de trabalho e estudos, pelas parcerias em minha trajetória profissional.

À querida Margarete, minha amiga, irmã, que a vida me presenteou. Minha eterna gratidão e amizade por ter segurado minha mão em todos os momentos, pela sua escuta e sábias palavras e por ser tão presente em minha vida!

Meu carinho,

Érica Cristina de Souza Sena

Todo caminho da gente é resvaloso, mas também cair não prejudica demais - a gente levanta, a gente sobe, a gente volta!... O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

(João Guimarães Rosa)

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo geral analisar os desafios vivenciados pelos professores iniciantes na carreira, no tocante ao acolhimento, à constituição de vínculos e ao seu desenvolvimento nas ações formativas. Trata-se de um estudo descritivo-analítico de natureza qualitativa, cujo campo da pesquisa foi a Rede Municipal de Santo André. O problema de pesquisa originou-se das experiências vivenciadas ao longo da função de professora e de coordenadora pedagógica, tendo sido formulado na seguinte questão: Como os professores iniciantes na carreira são acolhidos e acompanhados no desenvolvimento de suas ações pedagógicas, “aprendendo a ser professor”? A fundamentação teórica aprofundou os conceitos referentes ao desenvolvimento profissional docente do professor iniciante, destacando-se o processo de acolhimento como forma de promover o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, os processos de indução pedagógica e a importância da constituição de vínculos entre o CP e o professor iniciante para o desenvolvimento do processo formativo. Os estudos de Nóvoa, Imbernón, Mizukami, Shulman, Almeida, Gouveia e Placco apoiaram a construção do referencial teórico e da análise de dados. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário, visando a caracterizar o grupo pesquisado e também por entrevistas. Foram entrevistadas duas professoras iniciantes na carreira, dois professores que atuaram como Professores de Apoio à Formação, uma coordenadora de projeto, uma diretora e uma coordenadora pedagógica. Os achados revelaram que se sentir pertencente ao grupo da escola mostrou-se um aspecto importante para as entrevistadas. Quando realizado, o acolhimento foi feito por um gestor ou por alguns colegas de profissão, e não pelo grupo na totalidade. Ações essenciais, como o exercício da escuta, da fala e do olhar, premissas essenciais para o tema em pauta, foram pouco evidenciadas pelos docentes iniciantes. Todavia, notou-se a preocupação dos demais sujeitos com o desenvolvimento de ações pontuais e individualizadas. Sobrecarregados por demandas de diferentes ordens, a CP e demais gestores não conseguem aprofundar um acompanhamento específico para os que iniciam, sendo que a rotatividade e a mudança de escola fragilizam a aprendizagem das docências. A reflexão da prática, realizada pelo professor iniciante, ocorre, na maior parte das vezes, de forma solitária, pois os conhecimentos pedagógicos não são ensinados na instituição escolar, nem nos momentos formativos. A construção do conhecimento pedagógico do conteúdo foi pouco mencionada pelos sujeitos, o que demonstra o não saber e a pouca percepção do grupo acerca dos diferentes conhecimentos necessários ao desenvolvimento da docência. Os dados revelaram ainda que ações vinculadas ao processo de indução, sejam pequenas ou de grande vulto, são premiadas por resultados favoráveis. Nesse caminho, reafirma-se a relevância de bons modelos ou mentoria, o que permite aos sujeitos refletirem de forma intencional sobre sua prática, mobilizando conhecimentos, ações e a prática docente. Por fim, deflagrou-se a necessidade de investimento institucional contínuo no processo de indução, para que a rede tenha professores mais preparados diante dos desafios da promoção de uma educação de qualidade social, comprometida com a aprendizagem dos alunos. Por último, no formato de *e-book*, apresentou-se o produto, que tem como proposta o acolhimento e a inserção do professor iniciante.

Palavras-chave: Professor iniciante. Indução pedagógica. Formação docente. Acolhimento. Coordenação pedagógica.

ABSTRACT

The present study had the general objective of analyzing the challenges experienced by teachers beginning in their careers, concerning welcoming, the constitution of bonds, and their development in training actions. It is a descriptive-analytical study of a qualitative nature, whose field of research was the Municipal Network of Santo André. The research problem originated from the experiences lived during the function of the teacher and pedagogical coordinator, having been formulated in the following question: How teachers beginning their careers are welcomed and accompanied in the development of their pedagogical actions, “learning to be a teacher ”? The theoretical foundation deepened the concepts related to the professional development of the beginning teacher, highlighting the welcoming process as a way to promote the development of the pedagogical knowledge of the content, the pedagogical induction processes, and the importance of establishing links between the CP and the beginner teacher for the development of the formative process. The studies by Nóvoa, Imbernón, Mizukami, Shulman, Almeida, Gouveia, and Placco supported the construction of the theoretical framework and data analysis. Data collection was carried out through a questionnaire, aiming to characterize the researched group and also through interviews. Two career teachers were interviewed, two teachers who served as Training Support Teachers, a project coordinator, a director, and a pedagogical coordinator. The findings revealed that feeling belonging to the school group proved to be an important aspect for the interviewees. When carried out, the reception was done by a manager or by some professional colleagues, and not by the group in its entirety. Essential actions, such as listening, speaking, and looking, essential premises for the theme, on the agenda, were little evident by the beginning teachers, however, the concern of the other subjects was noted, with the development of specific and individualized actions. Overburdened by demands of different orders, the CP and other managers are unable to deepen specific monitoring for those who start, and the rotation and change of school, weaken the teaching-learning. The reflection of the practice, carried out by the beginning teacher, occurs most of the time, in a solitary way, because the pedagogical knowledge is not taught in the school institution or the formative moments. The construction of the pedagogical knowledge of the content was little mentioned by the subjects, which demonstrates the lack of knowledge and the little perception of this group about the different knowledge necessary for the development of teaching. The data also revealed that actions linked to the induction process, whether small or large, are rewarded for favorable results. In this way, the relevance of good models or mentoring is reaffirmed, which allows subjects to intentionally reflect on their practice, mobilizing knowledge, actions, and teaching practice. Finally, there was a need for continuous institutional investment in the induction process, so that the network has more prepared teachers in the face of the challenges of promoting social quality education, committed to the students' learning. Finally, in the ebook format, we present the product that proposes the welcoming and insertion of the beginning teacher.

Keywords: Beginner teacher. Pedagogical induction. Teacher training. Reception. Pedagogical coordination.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas correlatas	38
Quadro 2: Organização de Dados – Categorias e Subcategorias.....	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Total de alunos nos Anos Iniciais do EF	79
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AIE- Auxiliar de Inclusão Escolar

AP – Assistente Pedagógica

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAM- Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

C.E.A.R. - Centros Educacionais, Assistenciais e Recreativos

CP - Coordenador Pedagógico

DP – Desenvolvimento Profissional

EI - Educação Infantil

EF- Ensino Fundamental

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

EMEIEF - Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

EAD - Ensino a distância

IBICIT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MPB - Música Popular Brasileira

OBEDUC - Observatório da Educação

PAD – Professora Apoio à Direção

PAF - Professor de Apoio à Formação

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC- Pontifícia Universidade Católica

RPS – Reunião Pedagógica Semanal

SAP - Setor do Apoio Pedagógico

USCS - Universidade Municipal de São Caetano do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	27
1.1 Contextualizando o tema da pesquisa – Memorial	27
2 PESQUISAS CORRELATAS	37
2.1 O que encontramos nas pesquisas	37
2.2 Transcendências e articulações possíveis em relação ao objeto de estudo ...	48
3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DO PROFESSOR INICIANTE.....	52
3.1 Processos de indução pedagógica.....	57
3.2 Acolher para desenvolver: o desenvolvimento do conhecimento pedagógico.	62
3.3 O acolhimento do CP ao professor iniciante e a constituição de vínculos.....	67
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	74
4.1 Definição de método.....	74
4.2 Contexto da pesquisa	78
4.3 Sujeitos.....	80
5 PROFESSORES INICIANTES, AS EXPERIÊNCIAS DE ACOLHIMENTO E A CONSTITUIÇÃO DE VÍNCULOS: O PROCESSO DE INDUÇÃO	82
5.1 Marias: As escolhas pela carreira docente, trajetórias pessoais e profissionais.....	85
5.2 Constituição de vínculos e acolhimento	94
5.2.1. Sentir-se parte do grupo e pertencente à escola.....	95
5.2.2 Sentimentos implicados ao início da docência	100
5.3 Aprendendo a ser professor: aprendizagens no início da docência	104
5.3.1 Conhecimento sobre o planejamento, sobre a reflexão da prática e sobre o registro	104
5.4. Formação inicial e continuada, espaços e percursos formativos.....	108
5.4.1 Formação inicial na área	108
5.4.2 Formação continuada.....	110
5.4.3 Formação no contexto da escola (RPS).....	114
5.5 Processos de indução pedagógica	116

5.5.1 O papel do CP e dos outros gestores	117
5.5.2 O fomento à formação institucional.....	121
6 PRODUTO	133
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS.....	140
APÊNDICES	148

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualizando o tema da pesquisa – Memorial

Em minhas memórias de infância, sempre se fez presente o desejo de ser professora. Recordo-me das brincadeiras com papéis, lápis e uma pequena lousa que ganhei dos meus pais, o presente tão esperado! Ali o giz e as bonecas foram meus parceiros, nas brincadeiras de escolinha, nas quais me reportava à adorada professora da pré-escola, sempre carinhosa e que nos surpreendia todos os dias com deliciosas histórias. Essa escola, em que estudei a educação infantil, era da rede particular e lá fui alfabetizada com o método tradicional na pré-escola.

Lembro-me também de que o desejo da minha avó paterna, sendo analfabeta, era aprender a escrever o seu nome com a letra cursiva, pois ela já o escrevia com letra de forma. Ao observar os exercícios de prontidão e treinos que eu tinha de tarefa de casa, ela me pediu para ensiná-la; com os dedos duros e as mãos enrugadas, que são marcas de uma história, assim minha querida avó, Maria Beatriz, aprendeu a escrever seu nome.

Estudei nessa escola até a conclusão da antiga 3ª série do ensino fundamental, e, infelizmente, não tive boas vivências com a professora daquele ano. Tinha um jeito muito autoritário, não era carinhosa, realizava comparações entre os alunos e os desenhos eram todos mimeografados; não tínhamos mais a oportunidade do desenho livre. Refletindo sobre essa vivência, vejo que veio dessa experiência a certeza de não ser uma professora com esse perfil.

Iniciei a 4ª série numa escola pública municipal de São Paulo, fui bem acolhida e tive bons professores. Quando fui iniciar o ensino médio, optei pelo curso técnico de secretariado, certamente por influência de minha família, que dizia que o professor não era valorizado em nosso país, recebia salários baixos e, por isso, eu poderia me arrepender no futuro. Desse modo, deixei adormecida a vontade de lecionar.

Foi uma boa experiência realizar o curso de secretariado, pois, em pouco tempo, consegui um estágio, fui efetivada como recepcionista e também exerci a função de auxiliar de escritório em uma empresa de autopeças. Finalizei o curso de

secretariado, mas, como diz o ditado, *não se pode mudar a direção do rio*, e esse percurso reafirmou a certeza e o desejo de cursar pedagogia no ensino superior.

Em 1998, fui aprovada no vestibular em uma universidade privada do Grande ABC, tive excelentes professores, porém um deles carregou comigo: a sua propriedade e seus saberes envolvidos em humildade, encantaram-me, principalmente por mostrar que nós, professores, podemos fazer a diferença! Ele dizia que o professor pode mudar o mundo, e acredito que realmente podemos.

No segundo semestre, iniciei o estágio remunerado na função de professora recreacionista numa escola particular de educação infantil, na qual eram oferecidas diversas formações. Recordo-me de que a equipe gestora levou todo o grupo na Pinacoteca/SP, para conhecermos a exposição e ampliar o nosso olhar para a Expo Arte, projeto efetivo de artes que ocorria na escola.

No ano seguinte, conquistei a vaga de professora do maternal, tive a oportunidade de ter boas parceiras que contribuíam com a minha trajetória e uma coordenadora muito presente. Nas reuniões de grupo, ela dizia como eram importantes o registro, o semanário, e suas devolutivas traziam a reflexão do trabalho.

Lecionei por dois anos nessa escola e, logo após, trabalhei por doze anos numa escola católica. Nesse colégio, com as modalidades da educação infantil, ensino fundamental I e na pastoral, somava a função de planejar os momentos formativos com os professores e alunos voltados à questão da espiritualidade. Identifiquei-me muito com a missão e concepção humanizadora da escola.

Tive excelentes gestores e parceiros que contribuíram com minha formação nesse período inicial da minha carreira.

Em 2004, prestei o concurso na Prefeitura Municipal de Santo André e fui convocada para a função de professora, acumulando as duas redes - privada e municipal. Foi uma experiência totalmente nova: iniciei como Professora de Apoio à Formação – PAF –, atuando nas salas das professoras que participavam das formações oferecidas pela rede em horário de trabalho e exercendo a função de professora substituta. Tínhamos uma coordenadora que organizava as escalas das PAF e nos reuníamos uma vez por semana em momentos coletivos. Esses momentos foram riquíssimos, pois trocávamos experiências vividas na prática, no chão da escola. Aprendi muito nesse ano: fui para muitas escolas com diferentes turmas e faixas etárias e conheci bastante a realidade educacional da Rede

Municipal. Acredito que essa experiência permitiu conhecer a Rede na sua peculiaridade, o que foi fundamental para uma professora iniciante de escola pública.

No ano seguinte, foi-me atribuída uma turma de 5º ano (antiga 4ª série) e, no final daquele ano, participei novamente do processo de atribuição. Somente no terceiro ano em que estava na Rede Municipal me lotei numa EMEIEF, com alunos do 2º ano do ensino fundamental, em uma escola situada numa comunidade de um bairro de periferia.

O ano de 2007 foi uma época de muito aprendizado nessa unidade, com as crianças e principalmente com excelentes gestoras. Aprendi a ser mais humana, a ver a necessidade de cada aluno e a ouvir suas histórias. Lembro-me de que perguntava para as crianças qual o motivo de terem faltado à aula, e eles sempre diziam que não tinham roupa, ou que estavam sujas, e não havia sabão para lavá-las. Tive a ideia de fazer, na reunião de pais, uma receita de sabão caseiro; assim, passamos a coletar óleo, e eu trouxe os demais ingredientes. Foi uma experiência incrível! As mães participando e se organizando para comprar um dos ingredientes mais caros: a soda cáustica. Em conjunto, combinaram de dividir o valor e, desse modo, pudemos realizar a receita.

Refletindo sobre meu percurso profissional, para a construção deste memorial, conscientizei-me da importância das experiências familiares e pessoais para a constituição da minha identidade. Recordo-me de que, em meu lar, uma família de classe média, minha mãe e meu pai sempre ensinaram, a mim e também ao meu irmão, a necessidade de olharmos para o próximo. A partilha dos nossos brinquedos, dos mantimentos e das roupas eram ações permanentes. Lembro-me de que, certa vez, o noticiário anunciava uma família passando por dificuldades financeiras em um bairro próximo a nossa residência. Assistimos à reportagem e meus pais separaram mantimentos e, juntos, organizamos algumas roupas e fomos entregá-las. Como essa ação me marcou! Eu era criança de 8 ou 9 anos e ir ao encontro do outro, colocando-me na sua dimensão, fez com que o meu olhar para os sujeitos fosse ampliado.

Trago na memória, e também no coração, a época de Natal. Eu ficava na expectativa pela chegada da tão esperada cesta de Natal. Meu pai, metalúrgico, a recebia, todos os anos, da empresa em que trabalhava. Ah, o torrone.... minha mãe abria e ia cortando com a faca os pedaços e comíamos todos juntos. No chão da

sala, íamos abrindo e separando o que iria ficar em casa, o que iríamos levar para Lins, cidade no Noroeste Paulista, interior de São Paulo, para partilhar com minha avó e familiares no Natal e no Ano Novo. Eu ia embrulhando os produtos nas folhas de jornais e nas sacolinhas plásticas de mercado para não quebrar os itens de vidro e também para não amassar as latas. Sinto o gosto da sobremesa de Natal, pêssego em caldas com creme de leite! Essas memórias me fazem pensar que talvez seja este um dos motivos para o Natal ser a minha data preferida, não somente pela singularidade que a festividade traz, mas também pelo que vivi. A partilha, o cuidado e o olhar para a pessoa foram as primícias que aprendi com os meus pais. Recordo-me também de que o primeiro livro que ganhei do meu pai foi “O pequeno príncipe”, Antoine de Saint-Exupéry. Ele comprou esse livro quando era jovem, no seu primeiro emprego em uma livraria em Lins. Tenho muito apreço por essa leitura, não somente pelas memórias que o livro me traz, mas também pela sua escrita que eterniza a necessidade do cuidado nas relações.

Carrego comigo o olhar para os sujeitos e busco partilhar com meus filhos e alunos a dimensão do cuidado com o outro. Acredito firmemente que a pessoa está imbricada na profissional, como Nóvoa (2009) e outros teóricos salientam, e essa postura seguiu comigo ao longo das minhas distintas experiências profissionais.

Vivia duas realidades ao mesmo tempo, no período da manhã, com meus alunos da prefeitura com muitas dificuldades sociais, e no período da tarde, com alunos de classe média e alta. Lembro que dizia para os alunos da prefeitura que “o sol brilha para todos, é possível sonhar, lutar e vencer! Vocês podem e devem!”

Na rede particular, comentava com as crianças que o sol não brilha para todos e, por isso, é necessário estender a mão, ajudar e sensibilizar com o próximo. Além disso, dizia-lhes que muitos não tinham as mesmas oportunidades que eles. Essa escola realizava diversas campanhas, e meus alunos sempre traziam brinquedos, que eu levava para minha turma da prefeitura. Aproveitei a oportunidade para mostrar que era necessário agradecer e, assim, as crianças sugeriram de escrevermos um bilhete em agradecimento. Foi uma experiência muito significativa! Percebi que ambas as turmas ficaram surpresas com o bilhete de agradecimento, e a outra, ademais, por ter feito a diferença. Assim trabalhamos a função social da escrita e também a gratidão.

Na escola municipal, a minha assistente pedagógica¹, tinha um olhar e uma postura formativos. Nossas reuniões pedagógicas tinham essas características. Ela assistia às nossas aulas com o propósito de somar, e suas devolutivas eram riquíssimas. Suas intervenções cuidadosas me possibilitaram reflexões, impulsionavam-nos a lutar e acreditar que a educação pode fazer a diferença. Ela inscreveu a escola no concurso da revista Nova Escola, “Escola Nota 10” e ganhamos! Foi uma felicidade imensa participar e colaborar com esse grupo. Com o dinheiro ganho, foi montada uma excelente biblioteca na Unidade Escolar, e cada professor escolheu um livro que nos foi dado de presente. Hoje, com a maturidade, vejo o que estava por trás dessa ação, bem como o que ela representa: a necessidade de o professor ser um leitor permanente, buscar novos saberes, apropriar-se de sua prática e ressignificá-la.

Recordo que a Secretaria de Educação ofertou para os professores do ensino fundamental I das séries iniciais o curso Ação e Escrita (alfabetização e letramento). A formação ocorreu fora do horário de trabalho, era remunerada e com duração de aproximadamente dois anos. Foi uma experiência singular em minha formação. Excelentes textos, vídeos, intervenções e devolutivas que proporcionaram a reflexão sobre minha prática docente, sobretudo no que concerne a ser uma professora melhor.

Infelizmente, no final do ano, entrei no processo de remoção, devido à distância entre a escola e minha residência, pois, na época, morava em São Paulo. Removi-me para a escola em que trabalho hoje, deixando a outra com o coração apertado; por mais que tenha sido somente um ano de trabalho, foi um período repleto de aprendizagens e descobertas. Assim, fui me constituindo professora com as matrizes pedagógicas em minha jornada.

No ano seguinte, lecionei na escola em que trabalho hoje, na qual estou há onze anos. Tive excelentes parceiras que contribuíram com a minha jornada. Na verdade, tenho até hoje... Acredito que o adulto aprende com o outro, com momentos de trocas e com parceiros experientes. Sou agraciada por tantas pessoas que contribuíram e contribuem com a minha história.

Em 2014, acabei optando por ficar somente com o cargo na Prefeitura com o nascimento do meu primeiro filho e me desvinculei da rede privada. Fiquei afastada

¹ Em Santo André os Coordenadores Pedagógicos são nomeados por Assistentes Pedagógicos.

por três anos da sala de aula e fui exercer a função de Assistente Pedagógica (coordenadora) na prefeitura de Santo André, em uma escola de periferia no bairro Utinga, que atendia também aos alunos imigrantes oriundos do Haiti. Foi uma experiência árdua, desafiadora e riquíssima!

Ter a oportunidade de vivenciar esse desafio com os alunos haitianos foi de suma importância em minha trajetória. Fazer o exercício de se colocar no lugar do outro e compreender as necessidades de um povo tão sofrido, com uma garra e uma alegria que contagiam, foi um aprendizado inesquecível.

Era uma escola grande, com vinte e duas salas e um grupo de professores com diferentes saberes. Diante disso, percebi a necessidade de buscar novas aprendizagens, inscrevi-me em algumas formações, o que contribuiu com meu percurso formativo. A escuta e o caminhar com os professores foram meus fiéis parceiros nesta jornada, cada sujeito com uma concepção, história e percursos.

Estar na coordenação pedagógica me trouxe o olhar de aprendiz, saindo do meu lugar para ir ao encontro do sujeito. Reconhecendo que o coordenador pedagógico é corresponsável pelos resultados das aprendizagens dos alunos e para que esses sejam efetivos, são necessários o acompanhamento, as intervenções e a formação do grupo de professores.

Recordo-me das conversas e acompanhamentos individuais com as professoras, de ouvir sobre a organização do planejamento, dos desafios, do desenvolvimento das crianças, dos avanços e conquistas. Esses momentos me ajudaram a aprofundar o olhar para as minhas necessidades reais de aprendizagem, bem como do grupo e, desse modo, o vínculo ia sendo construído. Trago, em minha matriz pedagógica, a certeza de que, quando conheço a realidade do meu grupo, preciso ter um olhar diferente.

Com esse olhar, voltei para a sala de aula em 2017, sendo professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi um novo recomeço, afinal as crianças mudam, os desafios e saberes também. Concomitantemente, participei do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – como formadora local com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de Santo André por dois anos. O projeto finalizou em 2018 e, após o nascimento da minha filha, retornei à função exclusiva de professora.

A necessidade de avançar em águas mais profundas sempre me impulsionou. O desejo de aprender e contribuir com o sujeito, de perceber como esse adulto

aprende, de compreender quais são as suas matrizes e a importância da construção do vínculo no processo formativo me motivaram a cursar o Mestrado Profissional em Educação. O desafio de cursá-lo vem ao encontro das minhas concepções e convicções a respeito da importância da formação continuada para o desenvolvimento dos profissionais da educação, por compactuar da ideia de que ele poderá subsidiar de modo significativo a minha atuação profissional.

Desse modo, tenciono aprofundar saberes e conhecimentos nesse campo de estudo, discutindo e dialogando sobre as práticas pedagógicas, de modo a contribuir no desenvolvimento profissional da equipe escolar, tendo, como fim, a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

O interesse pelo tema – “O acolhimento e a constituição de vínculos do professor iniciante na carreira no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Santo André” originou-se da observação de que os formadores, especialmente os coordenadores pedagógicos, estão constantemente atarefados, correndo atrás dos imprevistos nos espaços escolares. Com o sentimento de que não dará tempo de realizar as demandas que lhe são atribuídas, muitas vezes os CP não conseguem desenvolver, de forma mais aprofundada, um acolhimento mais efetivo com os professores iniciantes. Num mundo permeado pela velocidade, é comum não termos tempo para gastar com o outro e, muitas vezes, somos consumidos pelo cansaço, pela falta de esperança e de sentido.

Por acreditar que o vínculo entre professores e formadores acaba sendo uma missão humana, constituindo-se numa primícia de qualquer processo formativo, destaco a importância desse tema, cuja relevância se justifica pela necessidade de se realizar um trabalho formativo. Nesse caminhar, a escuta e o olhar devem ser pioneiros, de forma que seja possível mobilizar o professor a buscar autoria em seu próprio fazer, diante dos complexos desafios educacionais postos à sociedade contemporânea.

Nesse contexto, os processos de indução pedagógica podem contribuir de forma significativa para fundamentar essa pesquisa, pois o sujeito aprende no exercício da escuta, na cultura do grupo e nos momentos de coletividade. Por essa perspectiva, o vínculo torna-se fundamental, pois, por meio dele, encontra-se sentido na aprendizagem, possibilitando o engajamento do professor na construção do seu próprio saber.

Acredito também ser necessário que o formador tenha o olhar do cuidado, percebendo que é parceiro do professor nessa jornada. Assim, ele precisa enxergar quais matrizes pedagógicas esse sujeito carrega, quais são as suas aprendizagens, suas fragilidades e potencialidades, de modo que as formações e reflexões lhe permitam alçar o vôo e lançar-se em busca de novos saberes.

Estudar fundamentos teóricos e didáticos sobre como esse adulto aprende e sobre como lidar com as diferenças de cada um – não esquecendo que, dentro desse sujeito, habita uma pessoa com potencialidades e fragilidades – constitui um desafio para os profissionais da educação que buscam as ações formativas como foco de sua atuação. Nesse caminho, acredito ser importante que os formadores aprendam a proporcionar espaços de aprendizagens e escuta, intervindo sem interferir e realizando boas perguntas, essenciais para que possam pensar e transcender. Além disso, é necessário ressignificar as ações pedagógicas, pois o saber didático precisa ser analisado e refletido.

A observação desses saberes consiste em um dos subsídios para a formação do grupo e ajuda a aprofundar o olhar do formador para as necessidades reais de aprendizagens. Cercado por tais desafios, necessitamos, cada vez mais, dialogar nos espaços escolares, agregando saberes e reflexões importantes para a nossa prática cotidiana. Nesse contexto, a investigação e a pesquisa podem ser fiéis companheiras que permitirão revisitar o processo formativo, pois formar não é dar modelo ou forma, é possibilitar espaços de aprendizagens e de trocas.

Dessa maneira, acredito que os espaços formativos em nossas Unidades Escolares, devam atrair os professores iniciantes, provocando-os e motivando-os para que a busca do saber seja permanente neste processo. A vida é o espaço de encontros. A escola e a educação são os encontros dos sujeitos, pois “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação e reflexão” (FREIRE, 1987).

Diante dessas indagações, tornou-se possível delimitar o problema da pesquisa, formulado na seguinte questão:

Como os professores iniciantes na carreira são acolhidos e acompanhados no desenvolvimento de suas ações pedagógicas, “aprendendo a ser professor”?

Para tanto, estabelecemos, como objetivo geral, analisar os desafios vivenciados pelos professores iniciantes na carreira, no tocante ao acolhimento, à

constituição de vínculos e ao seu desenvolvimento nas ações formativas. Desse modo, os objetivos específicos da pesquisa são:

- Conhecer como acontece o processo de indução e constituição de vínculos, no contexto escolar;
- Identificar e analisar ações formativas que auxiliem no acompanhamento do professor iniciante, no tocante aos aspectos de indução pedagógica e que colaborem para o aprendizado do conhecimento pedagógico do conteúdo;
- Elaborar um *ebook* com os dados coletados da pesquisa e diretrizes de políticas públicas de acolhimento ao professor iniciante, a ser encaminhado à Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Santo André.

Trata-se de um estudo descritivo-analítico de natureza qualitativa. Os sujeitos da investigação são: 2 professores iniciantes que apresentam menos de 5 anos de efetivo exercício na função; 2 professores que exerceram a função de Professor de Apoio à Formação (PAF) no momento em que ingressaram na rede; e a coordenadora pedagógica do projeto PAF. Ressaltamos que os professores iniciantes pesquisados lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública Municipal de Santo André. Visando a conhecer seu percurso de inserção na carreira profissional em uma etapa subsequente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas.

Após as entrevistas com os sujeitos citados, sentimos a necessidade de trazer as contribuições dos gestores quanto à inserção do professor iniciante na rede pública Municipal de Santo André. Os sujeitos são uma diretora e uma assistente pedagógica que exerce a função de coordenadora pedagógica.

Os dados foram transcritos e analisados, articulados ao referencial teórico estudado. Os procedimentos éticos devidos foram seguidos com rigor, a fim de garantir sigilo em relação aos dados coletados. O termo de consentimento livre esclarecido foi preenchido pelos participantes como forma de resguardar a confidencialidade.

O trabalho está organizado em sete seções, incluindo esta introdução. Na seção 2 – Pesquisas Correlatas –, foram apresentadas as pesquisas correlacionadas ao tema, buscando evidenciar estudos que se aproximam do tema e do problema da pesquisa.

Em seguida, na seção 3 – O desenvolvimento profissional docente do professor iniciante –, discorreremos sobre alguns referenciais teóricos que ajudaram a

fundamentar o tema, articulados ao problema de pesquisa apresentado. Para realização dessa fundamentação, apoiamos-nos em estudos que tratam do desenvolvimento profissional docente, dos processos de indução pedagógica e do papel do coordenador pedagógico, ressaltando sua função formadora no que tange à sua responsabilidade na formação dos professores iniciantes. Nesse contexto, a constituição de vínculos com o professor iniciante foi também um aspecto explorado.

Entre os principais autores estudados, destacam-se Almeida (2009, 2012, 2015, 2016, 2017), Gouveia e Placco (2013), Imbernón (2010, 2011), Mizukami (1986, 2003, 2004, 2006, 2013, 2019), Nóvoa (2007, 2009, 2017) e Shulman (2014).

Na seção 4 – Procedimentos metodológicos –, foram apresentados o método e os procedimentos metodológicos, destacando-se a natureza da pesquisa realizada, os sujeitos, a contextualização do campo da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e os demais aspectos que se referem à construção desta etapa da pesquisa.

Na seção 5 – Análise de dados –, apresentamos os dados gerados, que foram organizados em cinco categorias e respectivas subcategorias: 1ª. Marias: A escolha pela carreira docente, trajetórias pessoais e profissionais; 2ª. Constituição de vínculos e acolhimento (Sentir-se parte do grupo e pertencente à escola e sentimentos implicados ao início da docência.); 3ª. Aprendendo a ser professor: aprendizagens no início da docência (Conhecimento sobre o planejamento, sobre a reflexão da prática, sobre o registro); 4ª. Formação, espaços e percursos formativos (Formação inicial na área, Formação continuada e Formação no contexto da escola RPS); 5ª. Processos de indução pedagógica (O papel do CP e dos outros gestores e O fomento à formação institucional).

Na seção 6 – Produto – apresento o que vem a ser a proposição do presente estudo. Por fim, na seção 7 – Considerações finais –, é possível observar as conclusões feitas em relação às questões propostas na pesquisa.

Após essa breve apresentação, segue o desenvolvimento das correlatas.

2 PESQUISAS CORRELATAS

O presente capítulo apresenta um levantamento feito no banco de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – de produções científicas que tratam da temática professor iniciante e processo de indução, no contexto da Educação Básica. Para tal, utilizamos os seguintes descritores: professor iniciante, indução pedagógica, vínculo, acolhimento, anos iniciais do Ensino Fundamental e coordenação pedagógica.

Foi feito um recorte cronológico da produção científica dos anos 2008 a 2019. Obtivemos, com isso, as pesquisas abaixo relacionadas, que foram agrupadas em um quadro, iniciado pelas dissertações mais recentes. Para este estudo, procuramos identificar os objetivos, o referencial teórico, as metodologias utilizadas e os principais resultados consolidados nas pesquisas.

2.1 O que encontramos nas pesquisas

O levantamento de pesquisas correlatas apresenta, como objetivo, identificar diferentes estudos e contribuições correlacionados com o tema investigado no trabalho de pesquisa no Programa Formação Docente - Mestrado Profissional na Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS. A nosso ver, é importante relatar o percurso realizado com as leituras das pesquisas encontradas, o modo como foram organizados os registros e as contribuições desses trabalhos, na interlocução com o recorte aqui proposto.

Primeiramente, iniciamos o trabalho de varredura utilizando a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – do Instituto Brasileiro de Informações, Ciências e Tecnologia – IBICT e, posteriormente, consultando a plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

O presente levantamento considerou as pesquisas produzidas no período de 2008 até 2019. Identificamos onze estudos relacionados ao nosso objeto de pesquisa, que poderão ser úteis na ampliação do problema desta investigação, que se encontra formulado nas seguintes questões: Como os professores iniciantes na carreira são acolhidos e acompanhados no desenvolvimento de suas ações pedagógicas, “aprendendo a ser professor”? Quais as dificuldades que enfrentam?

Qual a importância do trabalho formativo no processo de acolhimento do professor iniciante?

A seguir, apresentamos um quadro com as pesquisas correlatas encontradas, articulando os achados de outros pesquisadores ao nosso foco de pesquisa, bem como analisando-os.

Quadro 1: Pesquisas correlatas

Ano / Universidade/ Modalidades	Nome do pesquisador	Título do trabalho
2019 - Doutorado Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Nayana Cristina Gomes Teles	Formação Continuada e desenvolvimento profissional de professores da educação básica que participam de um programa de inserção profissional
2018 - Mestrado Universidade Federal de São Paulo Escola De Filosofia, Letras e Ciências Humanas	Camila Leite Araújo Roncon	Implicações de programas de iniciação à docência na inserção profissional de professores.
2018 - Mestrado Universidade Estadual de São Paulo - Rio Claro	Tagiane Giorgetti dos Santos Beteghelli	A professora coordenadora na educação infantil: na composição da organização do trabalho pedagógico e da formação dos educadores
2017 - Mestrado Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Daniella Cristini Fernandes da Silva	O papel do coordenador pedagógico na socialização do professor iniciante na rede municipal de Andradina-SP

2017 - Mestrado Universidade Federal de Santa Maria	Patricia Mallmann Schneiders	Possibilidades de acompanhamento pedagógico de professores iniciantes frente aos desafios do trabalho em um instituto federal de educação, ciência e tecnologia
2017 - Doutorado Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Rodnei Pereira	O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação.
2016 - Doutorado Universidade Estadual de São Paulo	Marina Cyrino	Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia
2016 – Mestrado Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Margarete Cazzolato Sula	O Tempo, o Caminho e a Experiência do Coordenador Pedagógico da Creche: as rotinas e os saberes que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais.
2014 – Mestrado Universidade Federal de Mato Grosso	Mendes Solange Lemes da Silva	Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes
2014 – Doutorado		O professor especialista iniciante: contribuições do coordenador

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Andrea Jamil Paiva Mollica	pedagógico para seu trabalho
2013 – Mestrado Universidade Federal de São Carlos	Roger Eduardo Silva Santos	Formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais: contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UFSCar

Fonte: Elaboração própria.

Das pesquisas selecionadas, Cyrino (2016), em tese de doutorado intitulada **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia**, apresenta uma análise realizada no curso de licenciatura em Pedagogia da Unesp, campus de Rio Claro. O seu objeto de pesquisa foi o estágio de prática de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental e teve, como referência, o acompanhamento dos estagiários, a profissionalização docente e a formação inicial de professores.

O trabalho mostra o olhar do professor para a necessidade de acolhimento do estagiário, que é um principiante capaz de aprender e de compreender as diversas faces da rotina escolar e do trabalho da docência. Essa atenção é de grande valia para que o iniciante adquira experiência nesse processo (CYRINO, 2016).

A investigação ocorreu em seis escolas municipais e em uma universidade, e a pesquisa foi classificada como qualitativa construtivo-colaborativa. Os dados analisados demonstraram que ocorreu um processo de acolhimento para o acompanhamento de estagiários. Além disso, os instrumentos utilizados ofereceram um papel formalizado e sistematizado ao professor da escola, e as professoras-parceiras sinalizaram relativa responsabilidade na formação dos estagiários.

Presumindo uma relação de parceria com a escola, os dados obtidos apontam para a necessidade de análise de práticas. Ademais, o adulto precisa estar comprometido com o processo de aprendizagem e à disposição de um professor-parceiro para acompanhar esse professor iniciante neste processo (CIRYNO, 2016).

Para Cyrino, (2016) o processo de parceria entre a universidade e escola, “[...] pressupõe que ambas as instituições e seus atores assumam um compromisso, formalizado e pessoal na preparação de seus futuros profissionais” (CYRINO, 2016, p.74).

O estudo de Santos (2013), denominado **Formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais: contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UFSCar** foi defendido na UFSCar, na modalidade de mestrado. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, do tipo analítico e interpretativo e investigou as contribuições do processo de formação docente em parceria com o PIBID/UFSCar. Participaram do estudo quatro bolsistas do programa com o projeto de jogos matemáticos, que eram alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Segundo Santos, o estudo buscou analisar as reflexões e os sentimentos dos futuros professores que compõem o projeto, bem como as suas vivências no trabalho escolar no Ensino Fundamental.

Em relação à formação inicial de professor, foram utilizados os estudos de Marcelo Garcia (1998,1999). Quanto aos saberes docentes, foram mencionados Mizukami e Reali (2005); Tardif (2008); e Gauthier (1998). Com relação ao início da docência, foi mencionado Huberman (1995). No que tange aos conteúdos matemáticos e didáticos-pedagógicos, partiu-se dos pressupostos de Grandó (2004) e Passos (2009).

Os resultados revelaram que foram poucas compreensões referentes ao ensino de matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. Quanto ao processo de formação inicial desses professores, evidenciaram-se sentimentos de parceria, acolhimento e pertença, bem como aqueles declarados na literatura. Assim, evidenciou-se a necessidade de investimento na formação inicial e no ensino na área de matemática (SANTOS, 2013).

Roncon (2018), em pesquisa intitulada **Implicações de programas de iniciação à docência na inserção profissional de professores**, realizada pela Universidade Federal de São Paulo, utilizou a abordagem qualitativa, aplicando questionários e realizando entrevista e análise documental. Como referencial teórico, o trabalho partiu dos pressupostos de Marcelo Garcia (1999), Mizukami (1996) e Nóvoa (1995), no que se refere à inserção profissional docente.

Segundo Roncon (2018), seu estudo teve como objetivo conhecer e analisar as ações dos Programas de iniciação à docência, entre eles, a Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Os programas de inserção profissional docente ocorreram no curso de graduação de Pedagogia, ofertado pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, em parceria com algumas escolas públicas conveniadas com a instituição.

Roncon (2018) revela que o início de carreira docente é uma etapa desafiadora, evidenciando as inquietações do período de transição da vida de estudante para a de professor. Os resultados obtidos na pesquisa revelaram que a formação consolidada no curso de pedagogia, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e a Residência Pedagógica contribuíram para a inserção profissional, mesmo com alguns desafios vivenciados diante dos conflitos internos e externos com a cultura escolar excludente.

A dissertação de mestrado **Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes**, realizada por Silva (2014), da Universidade Federal de Mato Grosso, investigou as práticas formativas educacionais desenvolvidas por meio da Formação Continuada da SEDUC-MT, SEMED/RO e de escolas particulares do município de Rondonópolis-MT. O foco recaiu sobre o trabalho de acolhimento e de ação ao professor egresso do curso de Pedagogia e também sobre o modo como estas ações contribuíram para os desafios enfrentados nas experiências iniciais da docência (SILVA, 2014).

De acordo com Silva (2014), o trabalho apresentado utilizou a abordagem qualitativa, e os instrumentos foram a análise documental, questionário e entrevistas. Participaram do estudo seis professores iniciantes, que foram os sujeitos da pesquisa, e alguns colaboradores, a saber, coordenadores, gestores e mediadores da formação das escolas públicas e particulares.

Os dados investigados evidenciaram que as formações continuadas nas redes estaduais e municipais de ensino não focalizam a formação do professor iniciante. Mais especificamente, apenas duas escolas da rede municipal apresentam o acompanhamento para o professor iniciante, em virtude de participarem de um projeto de pesquisa do Programa Observatório da Educação – OBEDUC –, uma parceria entre a CAPES e o INEP. As duas escolas da rede privada investigadas não dispõem de formação continuada, e o momento ofertado constitui-se de encontros para resolução de dúvidas e orientações.

Schneiders (2017) realizou um estudo denominado **Possibilidades de acompanhamento pedagógico de professores iniciantes frente aos desafios do trabalho em um instituto federal de educação, ciência e tecnologia**. Trata-se de uma dissertação de mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

De acordo com Schneiders, a investigação teve como objetivo o acompanhamento pedagógico de professores iniciantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e o acolhimento desses educadores no *campus* Panambi. A pesquisa contou com a abordagem qualitativa, e os instrumentos utilizados para as coletas de dados foram entrevistas e grupo focal. Como referencial teórico, utilizou os estudos de Imbernón (1998), Huberman (2000), Tardif (2002), Lessard (2005), Canário (2006), Marcelo Garcia (2009), Santos (2011) e Placco; Almeida e Souza (2011).

Os resultados obtidos mostram que os professores não consideram a vivência pelas diferentes modalidades de ensino como um desafio, e sim, como possibilidade de construir novos saberes com diversos públicos. No local em que ocorreu a pesquisa, não houve formações para qualificação dos docentes, tampouco a acolhida dos professores iniciantes. Assim, cada docente teve autonomia para construir seu percurso formativo, e a cultura local é a referência para o professor iniciante realizar seu trabalho. Ademais, as informações obtidas do trabalho do Setor do Apoio Pedagógico – SAP – concluem sua organização em atividades burocráticas e administrativas, sendo assim não realizando a sua função que seria evidenciar as questões pedagógicas, sendo necessário fundamentar as diretrizes e o trabalho deste setor contribuindo para a atuação do professor iniciante.

O estudo de Mollica (2014), na modalidade de doutorado, foi apresentado à PUC-SP com o título - **O professor especialista iniciante: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho**. A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, e coleta de dados deu-se por meio de entrevistas com dois coordenadores pedagógicos e três professores iniciantes.

De acordo com Mollica (2014), o objetivo do trabalho era investigar quais são as ações realizadas pelo Coordenador Pedagógico para contribuir com a docência do professor iniciante no contexto escolar e na sua prática pedagógica. Desse modo, verificou-se tanto o trabalho do docente iniciante de carreira quanto à função do

Coordenador Pedagógico, evidenciando a dimensão afetiva, com base nos estudiosos que tratam deste assunto, partindo dos fundamentos de Henri Wallon.

Os dados coletados revelaram que o docente iniciante, ao ingressar na Unidade Escolar, não se sente pertencente ao espaço, por não conhecer os seus pares nem o trabalho e também pelas dúvidas referentes à profissão. Com isso, surgem diversos sentimentos que prejudicam seu exercício (MOLLICA, 2014).

Ainda conforme Mollica (2014), o Coordenador Pedagógico pode, em sua função, possibilitar espaços nas reuniões pedagógicas para promover a unidade do grupo, bem como compreender quais lacunas devem ser preenchidas a fim de integrar esse professor iniciante especialista aos demais profissionais da escola. Além disso, ao coordenador compete a elaboração de reuniões formativas, conforme a necessidade do seu grupo. Os resultados obtidos indicam o investimento na formação do docente especialista no início da carreira com o propósito de contribuir com ações que o auxiliem no início do seu percurso profissional.

Silva (2017), em dissertação de mestrado intitulada **Papel do coordenador pedagógico na socialização do professor iniciante na rede municipal de Andradina-SP**, defendida na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, analisou as ações da coordenação pedagógica, entendendo-a como mediadora no ingresso do professor iniciante. Nesse sentido, buscou-se investigar quais desafios esses profissionais encontram no início da docência. Ademais, o trabalho tencionou conhecer a formação continuada em serviço nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Andradina - SP.

De acordo com Silva (2017), a pesquisa utilizou a abordagem qualitativa e fez uso de questionários, grupo focal e entrevistas. Os sujeitos foram três coordenadores pedagógicos e três professoras com menos de três anos de docência. O referencial teórico utilizado partiu dos postulados de Bardin (1977), Brito e Leonardos (2001), Dubar (1997), Marcelo Garcia (2009), Huberman (1992) e Veenman (1988).

Os resultados mostraram que as ações realizadas pelo coordenador pedagógico tanto na socialização dos professores iniciantes, quanto nas intervenções a eles direcionadas contribuíram no processo de indução. Assim, evidenciou-se a importância da função do coordenador, uma referência no espaço escolar. As formações realizadas pela coordenação, bem como as relações com os

professores na unidade escolar colaboraram para resolução dos desafios enfrentados no início da docência.

Neste caminho de estudo procurei ter também um olhar para as produções que trazem o papel do coordenador pedagógico na perspectiva de futuras contribuições para a minha investigação.

A dissertação de Beteghelli (2018), denominada **A professora coordenadora na educação infantil: na composição da organização do trabalho pedagógico e da formação dos educadores**, foi defendida na UNESP Rio Claro e apresenta uma pesquisa realizada na e com uma escola pública de educação infantil do município de Rio Claro/SP. O objetivo geral da investigação era compreender a articulação e o trabalho do professor coordenador pedagógico no acompanhamento, na organização da rotina escolar, além do seu desdobramento nas relações com os sujeitos, bem como as dificuldades e saberes vivenciados nesse espaço, constituído por um professor coordenador iniciante.

Trata-se de uma pesquisa narrativa, cujos dados foram coletados a partir das escritas elaboradas por três professoras, por duas agentes educacionais e pela professora coordenadora. Utilizaram-se também os documentos da escola, entre eles a Proposta Pedagógica, o Plano de Trabalho da professora coordenadora e as atas de reuniões pedagógicas realizadas em horários de Trabalho Pedagógico Coletivo e nos horários de Trabalho Pedagógico Individual.

As informações obtidas através dos resultados revelaram a plausibilidade do coordenador pedagógico como formador da escola e a importância de considerar as relações no trabalho. Ao longo da pesquisa, surgiram divergências nas formações realizadas, por não considerarem as especificidades dos sujeitos e também em virtude das limitações referentes ao contexto da rotina escolar. Desse modo, os espaços destinados para o diálogo não garantiram a sua função. Em suma, encontraram-se desafios referentes às relações interpessoais, tais como a escuta, que não foi vivenciada como um elemento motivador para o acolhimento e a constituição de parcerias.

A pesquisa de Sula (2016) – **O Tempo, o Caminho e a Experiência do Coordenador Pedagógico da Creche: as rotinas e os saberes que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais** –, realizada no mestrado profissional da PUC-SP, revelou saberes relevantes constituídos pelo coordenador

pedagógico da creche, no caminho vivenciado na função, enquanto articulador e formador.

De acordo com Sula (2016), a pesquisa foi qualitativa e etnográfica e tinha, como objetivo, enunciar os saberes do coordenador pedagógico que desempenha a função nas creches da Rede Municipal de Santo André, com base nas rotinas, nas articulações e nas ações formadoras e transformadoras no espaço escolar. Os instrumentos utilizados para coletas de dados foram questionários e entrevistas. Os dados obtidos pelos questionários fundamentaram a caracterização dos sujeitos, que eram quatro coordenadores pedagógicos.

O estudo contou com a contribuição dos referenciais teóricos de Almeida (2004, 2009, 2010), Placco (2006, 2010, 2012), Souza (2012, 2013), Tardif (2001), Vasconcellos (2010), dentre outros, em interlocução com os sujeitos da pesquisa. Os dados coletados revelaram que os coordenadores pedagógicos da rede estão no processo de constituição de sua função. As entrevistas realizadas mostraram que os sujeitos da pesquisa têm uma rotina planejada do acompanhamento pedagógico, porém ela apresenta fragilidades em virtude das variações do dia-a-dia, bem como dos desafios no planejamento e estudo das ações formativas.

Com relação aos coordenadores pedagógicos, evidenciou-se que eles buscam novos saberes, valorizam a construção do trabalho coletivo, realizam a mediação de conflitos, a escuta, o falar e o olhar. Isso mostra a importância da constituição do grupo e destacando que as relações interpessoais são os maiores desafios, bem como o ato de desassociar a creche de ações meramente assistencialistas, fundamentando-as em rotinas educacionais (SULA, 2016). Dentre os demais aspectos mencionados, destacaram-se também o saber da historicidade e os saberes experienciais que constituem a identidade profissional e a profissionalização docente (SULA, 2016).

A tese de doutorado **Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da educação básica que participam de um programa de inserção profissional**, desenvolvida por Telles (2019) e apresentada à PUC-SP, teve, como objetivo, analisar o Programa de Tutoria Educacional ofertado aos professores iniciantes pela Secretária Municipal de Educação de Manaus-AM, bem como as contribuições para o desenvolvimento profissional desses profissionais. O programa atende aos docentes em estágio probatório na rede municipal, independente de terem ou não experiências no ensino. O interesse em estudar o

programa surgiu com vistas a conhecer as boas práticas e a compreender quais são as ações de indução para o professor iniciante.

Telles (2019) valeu-se da abordagem qualitativa e, para a coleta de dados, foram utilizados os procedimentos de entrevista e observação, além da análise documental. As entrevistas ocorreram com gestores, coordenadores, professores formadores (tutores), professores iniciantes (tutorados) do município e também houve observação de três sessões de tutoria.

As informações obtidas por meio da análise dos dados mostraram uma avaliação positiva do programa pelos sujeitos da pesquisa. Os gestores revelaram que é necessária, para a construção de uma proposta de Formação Continuada para os docentes iniciantes, a validação da formação dos professores, a construção de matrizes de competência, o espaço para a discussão do estágio probatório e o processo de avaliação dos docentes do município (TELLES, 2019).

Para Telles (2019), o ponto negativo revelado pela pesquisa diz respeito ao deslocamento dos formadores para as escolas. Quanto aos pontos positivos, à formação é voltada para aprendizagem dos alunos, e os resultados são visualizados no comportamento e nos saberes. Os professores iniciantes relataram a importância da parceria efetiva, das orientações oferecidas pelos tutores e dos espaços para reflexão da prática. Já os formadores (tutores) mencionaram a necessidade de haver maior investimento no tempo das formações e de dispor de um espaço próprio para a realização dessas reuniões. Além disso, citou-se o fato de a tutoria ser apenas para os docentes em estágio probatório, bem como a falta de um acompanhamento dos professores que não fazem mais parte do programa.

Em suma, o trabalho revela que o Programa de Tutoria Educacional tem contribuído com o ingresso dos professores iniciantes da rede, porém são necessárias ações efetivas e colaborativas na unidade escolar, entre os pares, e também é preciso investir na ampliação da tutoria para as equipes gestoras.

A pesquisa de doutorado de Pereira (2017), denominada **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação**, investigou um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes da rede municipal da Grande São Paulo, com o objetivo de elaborar e compor, coletivamente, uma proposta de formação e analisar o planejamento das ações formativas desse grupo (PEREIRA, 2017).

De acordo com Pereira (2017), trata-se de uma pesquisa-formação conduzida na pesquisa-ação. A coleta de dados baseou-se na transcrição de uma roda de conversa, com o registro audiografado de 16 encontros quinzenais de formação no período de 10 meses, e na elaboração de um diário de campo. Os dados revelaram que a formação coletiva contribuiu para o engajamento dos profissionais em sua função de coordenação pedagógica e também de formadores. Nesse sentido, identificaram-se desafios enfrentados quanto ao planejamento do trabalho, aos referenciais de atuação, aos espaços para realização de estudos, bem como quanto à clareza da função pelo olhar de outros profissionais da escola.

Os pontos positivos foram a construção de um processo formativo centrado no exercício dos coordenadores iniciantes, fortalecendo o grupo de participantes. Em síntese, o trabalho revelou que os sujeitos da pesquisa se legitimam na condição de formadores quando, em sua rotina, conseguem desempenhar momentos de diálogos e de reflexão sobre as práticas pedagógicas com o seu grupo de professores.

Na seção a seguir, apresentamos algumas considerações acerca dos estudos correlacionados, que nos permitiram olhar de forma mais minuciosa não só para os conteúdos relacionados ao tema estudado, como também para as lacunas e os aspectos que carecem de maior visibilidade.

2.2 Transcendências e articulações possíveis em relação ao objeto de estudo

Analisando os aspectos decorrentes das pesquisas correlatas, destacamos as especificidades dos trabalhos que apontaram alguns pontos que buscamos explorar neste trabalho, no tocante ao acolhimento do professor iniciante, aos processos de indução pedagógica e o papel do coordenador pedagógico.

De modo geral, a varredura realizada revelou a existência de diversos estudos relacionados a professores iniciantes, que estão na graduação, a especialistas, bem como a coordenadores pedagógicos iniciantes. Isso mostra que a temática tem se tornado cada vez mais necessária e urgente à realidade escolar.

As diferentes instituições envolvidas também explicitam o interesse pelo tema em distintas comunidades acadêmicas. Nesse sentido, salientamos a preocupação dos estudiosos, dos grupos de pesquisa e também de algumas universidades no

que se refere à inserção do professor iniciante na escola após a conclusão da graduação, bem como ao acolhimento na Unidade Escolar, à iniciação à docência e ao desenvolvimento profissional docente. Urge, portanto, que esses processos sejam cuidados, analisados de uma maneira singular e, por essa razão, buscamos, ao longo deste trabalho, investigar como esse processo ocorre, no já mencionado campo de pesquisa.

Em outras palavras, observamos que as pesquisas envolvendo o professor iniciante nos anos iniciais do Ensino Fundamental e também na primeira infância, no tocante ao seu desenvolvimento profissional e aos processos de indução pedagógica, podem e devem ser ainda mais investigadas. Desse modo, acreditamos que o presente estudo poderá incrementar novas contribuições neste campo de saberes.

Nesse percurso, os trabalhos de Mollica (2014) e Silva (2014) revelam o quanto se faz necessário investir no professor iniciante, nas ações formativas e pedagógicas, no processo de indução e nas relações com os demais educadores. Além disso, esses autores apresentam elementos para compreender o professor iniciante nos desafios vivenciados nos anos iniciais da docência e em sua prática pedagógica e destacam a importância da atuação do coordenador pedagógico nesse percurso, salientando a dimensão afetiva e o acolhimento.

Na mesma direção, o trabalho de Telles (2019) relata as vivências do professor iniciante na educação básica, evidenciando as boas práticas, bem como as ações de indução para o professor iniciante. Schneiders (2017), por sua vez, evidenciou o acolhimento dos professores iniciantes e o modo como são acompanhados, porém o estudo ocorreu com professores na graduação.

Em relação às pesquisas que evidenciaram o papel e os saberes que permeiam a função do coordenador pedagógico, identificaram-se os desafios desse profissional na rotina escolar, a relevância de sua atuação para o desenvolvimento profissional dos professores e a necessidade do investimento na constituição de vínculos.

De modo geral, as ações formativas revelaram a importância da reflexão sobre as práticas docentes e coletivas, bem como o cuidado nas relações com os sujeitos. Nesse sentido, a escuta ativa e a boa comunicação são condições favorecedoras das relações interpessoais. Tais apontamentos poderão trazer futuras

contribuições para nosso estudo, com base na coleta e na análise de dados, empreendidas por Beteghelli (2018), Pereira (2017), Silva (2017) e Sula (2016).

Os referenciais teóricos utilizados citados em relação à formação inicial de professor foram os estudos de Marcelo (1998,1999); quanto aos saberes docentes, foram mencionados Mizukami e Reali (2005), Tardif (2008) e Gauthier (1998); quanto ao início da docência, foi mencionado Huberman (1995); e sobre os conteúdos matemáticos e didáticos-pedagógicos, foram citados Grandó (2004) e Passos (2009). As demais referenciais foram expandidas no desdobramento da pesquisa, nos capítulos desenvolvidos a seguir.

A análise dos achados das pesquisas aqui arroladas, somada a nosso objeto, fez com que percebêssemos a necessidade de ampliar dos programas de inserção e apoio ao professor iniciante nas secretarias municipais e estaduais, bem como de fomentar esse tipo de iniciativa. Isso porque os trabalhos em destaque evidenciaram que os processos de formação continuada – ofertados pelas unidades escolares ou pelas secretárias de educação – impactam na rotina e nos saberes dos professores, contribuindo na docência. Além disso, eles demonstram a preocupação com o ingresso do professor iniciante.

No tocante aos processos de indução pedagógica, os estudos evidenciam a relevância das ações de alguns programas de tutorias e estágios, em parceria com as Secretarias de Educação e as Universidades. Diante disso, destacamos a importância da concretização dessas ações por meio de políticas públicas, bem como o monitoramento desses programas, vinculados a Secretarias de Educação.

Embora as pesquisas correlatas tangenciem os aspectos da formação em trabalho, acreditamos ser necessário aprofundar a compreensão acerca das reais necessidades formativas de quem inicia na profissão e também da forma como se constituem o conhecimento da prática e o conhecimento pedagógico de conteúdo. Ademais, é importante compreender de que modo esses saberes afetam a aprendizagem dos alunos, pois a participação do professor iniciante nos processos formativos, nas trocas com os pares e na análise das práticas pode ainda ser melhor explorada.

No que tange à coordenação pedagógica, os estudos evidenciam a relevância dessa função, bem como suas ações e contribuições à rotina escolar. Schneiders (2017), por exemplo, aponta os desafios de sua rotina escolar, os enfrentamentos em sua função formativa e o acompanhamento do trabalho docente. Seus estudos

revelam que a função dos CP permeia diversas atividades rotineiras, relacionadas à resolução dos desafios com os alunos e com as famílias e às questões burocráticas da escola.

Já os estudos de Mollica (2014), Sula (2016) e Pereira (2017) trouxeram elementos que revelaram a complexidade da função do coordenador pedagógico e também a sua atuação formativa na escola em busca de novos saberes.

As mudanças exigem um esforço de consciência dos CP em se perceberem como sujeitos adultos em constante aprendizagem. A busca de novas interações, o trabalho colaborativo, as aprendizagens coletivas, a constituição dos vínculos, constituem um desafio permanente para o qual se fazem necessários diversos saberes (SULA, 2016, p.56).

Aqui destacamos a necessidade de o coordenador pedagógico assumir a formação em serviço, no chão da escola, cuidando do processo de indução pedagógica do professor iniciante. Além disso, evidenciamos a necessidade de um acompanhamento pedagógico mais próximo do professor iniciante. Se possível, uma formação individualizada, conforme as suas necessidades efetivas, pois, para conhecê-las, faz-se necessário o caminhar juntos, de mão dadas, nesse percurso.

Em suma, os estudos das pesquisas correlatas apontaram caminhos, perspectivas e indagações que nos ajudaram a delinear a presente pesquisa, no que concerne ao desenvolvimento profissional docente do professor iniciante. Certamente, os trabalhos e os apontamentos realizados ajudaram-nos a entender melhor como esse profissional adentra no chão da escola, quais as suas vivências diárias da rotina escolar e de que forma se estabelecem as relações interpessoais e os vínculos com os CP.

Desse modo, os estudos das pesquisas correlatas ampliaram nosso olhar, bem como os saberes referentes ao trabalho que foi desenvolvido. Por meio deles, sentimo-nos instigadas a descobrir percursos ainda não trilhados, a descobrir novas travessias e a ampliar as lições aprendidas nesse caminhar, aspectos a serem discutidos nos desdobramentos do presente trabalho.

3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DO PROFESSOR INICIANTE

“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar!”
(Eduardo Galeano)

As palavras de Eduardo Galeano, extraídas do texto “Me ajuda a olhar”, citadas na epígrafe deste capítulo, dialogam com nossas ideias acerca do desenvolvimento profissional do professor, à luz dos autores que estudaremos. O pedido do menino para o pai “ajudá-lo a olhar o mar”, ressignificou nosso olhar para o caminhar pedagógico do professor iniciante.

Analisar o desenvolvimento profissional do professor iniciante, faz-nos recordar de nosso itinerário profissional, de nossos primeiros passos como uma professora que já foi iniciante e que sempre se permitiu recomeçar. Afinal, acreditamos que estamos sempre iniciando em algum contexto em nossa profissão, seja com novos saberes, seja na construção e/ou reconstrução da nossa identidade profissional.

O desenvolvimento profissional docente tem sido pauta de muitos estudos teóricos que tratam da importância de qualificar-se a docência. Nesse contexto, a formação inicial e a continuada ganham visibilidade e se mostram essenciais para os que iniciam a carreira.

No conjunto das reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente e seus desdobramentos na formação continuada dos professores iniciantes, buscamos as contribuições de diversos autores para melhor compreendermos o que nomeamos como desenvolvimento profissional.

Desse modo trataremos, inicialmente, as principais ideias de diferentes referenciais sobre esse tema para, posteriormente, relacionarmos tais ideias aos processos formativos que precisam ser fomentados na formação permanente dos profissionais em questão.

No bojo dessa discussão, os professores iniciantes na carreira docente são aqueles que concluíram a graduação e que ingressam nas unidades escolares, via concursos e contratações, atuando diretamente com os alunos. Quando nos remetemos ao professor iniciante, salientamos que ele não apresentou nenhuma experiência no exercício da profissão e se encontra no processo inicial de construção de sua profissionalidade docente.

As leituras realizadas durante o movimento de identificação de pesquisas correlatas ao tema, organizadas no capítulo 2 da presente dissertação, evidenciaram que as experiências vivenciadas pelo professor iniciante nas escolas públicas podem ainda ser mais investigadas no que tange à constituição de vínculos e também com relação ao acolhimento desse educador no ambiente escolar, visando ao seu aprimoramento profissional.

De modo geral, observamos que a comunidade educativa apresenta pouca interação com tais profissionais, por acreditar que sua formação e preparo sejam um problema do Estado, das redes de ensino e das Unidades Escolares. Assim, o seu ingresso na carreira constitui-se um grande desafio, sendo uma pertença da escola e da nossa profissão, como salienta Nóvoa (2007).

A palavra desenvolvimento remete-nos a algo que evolui ou apresenta progressão. Quando falamos do desenvolvimento profissional docente, falamos de um processo complexo e dinâmico, constituído em diferentes momentos da vida do professor, antes, durante e após a formação inicial, no contexto da formação continuada em serviço (NÓVOA, 2007).

Segundo Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional docente caracteriza-se como um processo de longo tempo, que impulsiona o professor a buscar a qualificação do seu trabalho e que envolve diversas experiências, intencionais e planejadas.

Em caminho similar, André (2010) defende que a profissionalização docente deve ser um aprendizado a longo prazo, individual ou coletivo, que motive esses sujeitos a refletirem sobre a sua prática em sala de aula e permita mudanças efetivas em seus espaços de atuação.

Para Imbernón (2011), a formação docente deve oportunizar a reflexão dos sujeitos em relação à sua prática docente, favorecendo o aprimoramento dos saberes e o processo permanente de autoavaliação do trabalho realizado. Nesse sentido, a “[...] formação inicial é muito importante já que é o início da

profissionalização, um período que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão” (IMBERNÓN, 2011, p. 43).

Ainda de acordo com Imbernón (2011, p.19), os docentes devem construir e “[...] desenvolver capacidades de aprendizagem da relação, da convivência, da cultura do contexto e de interação de cada pessoa com o resto do grupo [...]”. Assim, o pertencimento a esse espaço, o compromisso pela função exercida, bem como o engajamento desse sujeito são constituídos em seu percurso profissional, na mobilização contínua de suas matrizes teóricas e dos saberes docentes. Por isso, é importante que as instituições escolares estejam preparadas para acolher e olhar cuidadosamente a integração desses sujeitos, que acabam criando mecanismos de sobrevivência e defesa para realizar a sua jornada.

Sabemos que o professor terá um percurso longo na carreira, o que nos coloca diante da necessidade de uma formação permanente nas escolas, oferecida pela rede de ensino, pelas equipes gestoras, no contexto da própria escola, em espaços formais de reuniões individuais e coletivas para a contínua teorização da prática.

Cochran-Smith, em entrevista a Fiorentini e Cressi (2016), destaca a importância dos processos de reflexão e ação do professor na prática docente, aspectos que contribuem para a qualidade do ensino e aprendizagem. Essa prática acontece por meio de comunidades investigativas, isto é, grupos de professores que se reúnem e buscam a postura investigadora por meio da reflexão da própria prática e de estudos em prol de melhorias no ensino e no fortalecimento dos saberes docentes.

Segundo os estudos de Cochran-Smith (2016), três concepções de aprendizagem docente sobressaem-se: o **conhecimento para a prática**, isto é, os conhecimentos acadêmicos que permitem que o professor possa utilizar e qualificar a sua prática docente; O **conhecimento na prática**, ou seja, os conhecimentos adquiridos pelo professor no exercício da docência, aprendidos por meio da reflexão da prática e em parceria com seus pares ou com os professores mais experientes; e o **conhecimento da prática**, isto é, os professores consideram seu trabalho e suas práticas como objeto de investigação e, relacionando-os com os estudos teóricos, aprimoram seu saber nas comunidades de investigativas, afetando outros professores.

A ideia das comunidades de aprendizagem trazidas pelos autores mencionados, bem como os processos de indução pedagógica colaboram exponencialmente para o desenvolvimento profissional docente, conforme os estudos destacados. Todavia, além do investimento institucional, é importante salientar também a necessidade de busca do próprio professor pelo seu desenvolvimento profissional, processo que deve acontecer concomitantemente às formações que lhe são oportunizadas.

O desejo de aprender do professor precisa também ser efetivo nesse caminhar. Nessa direção, Marcelo Garcia (2009), Nóvoa (2007, 2009, 2017), André (2010) e Imbernón (2010, 2011) salientam a importância de o professor assumir a profissionalização docente sendo um agente transformador, social e educacional.

Desse modo, o envolvimento, o compromisso, a postura investigativa e pesquisadora do professor não podem desaparecer em face das dificuldades e problemas enfrentados no cotidiano escolar ou na sociedade, pois, como defendeu Freire (1996), em sua “Pedagogia da Autonomia”, ensinar exige pesquisa, criticidade, aceitação do novo, reflexão da prática e o desejo da pesquisa.

Nóvoa (2007) pondera ainda sobre a importância do espaço formativo para o professor iniciante, destacando que as formações devem estar centradas na reflexão e na análise das práticas. As observações desses espaços de discussões voltados às formações do grupo e ao desenvolvimento das ações pedagógicas mostram que as formações, às vezes, são prisioneiras de modelos tradicionais e teóricos e acabam centradas em informes e longas pautas, perdendo-se de sua real necessidade: a de contribuir com o desenvolvimento profissional do sujeito.

O professor iniciante precisa perceber a importância do seu papel na escola e na sociedade, processo que legitima a sua profissionalização docente. Ao firmar-se na busca de sua identidade profissional, o seu compromisso transcende à aprendizagem de seus alunos. (MARCELO GARCIA, 2009)

Quanto à formação do professor, Imbernón (2010) ressalta que o professor precisa também assumir a sua identidade docente sendo sujeito de sua formação, e não objeto dela. Sob essa perspectiva, é necessário que ele seja visto como o protagonista da sua própria formação, evidenciando os caminhos percorridos, as experiências individuais e coletivas que contribuem com sua trajetória e com seu desenvolvimento pessoal e profissional.

[...] os professores devem assumir a condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional [...], sem ser um mero instrumento nas mãos dos outros (IMBERNÓN, 2010, p.78).

Marcelo Garcia (2009) ressalta que a constituição desse sujeito deve ser uma busca de transformação durante a sua carreira profissional e “[...] pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar [...]” (MARCELO GARCIA, 2009, p.7). Ainda de acordo com esse autor, torna-se possível compreender as diversas variáveis que podem afetar a formação do professor iniciante: “[...] pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar [...]” (MARCELO GARCIA, 2009, p.7). Entende-se, então, que esse sujeito vivencia uma busca de transformação contínua durante toda a sua carreira profissional.

Em suas contribuições, André (2010, p.176) enfatiza a relevância de conhecer esse sujeito, “[...] o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos em sala de aula”.

Para que os sujeitos se sintam acolhidos, orientados e valorizados em seus conhecimentos, o trabalho de formação continuada dos professores iniciantes deve se vincular a uma perspectiva sistêmica, na qual toda a comunidade escolar se comprometa com o seu desenvolvimento profissional, pois -

Ensinar é um trabalho complexo, que requer conhecimento, autonomia, autoria, prazer e criatividade. O desafio está justamente em como criar condições para formar profissionais com tais competências, sem cair na tentação de sistematizar tudo e transformá-los em cumpridores de tarefas (CARDOSO; PEREZ, 2012, p.15).

Nesse sentido, o acompanhamento, a avaliação e a reflexão das práticas desse professor são fundamentais para o seu engajamento profissional, favorecendo a sua construção de conhecimentos, o alcance de melhorias e a consolidação de mudanças significativas em sua prática docente (NÓVOA, 2009). Os espaços formativos constituídos no interior das Unidades Escolares são determinantes para o desenvolvimento profissional, pois os momentos de trocas no coletivo e a

convivência com parceiros mais experientes possibilitam ao professor iniciante vivenciar novos saberes e ampliar seu repertório de práticas (NÓVOA, 2009).

Esses movimentos contínuos permitem mudanças no fazer docente, gerando a possibilidade de um novo olhar, de forma que os docentes iniciantes possam ir além dos desafios de suas matrizes, bem como desenvolver todas as suas potencialidades, ampliando as inúmeras aprendizagens que a escola e o espaço escolar podem favorecer.

Cardoso e Perez (2012, p.15) destacam que “Ensinar é tarefa de profissionais. Portanto, professores precisam desfrutar contextos de interlocução, acesso à informação, tempo e espaço de reflexão e planejamento para que sejam partícipes das transformações sociais”. Assim, o professor é um agente de transformação, e o desejo pelo saber e a reflexão acerca de sua prática devem ser permanentes na busca da sua profissionalização.

3.1 Processos de indução pedagógica

“O essencial é invisível aos olhos”
(Antoine de Saint- Exupéry)

A formação acadêmica dos cursos de licenciatura em Pedagogia no Brasil apresenta a duração média de três anos, e houve um crescimento exponencial nos cursos de licenciatura em Pedagogia a distância. Conforme os dados do Censo da Educação Superior em 2016, do total de alunos ingressantes nos cursos em Pedagogia nas instituições privadas realizadas em EAD, mais da metade dos alunos (52%) frequentou o curso com essa modalidade (GATTI *et al.*, 2019).

Além das problematizações decorrentes da modalidade a distância no tocante à qualidade dos cursos oferecidos, questionam-se também o percentual das cargas horárias destes cursos e a composição curricular, aspectos que incidem diretamente sobre os programas de formação inicial dos professores. Diante desse cenário vulnerável, acreditamos que pouco tempo seja dedicado a uma formação consistente desse sujeito, diante da complexidade da profissão docente, de suas várias dimensões, de seu caráter interdisciplinar e polivalente, especialmente para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Muitos autores têm chamado atenção para a relevância de um processo de indução pedagógica com os professores que chegam diretamente das universidades, deparando-se com os complexos desafios da gestão das salas de aula. As pesquisas relatam que o período inicial da docência é abrangente e se situa entre os três aos cinco primeiros anos, a partir dos primeiros anos que determinaram a experiência e o desenvolvimento profissional docente.

Wong (2004) menciona que esse processo de indução se refere a um programa de desenvolvimento profissional contínuo e contribui com a formação e o engajamento dos professores iniciantes em suas vivências em salas de aulas, promovendo o aprendizado de carreira.

O período de indução pode ser confundido com o estágio ou período probatório, porém são processos distintos, a “[...] indução põe a ênfase no desenvolvimento da competência profissional enquanto o de probatório se destina a provar a existência da competência” (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014, p.113). A competência e o desenvolvimento profissional docente devem caminhar em parceria e de mãos dadas neste processo.

O programa de indução, “[...] tem sido desenvolvido em diversos países como um elo entre a formação inicial e a atuação profissional de professores tendo em vista o caráter continuado da aprendizagem da docência.” (MIZUKAMI; REALI, 2019, p.114).

No Brasil, há pouco investimento nos recursos e nas pesquisas de programa de indução, não sendo um alento nas escolas brasileiras. Para o docente inexperiente, é desafiador enfrentar as diversas mudanças sociais que afetam continuamente as escolas, assim como confrontar-se com as condições de trabalho insatisfatórias nas diversas redes de ensino e deparar-se com a depreciação da carreira da docência. (PRÍNCEPE; ANDRÉ, 2019).

Além disso, Nóvoa (2007, 2017), Mizukami e Reali (2019), Príncipe e André (2019) apontam que, nas escolas do Brasil, as turmas mais desafiadoras são atribuídas aos professores iniciantes.

Esse se constitui um desafio real para o professor iniciante, que concluiu a formação inicial e ingressa na Unidade Escolar. A vivência da formação acadêmica é, em boa parte das vezes, distante da sala de aula, do pó de giz nas mãos, traz o encantamento e deslumbramento da sua sala de aula.

Não podendo deixar de exercer a sua função de ensinar, dominar os conteúdos, trabalhos pedagógicos, adaptação ao sistema de ensino, gestão de sala de aula, socialização com os gestores e professores, dupla jornada, baixos salários e assim sendo duas vertentes; o idealismo e o realismo deste caminho a ser constituído. Segundo os estudos de Alarcão e Roldão (2014), Reis (2015), Flores, Nascimento e Xavier (2019), Príncipe e André (2019), Mizukami e Reali (2019).

Dessa forma, uma das várias dificuldades no enfrentamento desse processo é a rotatividade desses sujeitos nas escolas onde vão lecionar.

A permanência na mesma instituição de ensino possibilita que o professor possa conhecer seus pares, os gestores, as características e as especificidades da escola. Os estudos de Mizukami e Reali (2019) indicam os desafios recorrentes em virtude da rotatividade do professor no período de indução. Isso exige compreender as características, a organização e a continuidade da realização de um trabalho que permeia a identidade pessoal e profissional.

A passagem por várias escolas vai exigir do docente, modos próprios de compreender e lidar com os diferentes estilos de gestão, características dos professores e da própria comunidade escolar. Além disso, os significados, comportamentos, modos de pensar e agir que de certo modo, caracterizam a escola e seu funcionamento, também exigirão do professor uma aprendizagem. (PRÍNCEPE; ANDRÉ, 2019, p.70).

O processo de indução é um período que possibilita articulações, parcerias efetivas com pares e professores experientes, observações e análise de boas práticas. Além disso, possibilita-se o acolhimento deste sujeito, bem como o conhecimento sobre quem é essa pessoa e quais caminhos e contribuições carrega na construção da identidade profissional.

Os autores Príncipe e André (2019) e Reis (2015) destacam que os investimentos no professor iniciante vão além de formações iniciais ou continuadas oferecidas pelas instituições. Em outras palavras, é preciso ter diretrizes para que o processo de indução aconteça efetivamente. Os programas de indução devem ultrapassar essas concepções reducionistas, permitindo que os espaços de reflexões sejam orientados conforme as rotinas presentes em salas de aulas. Ademais, devem propiciar articulação, estudo, apoio, observações, análises das práticas dos demais professores, aspectos que promoveriam o desenvolvimento e a aprendizagem docente.

O programa de indução ou mentoria pode ampliar caminhos e oferecer melhores condições para o ingresso dos professores iniciantes à carreira docente. Reis (2015) ressalta a importância das parcerias efetivas com as instituições de ensino superior. Entende-se, portanto, que um trabalho coeso entre as duas instituições de ensino deverá abranger futuras aprendizagens que articulem ações em prol da melhoria da qualidade do ensino, na organização e funcionalidade da escola.

Nesse contexto, fazem-se necessários parcerias e investimentos em políticas públicas para que a indução pedagógica desses sujeitos seja concreta. Diante de tal cenário, Nóvoa (2017) e Mizukami e Reali (2019) destacam que, no início da carreira, os desafios e as diversas demandas são presentes, assim como o sentimento de desilusão e as angústias.

Nóvoa (2017) faz uma analogia da Medicina com a Educação que explicita o pertencimento à profissão e relata um episódio ocorrido na Faculdade de Medicina de Harvard. Ao iniciar o ano letivo, os estudantes de medicina participaram de uma reunião, com os médicos de um hospital, cuja maioria eram seus professores da universidade. Eles foram vestidos com jalecos, como se passassem a “vestir a pele da profissão” (p.1124). Ao mesmo tempo, os seus futuros colegas de profissão lhes disseram [...] “a vossa formação também é da nossa responsabilidade”. (NÓVOA, 2017, p.1124). Esse movimento ilustra que a solidariedade, a empatia, a causa e a corresponsabilidade permeiam o caminho gerando esperança, engajamento e a constituição da identidade profissional.

Nóvoa (2017) pondera que é fundamental que as escolas criem diretrizes e condições para a inserção do processo de indução, fortalecendo o compromisso juntamente com emancipação social e a contribuição dos professores mais experientes, com vistas a uma ação educativa de acolhimento dos professores iniciantes, voltada à aprendizagem da docência.

Os estudos de Mizukami e Reali (2019, p.120) trazem contribuições para as questões que permeiam o processo de indução: “[...] as alternativas de apoio, se encontra a mentoria, que pode auxiliá-los a analisar a sua base de conhecimento profissional e a buscar meios adequados para ampliá-los tendo em vista a aprendizagem de todos os seus alunos”. Segundo as autoras o programa de mentoria ocorre em alguns países como o Canadá, EUA, Austrália, Inglaterra. Ele tem investimento de políticas públicas e se desenvolve por meio de encontros

frequentes ou esporádicos, juntamente com professor iniciante e/ou o mentor/ professor experiente.

Os resultados das pesquisas indicam que não é a quantidade de encontros que evidencia a qualidade deste processo, e sim a participação dos sujeitos envolvidos. Isso resulta em ações pedagógicas e no compromisso com a aprendizagem dos alunos, por meio das orientações e saberes de acertos e erros (MIZUKAMI; REALI, 2019).

Nesse percurso, o mentor ou o professor experiente se constitui como formador no processo de ação e reflexão de seus saberes, juntamente com os seus pares, numa construção de comunidades colaborativas de aprendizagens, e promove mudança de concepção, de aprendizagem e de ensino.

O conhecimento profissional do professor experiente em conjunto com o estabelecimento de oportunidades para a construção de identidade de formador têm-se mostrado relevantes -, assim como dispor de uma base de conhecimento ampla e aprofundada sobre o conteúdo a ser ensinado, o ensino em geral, práticas de ensinamentos diversificados, conhecimentos sobre os alunos e a escola-para favorecer a construção de práticas de mentoria e simultaneamente ensinar os outros professores a ensinar. (MIZUKAMI; REALI, 2019, p.121).

Wong (2004) afirma que a comunidade escolar deve estar engajada nesse processo de indução. Em outra palavra, o programa só se sustenta se a comunidade de aprendizado contemplar todos os envolvidos, do professor iniciante ao experiente, de modo que as contribuições sejam respeitadas e valorizadas, por meio de um plano elaborado e permanente que alcance o avanço na aprendizagem dos alunos.

[...] provável que os professores aprovados optem por trabalhar nas escolas quando houver uma “massa crítica” de colegas que compartilham o mesmo compromisso com desempenho do aluno e onde o diretor é a chave para estabelecer esse compromisso com a melhoria do professor e o desempenho dos alunos (WONG, 2004, p.18).

Segundo Reis (2015), o programa de indução deve ser permanente, ou seja, é preciso que todos os professores, independentemente dos anos de exercício da profissão, voltem seus olhares para a aprendizagem e para a observação dos trabalhos de seus colegas. Nesse sentido, eles devem interagir como comunidades educativas que consolidam saberes e se comprometem com a formação de todos os sujeitos e com a qualidade de ensino da profissão.

Nesse contexto, as autoras Príncipe e André (2019) se utilizam de uma analogia que compara a iniciação docente à primeira infância, a fim de exaltar o rigor que deve existir nesse percurso:

É preciso cuidar do professor iniciante, do mesmo modo que se passou a dar maior importância para a primeira infância e sua relevância para o desenvolvimento integral da pessoa. A qualidade do que se vive nos primeiros anos de vida poderá ser determinante para a vida adulta. (PRÍNCEPE; ANDRÉ, 2019, p. 77)

Em síntese, é necessário cuidar do professor iniciante, assim como precisamos cuidar dos alunos, das aprendizagens e da escola.

3.2 Acolher para desenvolver: o desenvolvimento do conhecimento pedagógico

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”.

(Antoine de Saint-Exupéry)

Neste momento, trazemos as indagações de Mizukami (2004, 2006) e Shulmam (2014), para discorrermos sobre o conhecimento pedagógico de ensino e aprendizagem. Trata-se de um conhecimento imprescindível no itinerário formativo de um professor iniciante, que vai, gradativamente, aprendendo a ser professor e constituindo a sua identidade profissional. As perguntas dos autores podem ser assim apresentadas: O que é necessário que o professor saiba para saber ensinar? Como o seu ensino garante a aprendizagem dos alunos?

Os estudos de Mizukami (2004) retratam a relevância de o professor ter propriedade ao ensinar e também o modo como compõe o conhecimento do ensino, os conteúdos e o currículo, favorecendo a aprendizagem dos alunos e a compreensão da aprendizagem da docência.

A base de conhecimento para o ensino consiste em um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, [...] e modalidade de ensino (MIZUKAMI, 2004, p.38).

Para Mizukami (2004, 2006), ter o domínio da prática não garante que o professor conheça a base das categorias de conhecimento, as características dos

conteúdos e do ensino que deverão ser lecionados aos alunos. Por isso, ele deve desenvolver o conhecimento do conteúdo específico da matéria que será lecionada, compreender os conceitos, procedimentos, estratégias. Além disso, é necessário que tenha domínio do planejamento, da organização, da gestão de sala de aula e também conhecer quem são seus alunos e quais são os conhecimentos que possuem.

Essas são categorias que transcendem ao ensino do conteúdo ou matéria e “[...] o professor deve ter não apenas profundidade de compreensão das matérias específicas que ensina, mas também uma educação humanista abrangente, que serve para enquadrar o que já foi aprendido e facilitar a nova compreensão” (SHULMAM, 2014, p.208).

Quando autor se refere a uma educação humanista, ele alude a uma educação centrada no sujeito, respeitando a sua escuta, seus conhecimentos, suas características, potencialidades e aprendizagem. “Trata-se da educação centrada na pessoa, já que nessa abordagem o ensino será centrado no aluno” (MIZUKAMI, 1986, p.8).

As contribuições de Schön (1992) mostram que o professor deve ser curioso e ir ao encontro dos saberes e dificuldades dos seus alunos, buscando compreender o seu processo de construção de conhecimento. “Esse tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-acção que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das dificuldades” (SCHÖN, 1992, p.82).

O conhecimento e o saber não são estáticos e definitivos; estão sempre em transformação, em movimento, e ambos são datados. “À medida que aprendemos mais sobre o ensino, vamos começar a reconhecer novas categorias de desempenho e compreensão que são características dos bons professores e teremos de reconsiderar e redefinir outros campos” (SHULMAM, 2014, p.213).

À luz dos estudos de Shulman e Mizukami, observa-se que, no processo de qualificar o ensino de forma a contribuir com a aprendizagem dos alunos, o professor necessita conhecer e ter o conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento no qual o professor é protagonista.

Trata-se de um novo tipo de conhecimento, que é construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e que é enriquecido e melhorado quando se amalgamam os outros tipos de conhecimento explicitados na base. [...] Durante o exercício profissional os professores

acabam construindo um novo tipo de conhecimento da área específica, que é melhorado e enriquecido por outros tipos de conhecimentos. Esse conhecimento, específico da docência é denominado conhecimento pedagógico de conteúdo, pode ser considerado como um novo tipo de conhecimento [...] (MIZUKAMI, 2004, p.39).

Salienta Mizukami (2004) que tal conhecimento é fundamental no processo da aprendizagem da docência, pois envolve o conhecimento da matéria e a maneira de ensiná-lo. Sua aprendizagem e engajamento acontecem no exercício da prática, porém outros saberes contribuem com esse processo, sejam eles decorrentes de cursos, formações ou estudos.

O conhecimento da experiência é evidenciado como uma categoria da base do conhecimento e faz parte de todo o processo. Assim, deve ser considerado como um requisito para a construção do conhecimento pedagógico de conteúdo.

Nesse contexto, o conhecimento é construído pelo professor, continuamente melhorado e revisado para que possa atingir a aprendizagem e desenvolver o saber para os alunos (MIZUKAMI, 2004).

Shulman (2014) se refere ao ensino que acontece quando o professor entende o que deve ser aprendido, como deve ser ensinado, refletindo sobre o próprio processo de ensinar. Acredita-se que, quando aprende mais sobre o ensino, o professor reconhece novas categorias de desempenho e compreensão, que devem ser características do bom professor.

Os autores Mizukami (2004) e Shulman (2014) apresentam as categorias da base do conhecimento para o ensino, quais sejam:

- **Compreensão.** Conhecer e compreender o que deve ser ensinado. Possuir o conhecimento da disciplina e da matéria, gerando entendimento para a aprendizagem dos alunos.
- **Transformação.** Propagar o conhecimento para ser ensinado aos alunos. O caminho para que aconteça a transformação é dividido em quatro esferas.
 1. A preparação seleciona materiais que serão utilizados, como textos, livros, entre outros para instrumentos de ensino e aprendizagem.
 2. A representação aborda o uso de analogias, exemplos, metáforas, filmes, músicas e outros que são utilizados para a compreensão do que será ensinado e aprendido.

3. A seleção inclui a escolha das abordagens e estratégias de ensino, bem como os modos de ensinar, gerenciar para que a aprendizagem aconteça, incluindo a troca de saberes entre professor e aluno e também no coletivo.
 4. A adaptação é quando o professor precisa adaptar o material que será utilizado para os alunos, conhecendo suas particularidades e vivências, quais sejam: questões culturais, conceitos, preconceitos, dificuldades, habilidades e autoestima.
- **Instrução.** A investigação, o gerenciamento e a observação do professor em relação aos alunos, a gestão de sala de aula, as descobertas e o ensino.
 - **Avaliação.** O processo de verificação do entendimento dos alunos quanto ao ensino, que pode ocorrer durante ou ao fim das aulas ou da matéria. “Entender o que o aluno entende requer um domínio profundo tanto do material a ser ensinado como dos processos de aprendizado” (SHULMAN, 2014, p.221). O professor também avalia o próprio ensino, as matérias e suas aulas. Esse processo da avaliação gera a reflexão sobre o que é ensinado e aprendido.
 - **Reflexão.** O processo que envolve a análise crítica do professor, o desempenho e os modos de ensinar que interferem na aprendizagem dos sujeitos.
 - **Novas compreensões.** O processo de compreender novos saberes e abordagens, consolidando novas compreensões de ensino e aprendizagens.

Quanto às categorias da base do conhecimento para o ensino apresentadas, ressaltamos que elas não precisam ocorrer nessa sequência, ou seja, elas podem ocorrer aleatoriamente. Ademais, algumas podem ou não acontecer no processo de ensino. O importante é que o professor tenha conhecimento delas. Além disso, ele deve fazer com que tais categorias estejam, de alguma forma, presentes nas aulas: “[...] um professor precisa demonstrar a capacidade de adotar esses processos quando solicitado e a formação de professores deve prover estes com as formas de compreensão e as habilidades de ensino [...]” (SHULMAN, 2014, p.222).

Shulman (2014) alerta-nos sobre a necessidade de se ter cuidado com os processos de ensino e que eles não podem ser vistos como uma receita técnica que perde sua essência; é preciso ter o olhar para a pessoa, nesse caso, o aluno. O autor acrescenta que a documentação da prática é fundamental e deve ser realizada

mediante relatos contextualizados com os conteúdos a serem ensinados, bem como estratégias pedagógicas utilizadas. A documentação de boas práticas deve ser presente nas escolas como engajamento para a qualidade do ensino e em parceria com o estudo da literatura acadêmica, contribuindo com as práticas pedagógicas.

A prática pedagógica deve estar entrelaçada à base do conhecimento, e o professor deve ter o conhecimento do conteúdo e também, conhecimento pedagógico, envolvendo também a gestão de sala de aula, o conhecimento dos alunos, do currículo e dos contextos educacionais e, principalmente, o conhecimento pedagógico do conteúdo, que é a junção do conhecimento pedagógico com o conhecimento do conteúdo.

Esse conceito vai além do conhecimento da matéria e da disciplina. Trata-se das maneiras de representar, ensinar, formular, tornando os conteúdos compreensíveis aos alunos e garantindo a aprendizagem (SHULMAN, 2014).

Diante disso, trazemos uma reflexão acerca do próprio ensino, isto é, sobre como ele acontece nas escolas. O professor tem refletido sobre o ensinar e aprendido o conhecimento pedagógico? A teorização da prática, os registros desses saberes são efetivos? As trocas com os pares ou grupo nos momentos coletivos possibilitam a discussão da prática docente?

Com base nessas indagações, é importante ressaltar que, se os registros dos professores e os espaços coletivos não forem fecundos na rotina escolar, o trabalho se perde e acaba sendo consumido por uma rotina mediada pela amnésia do grupo. Assim, as criações e boas práticas não dão frutos, seja com professores iniciantes ou experientes, seja entre os pares, seja no ensino (SHULMAN, 2014).

Como se espera que a escola seja um espaço potente de transformação, é importante acolher o professor iniciante, tendo em vista o seu desenvolvimento profissional. As estratégias formativas precisam ser potencializadas de forma que o conhecimento do conteúdo seja efetivo. Não investir nesse conhecimento distancia a educação da qualidade social tão sonhada, um direito de todos os alunos.

3.3 O acolhimento do CP ao professor iniciante e a constituição de vínculos

“Aqueles que passam por nós, não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.
(Antoine de Saint-Exupéry)

A epigrafe escolhida revela que cada pessoa que passa pela nossa vida contribui de alguma maneira. Assim também é nossa relação com o outro: deixamos algo nele. Afinal, a cada vivência e a cada experiência trilhadas, constituímos-nos como pessoa e, nessa dimensão, enquadra-se a relação aluno e professor, afirmando que essas questões merecem ser olhadas e cuidadas. A vida permite estarmos abertos para as relações e, assim, cada um se constitui com um pouco de si e do outro no caminhar.

Nesta seção, apresentamos a reflexão sobre como se constituem as relações no chão da escola, entre o professor iniciante² e o coordenador pedagógico e sobre como se estabelecem as relações interpessoais nesse percurso, uma vez que, a nosso ver, o coordenador pedagógico (CP) é o principal responsável pela formação continuada da equipe escolar.

Os processos interpessoais têm grande influência no decurso do conhecimento. Eles podem intervir no clima escolar, nas relações e, especialmente, nas aprendizagens. As relações interpessoais e pedagógicas estão sobrepostas, e a ruptura delas desencadeia lacunas nas pedagógicas, na relação professor aluno, professor e formador (ALMEIDA, 2016).

Nóvoa (2007), referindo-se ao transbordamento da escola, levou-nos a pensar sobre como deveríamos cuidar dos professores iniciantes que, por inúmeras vezes, lecionam para as turmas mais desafiadoras, em bairros de periferia, necessitando de ajuda, acolhimento e, ao mesmo tempo, passando despercebidos em suas necessidades formativas. O olhar, a empatia, o compromisso, a escuta, o respeito, o colocar-se no lugar do outro, o acolher e ser acolhido são pontos de partida para a construção de relações interpessoais saudáveis, promotoras de boas aprendizagens, seja para o aluno, seja para o professor, ainda mais o iniciante.

² Mantivemos o foco no professor iniciante, embora seja fundamental destacar a importância das relações entre todos os profissionais que atuam nas escolas.

Por essa direção, os estudos de Rogers (1997), Freire (2001) e Almeida (2012, 2015, 2016) problematizam a importância das relações humanas e interpessoais. Nesse contexto, a empatia tem sido lembrada em nossa sociedade atual, e as contribuições de Almeida (2012, 2015, 2016) mostram a profundidade que essa palavra revela:

Mas a empatia, ao colocar-se no lugar do outro, é também recurso fundamental para levar ao crescimento. Ser capaz de tomar o lugar de referência do outro, sem, no entanto, esquecer que é do outro, é condição imprescindível a uma relação interpessoal promotora de crescimento. Por outro lado, o esforço para autenticidade e a empatia não será concretizado se eu não tiver consideração pelo outro, seu eu não o prezar como pessoa que é. (ALMEIDA, 2012, p. 76).

A grandeza do olhar tem o poder de acalentar, acolher, transformar e cativar. Segundo Almeida (2012), na função de coordenador pedagógico, de formador, é essencial atentar-se ao outro, procurar identificar seus saberes, conhecer seus anseios, dificuldades e angústias.

Há outra questão a considerar: a amplitude do olhar. Ou seja, há um olhar imediato de curto alcance, um olhar que nos faz chegar às pessoas e aos problemas do cotidiano. Mas há outro olhar, mais amplo, que nos faz projetar o futuro, o que desejamos construir a médio e a longo prazos. É também um olhar necessário na coordenação pedagógica. (ALMEIDA, 2012, p.71).

Coordenar um grupo, uma instituição não é uma tarefa fácil, especialmente, com tantas demandas que vão além das questões pedagógicas. Assim, é importante que o CP consiga se desvencilhar de atividades que o desviam do foco de sua atuação, pois ele não pode perder de vista o seu papel de articulador, de formador e de transformador (GOUVEIA; PLACCO, 2013).

Nesse processo, o olhar para a pessoa – uma das características fundamentais – de um coordenador pedagógico é essencial, pois permite enxergar saberes, fragilidades e mudanças. É importante que o coordenador pedagógico tenha a amplitude do olhar que permite ir ao encontro dos sujeitos.

A escuta é outra parceira nesse caminhar, esquecida nos tempos atuais. Ela também evidencia o despojamento do sujeito na função exercida. Os estudos de Rogers ressaltam a importância de ouvir o outro:

Quando digo que gosto de ouvir alguém estou me referindo evidentemente a uma escuta profunda. Quero dizer que ouço as palavras, os pensamentos, a tonalidade dos sentimentos, o significado pessoal, até mesmo o significado que subjaz às intenções do interlocutor (ROGERS, 1983, p.5 *apud* ALMEIDA, 2012 p. 72).

O ato de escutar também se apresenta como um desafio na rotina do coordenador pedagógico. As demandas podem sufocar a necessidade de ouvir e também de ser ouvido, pois, dentro desse sujeito, mora uma pessoa. Assim também acontece com o professor - “[...] todo professor mora dentro de uma pessoa, todo aluno mora também e só está consciência amorosa pode salvar a escola” (SOLIGO, s/d).

Os estudos de Freire (1996) ressaltam a grandeza da escuta e o que transpõe essa ação:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui de mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. Não é difícil perceber como há umas tantas qualidades que a escuta legítima demanda do seu sujeito. Qualidades que vão sendo constituídas na prática democrática de escutar (FREIRE, 1996, p.75).

A escuta profunda, que ultrapassa o ato de ouvir, possibilita, na sala de aula, a aprendizagem significativa e afetiva aos alunos. Além disso, ela propicia uma relação mais consistente entre o professor e o coordenador pedagógico no processo de constituição de vínculo.

Por qual espécie de processo pode ser desenvolvida essa abertura à mudança? Um dos conceitos que pode abrir o caminho para responder estas questões, é o conceito de “aprendizagem significativa” ou “aprendizagem experimental”. Por estas palavras eu quero significar o tipo de aprendizagem que envolve a pessoa como um todo, em seus aspectos cognitivos e afetivos. É a aprendizagem na qual a pessoa se envolve. É a aprendizagem auto iniciada. A aprendizagem que promove uma diferença no comportamento do indivíduo, no curso de ações que ele escolhe para o futuro, em suas atitudes e em sua personalidade (ROGERS, 1997, p.259).

No tecer pedagógico, nas peculiaridades da rotina escolar, a fala ocupa um espaço singular nas relações. Nas questões formativas, a comunicação oral legitima e valida o pensamento do professor e também o do coordenador pedagógico.

Segundo Almeida, o professor tem muitas expectativas em relação à fala do coordenador pedagógico. Essa fala pode favorecer a atuação do professor ou bloquear o pensamento do sujeito, fortalecendo ou fragilizando as relações interpessoais e, nesse último caso, representa uma ameaça à qualidade das relações.

Uma fala inadequada ou um dito em momento inoportuno pode levar à não aceitação da ideia apresentada, ou até a uma ruptura de relacionamento. O ouvir ativo, sensível, dirige para uma fala que atinja o outro, ao expressar um sentimento genuíno, autêntico, empático. (ALMEIDA, 2017, p.47)

O coordenador pedagógico precisa ter o olhar atento, a escuta ativa e uma boa comunicação que transmita significados ao professor, pois o processo de conhecer e valorizar as miudezas das relações interpessoais permite que o docente também a valorize e possa vir a desenvolver atitudes semelhantes com seus alunos. Nesse exercício de olhar, escutar e falar, “[...] é possível diagnosticar suas necessidades, sentir suas angústias e oferecer a ele a ajuda de que ele precisa naquele momento, o que pode ser feito por indicação de ações e de leituras, intermediação na troca de expectativas, encaminhamentos diversos” (ALMEIDA, 2012, p.75).

Estar na função de coordenador pedagógico e de professor, a reflexão e a atuação da fala permitem o reconhecimento e conhecimento de suas funções exercidas no processo de ensino e aprendizagem. “Se a relação pedagógica é a relação professor-aluno-conhecimento, a relação do coordenador pedagógico com o professor também é pedagógica, porque é mediada pelo conteúdo da formação” (ALMEIDA, 2012, p.75).

Assim, o fortalecimento das relações interpessoais é uma premissa do trabalho formativo. Quando isso não ocorre, e a atuação fica prejudicada nas questões pedagógicas e na execução das atividades. No entanto, a constituição de grupo coeso é um processo demorado e árduo, fundamental para que os objetivos comuns e coletivos sejam alcançados pelos professores (ALMEIDA, 2012). Ninguém nasce professor ou coordenador pedagógico; o desenvolvimento profissional de

ambos acontece no dia a dia, no espaço escolar, nas vivências do coletivo, nas aprendizagens, no planejamento articulado às necessidades individuais e coletivas e, também, nos tropeços no caminho.

O coordenador pedagógico é um dos sujeitos que integram o espaço escolar e exerce função articuladora envolvendo professores, comunidade educativa, funcionários, diretor e todos que compõem o coletivo da escola na elaboração do projeto político-pedagógico (ORSOLON, 2012). Desse modo, o trabalho do CP não ocorre isolado, mas se concretiza no coletivo e deve possibilitar transformações e pertencimento em relação à escola.

Os estudos de Gouveia e Placco (2013) e Almeida (2016) destacam que a rotina do coordenador pedagógico acaba sendo ocupada por demandas administrativas - estar à disposição das famílias dos alunos, atender ao telefone, resolver questões disciplinares, organizar eventos, conferir documentos e materiais. Diante de tantas atividades, a sua função formativa de acompanhar as aprendizagens dos professores e avaliar as questões do planejamento no espaço escolar fica, em boa parte das vezes, comprometida.

Salientam Gouveia e Placco (2013) que a organização de uma rotina de trabalho é essencial para que o CP consiga efetivar seu planejamento, de modo que os objetivos e metas educacionais possam ser alcançados. Ao engajar-se em sua função, o CP assume também o papel de corresponsável pelas aprendizagens dos alunos, juntamente com os professores, sob sua coordenação. Por isso, é necessária uma parceria efetiva com toda a Equipe Gestora (coordenador pedagógico, diretor e ou vice- diretor), que tangencie os olhares para o pedagógico, “[...] não se trata de polarizar as funções, como: ao CP cabe o pedagógico e ao diretor, o administrativo, pois ambos realizam uma gestão com vistas à aprendizagem dos alunos” (GOUVEIA; PLACCO, 2013, p.73).

Entre tantas demandas e funções do coordenador pedagógico, Gouveia e Placco (2013) e Almeida (2016) evidenciam que a formação de professores deve ser priorizada na unidade escolar, cabendo ao CP exercer o seu papel formativo. Nesse contexto, acontecem, nas escolas, as reuniões em horários de trabalho coletivos. Esses momentos são propícios para ações formativas, trocas de experiências e orientações, sejam individuais, sejam em grupo ou por ciclos. Analisar as produções dos alunos, promover momentos de estudos, reflexão da prática pedagógica e do conhecimento didático precisam ser ações fomentadas neste fórum. Desse modo, o

coordenador pedagógico, desempenhando o papel de articulador e formador, junto do grupo de professores, busca objetivos comuns para a qualidade na aprendizagem dos alunos (GOUVEIA; PLACCO, 2013).

Ao longo desse caminho formativo, o cuidado, a escuta e a fala devem ser parceiros efetivos:

Nossa experiência tem mostrado que, em qualquer processo formativo, o formando se abre ao novo e se dispõe a aprender quando é afetado, quando algo o toca; quando percebe que é respeitado, reconhecido como alguém que tem o que contar sobre si mesmo, que sua trajetória profissional tem valor, para si mesmo e para os outros (ALMEIDA, 2015, p.27).

Os estudos de Souza (2012) relatam a relevância de as reuniões serem planejadas e com temas a serem estudados e refletidos. A constituição de grupo ocorre no coletivo, em busca de objetivos comuns e em torno da tarefa a ser realizada. Ressaltamos que, além de cuidar, ouvir e estabelecer relações com os sujeitos, para que essas ações sejam presentes, é preciso que o CP conheça seu grupo de professores. Nesse sentido, as leituras e devolutivas dos registros precisam efetivas, a fim de que ele possa intervir sem interferir nos momentos de conhecer suas aulas, e suas práticas “[...] e os professores ser considerados como profissionais e não alunos, isto é profissionais com uma responsabilidade social definida por sua profissão, que é ensinar” (GOUVEIA; PLACCO, 2013, p.73).

Os apontamentos referentes à prática docente devem ser realizados com cuidado e respeito. “Não se podem apontar os erros diretamente, antes da construção de vínculos. Só quando os vínculos estão estabelecidos é que se torna possível lidar com as críticas, expor os não saberes, confrontar-se com as faltas” (SOUZA, 2012, p. 29).

Nesse processo de constituição de vínculos e parcerias, a observação do CP em sala de aula é vista como um potente caminho para aprofundar a reflexão. Essa ação deve ser planejada com a data que irá acontecer, e o professor deverá ter o conhecimento da ação, bem como daquilo que será observado na aula.

Os estudos de Gouveia e Placco (2013) evidenciam a importância do planejamento dessa ação pelo coordenador pedagógico, com uma pauta e objetivos compartilhados. É importante não deixar de dar uma devolutiva ao professor, pois isso permite ao sujeito refletir sobre a sua prática e sobre o modo como pode contribuir com os saberes dos alunos. Nesse contexto, a sensibilidade do CP em se

colocar no lugar do outro deve estar antes do preparo e do planejamento de qualquer proposta. Assim, a rotina pode acontecer em qualquer esfera no espaço escolar, principalmente com o coordenador pedagógico, a fim de que as ações e funções aconteçam, bem como os momentos de estudos e de formação.

As autoras Gouveia e Placco (2013) destacam que, para que os coordenadores pedagógicos se reconheçam como formadores, são necessárias ações de formadores mais experientes para apoiá-los a desenvolver o seu papel, um investimento que deve acontecer nas Secretarias de Educação e instituições de ensino. Diante dessa rede de apoio, é possível que o coordenador pedagógico se encontre em melhores condições de desempenhar a sua função de articulador, formador e transformador, no espaço escolar, contribuindo para as aprendizagens dos sujeitos e dando atenção especial aos professores iniciantes:

Para ser consistente, um projeto de formação de professores deve contar com formadores que tenham força de vontade e fé na causa da educação. E, sobretudo, que estejam dispostos a educar o indivíduo completo: sentimento, razão e corpo (ALMEIDA , 2012, p.22).

Se conseguirmos o engajamento do professor iniciante, mobilizando positivamente os afetos, CP e professores trilharão juntos esse árduo e belo caminho, envolvidos em objetivos comuns e coletivos, comprometidos com a qualidade do ensino.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos, inicialmente, o método e os procedimentos metodológicos da pesquisa. Na sequência, procedemos à caracterização os sujeitos participantes da pesquisa.

4.1 Definição de método

Trata-se de um estudo descritivo-analítico, de natureza qualitativa. Segundo Godoy apud Zanette (2017, p. 154) “Quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento de fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada”. O estudo descritivo aborda os fatos, sua observação e análise.

No tocante à abordagem qualitativa, André (2010) destaca que seu uso trouxe inúmeras contribuições para as pesquisas em Educação, proporcionando um maior entendimento das ações escolares. Por demandarem maior envolvimento do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, os estudos de natureza qualitativa possibilitam o engajamento dos sujeitos, favorecendo o compromisso dos envolvidos nas atuações educativas e favorecendo melhorias educacionais.

Os estudos de André (2013) ressaltam a relevância da abordagem qualitativa de pesquisa “[...] numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados” (ANDRÉ, 2013, p.97).

Chizzotti (2006) também aprofunda os aspectos que norteiam as pesquisas de natureza qualitativa, destacando questões que dizem respeito à subjetividade dos sujeitos pesquisados:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2006, p.78).

Considerando a construção desta pesquisa, utilizamos, como instrumento de coleta de dados, questionários, entrevistas e a análise de documentos. A utilização do recurso do questionário permitiu conhecer quem são os sujeitos, suas atuações vividas em seus percursos profissionais. Para Chizzotti (2006), esse recurso favorece o acesso ao problema da pesquisa, em virtude do rigor de perguntas bem formuladas.

Buscamos, também, por meio das entrevistas, conhecer os percursos de inserção na carreira profissional dos profissionais, tal como descrito no objetivo geral e nos específicos, anteriormente apresentados. O estudo de Zanette (2017) esclarece a relevância do instrumento entrevista, ressaltando o poder da escuta e da fala, isto é, o que elas revelam ao o sujeito e também ao pesquisador:

A entrevista é um mecanismo que favorece a aproximação do sujeito para recolher, de modo discursivo, o que ele pensa sobre um determinado fato. Ao falar sobre uma questão, já se coloca em evidência a própria questão para si, enquanto o sujeito fala, ele ouve o que diz. Ao falar para alguém, escuta-se o que é dito. Esse dispositivo proporciona com que os sons das palavras façam eco para o próprio sujeito que fala e, também, para o outro que as ouve (ZANETTE, 2017, p.163).

Zanette (2017, p.163) ressalta, ainda, que, no momento da entrevista, “[...] é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e cultura”

A análise documental também foi utilizada como instrumento para a coleta de dados. Os documentos utilizados dizem respeito aos registros fornecidos pela Secretaria Municipal de Santo André, a fim de referenciar as informações referentes aos dados de alunos e professores da Rede, bem como publicações da própria rede que trazem os seus marcos históricos. Nesse sentido, as pesquisas correlatas igualmente ajudaram a explicitar aspectos pertinentes à história da educação no município.

Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental é um meio importante para compor a abordagem de dados qualitativos, permitindo a compreensão dos dados. “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Em relação à coleta de dados, a primeira etapa realizada no processo com os sujeitos foi o preenchimento do questionário (Apêndice A), que dispunha de questões estruturadas com o objetivo de caracterizar os profissionais, contribuindo para o momento da entrevista.

Segundo as autoras Szymanski, Almeida, Prandini, “[...] é necessário saber qual sua formação, tempo de magistério, um pequeno histórico do seu percurso profissional e o que mais for necessário, conforme os objetivos da pesquisa” (SZYMANSKI, ALMEIDA, PRANDRINI, 2018, p.25).

Na segunda etapa da coleta de dados, ocorreram as entrevistas realizadas com os 4 sujeitos. As questões podem ser lidas no Apêndice B. Em relação às entrevistas, Szymanski, Almeida e Prandini (2018, p.17) destacam:

A entrevista também se refere, frequentemente, a aspectos importantes da vida do entrevistado, especialmente nas pesquisas que utilizam da sua história de vida, e pode ainda constituir um momento de “exame de consciência” ou “balanço geral”, dependendo do grau de envolvimento que o entrevistado apresenta (SZYMANSKI, ALMEIDA, PRANDINI, 2018, p.17).

Ressaltamos que todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, possibilitando um mergulho na realidade descrita, bem como a análise dos dados, conforme os objetivos traçados para esta pesquisa. Os dados coletados preservam a integridade dos participantes e seus nomes permanecem em sigilo, garantindo a confidencialidade.

As entrevistas foram organizadas com base em um roteiro com questões semiestruturadas (Cf. Apêndice B e Apêndice C). No que concerne às perguntas norteadoras, elas contemplam os seguintes pontos: quem são esses sujeitos; como acontece sua trajetória profissional; como se deram as experiências vividas quanto à sua inserção profissional; quais aspectos permeiam seu desenvolvimento profissional docente.

Devido a pandemia de Covid -19, foi necessário adequar as entrevistas de forma remota, utilizando meios digitais como as plataformas Zoom e Skype. Foram combinados dias e horários com cada um dos participantes.

As entrevistas de forma remota favoreceram a praticidade do encontro e aconteceram no local escolhido pelo sujeito, sem que ele precisasse se deslocar, porém alguns desafios foram presentes. O formato on-line tornou este momento mais complexo, pois, em algumas situações, a conexão com a internet foi

interrompida, sendo necessário reconectar e até mesmo remarcar a entrevista para outro momento.

As entrevistas realizadas foram inspiradas em alguns elementos da entrevista reflexiva, proposta por Szymanski, Almeida e Prandini (2018).

As autoras evidenciam alguns dados que devem ser considerados nesse tipo de abordagem. São eles:

- destacar os objetivos do trabalho da pesquisa;
- fazer o exercício da escuta, ser cuidadoso com a fala do entrevistado; se for necessário ,retomar o assunto para que não se percam de vista o foco e os objetivos traçados para a entrevista;
- possibilitar um momento tranquilo no decorrer da entrevista, no qual o sujeito possa sentir-se acolhido para relatar seus sentimentos e vivências a serem compartilhadas;
- assegurar ao entrevistado os cuidados relevantes à sua privacidade e à confidencialidade dos dados.

Ademais, Szymanski, Almeida e Prandini (2018) destacam que a entrevista reflexiva permite um olhar significativo para os sujeitos e que ela também possibilita a reflexão sobre suas ações e aprendizagens no percurso vivenciado, não somente para o entrevistado, como também para o pesquisador. A entrevista reflexiva possibilita, portanto, o exercício de se colocar no lugar do outro, num processo cuidadoso, trazendo a compreensão dos dados apresentados pelos sujeitos entrevistados. “Afetar e ser afetado é condição inerente as interações humanas, e a situação de entrevistas não escapa dessa condição” (SZYMANSKI, ALMEIDA, PRANDINI, 2018, p.85).

Desse modo, os elementos presentes na entrevista reflexiva promovem um movimento de significação dos sujeitos, por meio da reflexão crítica dos investigadores da pesquisa:

Foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de *reflexiva*, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto pela busca de horizontalidade (SZYMANSKI, ALMEIDA, PRANDINI, 2018, p.14).

Numa próxima etapa da coleta de dados, a fim de refinar e aprofundar a compreensão das informações coletadas, trazendo novos olhares para o problema da pesquisa, foi realizada uma entrevista com uma professora que exerceu a função de Coordenadora Pedagógica dos professores – PAF – da rede Municipal de Santo André. A entrevista teve por finalidade identificar como ocorreu a inserção do trabalho, quais as ações e saberes foram presentes na realização dessa função, contribuindo com as matrizes pedagógicas dos professores iniciantes que exerceram a função de PAF na rede Municipal de Santo André. Concluindo essa etapa, os dados foram transcritos, lidos com cuidado, organizados criteriosamente e submetidos à análise, realizada à luz do referencial teórico estudado ao longo do trabalho.

4.2 Contexto da pesquisa

O campo da pesquisa é a Rede Municipal de Ensino de Santo André, cidade pertencente à região do Grande ABC, no estado de São Paulo. O município de Santo André iniciou a Pré-Escola em 1968, com atendimento em apenas duas salas. Na década de 1970, houve o aumento da procura por vagas para o atendimento de crianças de 4 e 6 anos com a ampliação de dois “Centros Integrados de Recreação Infantil”.

O acesso ao ensino era para a classe privilegiada, e somente no final da década de 1970 ocorreu para os munícipes, com a abertura dos C.E.A.R. – Centros Educacionais, Assistenciais e Recreativos. No entanto, nem todos conseguiam realizar a matrícula, devido às vagas serem ofertadas por intermédio de políticos do município (SULA, 2016).

Em 1992, o município inaugurou 36 pré-escolas, com a nomenclatura (EMEI) Escola Municipal de Educação Infantil, e o critério de vaga passou a ser a faixa etária, o que garantiu o acesso das crianças. No ano de 1998, a rede municipal de Santo André passou a oferecer o Ensino Fundamental I. As unidades passaram atender à EI e ao EF, com a denominação de EMEIEF, e houve a ampliação do EF para nove anos, em 2010.

Segundo dados obtidos no Mapa de Movimento da Rede Municipal³, do mês de maio, documento fornecido pela Secretaria de Educação, o município tem sob sua responsabilidade quarenta creches, cinquenta EMEIEF com atendimentos na EI (alunos de 4 e 5 anos) e EF (alunos de 6 a 10 anos). Das cinquenta EMEIEF, quinze atendem também a modalidade de EJA. Além disso, há 6 Centros Públicos Profissionalizantes.

Em relação aos anos iniciais, o município atende a 17.162 alunos, distribuídos da seguinte maneira:

Tabela 1: Total de alunos nos Anos Iniciais do EF

Ano	Matriculados	Turmas
1º. Ano do 1º. Ciclo	3.056	121
2º. Ano do 1º. Ciclo	3.395	133
3º. Ano do 1º. Ciclo	3.923	156
4º. Ano do 2º. Ciclo	3.413	143
5º. Ano do 2º. Ciclo	3.375	131
TOTAL	17.162	684

Fonte: Secretaria de Educação de Santo André, 2020.

Para o refinamento dos dados, buscamos, junto à Secretaria de Educação do município, informações a respeito do número de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que iniciaram na carreira nos últimos cinco, com a intenção de caracterizar a Rede Municipal de Santo André.

Conforme apuramos, a Secretaria de Educação do município tem, até o presente momento, 215 professores iniciantes de carreira, com até 5 anos de trabalho na Rede Municipal de Santo André .

Segundo informações obtidas, no 1º ciclo dos anos iniciais do EF, encontram-se 129 docentes, no 2º ciclo, atuam 64 docentes e há 22 docentes atuantes em caráter de substituição nas Unidades Escolares.

³ O Mapa de Movimento consiste num documento oficial da Secretaria de Educação que indica os percentuais de matrículas ativas, nas diferentes modalidades de ensino oferecidas pelo município.

4.3 Sujeitos

Inicialmente, os sujeitos desta pesquisa eram dois professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dois professores que iniciaram na rede exercendo a função de PAF, participando do Projeto de Apoio à Formação, na rede pública municipal de Santo André, e uma Coordenadora Pedagógica de projeto. Após a qualificação, sentimos a necessidade de trazer, para o bojo do trabalho com o professor iniciante, as experiências dos gestores escolares. Então, uma diretora de unidade escolar e uma Coordenadora Pedagógica⁴, ambas da Rede Municipal de Santo André. Por fim, o grupo de sujeitos foi formado por sete participantes.

Em relação à seleção dos sujeitos da pesquisa, foram escolhidas duas professoras iniciantes que se dispuseram a participar das entrevistas em formato on-line, atendendo-se aos seguintes critérios: ter menos de 5 anos de efetivo exercício como professora e atuar no Ensino Fundamental.

Para os professores que trabalharam como PAF, buscou-se por profissionais que tiveram sua primeira experiência docente atrelada a esse movimento de apoio à formação e que, atualmente, atuam como gestores escolares.

O convite à participação na pesquisa foi efetuado à professora que realizou o trabalho de Coordenadora do Projeto PAF, tencionando conhecer como nasceu o projeto PAF e os objetivos dessa iniciativa⁵.

A diretora e a Coordenadora Pedagógica, de unidades escolares diferentes, foram escolhidas mediante generosa disponibilidade de participação on-line.

No próximo capítulo, voltado à análise de dados, apresentaremos, de forma minuciosa, a descrição dos sujeitos. Para sua realização, foram utilizados os dados

⁴ Relembramos que, no município de Santo André, o Coordenador (a) Pedagógico (a) é nomeado como Assistente Pedagógico (AP).

⁵ Refletindo no memorial, percebi a importância desse projeto em formação docente, sendo uma professora iniciante de escola pública. Por meio dele vivenciei a experiência de conhecer diversas Unidades Escolares, trabalhar em diferentes modalidades de ensino e entender a concepção da rede. Segundo a Coordenadora do Projeto, nomeada, nesta pesquisa, Maria Rosa, “[...] no ano de 2003 iniciou-se um esboço do projeto PAF mediante à organização um grupo de professores que pudessem substituir o professor em horário de serviço para participar de formações. Em 2004 foram convocados do concurso 200 professores para participar desse projeto, porém somente 123 assumiram a função, sendo 60% professores eram professores iniciantes”.

obtidos via questionário de caracterização, juntamente com os depoimentos das participantes da pesquisa, transcritos diretamente das entrevistas.

5 PROFESSORES INICIANTES, AS EXPERIÊNCIAS DE ACOLHIMENTO E A CONSTITUIÇÃO DE VÍNCULOS: O PROCESSO DE INDUÇÃO

“Quero falar de uma coisa
 Adivinha onde ela anda
 Deve estar dentro do peito
 Ou caminha pelo ar
 Pode estar aqui do lado
 Bem mais perto que pensamos
 A folha da juventude
 É o nome certo desse amor

Já podaram seus momentos
 Desviaram seu destino
 Seu sorriso de menino
 Quantas vezes se escondeu
 Mas renova-se a esperança
 Nova aurora a cada dia
 E há que se cuidar do broto
 Pra que a vida nos dê
 Flor, flor e fruto

Coração de estudante
 Há que se cuidar da vida
 Há que se cuidar do mundo
 Tomar conta da amizade
 Alegria e muito sonho
 Espalhados no caminho
 Verdes, planta e sentimento
 Folhas, coração
 Juventude e fé”

(Milton Nascimento)

A escolha desta epígrafe, para o início do capítulo de análise de dados, não se deu forma aleatória. Essa canção tem um grande significado em minha história. Primeiramente, ela evoca as memórias de infância, meus pais sempre ouviram MPB (Música Popular Brasileira). Cresci num lar com muita música, recordo dos vinis, da vitrola, das fitas cassetes e dessa linda canção de Milton Nascimento ou Bituca, apelido do cantor. Tenho um enorme apreço por suas composições e essa é uma delas.

Acredito que a literatura e a música têm o poder de cultivar a esperança em nosso coração. Permito-me utilizá-la como uma analogia para dialogar com os dados coletados e para iluminar ideias relacionadas ao professor iniciante.

A sensibilidade do compositor em sua escrita possibilitou estabelecer um paralelo com a profissionalização docente: Todo professor deve ter dentro de si um

coração de estudante, o desejo em buscar novos saberes, qualificando a sua prática e se permitindo ao novo.

A folha de juventude deve ser presente no seu caminhar, assim quando iniciou a sua carreira profissional, com diversos sonhos e desejos juvenis.

Estudos mostram os inúmeros desafios na carreira docente, principalmente, com relação ao professor iniciante. Pode ser que o sorriso tenha se escondido diante dos desafios enfrentados e dos diversos sentimentos que foram vivenciados neste processo, porém a esperança do recomeçar deve se fazer presente continuamente nesta jornada.

No coração de um professor, espera-se que os sonhos habitem e estejam permeados de esperança, propósitos e fé. Por isso, temos que cuidar do sujeito, para que a vida nos permita ver as flores e o tão sonhado fruto.

Partindo dessa premissa, expomos os dados coletados e, como forma de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, nomeamo-las de modo fictício. Os nomes femininos atribuídos às professoras e gestoras foram pensados a partir da canção: Maria Maria, de autoria de Milton Nascimento e Fernando Brant. Então, “pedimos licença” aos compositores, para nomear cada sujeito desta pesquisa como uma Maria, juntamente com um nome composto.

A escolha tenciona fazer uma menção à força da mulher, representada na figura das “Marias” e demarcar também, por meio dos nomes compostos, alguns aspectos identitários observados ao longo das entrevistas. Isso posto, os nomes escolhidos foram: Maria Olivia, Maria Vitória, Maria Valentina, Maria Clara, Maria Rosa, Maria Elis e Maria Rita.

Uma vez apresentados os sujeitos, passamos, então à análise, com base em algumas categorias e subcategorias que pretendem responder ao objetivo geral da pesquisa: analisar os desafios vivenciados pelos professores iniciantes na carreira, no tocante ao acolhimento, à constituição de vínculos e ao seu desenvolvimento nas ações formativas.

Além disso, buscamos responder aos objetivos específicos: caracterizar um grupo de professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental; conhecer como acontece o processo de indução e constituição de vínculos, no contexto escolar; identificar e analisar ações formativas que auxiliem no acompanhamento do professor iniciante, no tocante aos aspectos de indução pedagógica e que colaborem para o aprendizado do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Para a análise dos dados foram organizadas cinco categorias, dispostas no quadro a seguir. As categorias e subcategorias aqui apresentadas originam-se dos achados da pesquisa, dos conteúdos e aspectos recorrentes nas falas das depoentes que se articulam às questões e objetivos que nortearam o desenvolvimento do presente trabalho. Ademais, ressaltamos que o referencial teórico contribuiu para o delineamento das categorias.

Quadro 2: Organização de Dados – Categorias e Subcategorias

	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
5.1	Marias: As escolhas pela carreira docente, trajetórias pessoais e profissionais	
5.2	Constituição de vínculos e acolhimento	5.2.1. Sentir-se parte do grupo e pertencente à escola. 5.2.2. Sentimentos implicados ao início da docência.
5.3	Aprendendo a ser professor: aprendizagens no início da docência.	5.3.1 Conhecimento sobre o planejamento, sobre a reflexão da prática, sobre o registro.
5.4	Formação, espaços e percursos formativos	5.4.1 Formação inicial na área 5.4.2. Formação continuada 5.4.3. Formação no contexto da escola (RPS)
5.5	Processos de indução pedagógica	5.5.1. O papel do CP e dos outros gestores. 5.5.2. O fomento à formação institucional.

Fonte: Elaboração própria.

A seguir, tratamos de cada categoria e subcategoria, articulando os dados aos aportes teóricos.

5.1 Marias: As escolhas pela carreira docente, trajetórias pessoais e profissionais

Ao caracterizar cada um dos sujeitos, explicitamos os motivos das escolhas dos nomes fictícios. Acrescentamos a essa justificativa pessoal, aspectos da escolha pela carreira docente extraídos diretamente dos trechos das entrevistas. Procuramos, nesta categoria, destacar também os caminhos vivenciados pelos sujeitos em seus percursos pessoais, articulados às suas escolhas profissionais, tendo, por base, o diálogo com os diferenciados autores já mencionados no capítulo dedicado à fundamentação teórica.

Maria Olívia

Escolhemos Olívia por ser um nome derivado de oliveira. A analogia às oliveiras remete ao seu fruto, que passa por um processo de transformação até se tornar azeite. Esse processo de se permitir, de se despojar e de se transformar são características desse sujeito, que puderam ser percebidas em seu percurso profissional.

A professora Maria Olívia tem 46 anos e exerce a docência há 2 anos. Sua formação acadêmica deu-se nos cursos de Tecnologia em Processamentos de dados, Matemática e Pedagogia. A sua formação inicial foi realizada em instituições privadas, e, além desses cursos, a docente é pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado e em Alfabetização e Letramento.

Seu percurso profissional anterior à docência foi na área hospitalar. Também atuou como analista de processos, vendedora, operadora de telemarketing e Agente de Inclusão Escolar (AIE). O último cargo foi ocupado na própria Prefeitura de Santo André.

Prestou o concurso na Prefeitura Municipal de Santo André para professora e exerce a função há 2 anos. Iniciou seu percurso na educação infantil, como professora de creche, onde trabalhou por 1 ano. No ano seguinte, atuou como professora do Ensino Fundamental nas séries iniciais com uma turma do 4º ano do

EF. Atualmente, trabalha como professora da sala de recursos⁶, lidando diretamente com os alunos portadores de deficiência, com jornada de trabalho de 40 horas semanais.

Percebemos que Maria Olívia iniciou a experiência profissional na área da saúde e exatas e buscou o concurso público como forma de estabilidade financeira em sua trajetória profissional.

*Quando meu marido estava em ascensão, é... eu optei por um cargo público, então a princípio eu entrei na saúde, mas eu também prestei um cargo pra agente de inclusão escolar, sem saber direito o que era, e... eu passei no concurso da saúde, comecei a trabalhar, e me chamaram no concurso de agente de inclusão escolar. Assim, eu sempre gostei bastante de deficiente, sempre achei interessante como que né, assim, não a deficiência em si, mas o desenvolvimento das crianças e... aí eu me apaixonei pela área quando eu ingressei na prefeitura na área da educação, e logo em seguida, eu fui fazer pedagogia, porque assim, eu não queria... eu queria mais, não queria só aquilo, sabe? Eu queria mais. Então eu fiquei 3 anos na prefeitura de Santo André como agente de inclusão e depois eu ingressei, prestei concurso e ingressei pra professor e estou aqui, hoje.
(MARIA OLÍVIA)*

Fica evidente, em seu percurso como funcionária pública, que Maria Olívia deixou-se afetar pelas vivências no contexto da educação. A maturidade e o interesse pelos alunos com deficiência tornaram-se pilares importantes para a escolha pela profissão docente.

Maria Vitória

A escolha por Vitória revela seus tributos por ser vitoriosa. A participante da pesquisa narra “as vitórias” do início da carreira docente e de seu processo de acolhimento nas unidades escolares. Embora tenha vivenciado diversos desafios no início da sua carreira docente, não desistiu e demonstrou coragem de prosseguir na carreira docente.

Maria Vitória tem 34 anos, cursou o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM – e a graduação em Pedagogia em

⁶ A sala de recursos multifuncionais encontra-se vinculada à Gerência de Educação Inclusiva. Os profissionais que nela atuam são remanescentes da própria rede, sendo, em geral, professores em seu cargo de origem.

instituição privada e na modalidade presencial. Tem Pós-Graduação em Pedagogia Institucional, Neurociência e Aprendizagem e Neuropsicopedagogia.

Atuou como bancária e analista fiscal antes de prestar concurso para a função de professora. Trabalha há 4 anos na Rede Municipal de Santo André.

Iniciou seu percurso na Rede Municipal, exercendo a função de professora de educação infantil e, ao fim desse primeiro ano letivo, removeu-se para outra EMEIEF, para atuar na função de professora do Ensino Fundamental das séries iniciais, com uma turma de 3º ano. Lecionou apenas um ano nessa Unidade Escolar, pois não conseguiu continuar atuando na modalidade do Ensino Fundamental, como era de seu interesse.

Diante dessa impossibilidade, optou por trocar de escola, a fim de permanecer no Ensino Fundamental e continuar lecionando para turmas de 3º ano, contando também com a jornada de 40 horas semanais.

Optou continuar nesta escola até a realização do processo de lotação, por ser próxima à sua residência, pelos acolhimentos dos parceiros e, também, pelas boas condições de relacionamento interpessoal.

Maria Vitória iniciou seu percurso profissional na área de Exatas e somente depois da experiência da maternidade, pelo desejo de dedicar mais tempo ao filho, escolheu a carreira docente, embora tenha relatado seu interesse inicial pela área de Educação e tenha feito o magistério – CEFAM:

Na verdade, eu sempre quis, eu fiz magistério, então desde sempre a minha ideia era trabalhar na educação. Eu sempre quis ser professora, mas quando estava terminando, o magistério, estava indo para a faculdade. Eu entrei na faculdade de matemática, a qual eu não terminei. Eu fiz um ano de matemática só. Quando estava na faculdade de Matemática eu fui trabalhar no banco. Eu tinha ali uns dezoito, dezenove anos quando entrei no banco e fiquei, trabalhei no banco, foram oito anos quase, e aí sai do banco. Quando eu saí do banco, uma amiga nossa já tinha um escritório de contabilidade, mas ela estava montando o outro. Ela me chamou para trabalhar com ela, eu fui e estava no escritório, foi quando eu engravidei do meu filho, só tenho ele. Eu estava em casa, mexendo no computador e saiu a inscrição para o concurso, mas eu nem pensava em trabalhar com isso, mas aí pensei, “mas nossa, é minha formação”. [...] Eu estava no escritório, eu saí de licença, estava em casa e saiu a inscrição e eu fiz. Quando eu fui fazer prova, meu filho estava com dois meses e eu falei assim “Gente eu, dando aula, nunca imaginei”. [...] Passei, logo assim, na primeira chamada e quando voltei a trabalhar no escritório, que eu teria que voltar no final de janeiro, no final de fevereiro, já começaram a chamar. Então eu já falei com a minha chefe, para sair do escritório. Fui fazer os exames e entrei. A motivação, nesse caso, quando eu saí mesmo do escritório para a prefeitura de Santo André, na verdade, eu dizia para mim que era “Ah, eu vou ter mais tempo com meu filho”. (MARIA VITÓRIA).

Maria Valentina

Evidenciamos a valentia e a segurança desse sujeito, como características significativas no desenvolvimento de sua carreira docente. Maria Valentina demonstra segurança em sua trajetória profissional, mostra-se aberta ao novo e relata a busca contínua de qualificação de seu trabalho docente.

Tem 42 anos e, antes de lecionar, trabalhava em empresa, exercendo função administrativa. Seu percurso acadêmico compreende o curso Magistério e a graduação em Letras e Pedagogia. Tem Pós-graduação em Mediações Tecnológicas em Ambientes Educacionais, Didática e Tendências Pedagógicas.

Atua na Prefeitura Municipal de Santo André há 16 anos, sendo esta sua primeira experiência como professora. Iniciou na rede com a função de Professor de Apoio à Formação (PAF) e depois como professora titular do ensino fundamental das séries iniciais. Nesse caminho, lecionou em mais de 3 escolas até participar do processo de lotação, no qual realizou a escolha da sua escola definitiva.

Ao longo dos anos de trabalho, desempenhou, na rede, as funções de Diretora e Assistente Pedagógica (AP). Neste momento, atua em função gratificada como AP na EMEIEF. A escolha de sua Unidade Escolar deu-se pelo reconhecimento da qualidade de ensino, pelo acolhimento e pelas relações interpessoais. Sua jornada de trabalho atual é de 40 horas semanais.

Além do vínculo empregatício com a Rede Municipal, desempenha a função de Coordenadora de um curso de Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento. Atua também em uma empresa de formação de professores e assessoria pedagógica:

Então eu ingressei no magistério, no Américo. [...] Na época eu optei por letras e não pedagogia, porque eu pensei que letras pudesse me abrir mais possibilidades de trabalho dentro da docência. O que mais para frente eu me arrependi um pouco, porque nunca foi minha vontade trabalhar com adolescentes nem com o adulto. A minha vontade sempre foi trabalhar com as crianças e eu penso que eu deveria mesmo ter feito pedagogia como primeira graduação, mas nunca é tarde. Depois, num segundo momento eu fiz a pedagogia também. [...] Eu trabalhei em banco e depois fui trabalhar em empresa, na parte administrativa, tipo auxiliar administrativo. Porque nessa época, até para fazer um gancho, porque na época as escolas particulares, sem experiência, as particulares, até ofereciam um trabalho para a gente. Mas, pagavam muito pouco e eu precisava pagar minha graduação. Então eu acabei indo para outro campo, porque eu conseguia garantir o pagamento da minha graduação. Eu conseguia pagar a universidade e me formar. Mas eu nunca tirei isso de mim, que eu queria

dar aula, que era isso que eu queria, que queria ingressar na docência. E aí quando eu prestei o concurso [...] (MARIA VALENTINA)

Observamos, no relato da participante, que a escolha pela carreira docente sempre se fez presente, mas precisou ser adiada. Nos caminhos percorridos, Maria Valentina trabalhou na área administrativa para manter o pagamento de sua graduação para, depois, realizar o desejo de lecionar, via concurso público.

Maria Clara

Clara reflete a clareza do seu papel e das suas ações em sua trajetória profissional, demonstrando nitidez em suas convicções e comprometimento com o trabalho realizado.

Maria Clara tem 38 anos, e sua experiência profissional foi exclusiva na Educação. Trabalha na Prefeitura Municipal de Santo André há 16 anos. Concluiu o curso de Magistério e a graduação em Pedagogia realizada na instituição privada e presencial. Tem Pós-Graduação em Psicopedagogia e Educação Infantil.

Atuou, na rede privada, no o ensino infantil e fundamental, antes de lecionar na Rede Municipal de Santo André (PSA). Desde sua admissão na Prefeitura, lecionou em mais de três escolas na Rede.

Iniciou na PSA, exercendo a função de PAF e, no contraturno, assumiu, a convite, a função de Professora Apoio à Direção (PAD).

No segundo ano de trabalho, lecionou nos dois períodos como professora, nas modalidades de educação infantil e ensino fundamental nos anos iniciais. No momento, atua como gestora sendo Diretora em Creche, próxima a sua residência e com jornada de 40 horas semanais.

Quanto à Maria Clara, o desejo de ensinar esteve sempre presente em sua história:

Sempre tive algo com essa questão de educação. Então, mesmo antes da escolha, sempre tive primos mais novos do que eu e esse cuidado, esse ajudar os meus tios, com os meus primos mais novos, de ajudar a fazer lição, de ajudar a olhar, de ajudar a cuidar um pouco, eu acho que foi o que acabou me levando mais para essa área de educação. Eu sempre tive essa vontade de ajudar as pessoas a aprender, a poder ensinar um pouquinho. O que mais me mobilizou foi isso, assim, essa vontade que eu sempre tive de tentar ajudar, de ensinar as pessoas. [...] (MARIA CLARA)

Observamos uma perspectiva mais linear em sua carreira. Coursou o Magistério e a Graduação em Pedagogia e logo iniciou a docência, não tendo experiências em outras áreas.

Maria Rosa

Maria Rosa carrega esse nome devido à simplicidade singular e beleza da flor, que passa por diversos processos de transformações - da semente ao broto, da planta à flor.

Percebem-se, em sua trajetória, todos os investimentos necessários para que florescesse. Também fica muito evidente o ato de acreditar nos sujeitos, de roçar a terra, germinar, difundir, podar e cuidar para que todos/as floresçam. Foi a partir do processo vivido pelos professores PAF, com os cuidados de Maria Rosa, que cada um, em seu tempo, floriu. Assim é a natureza.

Por meio dessa analogia, aludimos ao projeto PAF. Seu período foi passageiro, assim como são as rosas quando suas hastes são podadas. Porém, o seu perfume e sua beleza são singulares.

Maria Rosa tem 53 anos, cursou magistério, é graduada em Letras e Mestre em Educação. Recentemente aposentou-se, tendo atuado na Rede Municipal de Santo André por 28 anos, exercendo as funções de professora, Diretora de escola, Assistente Pedagógica, Coordenadora de Serviços Educacionais, Gerente de Ensino Fundamental, Coordenadora de Educação inclusiva e Assistente pedagógica de AEE⁷ – salas de recursos multifuncionais.

Atualmente, exerce as funções de Assessora pedagógica, Coordenadora de projetos educacionais, formadora de formadores de redes públicas, privadas e formadora de cursos de gestão para técnicos de secretarias de educação e gestores educacionais.

Maria Elis e Maria Rita

Permitimo-nos, novamente, fazer uma analogia com as canções de Milton Nascimento, desta vez para valorizar as parcerias de Elis Regina e Maria Rita, mãe

⁷ AEE – Atendimento Educacional Especializado.

e filha, tão vívidas e presentes no repertório de Milton. Assim defendemos que deva ser a relação entre a Diretora e a Coordenadora Pedagógica (CP), pois a parceria dos gestores é fundamental para que as ações da escola ocorram e sejam efetivas (GOUVEIA; PLACCO, 2013).

Maria Elis, diretora, tem 56 anos, cursou magistério, é graduada em Pedagogia e tem Pós-Graduação em Didática e fundamentos da prática pedagógica. Atuou também em outras redes de ensino na função de professora, vice - diretora e diretora.

Na Rede Municipal de Santo André, atua como Diretora há 6 anos. Na escola atual trabalha há mais de 3 anos e tem exercido essa função com a jornada de 40 horas semanais. A escolha da unidade escolar se deu devido à localização, por ser próxima à sua residência.

A CP Maria Rita tem 42 anos, cursou magistério, sua graduação foi na instituição privada, assim como o Mestrado Profissional em Educação (PUC-SP). Atua como Assistente Pedagógica na rede Municipal de Santo André há 10 anos e, na escola atual, há mais de 3 anos tem realizado esta função. Tem jornada de trabalho de 40 horas semanais e reside próximo à unidade escolar.

Uma vez caracterizados os sujeitos e explicitados aspectos de suas trajetórias pessoais e profissionais, ressaltamos o que menciona Soligo (s/d), ao afirmar que, dentro do professor, mora uma pessoa. Desse modo, ao olhar para as matrizes pessoais vivenciadas pelos sujeitos na escolha da profissão, destacamos alguns elementos da pessoa do professor, que estão na base de suas formas de agir inicialmente. Nesse contexto, apresentamos a fala de Maria Clara:

Eu tinha muita paciência, se alguém não conseguia fazer alguma coisa, “Leva lá, vê se a [...] consegue ajudar que a gente não tem mais paciência”. Eu era muito nova, porque eu já comecei com a questão do magistério antes, eu já era mais nova que isso. Devia ter lá meus doze, treze anos e já ajudava os primos mais novos em lições, nas atividades, ter a paciência para poder fazer as coisas. Já me encaminhou direto na carreira (MARIA CLARA).

A participante evidencia que o sonho de ser professora se manifestou na infância; o desejo de lecionar sempre se fez presente e foi se constituindo na sua adolescência. Os caminhos desse percurso e as experiências vividas com os familiares, que a achavam paciente, foram influentes e decisivos na escolha pela carreira docente.

Os estudos de Mizukami (2006), Marcelo Garcia (2009) e Nóvoa (2009) destacam que as experiências pessoais vividas, anteriores à escolha da profissão, se fazem presentes na história profissional do professor e influenciam, de forma significativa, a maneira de ensinar.

Na narrativa de Maria Vitória também é possível perceber as matrizes pessoais e profissionais contidas em seu caminho profissional; uma trajetória constituída de relações mais distanciadas da dimensão afetiva, mais próxima à relação cliente e prestador de serviços, o que ela mesma denomina “visão bancária”.

Eu quis trabalhar com as crianças com uma visão pouco profissional, bancária, profissional da contabilidade como se eles fossem meus clientes e eu vi que não dava certo. Estava com uma educação infantil no começo. Eu falei, “[...], mas está faltando alguma coisa. Essas crianças não estão gostando de mim, mas [...] o que estou fazendo de errado?” e pensando, pensando... Do nada eu comecei, sozinha, isso foram reflexões minhas, sozinhas, que me levaram a isso tá [...]? Eu não tive apoio nessa questão não. Eu falei “está faltando carinho. “O, aluno não é assim”, foi um insight que eu tive. “Está faltando alguma coisa do tipo, “Vem aqui. vou te abraçar. Vem aqui que eu vou te acolher” e isso reverteu completamente o processo do aluno na sala de aula e tanto a resposta das crianças ao meu trabalho, na verdade. E foi muito prazeroso! Parece que, depois disso, foi quase um mês, tentando me descobrir e aí consegui chegar a uma conclusão rápida até, e a gente conseguiu voltar a ter uma resposta positiva, tanto que parte dos meus trabalhos falam bastante de afetividade na questão da aprendizagem. Isso foi uma questão crucial. (MARIA VITÓRIA)

No relato acima, observa-se que Maria Vitória realizou a reflexão da sua prática sozinha, sem contar com a ajuda de interlocutores, o que revela o seu sentimento de solidão.

Esse mesmo sentimento manifesta-se de forma veemente no trecho a seguir:

Eu sempre lembro de uma professora do magistério que ela dizia, e isso eu levei como um lema “ A sua sala de aula é a sua casa. Você fechou sua porta, ninguém pode entrar ali sem bater. A sala de aula é sua.” Eu fechei a porta da sala estou com os meus alunos. Esse espaço aqui é meu. Então, independentemente de qualquer coisa aqui vai ser tão bom, o quanto eu conseguir ser. Eu teria que me esforçar para ser melhor, se eu quisesse que melhorasse. (MARIA VITÓRIA).

As falas de Maria Vitória fazem-nos pensar sobre da importância de se superarem visões ancoradas na ideia de que o professor, sozinho, deve dar conta de todos os problemas na sala de aula. A necessidade de refletir sobre a dimensão relacional do ensino também é encontrada no trecho a seguir, no qual a própria

depoente relativiza a sua solidão e diz que as trocas vão ajudando a torná-la mais fortalecida para os desafios diários:

Então você vai se constituindo enquanto profissional, enquanto professor, mas você vai aprendendo isso com o fazer de todo o dia. Não é algo que a gente estudou muito, que a gente teve apoio, é um trabalho bem solitário. Assim, se você pensar, é isso que eu sinto nesse início, principalmente. Depois você vai se constituindo com as trocas, as experiências. E aí você vai ficando mais forte, mais fortalecido para lidar com as questões que vão aparecendo o tempo todo. (MARIA VALENTINA)

Os estudos de Cochran-Smith (2016) destacam a relevância dos processos de reflexão, uma vez que eles não são ensinados, e sim, adquiridos, no exercício da experiência na prática docente. Nessa direção, a autora evidencia a importância das comunidades investigativas, nas quais os professores se reúnem e, juntos, por meio da reflexão sobre a própria prática, buscam aprofundamentos teóricos que contribuem com avanços no ensino e nas aprendizagens.

Imbernón (2011) menciona a necessidade de romper a solidão dos professores, uma vez que a produção de novos conhecimentos deve acontecer de forma coletiva e contextualizada, o que não ocorreu com a entrevistada.

Percebemos que Maria Vitória, no início da docência, trouxe para a sala de aula a mesma relação que tinha com seus clientes, pautada em sua experiência como bancária. Em sua narrativa, notamos que sua história profissional e os modelos de formações vividos são reproduzidos naquela fase de sua da carreira docente.

Nóvoa (2009) defende que o professor é uma pessoa, e essa pessoa é um professor. Por meio dessa narrativa, constata-se o quanto é difícil separar o sujeito das marcas de suas trajetórias pessoais e culturais, bem como suas crenças e valores e o quão implicadas elas estão em seus modelos e modos de agir. Tais aspectos, portanto, vão dando contorno à sua identidade profissional:

Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise (NÓVOA, 2009, p. 6).

No decorrer da entrevista, Maria Vitória refletiu sobre suas atitudes, no caminho de aprender a ser professor. A participante percebeu que a maneira de se relacionar com os sujeitos, a relação humana e a afetividade são parceiras na

relação entre professor e aluno. A constituição de vínculos, as relações interpessoais apresentam influências no conhecimento e aprendizagens com os sujeitos (ALMEIDA, 2016).

Nesse sentido, Marcelo Garcia (2009) pontua a importância do desenvolvimento profissional como um processo que ocorre durante a vida toda, processo no qual a identidade profissional vai se constituindo como

[...] um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências. Uma perspectiva que assume a ideia que o desenvolvimento profissional dos professores nunca pára, constituindo-se como uma aprendizagem ao longo da vida. Assim sendo, a formação da identidade profissional não se constrói respondendo à pergunta: “Quem sou eu, neste momento? Mas sim em resposta à pergunta: “Quem é que eu quero ser?” (MARCELO GARCIA, 2009, p.12).

Os estudos de Nóvoa (2009) apontam que “[...] é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional” (NÓVOA, 2009, p. 7). Desse modo, o ato de refletir sobre as experiências pessoais e profissionais deve ser exercitado nos espaços formativos no chão da escola, permitindo ao sujeito analisar o trabalho, a construção da identidade docente, a relação com o ensino, visando a melhorias nos resultados da aprendizagem dos alunos.

5.2 Constituição de vínculos e acolhimento

“Eu nunca vou deixar uma professora sem ser acolhida numa escola, porque quando eu entrei, eu não fui [...]”
(MARIA VITÓRIA).

Nesta categoria, salientamos a importância da constituição de vínculos e do acolhimento dos gestores, parceiros de trabalho e famílias dos alunos para o favorecimento das relações que permeiam a constituição do grupo.

O acolhimento aqui é entendido como um princípio fundamental para a construção de relações interpessoais que venham a reverberar para a construção identitária do professor iniciante, tendo como finalidade o seu desenvolvimento profissional.

5.2.1. Sentir-se parte do grupo e pertencente à escola

Sentir-se acolhido e pertencente ao grupo da escola é um aspecto essencial para o desenvolvimento de qualquer processo formativo. Nesta perspectiva, Placco (2006, p.20) salienta que a aprendizagem do adulto professor decorre de uma construção grupal, pois “[...] é só no grupo que ocorre a interação que favorece a atribuição de significados, pela confrontação dos sentidos”.

Durante as entrevistas, as participantes relataram momentos em que se sentiram acolhidas assim que chegaram à escola, além de outras ocasiões em que houve prevalência dos sentimentos de indiferença e solidão. É possível encontrar, na narrativa de Maria Vitória, indícios de como aconteceu o seu acolhimento logo que chegou à unidade escolar, por meio de suas percepções sobre o modo como foi recebida:

Quando eu cheguei na escola, não tinha nem a diretora nem a AP na escola. O secretário veio me receber. Ele abriu a porta e falou A AP falou mesmo que você viria... “Estranho, né, uma atribuição de sala assim, no meio do ano”. Mas era março! Eu não esqueço da fala dele. Eu falei, “Estranho..., não sei. A minha chamada já faz um tempo, mas teve que fazer exames”. Aí ele falou assim. “A sala dos professores é ali”, e foi embora, simplesmente (MARIA VITÓRIA).

Pela fala de Maria Vitória, notamos que “sentir-se acolhido” é essencial ao professor que inicia sua jornada. De acordo com Almeida (2016), os aspectos relacionais são essenciais para a constituição de vínculos, seja com os gestores e professores, seja com os alunos e demais educadores da Unidade Escolar. Um espaço acolhedor favorece a explicitação dos medos e fragilidades. Sobre isso, Almeida (2014) assim se pronuncia:

O eixo em torno do qual o movimento da escola se dá é o relacionamento interpessoal. Quanto mais esse relacionamento se afina e abre espaço para que todos expressem seus medos, anseios, alegrias, frustrações – sua “gentitude”, como dizia Paulo Freire – maior a possibilidade de a escola atingir seus objetivos (ALMEIDA, 2014, p.20).

Movidos por essas questões, os sujeitos dão aquilo que têm e o que podem ofertar. Para tanto, espera-se investimento em pertença, acolhimento e constituição de vínculos por parte de todos os educadores da escola.

Quando nos referimos a todos os educadores, são todos os sujeitos que desenvolvem funções no espaço escolar. Atribuímos a todos a mesma importância, sejam educadores da limpeza, da cozinha, da secretaria, porteiros, professores e gestores. A relevância de todos os atores escolares no processo de acolhimento dos professores também é evidenciada no trecho a seguir:

Eu recorri ao material humano (risos). Então quem passava, você agarra. Tinha uma GTIS, servente, que era de contrato. Ela me ajudou muito. Eu tinha uma aluna que fazia xixi na roupa. (...) socorro". Ela dizia – "Espera aí prozinha"! Ela pegava, levava o aluno, trocava, dava banho, se precisasse, mandava alguém pra limpar a sala, porque eu não podia sair da sala. Xixi no meio da sala, trinta alunos. (MARIA VITÓRIA).

O depoimento revela que a entrevistada se sentiu apoiada e acolhida pela educadora/funcionária da escola frente aos desafios vivenciados na sala de aula no início da carreira. Ao repensar seu início de trabalho, em sua narrativa, Maria Vitória percebeu que o ato de acolher se estende para além da equipe gestora e perpassa pelos demais educadores da escola.

Por isso, é essencial que todos os educadores se sintam pertencentes à escola, seja nas reuniões de Projeto Político-Pedagógico (PPP) e nos demais momentos coletivos. Corradini e Mizukami (2011) defendem a relevância da construção do PPP, que ela seja realizada no coletivo e que as reuniões ocorram de forma efetiva e com frequência, garantindo a participação de pais, alunos, professores e comunidade educativa. Segundo as autoras,

Uma escola convidativa e acolhedora tem as seguintes características: o respeito à singularidade do indivíduo, o espírito cooperativo: o sentido de pertencer, o ambiente agradável e as expectativas positivas (CORRADINI; MIZUKAMI, 2011, p.59).

Maria Valentina, em seu relato, reitera a importância formativa destes momentos de construção coletiva, conforme pode ser observado no trecho a seguir:

Mas eu lembro de muitas reuniões formativas, principalmente, quando era reunião pedagógica mensal. Naquela época, era RPM que chamava. Então eram as reuniões macro que envolviam todos os funcionários. A gente discutia muito o PPP e aí a gente pensava no planejamento para o ano, nas

ações e os outros funcionários também compunham com a gente, então acho que isso será bem bacana. A gente não perdeu isso. Acho que hoje a gente foi qualificando essa questão de discutir com os funcionários, discutir com os diferentes segmentos de pensar nesse planejamento do ano. (MARIA VALENTINA)

Para que os sujeitos possam se sentir pertencentes a um grupo e ao espaço escolar, é necessário que todos possam ser considerados no exercício da escuta, da fala e do olhar. Dessa maneira, poderão sentir-se valorizados, acolhendo os sujeitos e todos os que chegam à escola.

Nesse sentido, Almeida (2012, p.71) menciona: “[...] nosso olhar sempre tem uma perspectiva – o ponto de vista que olhamos. [...] são nossos objetivos, pressupostos, tendências, crenças teóricas, critérios - enfim, o ponto de vista em relação ao homem e ao mundo que carregamos e que temos conosco [...]”.

No processo de acolhimento com os gestores, no início de carreira, Maria Clara faz menção a alguns cuidados essenciais que devem nortear a ação dos gestores.

O acolhimento foi muito simples, “Olha, a partir de agora, você vai ser a professora substituta”. Não teve um acolhimento de apresentar a rotina, de apresentar a escola, de me apresentar aos demais colegas. Isso não existiu na época. “Olha você é a substituta, quando tiver alguma falta a gente te avisa e quando não tiver você pode ficar aqui na sala dos professores”, foi só isso. Não tive um momento de apresentação, de acolhimento, “a escola funciona assim”, de onde era o banheiro, por exemplo, porque dependendo do local você tem, mas eu não tive. [...] você não sabe onde estão as coisas, onde estão os materiais, então é importante você ter uma pessoa que faça isso, que te mostre, que te apresente, que te acolha e conte um pouquinho do espaço diferente em que ninguém te conhece, você não conhece ninguém, eu senti falta. (MARIA CLARA)

O depoimento de Maria Clara mostra a relevância de se colocar no lugar do sujeito, pois os fantasmas que amedrontam o professor iniciante no início da carreira se fazem presentes. O ato de não ser acolhido, de sentir-se importante no espaço escolar e a mão estendida no caminhar são questões que merecem ser cuidadas.

Mas, no dia que eu cheguei, mesmo ali não tinha ninguém. No dia que cheguei para trabalhar mesmo não tinha ninguém para me acolher. Eu não lembro. Eu juro para você. Parece ter um bloqueio aqui, que estou tentando puxar... No dia não me apresentaram para os outros professores da escola. A minha RPS era separada - infantil do fundamental. Então, eu fui conhecendo o pessoal aos poucos. (MARIA VITÓRIA)

A narrativa de Maria Vitória ilustra que aquilo que é importante se faz presente em nossas memórias. O ato de não lembrar quem a acolheu no seu primeiro dia de trabalho pode revelar as dificuldades que, muitas vezes, são vividas não só pelos profissionais da escola, como também pelos alunos e seus familiares.

O depoimento de Maria Elis, que atua como diretora escolar, evidencia a necessidade de o gestor desenvolver ações de acolhimento, mantendo um olhar afetivo ao professor iniciante. A narrativa sugere que é preciso acolher para que o sujeito possa desenvolver seus saberes, construindo a sua prática docente.

Eu penso que a gente precisa oferecer para ele primeiro, um bom acolhimento, entender que é uma pessoa que ainda está em formação, que não é que ele “erra” porque ele quer, é porque falta para ele essa vivência. Falta para ele, essa experiência. Nós enquanto gestores, enquanto colegas, precisamos proporcionar oportunidade de ele melhorar, sempre trazer o que a gente considera, dentro da nossa experiência, o que seria o melhor para ele poder ir colocando na prática dele. (MARIA ELIS).

As relações interpessoais precisam ser efetivas, e o exercício de se colocar no lugar do outro deve envolver não somente o professor iniciante, mas também alunos, gestores e demais funcionários da Unidade Escolar. As dificuldades nas relações interpessoais podem afetar negativamente o desenvolvimento das relações pedagógicas entre os gestores, coordenadores, professores, chegando, inclusive, aos alunos (ALMEIDA, 2016).

Quanto aos desafios vivenciados pelos professores no início da carreira, Maria Valentina ressalta o seu ponto de vista, a respeito da primeira reunião que coordenou, com a finalidade de acolhimento das famílias e de seus alunos.

Então...reunião de pais mesmo, na primeira reunião que eu fiz com os meus pais, aquele frio na barriga de encontrar os pais....E você faz sozinho, você pensa, a gente pensou numa pauta, a gente compartilhou a pauta com a gestão, mas depois você fecha sua porta e você está ali com os trinta, as trinta famílias, vinte tantas famílias, e é você e essas famílias.(MARIA VALENTINA)

O discurso de Maria Valentina ilustra sua solidão e seus sentimentos de insegurança, seus anseios, o medo e a ansiedade perante as famílias e em virtude do universo desconhecido. Assim, pequenos detalhes permitem que o sujeito se sinta acolhido neste caminhar, por exemplo, contar com a presença da equipe gestora durante os primeiros contatos com as famílias. São pequenas ações que passam, para as famílias dos alunos, credibilidade no trabalho a ser desenvolvido.

Neste momento, remetemo-nos novamente a Galeano (1995), pois é preciso ajudar o menino ver o mar. Esse movimento de estar junto deve ser presente não somente para o professor iniciante, mas também para os demais sujeitos. Com isso, mostram-se o apoio e o fazer juntos, acolher para que o professor possa desenvolver.

Mizukami e Reali (2019) retratam a importância da mentoria, pois ela permite ao professor iniciante apropriar-se da aprendizagem da docência e da constituição de vínculos com os pares, contribuindo com a aprendizagem dos alunos.

Maria Olívia e Maria Vitória expressam, nas suas narrativas, as dificuldades do início da docência, em relação à mudança de unidade escolar:

De repente eu entro em outro grupo onde eu não tenho mais esse apoio da assistente pedagógica e muito menos da diretora da unidade então eu estranhei muito isso. As professoras me disseram, aqui é nós por nós, então a gente se junta, então talvez, por isso, o grupo fosse tão unido. (MARIA OLÍVIA)

[...] pelo menos nessa escola, não na que estou hoje, mas o pessoal que está há mais tempo, assim tipo, eu sentia assim, [...] que ele se olhavam assim e falavam... “mais uma novinha, sabe?”. Eu tive essa sensação por um bom tempo [...]’ (MARIA VITÓRIA)

Os estudos de Príncipe e André (2019) destacam que as mudanças e a rotatividade dos professores por diversas escolas não favorecem ao professor iniciante a constituição de vínculos. Maria Olívia sinalizou o recomeçar constante; mudanças que comprometem o desenvolvimento das ações formativas, no início da docência. Em contrapartida, relata ter sido acolhida pelos parceiros, e a atitude deles mostrou a unidade do grupo. Maria Vitória retrata as lacunas quanto ao acolhimento, às parcerias com os pares e evidencia a solidão desse caminho.

Mizukami e Reali (2019) destacam que a rotatividade do professor iniciante não permite o engajamento no trabalho, na escola, nas relações com os sujeitos e no desenvolvimento profissional docente, sendo esta uma das preocupações do professor iniciante. Isso pode ser constatado na fala de Maria Vitória, que, embora relate ser tranquila diante de processos de mudança, começa a sentir-se incomodada diante desse cenário:

Eu sou muito tranquila com a questão de mudança. Eu não me importava de mudar de uma agência para outra, tanto que eu cresci muito rápido no banco por isso, porque às vezes, as pessoas se apegam muito ao lugar e existe uma oportunidade, mas em outro lugar [...]. E essa questão de você.

“Ah, este ano vai ter que mudar de escola”. Da primeira para a segunda, não foi um choque tão grande. Da segunda para a terceira, eu já não queria mudar [...]. (MARIA VITÓRIA)

Nesse contexto, é fundamental cuidarmos dos sujeitos quando adentram as escolas, pois as experiências vividas no início da docência poderão ser decisivas no exercício de toda a sua profissão, uma vez que a rotatividade contínua dos profissionais pode fragilizar suas perspectivas de engajamento.

5.2.2 Sentimentos implicados ao início da docência

*“Cabe a nós, do lado de cá dar a mão”.
(MARIA ELIS).*

Relatar os sentimentos marcados no início da docência remete-nos novamente à canção Coração de estudante, de Milton Nascimento, especialmente no trecho em que se refere ao sorriso de menino que tantas vezes se escondeu, mas que tem a esperança renovada em cada dia. Seja em qualquer fase da trajetória profissional, em algum momento, exercemos o papel de iniciante, em um curso ou até mesmo no ensino de uma nova disciplina. Nessas experiências, o medo do novo, o anseio e a insegurança se fazem presentes, mesmo que não sejamos professores iniciantes de carreira.

A inserção profissional e o caminho para tornar-se professor é um processo contínuo, permeado por diversos sentimentos na construção do desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, apresentamos as narrativas de Maria Vitória e Maria Olívia, que partilham os sentimentos marcados no início da docência.

Poxa agora que eu preciso, na hora que eu precisei, eu não tive”, entendeu, parece que todo mundo fez, isso aqui (cruzou os braços) “vamos ver como ela vai se virar?” e ficou assistindo de camarote. Mas Deus foi muito bom comigo e a gente conseguiu, eu consegui me virar. (MARIA VITÓRIA)

No depoimento da participante, percebemos que o sentimento de solidão e a falta de apoio ocorreram no início da sua carreira. Os anos iniciais da docência são cruciais para o desenvolvimento desse sujeito na construção de sua identidade e no desenvolvimento profissional.

Nóvoa (2017) destaca que, no espaço escolar, é fundamental que sejam efetivas as tarefas de aprender com os sujeitos, de modo que, juntos, possam aprender a buscar o conhecimento. A perspectiva coletiva e o trabalho colaborativo são essenciais, como sinaliza Imbernón:

A colaboração a que nos referimos, no sentido de construir um conhecimento profissional coletivo, exige que se desenvolvam nessa etapa instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas coletivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal não é outra além de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária (IMBERNÓN, 2004, p.68).

Na escola, é essencial que todos busquem o bem comum no processo de inserção do professor iniciante. É preciso que o coletivo de professores possa sair de si e tenha a dimensão do olhar, de ser corresponsável pelo convívio e pela inserção do sujeito. A presença efetiva dos professores experientes, o acolher para que o sujeito se desenvolva em suas ações são cuidados essenciais no aprender a ser professor.

Este acolhimento e acompanhamento implica mudanças mais profundas do que aparecem à primeira vista na organização das escolas e da profissão docente. Implica que sejamos capazes de valorizar os melhores professores e de lhes dar esta missão, a mais prestigiosa que podem desempenhar. Implica que abandonemos uma visão individualista da profissão e que sejamos capazes de instaurar processos coletivos de trabalho (NÓVOA, 2017, p.29).

A narrativa da Maria Elis revela sua preocupação em relação ao processo de acolhimento do professor iniciante, diante do que considera seu papel na condição de diretora.

Nunca é fácil quando a pessoa chega, ainda mais quando ela não tem experiência. Eu procuro sempre olhar para a pessoa como pessoa, acima de tudo, primeiro lugar eu olho para ele e penso "Nossa, eu também já estive nessa função". Eu quero sempre estar disposta. Sempre de olhos abertos, olhando para a pessoa, chamando ela para o grupo, buscando mostrar aquilo que ela faz de bacana, buscando acentuar os aspectos positivos, mas sem deixar de pontuar também o que eu acho que não é certo, porque também a gente não cresce se todo mundo só fala para a gente tá bom. Faz parte a gente ouvir o que o outro pensa, também.
(MARIA ELIS)

A entrevistada demonstra a empatia, a dimensão do olhar para o professor iniciante. Sua narrativa encontra-se carregada de uma escuta atenta, contribuindo

com a constituição de vínculo entre os sujeitos e não deixando de evidenciar o que precisa ser cuidado e melhorado no percurso profissional.

Almeida (2001) salienta que, quando o sujeito percebe que é ouvido, permite apresentar-se da maneira que se encontra sem barreiras, máscaras ou medo, pois sente-se valorizado, compreendido e aceito.

Na fala de Maria Olívia, notamos que a sede pela aprendizagem e a busca pelos saberes docentes são presentes. No entanto, constatamos que suas atitudes não são bem vistas pelos colegas de trabalho, especialmente os mais velhos de casa:

[...] o que eu mais queria era aprender, então, eu conversava muito com outras professoras da creche, eu pesquisava muito na internet, eu lia muito e tudo aquilo que eu achava importante eu aplicava pra minha turma. E eu achava que isso não foi muito bem visto pelas outras professoras com mais tempo de casa, conclusão, eu fui muito bem vista pela assistente pedagógica e nem tanto pelas professoras, então eu não pude contar muito com o grupo da unidade a não ser com outras duas professoras que estavam na mesma situação que eu. (MARIA OLÍVIA)

No tocante a esse aspecto, apresentamos o depoimento de Maria Clara, que ressalta o quão é essencial, nesse percurso, o estabelecimento de parcerias com outros professores. Seu ponto de vista retrata dificuldades e conflitos que afetam o professor no início da docência:

A gente chega com o conhecimento que a gente aprendeu na escola, na faculdade, a gente sabe que não é o suficiente para quando você vive realmente a prática, de saber se você está conduzido da maneira correta, se você está fazendo as intervenções da maneira correta, então, eu tive uma professora que me ajudou muito, que acabou sendo parceira ali e era para ela que recorria quando tinha alguma dúvida [...]. (MARIA CLARA)

Marcelo Garcia (2010) menciona que os primeiros anos da docência são períodos de sobrevivência, nos quais o professor iniciante precisa consolidar diversas aprendizagens, entre elas as de ensinar e aprender a ensinar os alunos, sendo a socialização da profissão um aspecto fundamental. Os extratos da fala de Maria Clara reforçam essa direção e evidenciam a relevância de ter um professor experiente no fazer e no estar juntos nas primeiras aprendizagens docentes.

O relato de Maria Rita explicita outro aspecto, ainda não mencionado, que diz respeito ao professor iniciante. A Coordenadora Pedagógica traz sua percepção a respeito do modo como alguns professores mais experientes eventualmente

percebem a prática do professor iniciante, revelando tensões existentes nessa relação, que nem sempre se mostram deflagradas.

O professor que já foi dessa turma fica extremamente incomodado porque ele percebe que o professor não tem domínio da sala, não tem domínio do conteúdo e acha que as crianças vão ficar com falta nisso, vão faltar algumas coisas. Eu percebo que nesses aspectos acabam não ficando muito felizes e acabam demonstrando de alguma forma isso, numa fala, na forma como trata a pessoa. Eu penso que a gente tem um discurso que é tranquilo, mas quando a gente começa a observar não é tão tranquilo, não. (MARIA RITA)

Neste momento valemo-nos dos estudos de Nóvoa (2017) para explicitar a importância de se estabelecer, na escola, um ambiente de colaboração, de unidade e comunidade. Segundo o autor,

Há duas maneiras de distinguir a palavra “comunidade”: aquilo que nos identifica e nos une, uma comunidade de pertença que constrói a nossa identidade; ou aquilo que fazemos em comum, uns com os outros, independente das nossas identidades ou pertenças. [...] Só há educação quando conseguimos passar das visões fragmentárias à criação de uma realidade partilhada. Há duas tarefas imprescindíveis na escola: aprender a trabalhar o conhecimento e aprender a conviver com os outros (NÓVOA, 2017, p.28).

Ao refletir sobre seu papel como formadora, a CP Maria Rita explicita sua crença de que, sem vínculos, não há construção de conhecimentos e reforça a ideia de uma “realidade partilhada”, tal qual foi destacado no trecho anterior, extraído de Nóvoa (2017):

Isso eu acho que é essencial, a gente se colocar como um parceiro e como um parceiro que estaria para ajudar, não é para criticar, não é para apontar os erros, mas sim para a gente ajudar ele e o aluno. Então, acho que quando você toca na criação de vínculo, acho que se não houver o vínculo, não há intervenção, você não consegue entrar naquela sala, você não tem liberdade. Acho que o primeiro passo é você passar uma confiança que está ali para ajudar, para compor, na verdade. (MARIA RITA)

Esperamos que os espaços escolares possam ser mais comunitários, promovendo o conhecimento, as trocas, o saber, as partilhas e, de mãos dadas, propiciem o engajamento do professor iniciante no aprender a ser professor, contribuindo com a aprendizagem de seus alunos.

5.3 Aprendendo a ser professor: aprendizagens no início da docência

“Quando não souber o que fazer, vou colocar meu
coração ali”.
(MARIA VITÓRIA)

Maria Vitória revelou, de forma impactante, o sentimento de uma professora em relação às suas inseguranças e incertezas, traduzindo o medo do desconhecido. Quando não souber o que fazer, ela colocará seu coração. O coração, local onde são guardados os sentimentos mais íntimos dos sujeitos, é um ponto de partida salutar e insubstituível para o desenvolvimento da prática pedagógica. Entretanto, o cotidiano escolar exige a mobilização e o refinamento de múltiplos conhecimentos, como mencionado no capítulo de fundamentação teórica, que trouxe os aportes teóricos de Schulman (2014) e Mizukami (2004, 2006) .

Nesta categoria, apresentamos as primeiras aprendizagens da docência, enfatizando como as entrevistadas foram aprendendo a serem professoras e compreendendo que o início da docência, além de envolver diversos sentimentos, medos, inseguranças, anseios, engloba a vontade de aprender e o desejo do acerto, com relação ao novo caminho a ser percorrido no exercício da docência.

Desse modo, sistematizamos, a partir das falas das participantes, aprendizagens essenciais que se referem diretamente à organização do trabalho pedagógico do professor e à construção da rotina escolar. Essas são categorias que transcendem ao ensino do conteúdo ou matéria e “[...] o professor deve ter não apenas profundidade de compreensão das matérias específicas que ensina, mas também uma educação humanista abrangente, que serve para enquadrar o que já foi aprendido e facilitar a nova compreensão” (SHULMAM, 2014, p.208).

5.3.1 Conhecimento sobre o planejamento, sobre a reflexão da prática e sobre o registro

Mizukami (2004, 2006) e Shulmam (2014) evidenciam a importância de o professor saber o que precisa ser ensinado e aprendido. Nesse sentido, os conhecimentos pedagógicos de ensino e aprendizagem figuram como essenciais e serão mobilizados em todo caminho da aprendizagem da docência.

Quando eu cheguei eu falei assim “Eu vou catar os livros”, eu queria um planejamento. Na verdade, foi o que eu busquei quando cheguei “Me dá um planejamento do ano passado”. Nem que seja alguma coisa para eu saber quais são os conteúdos que eu vou ter que trabalhar com eles, com o terceiro ano, além dos livros, é lógico. Mas eu queria saber a ordem, por onde eu começava, porque estava completamente perdida. Mas esta foi a primeira coisa que eu busquei “Gente, não tem nada? Não faço ideia...” (MARIA VITÓRIA)

A narrativa da participante expõe sua insegurança diante do desconhecido e revela sua angústia diante da realidade com a qual se deparou. Mostra também sua necessidade de ter modelos para balizar a sua prática, uma visão diferente da que encontrou na rede, em relação ao planejamento, que precisava ser construído pelo professor e que não se encontrava pronto, como um modelo ou uma receita a ser replicada.

Em sua angústia, notamos o sentimento velado de querer acertar, conhecer os conteúdos, saber como as dimensões do ensino funcionam, apropriar-se do currículo, da concepção do trabalho desenvolvido, conseguir identificar quais saberes seus alunos apresentam. Esses elementos são essenciais para aprendizagem do professor iniciante e devem estar no campo de observação e ação formativa dos responsáveis pela formação desses profissionais.

Para que tais conhecimentos sejam aprendidos, faz-se necessário estar junto do professor iniciante, apresentar e discutir exaustivamente a concepção de ensino da instituição escolar e trazer materiais para que possam dialogar e compreender a dimensão do ensino. Isso pressupõe interações contínuas, que vão além da postura de um mero transmissor de conhecimentos.

Mizukami (2004) explicita a relevância de o professor ter a base de conhecimento para o ensino, essencial à promoção de aprendizagem aos alunos. Para que essa aprendizagem seja efetiva, Mizukami (2004) e Shulman (2014) argumentam que não basta o professor conhecer o conteúdo da matéria presente no seu planejamento. Mais do que isso, é importante aprimorar esse saber, e essa construção constitui-se um movimento contínuo e reflexivo. A reflexão permite ao sujeito qualificar seu ensino e adquirir o conhecimento pedagógico de conteúdo.

De acordo com Mizukami (2004), o conhecimento pedagógico de conteúdo vai além do domínio da matéria. Assim, são necessários o engajamento, a reflexão da prática e o conhecimento, a fim de ensinar ao aluno da melhor maneira com

vistas à aprendizagem. No processo de aprendizagem da docência, o professor é o protagonista da construção do conhecimento pedagógico de conteúdo adquirido pelo conhecimento da experiência.

Sobre isso, Maria Elis salienta, em sua narrativa, a importância do acolhimento, do acompanhamento do gestor na formação do sujeito. Mais especificamente, acolher o professor para que ele possa desenvolver-se por meio das experiências:

Eu acho que a gente tem um papel fundamental na formação dos professores que estão com a gente, mesmo aqueles que não são iniciantes, porque todo dia o mundo muda, estamos aprendendo isso agora. Eu tenho certeza que se as pessoas tiverem relações de maior proximidade, mais verdadeiras, tudo acontece melhor. (MARIA ELIS)

Os depoimentos de Maria Valentina e Maria Vitória evidenciam a relevância dos momentos coletivos na realização do planejamento, nas situações de reflexão da prática, contribuindo para a constituição de vínculos e aprendizagem da docência. Nessa perspectiva, as trocas de experiências são consideradas pelas depoentes como fundamentais para o desenvolvimento da prática pedagógica, tal qual se observa nos trechos a seguir:

A gente trocava muito entre os pares, então esse planejamento mais no miudinho, mas o que a gente fazia na sala de aula, a gente fazia entre nós do ciclo. A gente trabalhava em ciclo, planejava junto. Eu sempre tive esse hábito de planejar junto com meu parceiro. Então, graças a Deus também sempre tive contato com pessoas bacanas que compunham comigo, na parceria do ciclo. Então, a gente trocava muito e a gente ia trazendo possibilidades, pensando em projetos, pensando em atividades bacanas que pudessem ajudar as crianças e então acho que o trabalho de formação foi acontecendo desse jeito. (MARIA VALENTINA)

Assim, depois que eu também consegui entrar no grupo da escola, me inserir como professora do [...], enfim, quando eu comecei a ter um retorno positivo do meu trabalho. Eu tive muitas professoras que foram parte dessa formação também. As reuniões pedagógicas nossas tinham a questão da formação, sim. Já falei e a AP foi muito parceira, muito profissional mesmo para essa questão de orientar. E eu acho que isso contribuiu bastante, muito, porque eu tinha esse espaço, eu conseguia me abrir. Olha eu conseguia pegar a professora deles do outro ano. “Olha como eu faço, como que era? Além da formação em si, existia um espaço para a gente trocar. Eu falo sempre, em toda a formação que eu vou, que a troca de experiências é uma formação à parte, porque isso ajuda bastante, não só a questão teórica, a questão da vivência [...] mas eu acho que da prática ... uma prática pode ajudar muito no nosso dia a dia. (MARIA VITÓRIA)

Como já mencionamos anteriormente, a constituição de um espaço de trocas entre os professores é fundamental. Entretanto, para além da partilha, urge que as práticas sejam refletidas e analisadas.

Nóvoa (2007) reflete sobre a importância de uma formação centrada na análise das práticas docentes. O autor ressalta que o professor tem o desejo de fazer de novas maneiras, porém não sabe por onde começar: “Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos” (NÓVOA, 2007, p.16).

Aprender a partilhar experiências é um princípio norteador da formação. Segundo Placco e Souza (2006, p.23), a aprendizagem do adulto professor encontra-se alicerçada sobre alguns princípios e

[...] se dá, primordialmente, no grupo, no confronto e no aprofundamento de ideias, pela escolha individual e comprometida com o evento a ser conhecido. Esse evento, que se apresenta em sua multiplicidade, se ancora na experiência do aprendiz, significada pela linguagem.

Outro aspecto a ser fortalecido no processo de reflexão da prática é a construção dos registros. A seguir, apresentamos um trecho que mostra a importância da devolutiva do Coordenador Pedagógico para o aprimoramento da prática, contribuindo para a trajetória do professor, em relação à produção dos relatórios de aprendizagem dos alunos:

“No relatório você pode por isso, pode ser mais sucinta aqui, falar mais deste tipo de trabalho”. Então, assim, foi um norte, realmente. Ali eu me descobri trabalhando, depois de um ano que eu só fiquei olhando para todos os lados, sem saber para onde ir. (MARIA VITÓRIA)

O ato de escrever sobre a prática, analisar os acontecimentos vivenciados e as situações propostas em sala de aula, descrever as ações realizadas com os alunos e relatar os sentimentos envolvidos no percurso são registros potentes que acionam a reflexão do professor, no aprendizado da docência.

A escrita é uma das ferramentas mais poderosas que acompanham o professor ao longo da sua carreira docente. Ela tem o poder de eternizar as ações, de acionar os mecanismos da memória, possibilitando a sistematização dos conhecimentos, e o desenvolvimento dos processos metacognitivos, como salientam Placco e Souza (2006, p.58): “O processo metacognitivo provoca a tomada de

consciência, é intencional, favorecido pela memória, numa relação intensa e dinâmica, em que esta passa por elaboração, por parte do sujeito [...]”.

O papel desempenhado pela CP, no trecho acima, revela a importância deste exercício. Uma escola, um grupo se constroem no coletivo, no exercício conjunto da docência, todos juntos com o desejo de contribuir para o ensino e para a aprendizagem dos nossos alunos.

5.4. Formação inicial e continuada, espaços e percursos formativos

“O conhecimento não ocupa espaço mesmo, o conhecimento faz toda a diferença”.
(MARIA ELIS)

Por acreditar que o saber sempre nos move, impulsiona e nos provoca a ampliar os caminhos do saber docente. Neste contexto, uma das gestoras relata, em sua narrativa: **“O conhecimento não ocupa espaço mesmo, o conhecimento faz toda a diferença”**. Assim, a busca pelo conhecimento, o desejo de ser sabida(o) possibilitam engajamento na aprendizagem da docência. Nesta categoria, trazemos as problematizações dos sujeitos quanto à construção do conhecimento, à formação inicial e continuada e aos demais espaços e percursos formativos.

5.4.1 Formação inicial na área

No depoimento da Maria Vitória, evidenciam-se reflexões acerca da sua formação inicial realizada no CEFAM, experiência que lhe trouxe, do seu ponto de vista, contribuições significativas para o seu desenvolvimento profissional:

Então o primeiro ano que eu fiz lá era o segundo ano do colegial, então eram matérias normais do colégio. Então no quarto, já entrava didática, metodologia. Então assim, durante a semana nós tínhamos aulas de manhã, estágio supervisionado à tarde. Nosso estágio era uma vivência muito parecida com o que se faz hoje, porque além de tudo de você estar ali, dentro de uma escola, você tinha sua supervisora do seu lado, você tinha que fazer o relatório daquilo, eram relatórios e mais relatórios (...). Mas isso auxiliou bastante a questão de a gente aprender a preparar um bom plano de aula, a questão da vivência mesmo, da prática. (...) essa formação ela passou do papel. Para mim ela foi e é essencial até hoje. (MARIA VITÓRIA)

Quanto à Maria Valentina, a entrevistada faz um contraponto a respeito das lacunas da formação inicial. Menciona a qualidade “questionável” dos cursos ofertados que, segundo ela, acabam prejudicando o percurso do professor iniciante no desenvolvimento da sua profissão. Percebemos a complexidade dos desafios apresentados e o sentimento de não conseguir contribuir com o sujeito. A participante sugere o investimento da Rede em possibilidades de formação inicial para o sujeito:

Tiraram o magistério, a graduação não dá conta e o professor sai da graduação e hoje acho que ainda o EAD está trazendo um panorama de profissional que estuda à distância. A gente tem qualidade de cursos de EAD que são questionáveis. E aí o professor entra na escola muito cru, muito sem experiência, despreparado, sem saber fazer o planejamento, sem entender modalidades organizativas. Ainda assim, tem várias lacunas e aí você começa a conversar. Precisa, falta... O professor precisa saber as hipóteses de escrita, fazer uma sondagem. A gente tem muitas coisas para olhar para essa formação inicial e só a escola não dá conta. Só o AP não dá conta. Teria que ter uma formação enquanto rede, inicial, para preparar todo mundo. (MARIA VALENTINA)

Nóvoa e Vieira (2017) retratam a qualidade duvidosa dos cursos ofertados na graduação em EAD e o quanto esta modalidade de ensino têm crescido no âmbito educacional.

Nessa perspectiva, o depoimento da Maria Elis retrata as percepções dos gestores quanto ao professor iniciante quando inicia na Unidade Escolar:

O professor iniciante, ele chega para a gente com algumas ideias que ele traz do que ele pensava, do que foi passado para ele na graduação e da própria experiência de vida, de vivência, que muitas vezes não bate com aquilo que ele vai encontrar na sala de aula, na escola. (MARIA ELIS)

No ponto de vista da diretora Maria Elis, a formação inicial não tem ofertado conhecimentos essenciais ao professor iniciante para enfrentar os diversos desafios que surgem na sala de aula. Gatti *et al.* (2019) apontam que o curso de licenciatura em Pedagogia é responsável pela formação dos professores no âmbito geral, e não específico. Os sujeitos serão habilitados para atuar na educação básica, o que equivale aos dez primeiros anos da experiência escolar dos alunos nas classes de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Ele tem que entender que a graduação é um primeiro passo. É o início, não é o fim, a graduação não é o fim, ela é um começo e a continuidade é longa. (MARIA ELIS)

O extrato acima acentua a importância de o professor iniciante ter a compreensão de que a busca pelo saber não termina na graduação. Marcelo Garcia (2009) defende o desenvolvimento profissional docente como um processo que ocorre ao longo tempo. O desejo pelo saber e pela qualificação do trabalho deve ser permanente.

O discurso de Maria Rita ressalta a importância do investimento em políticas públicas voltadas à formação do professor iniciante, sugerindo que deve ser ofertada pela Rede Municipal de Santo André:

Eu penso que a Secretaria de Educação, em especial, essa que nós estamos, ela precisa investir nessa formação inicial se a gente quiser qualificar, eu penso que todo mundo está para aprender. A gente não sabe tudo. Eu sempre me coloco muita à disposição do professor, a gente aprende junto, inclusive, mas a escola não dá conta sozinha. Existe também o conceito de auto formação do professor, que ele também precisa buscar.
(MARIA RITA)

Marcelo Garcia (1999) refere-se à autoformação como sendo uma ação do sujeito: ele tem o desejo da formação, de buscar novos conhecimentos e qualificar o seu saber. Isso também é salientado pela entrevistada Maria Valentina:

Eu penso que a gente precisa de formação o tempo todo. Não é porque tem quinze anos, vinte anos de rede. A gente está sempre aprendendo. Então, eu defendo sempre que a formação, ela tem que ser o tempo todo, ela de verdade tem que ser continuada, ela não pode estar descolada do fazer.
(MARIA VALENTINA)

A formação inicial é apenas o ponto de partida, e o professor deve ter a clareza de que é corresponsável pela sua formação profissional. Por isso, precisa encontrar-se aberto a novos saberes, por meio da reflexão da prática, condição essencial para o seu desenvolvimento ao longo da sua trajetória docente.

5.4.2 Formação continuada

Essa graduação não dá conta da escola, ela é superficial. Hoje em dia, a gente sabe quantas formações de professores são feitas à distância, é válido, o mundo é outro. Só que... Que falta faz você discutir, você trocar ideias, e estar aberto, "eu sei que vou errar, mas não tem problema, estou disposto a aprender" - faz toda a diferença. Como a gente tem visto agora na época da pandemia, como faz falta a criança ouvir do professor, "Vamos pensar juntos? Vamos conversar? Olho no olho." É o contato, é um momento onde a gente consegue crescer e é a mesma coisa para o professor iniciante, ele é como um aluno nosso que estamos recebendo

naquele grupo que precisa do estímulo, precisa do apoio, precisa da crítica também quando ela for real e for bem feita. (MARIA ELIS)

A formação continuada dos professores caracteriza-se pelos estudos que acontecem após a formação inicial, um assunto antigo, mas que se apresenta completamente relevante nos dias atuais. Diversos autores, dentre eles Marcelo Garcia (2009), Nóvoa (2007, 2009, 2017), André (2010) e Imbernón (2011) trazem vastas contribuições referentes a essa discussão.

Entendemos a formação continuada como um processo permanente, no qual os sujeitos têm a oportunidade de conhecer e aprimorar os saberes da docência, favorecendo o ensino de maior qualidade aos alunos.

Placco e Silva (2015) destacam que a dimensão da formação continuada compreende uma série de movimentos formativos que favorecem o desenvolvimento profissional dos docentes. De acordo com as autoras,

É importante destacar que se entende formação continuada como um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (PLACCO; SILVA, 2015, p.27).

Nesse sentido, apresentamos as narrativas de Maria Clara e Maria Rita, que ilustram as experiências da formação continuada ofertada pela Rede Municipal de Santo André. As entrevistadas descrevem-nas em suas diferentes configurações, dando ênfase aos investimentos realizados em anos anteriores nas práticas voltadas à alfabetização.

Da prefeitura de Santo André, o que eu acho que começou a contribuir mais para a minha carreira foi quando eles colocaram algumas formações no período noturno, no contraturno do trabalho, aí veio o Ação escrita que foi uma formação muito bacana que a rede ofereceu para muitos profissionais, foram vários anos, tive a oportunidade de fazer e depois foi feito um de matemática, um pouco no mesmo formato e acho que aí começou uma quantidade de formações maior, mas eram fora do horário, não dentro do horário de trabalho e também não eram na escola, eram formações oferecidas pelo Centro de Formação, onde a gente precisa ir até lá, mas dentro da escola, muito pouco. Eu acho que quando foram criados esses outros, essa oportunidade de cursos aí fora, aí sim, ajudou mais na minha formação profissional, antes não. (MARIA CLARA)

Então, eu acredito que a rede, em especial o que a gente está, precisa investir na formação inicial do docente, assim como a continuada também, mas em especial no primeiro ciclo, por exemplo. A gente precisa ter um investimento grande na questão de professor alfabetizador (...) quem fez Ação Escrita há muito tempo são poucas as pessoas que estão na rede hoje, que foi um curso excelente, que a gente viu mudança de prática. (MARIA RITA).

Segundo as participantes, a formação continuada oferecida pela Rede Municipal trouxe contribuições na formação profissional docente e possibilitou o engajamento do professor na mudança da prática. Inicialmente, a proposta do curso foi alfabetização e a escrita; depois, houve ampliação para área de matemática, e ambos aconteciam após o horário de trabalho dos docentes. Essas formações foram ofertadas pela própria Secretária de Educação, e as ações aprendidas e tematizadas no curso eram desenvolvidas na sala de aula e discutidas na escola.

André (2015) destaca a relevância de os municípios investirem em programas de formação continuada, discutindo condições para que eles ocorram efetivamente. Para tanto, são necessários investimentos e recursos nas políticas públicas, sendo que, os conteúdos ofertados estejam voltados para a proposta curricular, mostrem-se implicados com o envolvimento dos professores na realização das atividades propostas e assumam uma dimensão colaborativa.

Fusari (2015) ressalta que as formações continuadas ofertadas aos sujeitos devem permitir que eles conheçam a teoria e que possibilitem ações de analisar, criticar e refletir a sua prática a luz dos teóricos. Conforme o autor,

Uma política de formação continuada consubstanciada em um programa composto por vários projetos, desenvolvidas por uma Secretária de Educação, delegacias de ensino e escolas, precisa discutir com os educadores o que é facultativo e o que é obrigatório no processo. Para realizar esse tipo de programa é necessário instituir uma jornada de trabalho para educadores em escolas básicas que preveja tempo e espaço para aulas e atividades pedagógico-administrativas de formação contínua e pesquisa. Dizendo de outra maneira, algumas atividades de formação em serviço são obrigatórias para os professores, principalmente quando vinculadas ao desenvolvimento do projeto pedagógico da escola. (FUSARI, 2015, p.24)

Nesse contexto, nos depoimentos de Maria Rita e Maria Valentina, que atualmente atuam como CP, percebem-se alguns desafios e dificuldades vivenciados no momento atual da Rede:

E aí vai uma crítica, porque na secretaria a gente não tem uma política de formação continuada para o professor. Então a escola tem que dar conta de tudo. O AP, o coordenador tem que dar conta de tudo e a gente não

consegue, pelo tempo que a gente tem com este docente ou com o horário de formação que a gente tem. (MARIA RITA)

A gente tem muitas coisas para olhar para essa formação inicial e só a escola não dá conta. Só o AP não dá conta. Teria que ter uma formação enquanto rede, inicial, para preparar todo mundo. (MARIA VALENTINA)

Os discursos ilustram a necessidade de uma formação continuada ofertada para a rede numa esfera institucional. Também reverberam a solidão do trabalho da CP, no desenvolvimento de sua função na escola, diante de uma rotina marcada e atravessada por diferentes atribuições, tarefas e movimentos formativos (SULA; PLACCO, 2016).

Segundo os estudos de Gouveia e Placco (2013) e Almeida (2016), a rotina do CP acaba sendo afetada por diversas demandas burocráticas; a função formativa e o acompanhamento pedagógico são minimizados perante os inúmeros desafios, diante das diferentes ações que surgem no caminho. Sula e Placco (2018) ainda relatam a importância da organização da rotina de trabalho do CP, priorizando-se o desenvolvimento das ações formadoras:

Faz-se, então, necessário que o CP busque organizar uma rotina de acompanhamento pedagógico que favoreça o desenvolvimento das ações formadoras, tendo por base as necessidades individuais dos profissionais, articulando às demandas coletivas que se manifestam no cotidiano, somadas à busca pelas condições de desenvolvimento profissional dos sujeitos e da instituição (SULA; PLACCO, 2018, p. 58)

Maria Elis reforça elementos da formação continuada no espaço escolar voltada às necessidades do professor iniciante, que, muitas vezes, se mostra inseguro diante de seus fazeres:

A formação continuada dele precisa estar acontecendo. Se ele tiver a sorte de encontrar um grupo de professores parceiros, que ajudem, faz toda a diferença, porque a gente quando começa é inseguro; a gente tem o desejo, tem o ideal e, às vezes, não consegue alcançar. Então, o que é importante é ser bem acolhido, a gente está sempre olhando para ele, estar oferecendo que ele tenha a formação e ele precisa estar disposto também. É dos dois lados, da gente e do outro. Só que o outro, como ele está muito no início, acho que cabe a gente, que já tem mais experiência, que já está há mais tempo nessa vida, poder estar proporcionando isso para ele. (MARIA ELIS)

Diante do exposto, observa-se a necessidade da constituição de uma rotina de trabalho com o olhar apurado para as ações descritas aconteçam de fato. A parceria entre os gestores precisa ser efetiva, para que, com os professores,

possam construir ações com vistas a um trabalho que prioriza a formação no chão da escola, contribuindo para as aprendizagens dos alunos (GOUVEIA; PLACCO, 2013).

5.4.3 Formação no contexto da escola (RPS)

Nesta subcategoria, buscamos relatar como acontecem a Reunião Pedagógica Semanal (RPS) nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Santo André. As RPS ocorrem uma vez por semana, no período noturno, com duração de 3 horas.⁸

A participante Maria Olívia, em seu discurso, relata os momentos de RPS quando se tornou professora da EMEIEF.

Em quase toda reunião pedagógica semanal tinha formação, agora, quando fui pro fundamental, eu achei isso bem pobre, foi uma outra coisa também que eu senti falta, eu acho que nós tivemos, no decorrer do ano letivo, duas ou três formações no máximo, foi bem pouco, bem pouco mesmo, então assim, eu acho que isso depende muito da unidade e da gestão e da forma como a gestão conduz a escola. (MARIA OLÍVIA).

Os espaços formativos na escola possibilitam a aprendizagem da docência; os professores refletem e analisam suas práticas, dos pares, as experiências assertivas ou não. Nesse movimento, o professor iniciante vai se constituindo, aprendendo a ser professor, fazendo relações do conhecimento pedagógico de aprendizagem, com o conteúdo e o ensino. (MIZUKAMI, 2004, 2006)

Os depoimentos de Maria Valentina e Maria Clara sugerem como são ofertadas as RPS e demonstram a reflexão sobre o modo como deveriam ser planejadas, valorizando-se a formação e minimizando os movimentos de informação:

⁸ Na dissertação “O espaço formativo da reunião pedagógica semanal e as necessidades de formação dos professores: atendidas ou não?” defendida em 2018, na PUC-SP, Avelado (2018) narra especificidades das reuniões pedagógicas semanais na Rede Municipal de Santo André, mencionando a necessidade de investimento contínuo no CP para a organização e concretização deste espaço formativo.

Eu acho que a gente tem que mudar esse contexto, de ter mais formação e menos informação. A informação pode vir só escrita. Então, a gente às vezes usa a reunião pedagógica para ficar trocando informação e eu acho que isso não faz a gente crescer, desenvolver. Não qualifica a nossa prática. (MARIA VALENTINA)

Depois, nos anos seguintes, eu acabei trabalhando ali com algumas APs, algumas assistentes pedagógicas que tinham envolvimento com formação um pouco maior, então, ainda tentavam trazer um texto, trazer alguma coisa para a discussão sobre o trabalho, mas a maioria do tempo, que eu me lembro do início da minha carreira, eu acho que esse horário foi mais usado como muro das lamentações. O pessoal trazia problemas para você ajudar de alguma maneira ou alguns recados, alguns informes que precisavam ser passados, ações da escola que precisavam ser decididas, mas muito pouco usado para a formação dentro da escola, a gente não tinha, muito pouco. (MARIA CLARA)

Nos discursos apresentados, notamos que o espaço que deveria ser destinado a ações formativas e colaborativas perdeu sua funcionalidade. A CP não se apropriou desse espaço, do seu papel como formadora e corresponsável pela qualidade da aprendizagem dos alunos. A narrativa sugere conflitos e contradições do papel solitário da CP, evidenciando lacunas quanto à função formativa.

Gouveia e Placco (2013) evidenciam a importância de o CP investir nos momentos de estudos e autoformação, contribuindo com o seu papel articulador, formador e transformador no contexto escolar. Para que essas ações sejam efetivas, é necessário o investimento da Secretaria quanto à formação do formador na construção dos saberes específicos necessários para o desenvolvimento adequado de sua função.

Quanto ao depoimento de Maria Rita, em sua percepção de gestora, o discurso ilustra a dimensão desse espaço, o professor iniciante e a sua função como CP:

São muitas coisas para olhar e a escola sozinha... Não é tirando a responsabilidade de jeito nenhum, mas pelo tempo que a gente tem, a gente não consegue. Três horas semanais para o professor planejar, para ter formação em serviço, para você poder dar conta das coisas, decidir coletivamente, como que você faz isso em três horas? É bem complicado. É um desafio muito grande para a gente, enquanto coordenador, e para o professor ali perdido, muitas vezes, porque ele se vai se sentir sozinho quando a gente não puder ajudá-lo. (MARIA RITA)

Em contrapartida, a participante Maria Valentina explicita a existência de um grande empenho na realização de momentos formativos quando exercia a função de PAF:

O que a gente fazia também para além das atribuições, a gente fazia a reunião de formação. A gente tinha tempo pra planejar e a gente conseguiu fazer isso muitas vezes, juntas. A gente trocava ideias.. (...) Então, a gente ia se fortalecendo, enquanto grupo para poder atender. A gente trocava informações, a gente compartilhava o que tinha dado certo também, o que não tinha... Nem sempre era sucesso. Muitas vezes a gente saía decepcionado porque a gente planejou e não deu certo, porque a gente imaginou que seria de uma forma e não foi. Então, ao mesmo tempo, que a gente lidava com esses sentimentos, que uma hora era muito bacana, porque a gente tinha percebido que tinha havido um sucesso ali, por outros momentos, não. Mas eu acredito que isso foi nos fortalecendo. (MARIA VALENTINA)

Mais uma vez, encontra-se em evidência o processo de formação desenvolvido juntamente com os pares, o que permite trocas, a aprendizagem da docência e a reflexão da prática.

Um grupo representa um contexto favorável para a aprendizagem e pode contribuir para o desenvolvimento profissional de seus membros quando há interesses compartilhados, respeito real pelo outro, aceitação das diferenças, solidariedade em atos, acolhimento, escuta, crença na possibilidade da construção coletiva de conhecimento, convicção de que ali se encontrarão respostas ainda que parciais para as necessidades, dúvidas e questões que inquietam – e, se possível, é ainda melhor quando há afeto real, manifesto em atitudes e gestos (SOLIGO s/d, p.13).

O ato de partilhar as nossas verdades, aquilo que somos, com erros, acertos, medos e desejos somente ocorre quando nos sentimos acolhidos. Assim inicia a constituição de um grupo, a partir do fortalecimento das relações, com uma contínua disponibilidade para a organização de momentos e percursos formativos que mobilizem a reflexão da prática, contribuindo com a aprendizagem dos docentes e alunos.

5.5 Processos de indução pedagógica

“Líder não é aquele que vai na frente, é aquele que vai
junto”
(MARIA ELIS).

Nesta categoria, foram analisados os processos de indução pedagógica, nas diferentes narrativas das Marias, cada uma com o seu olhar, em suas diversas experiências e diferentes atribuições. Destacam-se alguns sentimentos implicados

na vivência desse processo, assim como vislumbram-se possibilidades de exploração de diversos caminhos para a inserção do sujeito na carreira docente.⁹

O programa de indução é a junção da formação inicial ao início da docência, processo que permite o engajamento aos professores no aprender a ser professor. (MIZUKAMI; REALI 2009).

As pesquisas indicam que, dos três aos cinco primeiros anos da docência, encontram-se os anos determinantes para o desenvolvimento profissional docente. Esse período é marcado pelas matrizes pedagógicas que o sujeito carrega em sua história, juntamente com a graduação, no processo em que o sujeito deixa de ser aluno e vai se tornando/formando professor.

5.5.1 O papel do CP e dos outros gestores

Para que o processo de indução pedagógica seja efetivo, há necessidade do estreitamento de diversas parcerias; uma delas é a presença efetiva do CP e dos demais gestores. Nesse caminho, CP e diretores contribuem diretamente para o acolhimento do sujeito e são essenciais à aprendizagem da docência, de modo que esse percurso não seja tão solitário aos professores iniciantes, diante dos desafios tão presentes que se configuram nos anos iniciais do trabalho docente.

Os estudos de Wong (2004), Nóvoa (2007, 2017), Alarcão e Roldão (2014), Mizukami e Reali (2019), Príncipe e André (2019) destacam a importância de acontecer o processo de indução pedagógica com os professores que chegam da graduação e ingressam nas escolas.

A esse respeito, Maria Rosa, ao revisitar as memórias que antecederam à função de coordenação do grupo de PAF, relembra com emoção o quanto foi significativa a sua atuação como diretora:

⁹Nesta categoria, sobressaem-se as contribuições de quem já foi iniciante no contexto escolar, no caso, Maria Clara e Maria Valentina, que atuaram como PAF ao entrarem na rede e que, atualmente, atuam como gestoras, e as reflexões de Maria Rosa, enquanto coordenadora do grupo de PAF. Esclarecemos que a mencionada experiência busca somente trazer elementos de reflexão como uma prática que pode vir a inspirar novos contextos formativos à rede municipal.

Aquela coisa da roceira eu sentia que eu já tinha carpido, eu já tinha preparado a terra e eu já tinha jogado semente, então assim, a semente não precisava de mim, ela ia brotar, comigo ou sem mim. Assim, se eu fosse embora ela talvez brotasse, talvez se eu ficasse também, talvez brotasse. (MARIA ROSA)

A entrevistada demonstra o sentimento de dever cumprido, pois investiu e acreditou nos sujeitos e, agora, sob sua ótica, seria questão de tempo para que as sementes brotassem.

Almeida (2014) destaca a importância do cuidado com os sujeitos. “Nosso jardim é a escola. Não lhe ser indiferente, cuidar bem dele, é oferecer condições para que os alunos se sintam acolhidos e aprendam.” (ALMEIDA, 2014, p. 21). Permitimo-nos incluir não somente os alunos, mas também os professores e demais educadores que compõem a escola, pois todos podem e devem ser semeados nesse jardim.

Ainda em Maria Rosa, observamos as memórias e resultados que o Projeto PAF trouxe aos sujeitos:

Eu acredito que tem impactado de um jeito diferente a carreira dessas pessoas, no sentido de valorizar mais esse lugar que está, de entender que o lugar que ocupa ele também é uma ferramenta de poder, que o professor ele pode alimentar, plantar sonhos, ou ele pode matar sonhos da alma de uma vez, porque na medida em que ele aposta no potencial do outro, que ele descobre o potencial do outro e as vezes nem você sabe que você tem aquele potencial, mas alguém te incentiva, você acaba acreditando e dá certo. Acho que uma das coisas que pode ter contribuído bastante, o fato de que ali naquele grupo, a gente trabalhou muito com a ideia de que todo mundo pode, todo mundo consegue, todo mundo pode, todo mundo tem um potencial, todo mundo é singular. Ninguém é igual, a gente tem que ter um alinhamento, e isso a gente precisa ter. Tanto é que todo mundo pode, todo mundo aprende, a gente acredita no nosso trabalho. Então, essa questão a gente imprimiu naquele grupo uma cultura de altas expectativas, de altíssimas expectativas em relação a aprendizagem dos alunos fosse em qual segmento fosse, no desenvolvimento do próprio trabalho pedagógico, porque todo mundo ali acreditava. (MARIA ROSA)

Maria Rosa reforça o sentimento de que, quando somos afetados positivamente, apostamos, acreditamos nos sujeitos e, desse modo, todos podem aprender. Nesse sentido, o “ato de afetar” deve ser presente no processo de indução. “Em qualquer situação, somos afetados e afetamos, porque a afetividade é uma dimensão que nos constitui como pessoas” (ALMEIDA, 2019, p.21).

Ao analisar sua experiência de acolhimento inicial, Maria Vitória, em seu depoimento, explicita a necessidade de formar os gestores, aqueles que recebem o professor iniciante quando ele inicia sua docência na unidade escolar:

Eu acho que a gente tem que formar quem está ali na entrada para saber receber quem está chegando, porque você percebe que em muitos lugares as pessoas não te acolhem, entendeu. Você tem um cargo, que é concursado e tudo. Você tinha que entender que você está na mesma situação daquelas pessoas que estão chegando. E as pessoas, elas não se veem assim. Então, infelizmente, eu acho que é uma formação que eu esperava que as pessoas que assumissem um cargo de gestão tivessem. “Olha, você vai ser uma gestora e você vai receber profissionais que já são mais velhos do que você de rede, e você vai ter que saber lidar com isso. E você também vai receber profissionais que estão chegando agora, que nunca trabalharam. Qual vai ser a sua postura?” “Mas, fulano já sabe trabalhar, claro, já veio de outra rede, tudo bem”. Mas, como fica a questão do fazer parte? Pertencer, sabe! Essa sensação eu tive nessa escola. Eu pertenço àquela escola. (MARIA VITÓRIA)

Mizukami e Reali (2019) defendem que ajudar os professores iniciantes a superar e seus anseios, incertezas, angústias diante do novo e das dificuldades que serão enfrentadas no início da profissão são investimentos fundamentais para a permanência dos sujeitos na carreira docente.

O sentimento de pertencer somente ocorre quando o sujeito sente-se parte do que está vivendo, pois “[...] o primeiro passo para o professor reconhecer que faz diferença na vida do aluno e da escola, se dá quando ele tem o reconhecimento de seus pares no seu contexto de trabalho” (ALMEIDA, 2019, p.23).

As contribuições de Wong (2004) quanto ao processo de indução salientam que, para termos bons professores, os sujeitos precisam sentir-se pertencentes ao grupo e unidos aos demais parceiros deste trajeto. Segundo o autor,

Novos professores querem mais do que um emprego. Eles querem ter sucesso. Eles querem contribuir para um grupo. Eles querem fazer a diferença. Os melhores programas de indução possibilitam interação porque são estruturados dentro de comunidades de aprendizagem onde professores novos e experientes interagem e tratam uns aos outros com respeito e são valorizados por suas respectivas contribuições. (WONG, 2004, p.12)

Nesse contexto, o depoimento de Maria Elis evidencia o cuidado com o professor iniciante, nas relações, visto como uma pessoa com fragilidades e potencialidades. Em sua narrativa, notamos o respeito pelo sujeito, e a gestora

demonstra compreender que o professor iniciante tem o seu tempo para aprender a docência:

Eu acredito que quanto mais pessoal, sem quebrar esse limite da intimidade, é profissional, mas tem que também ter a linha do pessoal, porque senão a gente não consegue trabalhar direito, não consegue alcançar o nosso objetivo que é a educação das crianças. Quanto mais longe você fica, maior a distância de chegar ao seu objetivo. Então, assim, entender que além do professor tem uma pessoa e que ele tá buscando, está começando e é muito mais fácil a gente julgar, “Não fez certo, meu Deus não sabia disso?”. Não, não sabia porque, às vezes, é óbvio para a gente que está há um tempo já na estrada, e é muito difícil para o outro. A gente lida com gente e gente é tão diferente um do outro, cada um tem a sua particularidade e é difícil, mas necessário a gente entender o porquê que ele ainda não entendeu aquilo. (MARIA ELIS)

Nóvoa (2007) em seus estudos ressalta que nada sobrepõe o encontro humano, o diálogo e a sede por aprender. Nesta perspectiva, vislumbra-se o diálogo como potente elemento formativo. Da narrativa de Maria Elis emerge uma profunda empatia, que permite à participante não apenas colocar-se no lugar do professor que inicia, mas também mobilizar-se a encontrar formas de ajudá-lo em suas dificuldades.

A respeito dessa compreensão empática, Almeida (2019, p.23) menciona a sua importância para o desenvolvimento dos processos formativos, salientando que “[...] quando se reduzem as pressões e tensões, a pessoa é capaz de, mesmo aceitando seus eventuais erros e insucessos, não destruir o seu autoconceito”. “Ao investir na qualidade das relações interpessoais, o coordenador retira do professor o medo de identificar e expor suas dificuldades, e ao fazê-lo, propor-se a enfrentá-las” (ALMEIDA, 2019, p.22)

Maria Clara, ao refletir sobre as experiências vividas no início da carreira docente, relembra que precisou conhecer, sozinha, os espaços da unidade escolar, e afirma, que, hoje, atuando como diretora, procura orientar e acolher os iniciantes que chegam à escola.

Tanto que hoje eu procuro fazer muito isso com os profissionais que recebo, porque lá atrás eu não tive, então, hoje enquanto tenho a possibilidade de estar como diretora, eu tento fazer diferente, então apresento toda a escola, apresento a pessoa para toda a escola, eu faço esse acolhimento da forma que eu acho que precisa, mostro onde está cada coisa, me coloco à disposição para tirar dúvidas, para ajudar, enfim, porque eu acho que precisa desse acolhimento, desse profissional, de contar o que é, como é, um pouquinho da história daquela escola, onde ele pode encontrar cada coisa, porque quando a gente chega, a gente não sabe realmente. O que eu

senti que faltou no meu início de carreira, hoje, eu tento suprir, tento fazer diferente. (MARIA CLARA).

Nesse contexto, Maria Clara menciona experiências do seu início de carreira. A entrevistada também se coloca no lugar do professor iniciante, no tocante ao acolhimento, mostrando “cuidados essenciais” de uma gestão que se preocupa com pequenos detalhes, na escola onde atualmente exerce a função de gestora.

[...] o professor precisa contar com a cumplicidade dos gestores, em especial do coordenador pedagógico, de colegas, familiares e comunidade, para dar conta dessa empreitada educativa. E de políticas sociais que preservem sua dignidade e prestígio (ALMEIDA, 2019, p.24)

Essas parcerias são fundamentais para que os processos de indução pedagógica ao professor iniciante sejam efetivas no seu engajamento no aprender a ser professor.

5.5.2 O fomento à formação institucional

“Não sei o que vou fazer. Não tenho preparação nenhuma pra isso. Eu tinha que trazer tudo preparado e não sabia nem por onde começar. Na verdade, eu acho que essa questão foi a mais complicada”.

(MARIA VITÓRIA).

Mizukami e Reali (2019) revelam que poucas escolas brasileiras têm investido no processo de indução ou em recursos que diminuam as maiores dificuldades da inserção do sujeito. Percebe-se, na narrativa em destaque, o sentimento de desespero de Maria Vitória, que descreve não saber como começar o trabalho, como proceder diante das demandas decorrentes do ofício docente. A fala mostra o seu pouco repertório de conhecimentos e práticas diante das ações que surgem na escola, necessárias à organização e realização do trabalho. O excerto também revela sua inquietação em relação à necessidade de preparo e organização prévia das atividades, realidade com a qual nunca tinha se deparado em seu emprego anterior como bancária.

Segundo as autoras Príncipe e André (2019), “[...] é preciso incrementar ações específicas para o momento de indução. [...] identificar as carências e

necessidades dos professores, para desenvolver ações de aprimoramento e superação de desafios” (PRÍNCEPE; ANDRÉ, 2019, p.74).

Príncipe e André (2019) relatam que poucos professores têm a oportunidade de participar de uma formação ofertada pela instituição antes de ingressar em suas salas de aula. Investimentos dessa ordem permitem aos professores iniciantes chegarem um pouco mais inseridos e preparados no contexto escolar, de modo que se sintam mais fortalecidos na compreensão de suas inúmeras atividades, nos diferentes caminhos a serem trilhados no trabalho a ser realizado e também na aprendizagem da docência.

A experiência do Projeto PAF, do ponto de vista das professoras que nele atuaram, contribuiu sensivelmente para o fortalecimento dos professores que à rede chegavam. Ao lembrar-se desse projeto, Maria Valentina lamenta o seu curto período de duração, de apenas um ano. Vale lembrar que o projeto possibilitava a formação em horário de serviço aos professores titulares. No entanto, para ela, como professora iniciante, foi muito significativo vivenciar diferentes experiências e realidades de trabalho:

Mas eu penso que ter um primeiro ano, como nós tivemos, talvez, onde você possa passar ali por diferentes experiências, junto com a formação, traria um professor mais qualificado para trabalhar na rede. (MARIA VALENTINA)

Ao referir-se ao mesmo Projeto, Maria Clara destaca:

A gente tinha oportunidade de passar por várias formações, então em momentos que não estávamos na escola, nós estávamos passando por formações com profissionais da própria prefeitura, mas nós conhecemos todo o trabalho da rede. Nós tivemos a oportunidade de conhecer o trabalho do CADE, diretamente com os especialistas, nós tivemos a oportunidade de conhecer “n” projeto da prefeitura na época, que existiam com os profissionais. Um professor que ingressa diretamente, hoje, não tem essa oportunidade, ele vai conhecendo na prática, nós pudemos conhecer em formações mesmo, ter contato com esses profissionais, conhecer mais sobre o trabalho. Então, eu acho que para mim, foi muito rico, ter conseguido entrar nessa parte, nesse projeto. (MARIA CLARA)

Maria Clara explicita quantas contribuições o projeto trouxe para seu desenvolvimento profissional docente. Esse movimento de inserção permitiu conhecer a concepção do trabalho da rede, seus territórios, os diferentes serviços. A entrevistada ressalta que seria significativo se a rede organizasse investimentos dessa natureza para os professores que iniciam na instituição de ensino.

De acordo com Príncipe e André (2019), os investimentos no professor iniciante devem ir além de formações iniciais ou continuadas ofertadas pelas instituições, sendo necessária a elaboração de diretrizes para que o processo de indução seja efetivo.

Nesse contexto, Maria Rosa destaca como caracterizou o Projeto PAF:

*(..)o sonho de ter um grupo de professores que pudessem substituir o professor em horário de serviço para ele participar de formações, ele começou em 2003. Em 2003, a gente começou a fase final da construção do Centro de Formação de Professores. (MARIA ROSA)
Então eu ia a cada quinze dias, mais ou menos, para Campinas e eu passava o dia junto com eles assistindo as formações, mas no sentido de observar como que as coisas aconteciam para tentar trazer o modelo, e nessas idas e vindas conversando com os professores da USP, porque ainda estava fazendo o curso que só terminaria em 2005, e com os professores da Unicamp. Nisso a gente também acabou tendo contato com uma consultoria de professores da PUC, então, com conversas, veio a ideia de que “já pensou que legal seria esses professores pudessem participar dessas formações no horário que eles trabalham?” Porque não é opcional. Todo mundo tem a possibilidade de conhecer mais e era a questão da educação inclusiva que estava em discussão neste momento. (MARIA ROSA)*

A depoente também narra as circunstâncias em que aceitou o convite para coordenar o Centro de Formação, uma experiência que revela grande aproximação com a Universidade, mostrando a importância da perspectiva colaborativa, mencionada anteriormente.

E é como se eu tivesse gestando aquele lugar, então cada um dos livros que, inicialmente, a biblioteca recebeu, fui eu que escolhi. Então, isso demandou muita pesquisa, muito estudo, porque não podia simplesmente escolher qualquer um. Eu tinha que fazer uma escolha que fosse alinhada teoricamente, conceitualmente, não dava para ter quaisquer livros ali só porque eram legais. A gente precisava de livros ali que viessem para sustentar a proposta pedagógica que a rede tinha. Então, nessa época eu quase que batia cartão na Unicamp, porque a rede de Campinas também tinha inaugurado um centro de formação, dois, três anos atrás, em dois mil, tinham inaugurado um centro de formação de professores da rede municipal. Eles tinham o aporte, uma “consultoria” da Unicamp, da Faculdade de Educação da Unicamp. Então eles tinham um percurso já trilhado e o renome de um monte de gente da Unicamp para fazer acontecer. (MARIA ROSA)

Maria Rosa ainda relata como foram planejadas as ações formativas do projeto PAF para as diferentes modalidades de ensino, bem como as preocupações subjacentes a um projeto de “educação da cidade”:

A gente organizou, todas as gerências junto, escolhendo qual era o itinerário formativo para todos os segmentos, dentro de uma mesma concepção, alinhando conceitualmente, EJA e infantil lá na creche, para que a gente não estivesse atirando para todo e qualquer lado, não era isso que a gente pretendia. A gente tinha um projeto de educação da cidade e era em favor dele que a gente queria trabalhar, que a gente estava desenvolvendo. (MARIA ROSA)

Assinalamos, ainda, que o projeto PAF, embora não tivesse sido gestado com a intenção de ser visto como um projeto de residência pedagógica, abarcou elementos pedagógicos e institucionais que dizem respeito diretamente ao fomento de políticas públicas de formação:

Seria muito importante se você pudesse fazer a residência pedagógica, passando pelos diferentes segmentos, porque às vezes você pode achar que a educação infantil é o que você quer, mas de repente você se descobre com a educação de jovens e adultos, ou vice e versa. Considere que você vai fale não, não tem jeito, mas ao mesmo tempo passar pelos três segmentos é também muito importante para você conhecer e ir construindo e alargando essa tua bagagem em relação as metodologias, as estratégias, porque assim, não adianta, só você saber o conteúdo, você dominar a disciplina, não adianta você só ter os conceitos, não adianta você só estabelecer essas relações interpessoais, não adianta só você trazer na memória as experiências, os modelos que você teve se você não souber que estratégia usar um determinado momento, isso é ao longo do tempo que você vai conseguir construir, ter a possibilidade de fazer uma residência pedagógica, acho que era um sonho. E foi nesse sentido de trazer uma residência pedagógica, esses professores chegarem na rede poderem conhecerem tudo que essa rede oferecia, os segmentos que ela oferece, conhecer diferentes comunidades, conhecer os territórios e isso é muito importante (...). (MARIA ROSA)

Então, PAF também significou, representou um ano de residência pedagógica, porque o que aquele grupo pode viver, conhecer, em relação a modelos, a territórios, a diferença cultural, social e econômica e poder se mobilizar em outras esferas que não só cognitiva para olhar para esses sujeitos, ao mesmo tempo, sendo sujeito do seu próprio trabalho, não era objeto, porque todo mundo tinha ali a missão de planejar boas situações de aprendizagem, porque a gente tinha ali como foco não e só fazer uma atividade com as crianças Não era só mantê-las ocupadas enquanto as professoras estavam numa formação. A gente queria oferecer boas situações de aprendizagem quando os professores estavam também passando por boas situações de aprendizagem, pelo menos era isso que a gente achava. (MARIA ROSA)

De acordo com informações veiculadas pelo portal do Ministério da Educação e Cultura¹⁰, a residência pedagógica é entendida como um programa que visa à inserção do sujeito no espaço escolar, no contexto da educação básica. Inserido na Política Nacional de Formação de Professores, objetiva, ainda, o aperfeiçoamento

¹⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/45681>. Acesso em 16.12.2020.

do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura. Destina-se à promoção de uma formação prática e ocorre na segunda metade do curso de graduação.

Busca-se, por meio da residência pedagógica, apoiar as ações formativas nos momentos coletivos de trocas, planejamentos, reflexão da prática, possibilitando o engajamento do professor nos seus saberes docentes e também na aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, Passos *et al.* (2020) discutem que, quanto mais o grupo estiver junto, em unidade, respeitando os sujeitos, maiores serão as possibilidades efetivas de constituição do coletivo. Isso gera novas aprendizagens, expandindo pontos de vistas, bem como o compromisso com ensino dos alunos.

Quando os professores trabalham juntos e as problemáticas profissionais se constituem no núcleo dos debates e preocupações, necessitam de um tempo considerável para o reconhecimento dos seus saberes, dos saberes dos seus colegas, e, especialmente, um tempo para aprender a tornar públicas suas práticas e agir a partir de sua análise coletiva. (PASSOS *et al.*, 2020, p. 5)

Voltando ao depoimento de Maria Rosa, a entrevistada narra o seu desejo de como gostaria que ocorresse a inserção dos professores iniciantes nas escolas:

Eu gostaria que o primeiro ano do professor na rede fosse uma residência, uma residência pedagógica, em que ele pudesse acompanhar professores dos diferentes segmentos, que ele pudesse, não ocupar a função do estagiário (...), mas que ele pudesse transitar pelas diferentes funções ali dentro da escola, pelos diferentes ambientes que a gente tem, para que nessa residência ele entendesse o funcionamento da escola por dentro, porque tem algumas questões que são administrativas, são burocráticas, que fazem o processo andar, mas tem outras que são necessárias; que ele pudesse conhecer um pouco mais das metodologias de observação, por exemplo, para entender o que a gente olha, como é esse olhar sem julgamento, que é difícil, por isso que é uma metodologia que a gente tem que treinar, esse olhar sem julgamento. Essa questão de construir, estabelecer relações de confiança na escola, no sentido de que, você, para poder deixar o outro te apoiar, você precisa confiar. Essa residência pedagógica no primeiro ano seria um sonho de consumo, que tivesse o seu tutor e que esse professor iniciante fosse para uma escola, em que ele faz parte desse grupo, mas ele não tem uma turma da qual ele é regente o tempo todo, mas ele também tem momentos em que ele alterna isso, em que ele tem que se ver na situação de planejar uma aula, encadear as atividades, pensar em situações de aprendizagem e aplicar, desenvolver esse planejamento, fazer o registro dessa aula, socializar, partilhar com alguém. Não é ser professor de apoio, não é ser ajudante de Papai Noel, não é isso também, mas é ocupar o lugar da residência. É aquilo que ele vai aos poucos, vai e volta, na ação, reflexão, ação, sempre com um tutor, um mediador, que não precisa necessariamente ser assistente pedagógica, ser a diretora, o diretor da escola. Pode ser um colega professor, mas não que

ele vive alguém que vai recortar as folhas para esse professor, para ficar com os meninos que dão trabalho, que vai ficar com a sala enquanto ele(a) vai fazer um lanchinho, tomar um cafezinho, não é isso, é uma coisa séria. Eu acho que isso faria muita diferença nesse primeiro ano. Conhecer bem qual é a proposta pedagógica da rede, entender e pensar, “Será que cabe para mim?”, “É isso que eu quero mesmo?” (MARIA ROSA).

Maria Rosa relata ações que podem ser realizadas no acolhimento e na inserção desse profissional na escola, fornecendo-nos características que permeiam um processo de indução. Dentre elas, listam-se: as oportunidades de observação; a atuação do professor iniciante na sala de aula, na elaboração do planejamento, na implementação das atividades e na realização de registros que seriam realizados em parceria com o professor experiente, além de outros aspectos que firmam o papel de mediadores de aprendizagem. Observamos que esse papel não pode ser interpretado de forma equivocada, razão pela qual a coordenadora reitera com seriedade:

Não é ser professor de apoio, não é ser ajudante de Papai Noel, não é isso também, mas é ocupar o lugar da residência (MARIA ROSA)

Para que essas ações possam ser efetivas, faz necessário -se um vigoroso investimento do grupo de professores e gestores, como defendem Passos *et al*:

*Esse apoio institucional é decisivo para o professor iniciante que ainda está aprendendo a ensinar e precisa assimilar e se adaptar a uma cultura de ensino já estabelecida. As responsabilidades que assume são as mesmas que o professor experiente e as escolas esperam que enfrente e resolva os problemas da mesma forma que este. As tensões e inseguranças podem ser reduzidas quando participa de espaços colaborativos que tenham uma finalidade formativa voltada para a aquisição e trocas do conhecimento profissional e desenvolvimento de competências para atuar na profissão. (PASSOS *et al.*, 2020, p.16)*

Maria Clara reforça a necessidade de investimentos institucionais quanto ao professor iniciante, reforçando a importância de o docente conhecer previamente as propostas de trabalho, a concepção de ensino e de educação, bem como o currículo da Rede em que está se inserindo.

Olha, eu acho que o professor, quando ingressa, ele precisaria realmente passar por uma formação, primeiro para conhecer a proposta de trabalho da rede que eles estão ingressando e, hoje, eles iniciam sem conhecer. Eles precisariam conhecer o que a gente, o que Santo André acredita, o que a rede acredita enquanto proposta de educação, que hoje já está mais

elaborada como documento, como currículo da rede, mas até então a gente não tinha isso. Eu acho que os professores precisariam passar por essa formação. E aí eu acho que conhecer o espaço, a escola, porque quando as pessoas chegam elas não sabem o que esperar daquela comunidade, né? Então, acho que eles precisam ter esse conhecimento também, é um papel já do gestor que está recebendo, de apresentar, de contar um pouquinho como que é, porque a gente recebe professores novos, na creche acabo recebendo bastante e estou tendo a oportunidade de trabalhar com estagiários e com essa formação profissional que vem assustado um pouco, porque eles também não têm esse conhecimento. (MARIA CLARA)

Ainda em Maria Clara, observamos as preocupações da gestora em relação ao que julga serem necessidades formativas dos professores que iniciam, dentre elas, conhecer o desenvolvimento infantil e o processo de alfabetização, como se pode observar no trecho a seguir:

Olha, eu acho que deveria ter o desenvolvimento infantil porque muitos chegam sem entender o que é esse desenvolvimento, acho que deveria focar um pouco na questão de alfabetização, para que eles conheçam como é um pouquinho o trabalho que a gente julga que seja o mais ideal para a rede de Santo André. Acho que os dois principais, para mim, seriam esses que a gente não poderia perder de vista, porque a gente tem profissionais que vão tanto da creche, quanto da EMEIEF de ano a ano, “Hoje eu estou na creche, amanhã estou na EMEIEF”. Então, todo mundo passa por todas as situações.[...] . Então, a gente tem essa possibilidade, as pessoas precisam conhecer, precisam saber para poder chegar no local e saber o que fazer. Os professores pegam fase de alfabetização e não fazem ideia do que estão fazendo ali, né? Não têm a mínima noção. A gente sabe que é um trabalho da rede como um todo, que fica prejudicado [...] (MARIA CLARA).

Em contrapartida, Maria Valentina destaca a necessidade de uma formação que oportunize o conhecimento da Rede e a apropriação do currículo e da concepção de educação de forma mais ampliada e contínua:

E o professor, antes de ir para a escola, ele tinha que ter uma formação mais consistente, trazendo qual é o nosso currículo, trazendo quais as nossas concepções discutindo... (...) Eu acho até que não seria possível ficar só na formação do jeito que a nossa Rede está constituída hoje. Mas ele teria que ter uma quantidade de horas formativas para entender o currículo, para entender a concepção. E depois, ao longo desse primeiro, segundo ano, periodicamente, ele tendo formação junto com a docência,, junto estar na sala de aula. (MARIA VALENTINA)

Maria Olívia, que menciona ter encontrado apoio no material didático do seu filho para lecionar os conteúdos em sala de aula, reforça as fragilidades apontadas por Maria Valentina, a respeito do conhecimento do currículo, das concepções de

ensino, bem como do conhecimento das metodologias e das estratégias de ensino da instituição na qual está inserida:

Uma coisa que me ajudou bastante também foi que meu filho estava com a mesma idade e numa escola, outra escola, com os mesmos conteúdos, então eu consegui trocar bastante acompanhando o que meu filho aprendia na outra escola, inclusive, era uma escola particular, e tinha muito a ver com aquilo que eu ensinava, então eu comecei a puxar bastante coisa, como eu tinha todo esse suporte do meu filho e das outras professoras no conteúdo. (MARIA OLÍVIA)

As dificuldades apontadas por Maria Valentina e por Maria Olívia são teorizadas por Príncipe e André (2019), que reconhecem a complexa dinâmica do cotidiano escolar, que, em boa parte das vezes, não favorece o desenvolvimento profissional dos sujeitos. Segundo as autoras,

“Todavia, como a vida da escola é dinâmica e o professor precisa estar na sala de aula com os alunos, é bem provável que boa parte das informações necessárias ao desenvolvimento do trabalho, como: o conhecimento da proposta curricular, a sistemática de avaliação e as rotinas próprias da escola, tenham sido aprendidas por uma iniciativa individual do professor. Ou seja, muitos docentes tiveram que começar seu trabalho sem os conhecimentos necessários e apropriados para exercer a profissão, fator que traz muitos entraves ao DP¹¹. (PRÍNCIPE; ANDRÉ, 2019, p. 76)

Mais uma vez, acentuamos a necessidade de investimentos nas ações formativas e no processo de inserção do professor iniciante na unidade escolar, como política pública. Acolher esse sujeito para que possa se desenvolver profissionalmente é um dos aspectos da indução pedagógica, juntamente com a organização dos pares colaborativos, análises, observações e reflexão de boas práticas.

Nesse contexto, os relatos de Maria Clara ressaltam a relevância de o professor ser um pesquisador, de buscar novos estudos que possam contribuir com a aprendizagem da docência. Além disso, é necessário ter bons modelos para que possa consolidar saberes e conhecimentos, demonstrando apropriação e o engajamento da sua prática. As palavras da entrevistada mostram sua reflexão acerca das ações que contribuíram com a sua profissionalização docente:

¹¹ DP – Desenvolvimento Profissional.

Então, por isso que eu acho que para o professor ser um bom profissional e ser um bom professor, ele precisa, sim, ter o conhecimento científico, o estudo, mas ele precisa de bons exemplos, bons modelos, para se basear e poder desenvolver a sua própria prática, que eu acho que foi muito significativo na minha carreira, na minha construção do que eu tenho enquanto profissional hoje. (MARIA CLARA)

Em sua narrativa, Maria Clara demonstra que há a necessidade de um investimento da instituição para que essas ações sejam ofertadas, aprendidas e efetivas ao professor iniciante. A presença de bons modelos no processo de indução contribui de modo significativo para a aprendizagem da docência, marcando a construção da identidade profissional destes sujeitos:

Sem contar que a prefeitura deveria se colocar mais à disposição para formação para o profissional como um todo, o iniciante principalmente porque ele precisa desse suporte, dessa atenção no início da carreira, para poder se desenvolver, para ele poder criar a sua identidade e aí precisa de bons modelos para se basear (...). Então, se isso partisse da secretaria em si, a gente saberia que esses bons modelos apareceriam, nessas formações. E aí, quando a gente deixa à mercê desse profissional e criando a sua prática de carreira com quem o acolhe, às vezes, você tem bons profissionais que fazem esse trabalho e, às vezes, quem vai acolher é um profissional não tão bom. E aí a gente vai ter esse novo profissional já seguindo os passos do que a gente acredita que não seja tão interessante na profissão. Se a secretaria tomasse rédea dessa situação, a possibilidade de termos melhores profissionais, eu acho que seria muito mais possível. (MARIA CLARA)

A depoente explicita que o professor iniciante precisa ter bons modelos no processo de inserção profissional ou indução. Ademais, alude à necessidade de investimentos da instituição de ensino. As pessoas dão aquilo que têm para ofertar. Assim, bons modelos são fundamentais para que se possa avançar na aprendizagem da docência, visando à construção de novas redes de conhecimento.

Nessa perspectiva, mencionamos as contribuições de Mizukami e Reali (2019) quanto aos programas de mentoria realizados em alguns países, que contam com o investimento de políticas públicas para sua concretização. Essa ação permite que o sujeito reflita sobre suas práticas, possibilitando maiores acertos na sua atuação com os alunos em sala de aula, numa relação em que todos os envolvidos aprendem colaborativamente.

Muitas experiências de indução implicam uma visão unidirecional do papel do mentor, considerando como alguém experiente que ensina alguém menos experiente. Defendemos, porém a perspectiva que supõe o desenvolvimento de experiências mútuas, na qual profissionais com diversos graus de experiências oferecem assistência e também aprendem

com a constituição de uma aprendizagem de comunidade. (MIZUKAMI; REALI, 2019, p. 120)

Maria Rosa também se coloca a respeito da mentoria ou parceria efetiva com um professor mais experiente e destaca a importância da formação continuada na perspectiva reflexiva e metacognitiva, procedimentos que o sujeito utiliza no seu processo de aprendizagem:

[...] se a gente tiver alguém para ajudar a fazer essa mediação, essa construção do conhecimento, muito melhor, mas nem sempre a gente tem. Pode ser, sim, um colega mais experiente, mas de preferência que você pudesse descobrir quais são seus talentos, suas potencialidades dentro daquela profissão, dentro da docência. Qual é o melhor caminho que você vai escolher para você poder ensinar? Porque seu papel é esse, sua missão é ensinar aquele aluno seja qual for o conteúdo, mas você quer que ele aprenda. Então essa questão da formação, ela pode te ajudar a descobrir novos caminhos. (MARIA ROSA)

[...] a gente pode chamar de saberes e práticas, saberes da experiência que esses você só vai construir na medida em que você for trabalhando, que você trabalhando, que você for dando aula, em que você for botando a mão na massa, mas também você carrega muito dos modelos que você teve. Você não chega zerado na escola, você tem modelos de bons e maus professores, gente que você quer ser igual, gente que você nunca vai querer chegar, nem perto de ser aquilo, mas você tem algumas referências aí. (MARIA ROSA)

Faz-se necessário, portanto, o engajamento de todos os docentes e gestores nos processos de indução e na formação desse sujeito. Nesse contexto, todos poderão aprender, juntos, a ajudar o sujeito de alguma maneira, nas aprendizagens dos seus saberes, nas reflexões, no processo de construção crítica do conhecimento, visando à melhoria das ações e das aprendizagens dos alunos.

Maria Rosa, pautada em sua experiência do contexto escolar, relata os cuidados que devem ser tomados como prioridade em relação aos professores iniciantes:

(...)ele não pode ficar desamparado. E normalmente é isso que acontece. Ele vai para a escola que ninguém quer e fica a turma que todo mundo já desconjurou. O que acontece com ele? Ele se vira como pode, ou ele nada a maré (...). (MARIA ROSA).

Ao refletir sobre esse aspecto da realidade, Nóvoa (2007) menciona que muitos professores iniciantes lecionam nas salas com maiores desafios, são esquecidos diante da rotina escolar, não recebem ajuda para que desenvolvam suas

ações com os alunos e, principalmente, com relação ao acolhimento. É preciso que a dimensão do olhar seja efetiva, na busca do bem comum para todos.

Em sua visão de coordenadora, Maria Rosa relata a influência do projeto PAF na trajetória profissional dos docentes que participaram dessa experiência. Além disso, ela defende sua visão de educação como ferramenta de empoderamento e emancipação social e sua compreensão do papel do professor, entendido como agente de mudança e transformação da realidade:

Eu acredito que tem impactado de um jeito diferente a carreira dessas pessoas, no sentido de valorizar mais esse lugar que está, de entender que o lugar que ocupa ele também é uma ferramenta de poder, que o professor ele pode alimentar, plantar sonhos, ou ele pode matar sonhos da alma de uma vez, porque na medida em que ele aposta no potencial do outro, que ele descobre o potencial do outro e as vezes nem você sabe que você tem aquele potencial, mas alguém te incentiva, você acaba acreditando e dá certo. Acho que uma das coisas que pode ter contribuído bastante, o fato de que ali naquele grupo, a gente trabalhou muito com a ideia de que todo mundo pode, todo mundo consegue, todo mundo pode, todo mundo tem um potencial, todo mundo é singular. Ninguém é igual, a gente tem que ter um alinhamento, e isso a gente precisa ter. Tanto é que todo mundo pode, todo mundo aprende, a gente acredita no nosso trabalho. Então, essa questão a gente imprimiu naquele grupo uma cultura de altas expectativas, de altíssimas expectativas em relação a aprendizagem dos alunos fosse em qual segmento fosse, no desenvolvimento do próprio trabalho pedagógico, porque todo mundo ali acreditava. (MARIA ROSA)

Em seu relato, notamos a potência da dimensão afetiva, o olhar de confiança nas potencialidades dos sujeitos, marcas que a gestora buscou deixar em seu grupo. Almeida (2019) destaca a relevância de o CP investir nas relações interpessoais, pois, desse modo, o professor revela seus medos e anseios, sem a preocupação de julgamentos, e sim com o engajamento para enfrentá-las.

Maria Rosa destaca os professores PAF nas experiências com o projeto:

Quando vocês foram conhecer os diferentes territórios e viram realidades muito diferentes, vocês também puderam refletir sobre o impacto do trabalho do professor lá na ponta, o quanto que um professor impacta uma comunidade inteira, porque o que o professor diz aqui trinta, trinta e poucos levam para casa e dissemina. Eu acho que sim nesse sentido sim, eu acho que esta foi uma geração de professores, é uma geração de professores muito exigentes, são na maioria são professores que não aceitam qualquer coisa, não aceitavam qualquer coisa e que buscavam, brigavam pela formação continuada em serviço, eles não aceitavam qualquer coisa, muitos investiram na alta formação, sim, mas um rigor de cobrar também da rede que oferecesse coisas melhores e muitos já ocuparam função gratificada de diretora, de coordenadora pedagógica, coordenadora de serviços educacionais, de gerentes, porque vocês acreditaram desde sempre que vocês podiam, que vocês podiam fazer diferença onde você estivesse. Acho que esse é o maior legado que aquele projeto pode deixar para a rede, o

fato de as pessoas terem uma cultura de altas expectativas e de serem muito exigentes, porque acreditavam que podiam impactar de uma forma muito positiva a comunidade onde estivessem. (MARIA ROSA)

A fala de Maria Rosa revela que os sujeitos reconheciam o seu papel e perceberam o quanto podiam afetar seus alunos e a comunidade que estavam inseridos.

O professor pode fazer a diferença na vida dos sujeitos, juntamente com seus pares, gestores e instituições de ensino, em prol de uma educação para todos, desde a sua inserção profissional e em seu desenvolvimento ao longo da sua carreira docente.

6 PRODUTO

O produto da presente pesquisa será elaborado e organizado com base nos dados coletados, à luz dos apontamentos dos sujeitos e a partir de suas experiências de inserção como professor iniciante. Será disponibilizado como um material digital, em formato *e-book*, de acesso público e gratuito.

Os aportes teóricos que tratam do tema em pauta, utilizados nesta dissertação, fundamentarão as ações voltadas ao acolhimento e indução. Destacamos aqui alguns princípios que serão desenvolvidos no *e-book*, tendo, por base, os aspectos citados:

- O acolhimento institucional; o acolhimento na escola;
- O processo de constituição de vínculos;
- Movimentos formativos: desenvolvimento do conhecimento pedagógico;

Diante do apresentado, listamos, a seguir, dez importantes ações que serão discutidas:

- 1ª. Acolher o professor iniciante quando chegar à escola.
- 2ª. Apresentar o sujeito a todos os professores e educadores da escola.
- 3ª. Apresentar os espaços, acervos, materiais e rotinas da escola.
- 4ª. Apresentar e disponibilizar o PPP da Unidade Escolar.
- 5ª. Apresentar o professor iniciante para as famílias dos alunos, apoiá-lo e acompanhá-lo no desenvolvimento das primeiras reuniões.
- 6ª. Conhecer a história desse professor, promovendo-se o exercício da escuta.
- 7ª. Constituir espaços de diálogo contínuo. Na primeira RPS ter um momento do CP, professor iniciante e com os pares, para conhecer o trabalho desenvolvido.
- 8ª. Ter um momento com o CP para sanar as dúvidas que surgirem no caminho, constituindo, assim, os vínculos.
- 9ª. Informar e orientar o professor sobre os registros e documentações pedagógicas da Unidade escolar: diário de classe, semanário, formas de sondagens e o currículo da rede.
- 10ª. Instituir um espaço de aprendizagem colaborativo em que todos possam colaborar com os que iniciam, em especial, o CP, que precisa articular ações para tornar o professor iniciante parte de sua rotina, sua pertença no desenvolver do trabalho.

O material produzido será encaminhado à Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Santo André, a fim de que sirva como elemento no processo de indução pedagógica ao professor iniciante.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha, é precisa ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca possui
A estranha mania de ter fé na vida”
(Milton Nascimento)

Nos caminhos percorridos da pesquisa, faz-se necessário recordar o itinerário da sua construção. As minhas trajetórias pessoais e profissionais despertaram o desejo de compreender como os professores iniciantes na carreira são acolhidos e acompanhados no desenvolvimento de suas ações pedagógicas, “aprendendo a ser professor”.

A pesquisa refere-se a um estudo descritivo-analítico de natureza qualitativa. Como objetivo central, buscou analisar os desafios vivenciados pelos professores iniciantes na carreira, no tocante ao acolhimento, à constituição de vínculos e ao seu desenvolvimento nas ações formativas, juntamente com os objetivos específicos.

O referencial teórico utilizado no estudo contribuiu para que os dados coletados da pesquisa fossem embasados e consolidados. No desenvolvimento profissional docente do professor iniciante, evidenciaram-se os estudos de Nóvoa (2007, 2009, 2017), Marcelo Garcia (2009), André (2010), Imbernón (2010, 2011), Cochran-Smith (2016), dentre demais pesquisadores. No que tange aos processos de indução pedagógica, destacam-se as contribuições de Wong (2004), Nóvoa (2007, 2017), Alarcão e Roldão (2014), Reis (2015), Mizukami e Reali (2019), Príncipe e André (2019) e Flores, Nascimento e Xavier (2019). No tocante ao conhecimento pedagógico de conteúdo, valem as indagações de Schön (1992), Mizukami (2004, 2006) e Shulmam (2014). No que diz respeito ao acolhimento do CP ao professor iniciante de carreira e a constituição de vínculos, utilizaram-se os estudos de Freire (1996, 2001), Rogers (1997), Nóvoa (2007), Almeida (2012, 2015, 2016), Gouveia e Placco (2013), dentre outros.

Na coleta de dados, foram utilizados questionários e entrevistas, sendo que ambos ocorreram de forma on-line devido à pandemia de Covid-19. Os achados da pesquisa permitiram um vigoroso diálogo, estabelecido à luz do referencial teórico e

da interpretação da pesquisadora. Foram explicitados: os sentimentos e experiências dos professores iniciantes, as memórias de seu acolhimento, a constituição de vínculos, os aspectos da aprendizagem da docência, o papel do CP e gestores em relação acolhimento e formação continuada e os demais aspectos que permeiam o processo de indução.

Para iniciar a coleta de dados, com base na canção Coração de estudante, de Milton Nascimento, fiz uma analogia às Marias a fim de identificar os sete sujeitos. Os achados foram organizados em cinco categorias e subcategorias decorrentes, constituídos por meio dos dados mais significativos, quais sejam:

1. A escolha pela carreira docente, trajetórias pessoais e profissionais;
2. Constituição de vínculos e acolhimento (Sentir-se parte do grupo e pertencente à escola e sentimentos implicados ao início da docência.);
3. Aprendendo a ser professor: aprendizagens no início da docência. (Conhecimento sobre o planejamento, sobre a reflexão da prática, sobre o registro);
4. Formação, espaços e percursos formativos. (Formação inicial na área, Formação continuada e Formação no contexto da escola RPS);
5. Processos de indução pedagógica. (O papel do CP e dos outros gestores e O fomento à formação institucional).

Quanto à constituição de vínculos e acolhimento pelos gestores e demais professores, os dados revelaram que grande parte das experiências vividas pelos professores iniciantes é permeada pelo sentimento de solidão. Sentir-se pertencente ao grupo da escola mostrou-se um aspecto importante para as entrevistadas, e o acolhimento e a constituição de vínculos demonstram ter ocorrido de formas diferentes entre a creche e a EMEIEF.

Quando realizado, o acolhimento foi feito por um gestor ou por alguns colegas de profissão, e não pelo grupo como um todo. No caso dos sujeitos entrevistados – em especial, das duas professoras iniciantes –, observei que procedimentos simples, que imprimiriam toda diferença na execução do trabalho, não ocorreram, tais como: acolher esse sujeito quando chega à instituição, apresentá-los a toda equipe da escola e também possibilitar o conhecimento do espaço escolar.

Além disso, ações essenciais no que se refere à dimensão humana, como o exercício da escuta, da fala e do olhar, premissas essenciais para o acolhimento e

constituição de vínculos foram pouco evidenciados na fala dos professores iniciantes. Todavia, notei a preocupação dos demais sujeitos entrevistados em relação a essa problemática, com o desenvolvimento de ações pontuais e individualizadas. Alguns CP e diretores conseguem ter a dimensão do olhar para essas questões; outros, porém, estão envolvidos na rotina do trabalho e sobrecarregados por demandas de diferentes ordens, dentre elas, as formativas e, por isso, não conseguem desenvolver um acompanhamento mais específico para os que iniciam.

Ademais, evidenciou-se que, quando o professor está iniciando, seu engajamento na instituição em que está lecionando ocorre de forma paulatina, e, neste contexto, a rotatividade e a mudança para outra escola fragilizam a aprendizagem das docências.

Percebi que a reflexão da prática realizada pelo professor iniciante, nesse período, ocorre na maior parte das vezes, de forma solitária. Quanto aos professores mais experientes, que poderiam contribuir neste caminho, alguns são indiferentes ou acolhem o sujeito depois de um tempo em que ele já se encontra na instituição.

As primeiras aprendizagens da docência do professor iniciante caminham com a vontade de aprender, aliadas ao medo e à insegurança nesse processo. Os dados revelaram que os sujeitos não têm o conhecimento sobre planejamento, sobre os elementos necessários para a reflexão da prática e sobre os diferentes processos relacionados ao registro da prática pedagógica.

A pesquisa evidenciou que os conhecimentos pedagógicos não são ensinados na instituição escolar, nem nos momentos coletivos/formativos. A base do conhecimento para o ensino não é aprendida, tampouco o conhecimento pedagógico de conteúdo. Um conhecimento tão singular, que permite ao professor refletir a sua prática e o seu saber, aprimorando a maneira de ensinar e contribuindo para as aprendizagens dos alunos, não é instituído de modo sistemático e intencional no seio das escolas.

A construção desse conhecimento foi pouco mencionada pelos sujeitos, o que demonstra o não saber e a pouca percepção desse grupo acerca dos diferentes conhecimentos necessários ao desenvolvimento da docência. Além disso, deflagra o quanto esses aspectos precisam ser investidos, para que se tenha professores mais preparados diante dos desafios da promoção de uma educação de qualidade social, comprometida com a aprendizagem dos alunos.

Esse investimento precisa marcar presença nos espaços formativos na escola e os CP precisam utilizar o espaço em RPS para formações centradas na análise das práticas e também para ampliar o olhar dos professores, diante dos estudos teóricos. Nesse sentido, percebi que algumas escolas estão na construção desse caminho; em outras, ficou evidente que essa função não ocorre, sendo necessário formar o formador, o CP, cuja função é a de articulador, formador e transformador, para que essas ações sejam efetivas no ambiente escolar. Assim, constituir caminhos prioritários para o papel formador dos CP mostra-se uma demanda formativa da rede municipal, devido a outras questões e demais fatores atrelados. Alguns CP ainda não conseguem e não têm as condições concretas para articular essa função formativa de modo a desenvolver de maneira potente e continuada.

Ademais, verifiquei que os espaços da RPS são pautados por informes e, embora as ações de planejar e possibilitar trocas, estudo e reflexões sejam propostas ocasionalmente, há pouco investimento formativo na análise da prática, com foco no conhecimento pedagógico do conteúdo.

Foi mencionado pelos sujeitos da pesquisa que poderia ser ofertado um curso de formação aos professores que iniciam na Rede Municipal de Santo André, planejado pela Secretaria de Educação, devido às lacunas da formação inicial dos sujeitos. Além disso, faz-se necessário que o professor esteja engajado no seu saber e que busque a sua autoformação ao longo da sua carreira docente, dado que apareceu de forma minimizada nas falas dos professores iniciantes.

Os processos de indução pedagógica se referem aos cinco primeiros anos de docência do professor, período no qual as experiências vividas pelos sujeitos podem ser dominantes ao longo da carreira docente. Assim, é essencial a presença do CP nesse caminhar com o professor iniciante e também dos demais gestores, no que se refere ao acolhimento, à constituição de vínculos e à aprendizagem da docência, visando a qualificar o ensino aos alunos.

Os dados revelaram que as ações efetivas ao processo de indução, sejam pequenas ou de grande vulto, são premiadas por resultados favoráveis, conforme citado, em relação ao projeto PAF. O projeto em questão, que apresentou algumas características de indução e que não foi planejado para esse fim, deixou marcas sensíveis na memória de seus participantes, e os sujeitos revelaram o quanto foi

marcante terem vivenciado essa ação e o quanto esse movimento possibilitou aprendizagens que carregaram ao longo da carreira docente.

Nas entrevistas, os professores iniciantes relataram o quão solitário é esse processo, reiterando a necessidade de se lançar um olhar de pertença a todos que compõem a escola. Nesse caminho, reafirma-se a relevância de ter bons modelos ou mentoria, como defendido pelos estudiosos que compõem o referencial teórico do presente estudo, o que permite aos sujeitos refletirem de forma intencional sobre sua prática, mobilizando seus saberes, ações e a prática docente.

A pesquisa revelou, ainda, que, para que o processo de indução seja efetivo, são necessários investimentos de política pública, além de um projeto da própria Rede, apoiando os sujeitos na sua inserção, na consolidação dos seus saberes e conhecimento necessários à docência.

Neste trabalho, optei por fazer uma analogia com as Marias, os sujeitos da pesquisa, inspirados na canção de Milton Nascimento e Fernando Brant, e com elas encerro esta reflexão.

As Marias, em suas histórias, apresentaram a raça, a força, a gana, a dor e a alegria, sentimentos presentes no caminho docente. E os sonhos? Ah, os sonhos que nos movem.... na busca de uma educação de qualidade em todas as esferas.

Acredito que as Marias podem transformar a educação, desde que acreditemos e possamos investir formativamente nos sujeitos, afinal “porque as Marias e os Joãos professores” têm a estranha mania de ter fé na vida”, o que já é um bom começo [...]” (LAURINDA, 2019, p.24).

Afinal, como relatou Maria Elis em sua entrevista, “*O professor é alma da escola*”. Sigamos, pois, com o olhar de ajudá-los ao ver o mar!

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.

ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. O Papel do Coordenador Pedagógico. **Revista Educação**, São Paulo, ano 12, n. 142, p. 38-39, fev. 2009.

ALMEIDA, L. R. de. O Relacionamento Interpessoal na Coordenação Pedagógica. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012a, p. 67-79.

ALMEIDA, L. R. de. Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e os Desafios da Educação**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012b, p. 9-24.

ALMEIDA, L. R. de. Como me constitui Professora: Explicitando o Implícito. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté-SP, v. 2, n. 1, p.4-26, jan./abr. 2014.

ALMEIDA, L. R. de. Memórias de incidentes críticos como impulso para iniciar processos formativos. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 25-51.

ALMEIDA, L. R. de. Relações Interpessoais Potencializadoras do Trabalho Colaborativo na Formação de Professores. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e o Trabalho Colaborativo na Escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 25-40.

ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no ambiente escolar: entre acertos e desacertos. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a Legitimidade de sua Atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017, p. 29-48.

ALMEIDA, L. R. de. A escola, espaço para conhecimento, convivência e representação do mundo. In: **O coordenador pedagógico e questões emergentes na escola**. PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2019

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Rio Grande do Sul, v.33, n. 3, p.174-181, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas de formação: continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**, São Leopoldo-RS, v. 19, n. 1, p. 34-44, jan./abr. 2015.

AVELEDO, E. A. B. S. **O espaço formativo da reunião pedagógica semanal e as necessidades de formação dos professores: atendidas ou não?** 2018. 96f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores), Pontifícia universidade Católica de SP, São Paulo, 2018.

BETEGHELLI, T. G. S. **A professora coordenadora na educação infantil: na composição da organização do trabalho pedagógico e da formação dos educadores.** 2018. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2018.

CARDOSO, B. *et al.* **Ensinar: tarefa para profissionais.** Rio de Janeiro: Editora Record Ltda, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas qualitativas em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

CORRADINI, S. N.; MIZUKAMI, M. G. N. Formação Docente: o profissional da sociedade contemporânea. **Revista Exitus**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 53-62, jul./dez., 2011.

CYRINO, M. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia.** 2016. 345 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2016.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21. n. 65, p. 505-524, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura).

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.) **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente.** 13.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 17-24.

GALEANO, E. **O Livro dos Abraços.** Porto Alegre: L&PM, 1995.

GATTI, B. A. *et al.* (Org). **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. S. A. Formação Permanente, o Papel do Coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Centrada na Escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 69 - 91.

IMBERNÓN. F. **Formação docente e profissional.** Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

IMBERNÓN. F. **A formação continuada de professores.** São Paulo. Artmed, 2010.

IMBERNÓN. F. A formação como elemento essencial, mas não único, do desenvolvimento profissional do professor. In. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo, Cortez, 9.ed., 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. p. 25 - 44.

MARCELO GARCIA, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo.** Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona, 1999.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **SISIFO Revista de Ciências da Educação**, Porto, n. 8, p. 7-22, jan.-abr. 2009.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e do sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago-dez. 2010.

MOLLICA, A. J. P. **O professor especialista iniciante**: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho. 2014. 247 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Capes dá início ao pagamento de bolsas da Residência Pedagógica**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/45681>. Acesso em 16.12.20.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: Edufscar, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da Docência: professores formadores. **Revista E- Currículum**, São Paulo, v. 1, n.1, dez – jul. 2005 - 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A; SILVA JÚNIOR, A. C; PAGOTTO, M. D. S; NICOLETTI, MIZUKAMI, M. G. N. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, M. A. R. M. de. Aprender a ser mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1 p. 113-133, jan./abr. 2019.

NASCIMENTO, M. G.; FLORES, J. M. B.; XAVIER, D. B. Indução Profissional Docente: desafios e tensões no contexto de uma política pública. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1 p. 151-166, jan./abr. 2019.

NASCIMENTO, M.; BRANT, F. **Maria, Maria**. Cidade: Rio de Janeiro. Gravadora: EMI-ODEON. Ano 1978. Suporte LP (1h20min).

NASCIMENTO, M.; TISO, W. **Coração de Estudante**. Cidade: São Paulo. Gravadora: Barclay. Ano 1983. Suporte LP (46min56seg).

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **Revista Simpro - SP**, São Paulo, p. 01-24, 2007.

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

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P.. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, Sorocaba-SP, v. 3, n. 1, p. 21-49, jan./jun. 2017.

ORSOLON, L. A. M. O Coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L.R. de; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p.17-26.

RONCON, C. L. A. **Implicações de programas de iniciação à docência na inserção profissional de professores**. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

PASSOS, L. F.; ANDRADE, M. de F. R. de; APARICIO, A. S. M.; COSTA, E. C. dos S. Comunidades de Aprendizagem e práticas colaborativas nos processos de inserção profissional. Dossiê: Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-18, e4261115, jan./dez. 2020.

PEREIRA, R. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação**. 2017. 251 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. de (Orgs.). **Aprendizagem do adulto Professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, E. B. G; ALMEIDA, L. R; CRISTOV, L. H. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. Democratização do ensino a busca necessária. **Revista da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes**, Santo André, 1992.

PRÍNCIPE, L.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n.1, p. 60-80, jan./abr., 2019.

REIS, P. A indução como elemento chave na formação e no acesso à profissão dos professores. **Coleção Seminários e Colóquios**. Conselho Nacional de Educação, Edição Eletrônica, Lisboa, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/19727843/A_indu%C3%A7%C3%A3o_como_elemento_chave_na_forma%C3%A7%C3%A3o_e_no_acesso_%C3%A0_profiss%C3%A3o_dos_professores. Acesso em 01 jun. 2020.

ROGERS, C. R. **Tonar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [1956 (2001)].

SAINT-EXUPÉRY, A. de **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 48. ed., 2009.

SANTOS, R. E. S. **Formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais**: contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UFSCar. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013.

SCHNEIDERS, P. M. **Possibilidades de acompanhamento pedagógico de professores iniciantes frente aos desafios do trabalho em um instituto federal de educação, ciência e tecnologia**. 2017. 211 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**, Lisboa, Dom Quixote, 1992.

SHULMAN, L. A. Conhecimento e ensino: fundamentos para uma nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, 2014.

SILVA, D. C. F. **O papel do coordenador pedagógico na socialização do professor iniciante na rede municipal de Andradina-SP. 2017.** 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2017.

SILVA, M. S. L. **Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes.** 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2014.

SOLIGO. R. Todo professor mora em uma pessoa, todo aluno mora também. **Pipocas Pedagógicas**, GEPEC-UNICAMP, Campinas, s/d. Disponível em : <<https://rosaurasoligooficial.files.wordpress.com/2017/04/rosaura-soligo-todo-professor-mora-em-uma-pessoa-todo-aluno-mora-tambem.pdf>>. Acesso em: 02 maio.2020.

SOUZA, V. L. T. O Coordenador Pedagógico e a Constituição do Grupo de Professores. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SULA, M. C. **O tempo, o caminho e a experiência do coordenador pedagógico da creche:** as rotinas e os saberes que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais. 2016. 206 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SULA, M. C.; PLACCO, V. M. N. S. O tempo, o caminho e a experiência do coordenador pedagógico da creche: as rotinas e os saberes que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais – reflexões pós-pesquisa. In: GIMENES, N. A. S.; PASSARELLI, L. G. (Orgs.). **Formando formadores para a escola básica do século XXI**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, C. A. R. (Orgs.). **A entrevista na Pesquisa em Educação:** a prática reflexiva. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

TELES, N. C. G. **Formação Continuada e desenvolvimento profissional de professores da educação básica que participam de um programa de inserção profissional**. 2019. 227 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

WONG, H. K. Induction Programs That Keep New Teaching and Improving. **NASSP Bulletin**, v. 88, n. 638, p. 41-58, Mar. 2004.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, 2017.



APÊNDICE A

Instrumento de Coleta de dados Questionário da Pesquisa

“Acolher para desenvolver: o professor iniciante e os processos de indução pedagógica, primícias do trabalho formativo”.

Mestranda: Érica Cristina de Souza Senna

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade

O objetivo desta pesquisa realizada na Universidade Municipal de São Caetano do Sul é analisar os desafios vivenciados pelos professores iniciantes na carreira, no tocante ao acolhimento, à constituição de vínculos e ao seu desenvolvimento nas ações formativas. Pretende-se com o questionário abaixo elaborar uma caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE

Nome completo: _____

Sexo: _____ Idade: _____

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1. Marque todas as alternativas vivenciadas em seu percurso acadêmico:

() Ensino médio () Ensino Médio Técnico _____

() Magistério () Normal Superior

() Graduação _____

() Pós- Graduação

2.2. A sua formação inicial foi realizada em qual tipo de instituição e em qual modalidade?

() Privada () Presencial

() Pública () À distância

3. CARREIRA DOCENTE

- 3.1. Há quanto tempo você atua como professor (a) na Rede Municipal de Santo André? _____
- 3.2. Antes de iniciar como professora atuou em outras funções/profissões?
() Sim Quais _____
() Não
- 3.3. Além do vínculo empregatício com a Rede Municipal, você desempenha outra atividade profissional?
() Não.
() Sim. Qual _____
- 3.4. Qual sua jornada de trabalho?
() 30 horas
() 40 horas
- 3.5. Desde a sua admissão em quantas escolas você trabalhou?
() Apenas uma escola () Em duas escolas () Em três ou mais escolas
- 3.6. Em relação à sua escola atual indique os critérios que justificam sua escolha:
() Não tive outra opção.
() Proximidade da escola ao meu endereço residencial.
() Facilidade de acesso
() Reconhecimento da escola pela sua qualidade de ensino
() Acolhimento dos parceiros e relacionamento interpessoal
() Outros colegas, professores iniciantes, também escolheram essa escola.
- 3.7. Há quanto tempo se encontra nesta escola atual? _____



APÊNDICE B

Instrumento de Coleta de dados Entrevista com os professores iniciantes

- 1) O que te mobilizou na escolha pela carreira docente?
- 2) Fale um pouco sobre sua formação inicial? Quais as contribuições da formação inicial para a sua prática? Quais lacunas você identificou após o início das atividades com os alunos?
- 3) Quais desafios, obstáculos, conquistas e potencialidades você tem vivenciado neste início de carreira como professor (a) na rede municipal?
- 4) Relate os seus primeiros meses na escola. Como você foi seu acolhido (a) pela equipe gestora? Diante dos desafios vivenciados quem te ajudou? A quem você recorreu? Como foi essa ajuda?
- 5) Fale-me um pouco sobre como acontecem/aconteceram as ações formativas desenvolvidas na própria escola, em seus primeiros anos de trabalho na rede. Em sua opinião quais as contribuições destes momentos para o seu desenvolvimento profissional?
- 6) Em sua opinião, quais ações formativas deveriam ser oportunizadas pela Rede Municipal aos professores iniciantes, tendo em vista um ingresso e um acompanhamento implicado com a formação do professor?
- 7) Para você, como o professor aprende a ser professor?



APÊNDICE C

Instrumento de Coleta de dados Entrevista com o professor que exerceu o apoio a formação (PAF)

- 1) O que te mobilizou na escolha pela carreira docente?
- 2) Fale um pouco sobre sua formação inicial? Quais as contribuições da formação inicial para a sua prática? Quais lacunas você identificou após o início das atividades com os alunos?
- 3) Quais desafios, obstáculos, conquistas e potencialidades você encontrou quando iniciou sua carreira como professor(a) PAF na rede Municipal de Santo André?
- 4) Relate os seus primeiros meses na escola. Como você foi seu acolhido (a) pela equipe gestora? Diante dos desafios vivenciados quem te ajudou? A quem você recorreu? Como foi essa ajuda?
- 5) Fale-me um pouco sobre como acontecem/aconteceram as ações formativas desenvolvidas na própria escola, em seus primeiros anos de trabalho na rede. Em sua opinião quais as contribuições destes momentos para o seu desenvolvimento profissional?
- 6) Em sua opinião, quais ações formativas deveriam ser oportunizadas pela Rede Municipal aos professores iniciantes, tendo em vista um ingresso e um acompanhamento implicado com a formação do professor?
- 7) Para você, como o professor aprende a ser professor?



APÊNDICE D

Instrumento de Coleta de dados

Questionário da Pesquisa: Equipe gestora (Diretora/ Assistente Pedagógica).

1.Nome completo: _____

2.Qual sua idade?

3. Dentre as opções abaixo, assinale as alternativas referentes aos cursos que você realizou: (assinale quantas alternativas forem necessárias):

- Ensino Médio – Magistério
- Ensino Médio – Outros
- Curso Normal Superior
- Pedagogia
- Graduado ? _____
- Fez licenciatura? _____

4. Em qual tipo de Instituição você realizou a graduação?

- Privada
- Pública
- Presencial
- À Distância

5. Dentre os cursos de pós-graduação listados abaixo, assinale quantas opções forem necessárias para identificar os cursos que você realizou:

- Especialização (mínimo 360 horas)
- Mestrado
- Doutorado

6. Você já atuou em outra rede de ensino?

- sim
- Não

Com qual função?

- Professora
- Diretora
- Vice – diretora
- Coordenadora Pedagógica

7. Além de professora, quais funções você exerceu na Rede Municipal de Santo André?

8. Há quantos anos você atua como gestor (a) na Rede Municipal de Santo André?

9. Qual a sua função atual e o tempo que você atua nesta escola?

- () Diretor (a)
- () Assistente Pedagógico

- () Menos de 1 ano
- () 1 ano
- () 2 anos
- () 3 anos
- () Mais do que três anos

10. Quais foram os seus critérios para escolha dessa escola? (Assinale quantas alternativas forem necessária):

- () Não tive outra opção.
- () A escola fica bem próxima da minha residência.
- () A escola está situada num local de fácil acesso.
- () Já trabalhei nessa escola uma vez e optei por retornar, pois senti-me acolhida



APÊNDICE E

Instrumento de Coleta de dados

Entrevista: Equipe gestora (Diretora/ Assistente Pedagógica).

Sabemos que nas escolas se faz presente o professor iniciante, aquele que nunca exerceu a função de professor.

Conte quais são os aspectos que você acha essenciais quando você recebe o professor iniciante. O que te mobiliza neste contexto?



APÊNDICE F

Instrumento de Coleta de dados

Questionário da Pesquisa: Coordenadora do projeto PAF (Professor Apoio a Formação)

1. Nome completo: _____

2. Qual sua idade?

3. Dentre as opções abaixo, assinale as alternativas referentes aos cursos que você realizou: (assinale quantas alternativas forem necessárias):

- Ensino Médio – Magistério
- Ensino Médio – Outros
- Curso Normal Superior
- Pedagogia
- Graduado ? _____
- Fez licenciatura? _____

5. Em qual tipo de Instituição você realizou a graduação?

- Privada
- Presencial
- Pública
- À Distância

6. Dentre os cursos de pós-graduação listados abaixo, assinale quantas opções forem necessárias para identificar os cursos que você realizou:

- Especialização (mínimo 360 horas)
- Mestrado
- Doutorado

7. Quantos anos você trabalhou na Prefeitura Municipal de Santo André?

8. Além de professora, quais funções você exerceu na Rede Municipal de Santo André?

9. Atualmente você exerce qual função profissional?



APÊNDICE G

Instrumento de Coleta de dados

Entrevista: **Coordenadora do projeto PAF (Professor Apoio a Formação)**

1. Conte como nasceu o projeto PAF e sobre os objetivos desta iniciativa?
2. Você se recorda quantos professores iniciantes de carreira participaram do projeto?
3. Sabemos que muitos professores que participaram do projeto PAF, têm exercido outras funções ou a função de professor com rigor legal e assim trazendo contribuições para a Rede. Você acredita que conseguiu contribuir para a formação destes profissionais? De que modo isto aconteceu?
4. Conte um pouco como você acredita que deve ocorrer o acolhimento aos professores que iniciam na Rede.