



“Educação como prática de Liberdade”:
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

9192 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT08 - Formação de Professores

INSERÇÃO, INDUÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Brenda Martins Xavier - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Luis Eduardo Dias Gaudi - UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

INSERÇÃO, INDUÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

RESUMO

Este trabalho sintetiza os resultados de uma pesquisa realizada entre 2018 e 2020, que teve como objetivo analisar, através de estudo de caso, diferentes ações voltadas para a indução profissional e a formação continuada de professores em quatro escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Buscamos identificar ações e concepções direcionadas ao acolhimento dos professores ingressantes, analisar suas possíveis contribuições para a inserção e desenvolvimento profissional, além de analisar implicações dessas ações no trabalho docente e nas escolas pesquisadas. Tomamos por professor ingressante aquele que se encontra nos primeiros três anos de serviço nessa rede de ensino. A coleta de dados se deu através de observações e entrevistas (individuais ou coletivas) com as professoras iniciantes e equipe gestora das escolas. O diálogo teórico se deu com Huberman, Imbernón, Marcelo, Gatti, entre outros. Os resultados apontam a importância atribuída aos momentos coletivos de trabalho por todas as professoras participantes. Destacam-se, nesse sentido, a importância da equipe gestora da escola, especialmente da coordenação pedagógica, no acolhimento e acompanhamento dos ingressantes e os enormes desafios no acompanhamento mais efetivo diante de demandas e urgências do cotidiano escolar.

PALAVRAS CHAVE:

Inserção profissional docente – indução profissional docente – aprendizagem da profissão – formação continuada de professores – trabalho docente

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma síntese dos resultados de uma pesquisa realizada no âmbito de uma universidade pública, entre os anos de 2018 e 2020.

O objetivo geral foi analisar ações voltadas para a indução profissional e a formação docente em serviço em quatro escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Para tal também buscamos: (1) Identificar ações desenvolvidas no âmbito dessas escolas, voltadas para o acompanhamento dos professores ingressantes na rede e para a formação em serviço; (2) Identificar concepções que orientavam essas ações; (3) Acompanhar algumas dessas ações pelo período de um semestre; (4) Analisar as contribuições dessas ações para a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores; (5) Analisar as implicações das ações para as escolas e para o trabalho lá realizado.

Os sujeitos de pesquisa foram vinte professoras, sendo regentes, diretoras e coordenadoras pedagógicas. A coleta de informações contou com consulta a documentos, observações e entrevistas (individuais e coletivas), além da aplicação de um questionário complementar.

O PROBLEMA: ORIGEM E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A partir dos resultados obtidos nas últimas pesquisas desenvolvidas pelo grupo e voltadas para professores em inserção, direcionamos nosso olhar para ações de indução e desenvolvimento profissional realizadas dentro das escolas.

Para tal, realizamos um estudo de caso múltiplo que acompanhou o trabalho de quatro escolas de diferentes regiões do Rio de Janeiro que receberam professores ingressantes e desenvolveram ações próprias de acompanhamento e formação em serviço.

Ao pesquisar ações voltadas para professores em situação de inserção profissional, é preciso considerar a importância desse período da carreira docente, caracterizado por Marcelo Garcia (2010, p. 28), como de "transição de estudantes para professores". Em consonância com autores como Tardif e Raymond (2000), Shulman (2014) e Nóvoa (2007) entendemos estes primeiros anos de docência como fundamentais, em especial na constituição das bases teórico-metodológicas (VAILLANT e MARCELO, 2010) desses profissionais.

A inserção profissional docente engloba os primeiros três anos da carreira, podendo se estender até cinco anos (HUBERMAN, 2000; IMBERNÓN, 1998); momento caracterizado pela expressão "choque do real" que define o período de imersão na cultura docente (DUBAR, 1997). Huberman (2000) assinala que esse é um período de grande aprendizagem da docência. Todavia, como apontado por Nóvoa (2007, p. 14), é perceptível que há, com frequência, uma falta de cuidado com os professores que se encontram nesse momento da carreira. Apesar da literatura apontar o necessário cuidado especial com novos professores, constatamos que ainda são poucas as ações nessa direção. Em pesquisa recente, Davis, Almeida e Nunes (2011) não encontraram, nas 19 secretarias de Educação estudadas, ações formativas desse gênero. Gatti, Barreto e André, também em 2011, investigaram 15 secretarias de Educação (5 estaduais e 10 municipais), revelando poucas experiências voltadas para o apoio e acompanhamento aos docentes estreados.

O desenvolvimento profissional é entendido por nós como uma aprendizagem contínua, que segue ao longo da carreira. Cremos que ser um bom professor pressupõe um longo processo que integra experiências diferentes, planejadas e realizadas de forma

sistemática, promovendo a aprendizagem da docência (MARCELO GARCIA, 2009)

No que se refere ao percurso metodológico, assumimos como Packwood Sikes (1996) que não existe uma realidade objetiva a ser desvelada, e sim, formas de narrá-la a partir do coletivo. Dentro desta perspectiva analítica, foi realizado um estudo de caso coletivo. Consideramos que o principal valor de um estudo de caso é revelar as relações entre uma situação particular e o seu contexto. Ele evidencia as peculiaridades de cada realidade através de descrição detalhada e real do fenômeno de estudo, possibilitando a reflexão de sua complexidade (YIN, 1994; FLICK, 2011)

Essa pesquisa privilegiou uma investigação acerca das experiências desenvolvidas no *locus* do trabalho docente, a escola, pois consideramos a importância de ações institucionalizadas de apoio e acompanhamento aos docentes em início de carreira (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

Mantivemos contato com as coordenadorias regionais (CREs), instâncias intermediárias desse sistema de ensino e com a Escola de Formação Paulo Freire até chegarmos a uma lista de escolas de diferentes CREs que promoviam alguma ação de acompanhamento profissional com professores ingressantes. Em março de 2019, após contatos telefônicos com algumas escolas indicadas, optamos pela realização da pesquisa em quatro escolas de diferentes regiões, considerando a localização, receptividade e disponibilidade para participarem da pesquisa.

Ainda em março, as visitamos para um primeiro contato pessoal com a gestão, apresentação do trabalho a ser desenvolvido e autorização da pesquisa por seus agentes. Os sujeitos da pesquisa foram 20 professoras, sendo 4 diretoras, 2 diretoras adjuntas, 4 coordenadoras pedagógicas, 9 professoras e 1 professor regentes, ingressantes na redemunicipal de ensino a partir de 2017. A nossa entrada nas escolas se deu no início do ano letivo de 2019 e todo o trabalho de campo foi realizado no primeiro semestre letivo desse ano.

A coleta das informações foi realizada através de consulta a documentos, de observações, questionários e entrevistas (individuais e coletivas) realizadas inicialmente com a equipe gestora. Estas trataram das estratégias de acolhimento das novas professoras e do acompanhamento do trabalho pedagógico ali desenvolvido bem como das concepções que as orientavam. Foram realizadas entrevistas individuais e coletivas com as professoras regentes, buscando conhecer como viveram esse momento inicial da profissão na rede, os maiores desafios e auxílios.

Todas as entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado e foram gravadas em áudio, permitindo um registro fiel das contribuições. Quando coletivas, foram realizadas por, pelo menos, dois pesquisadores, para possibilitar o registro de comunicações não verbais, cuja importância na validação do que foi dito é destacado por Lüdke e André (1996). Como complemento de dados não obtidos nas entrevistas e observações, um pequeno questionário foi enviado a todos participantes.

RESULTADOS DA PESQUISA E DISCUSSÃO

A grande diversidade dessa rede de ensino influenciou diretamente os modos de funcionamento por nós observados.

Duas das escolas eram de turno único, nas quais as crianças permanecem na escola

por 7h e duas de dois turnos, nas quais a carga horária dos estudantes é de 4h e meia. Há ainda uma grande diversidade quanto aos regimes de trabalho dos docentes. Existem profissionais que desempenham as mesmas funções, mas com regimes de trabalho diferenciados: 40h ou 22h e meia, semanais. Há ainda aqueles que optam por uma dupla regência, perfazendo um total de 45h ou 50h semanais. Essas condições afetam significativamente o planejamento e a formação dos professores.

Foi possível perceber que as demandas tanto da rede quanto das escolas afetam diretamente a inserção de professores, não havendo cumprimento total da política de acolhimento da Secretaria de Educação (SME). Todas as professoras iniciantes entrevistadas foram acolhidas pela Escola de Formação Paulo Freire durante dois dias, antes de serem designadas para escolas. Quanto ao acolhimento no nível das Coordenadorias Regionais, observou-se que algumas a vivenciaram da forma como prevista, por 2 dias enquanto para outras o acolhimento ocorreu de forma reduzida. Na escola, pudemos perceber que as demandas e urgências acabam por impedir que os docentes tenham um período de ambientação antes de assumirem as turmas.

Em sua maioria, os docentes começaram a dar aulas no primeiro dia de sua inserção. Em um dos casos, a professora assumiu uma turma no final do ano letivo, tendo que concluir a avaliação final de um grupo que ela não conhecia. Três professoras foram designadas para turmas de um projeto de correção de fluxo – Carioquinha – consideradas como difíceis pois almejam desfazer *deficitities* de aprendizagem em um único ano letivo. Nessas situações vemos que a inserção encontra ainda muitas dificuldades a serem trabalhadas. Apenas uma das professoras encontrou algum tipo de ação especialmente voltada para os novatos. A escola a inseriu em uma turma considerada boa para que ela se sentisse mais apta para seu primeiro ano de docência, o que foi considerado por ela como fundamental para sua permanência na profissão.

Notamos que a formação continuada que acontece nas escolas abrangem todo o coletivo da escola, não possuindo nenhum tipo de iniciativa voltada para professores iniciantes. A estratégia mais efetiva de trabalho coletivo no contexto da escola é a realização dos Centros de Estudos (CE) quinzenais. Em relação a estes, foi possível notar uma diferença expressiva entre as escolas, sobretudo no que se refere à autonomia da escola para a utilização de materiais enviados pela SME para os encontros e a própria dinamização deles. Nas entrevistas constatamos críticas a esse material enviado, sobretudo por não atender às demandas do trabalho e os problemas da escola naquele momento.

Outra estratégia de formação utilizada regularmente pelas escolas é a realização de encontros entre os professores, a partir da organização dos horários das aulas de Educação Física, Artes e Inglês, permitindo que os regentes de uma mesma série se reúnam para planejamento ou estudo. Essa estratégia é conhecida como “blocagem”. Esse momento é valorizado, mas não se constitui como política geral e sua realização depende da gestão de cada escola. Outra problemática dessa estratégia é a exclusão dos professores especialistas que estão em sala no horário da “blocagem”, o que dificulta um planejamento conjunto.

Apesar do apoio dos pares e gestores, percebemos que, pelos mais variados motivos, não há ação sistematizada para as ações de formação continuada. Destacamos a importância de considerar a escola como lugar privilegiado para formação continuada e desenvolvimento profissional, pois coloca o professor como protagonista dessas práticas. Para possibilitar tais ações, a função de coordenação pedagógica é de suma importância. A grande diferença observada por nós nos CEs parte da visão que a coordenadora pedagógica tinha de sua função. Caso se visse como formadora, o CE ocorria como um grande espaço de estudo, possibilitando o desenvolvimento e a formação em serviço a partir de

problemas reais e demandas que afetam a escola e seus docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DAVIS, C. L. F., ALMEIDA, P. C. A. e NUNES, M. M. R. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros.** SP: Fundação Vitor Civita; Fundação Carlos Chagas, 2011. Disponível em: <<http://fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>>. Acesso em: set. 2017.
- DUBAR, C. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais.** Lisboa: Porto Editora, 1997.
- FLICK, U. **Introducing research methodology. A beginner`s guide to doing a research project.** London: Sage, 2011.
- GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vida de professores.** Lisboa : Porto Editora, 2000. 2ª ed.
- IMBERNÓN, F. **La formación y El desarrollo profesional del profesorado.** Barcelona: Graó, 1998.
- _____. **La profesión docente desde el punto de vista internacional: que dicen los informes?** In: Revista de Educación, n. 340, p. 41-49, 2006.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas,** São Paulo: EPU, 1986.
- MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação,** n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- MARCELO GARCIA, C. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** In: Formação Docente, v.2 n. 3. Belo Horizonte; Autêntica, 2010. [p. 11 a 49]. Disponível em: <formacaodocente.autenticaeditora.com.br/sumario/download/20130327110256.pdf>. Acesso set. 2017.
- NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** Palestra proferida no SIMPRO – SP, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: set. 2009.
- PACKWOOD, A. e SIKES, P. Adopting a postmodern approach to research. **International Journal of qualitativestudies in education,** vol. 9, n. 3, p. 335- 345, 1996.
- SHULMAN, L. S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma.** Cadernos CENPEC, v. 4, n. 2. SP, Cadernos CENPEC, 2014.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade, ano XXI, n. 73. SP: Cortez; Campinas: CEDES, 2000, p. 209-244.

VAILLANT, D. & MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

YIN, R. **Case study research. Design and methods.** London: Sage, 1994