



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**DAIANNE BASTOS XAVIER**

**O PROGRAMA DE TUTORIA NA REDE**  
**MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO**

Orientadora: Professora Doutora Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento

Rio de Janeiro  
Novembro de 2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**O PROGRAMA DE TUTORIA NA REDE**  
**MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO**

**DAIANNE BASTOS XAVIER**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação  
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do  
título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Professora Doutora Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento

Rio de Janeiro  
Novembro de 2017

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**O PROGRAMA DE TUTORIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO**  
**DE JANEIRO**

**DAIANNE BASTOS XAVIER**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Orientador (a):**

---

**Professor (a) Convidado (a):**

---

**Professor (a) Convidado (a):**

**Rio de Janeiro, novembro de 2017**

Dedico este trabalho aos professores iniciantes  
da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro  
e a todos que colaboraram  
para que esta investigação acontecesse.

## **Agradecimentos**

À minha mãe, companheira, queridona, alegre e incentivadora. Obrigada por seu incondicional amor e cuidado. Meu exemplo!

Ao meu querido companheiro, Jorge Junior, meu parceiro, meu porto seguro, que me apoia, admira a minha trajetória acadêmica, respeita minhas ausências nas horas de escrita e torce pelas minhas conquistas.

Ao meu irmão, Diogo Bastos, por seu estímulo e incentivo em todas as minhas decisões.

Ao meu avô Dejanir, que sempre apoiou meus estudos e acreditou nas minhas escolhas. Cheguei lá de novo!

À querida orientadora, Maria das Graças, pelos desafios intelectuais propostos, pela colaboração e pelo ânimo para prosseguir. Exemplo de competência, organização e compromisso profissional. Minha inspiração e admiração.

À Rose, minha formadora acadêmica e profissional. É um privilégio aprender com você! Sou muito grata por tê-la por perto.

Maria José e Yrlla, sempre serenas e dispostas a colaborar. Muito bom trocar experiências com vocês.

Ao GEPROD por ter me acolhido com tanto carinho e ter aberto a possibilidade de aprender mais e mais. Todo meu afeto e gratidão!

## **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO I - A pesquisa</b>	<b>10</b>
1.1 O ponto de partida	10
1.2 O problema e os objetivos do estudo	12
1.3 O percurso metodológico	13
1.4 Os sujeitos da pesquisa	14
1.5 A inserção na carreira docente	16
<b>CAPÍTULO II - Políticas de inserção docente</b>	<b>18</b>
2.1 Políticas de inserção docente pelo mundo	18
2.2 Políticas de inserção docente nacionais	28
2.3 O programa de tutoria na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: uma das ações de formação	36
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>43</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>47</b>

## **Resumo**

O presente estudo tem como objetivo geral analisar o programa de inserção profissional direcionado ao professor da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e, de forma especial, a proposta de implementação de um sistema de tutoria anunciada pela gerente do Ensino Fundamental dessa rede de ensino em pesquisa realizada anteriormente. Para isso, pretende: a) Mapear os programas de tutoria, descritos pela literatura, propostos por diferentes países, destacando aqueles já implementados na América Latina e no Brasil; b) Analisar os normativos que regem a proposta de tutoria da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro; c) Discutir os dados referentes à implementação dessa proposta que foram construídos a partir dos depoimentos das gestoras da Escola Paulo Freire, responsável por esse programa, das diretoras das escolas e das professoras iniciantes da rede. O referencial teórico pautou-se principalmente nas contribuições dos seguintes autores: Huberman (2000); Nóvoa (1999, 2006); Tedesco e Tenti Fanfani (2004); Tardif e Lessard (2005); Marcelo (1999, 2009); Vaillant e Marcelo (2012); Alliaud (2014); Vezub e Alliaud (2012); Vezub (2011); Gatti, Barreto e André (2011). Foram sujeitos dessa investigação 51 professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, ingressos entre os anos de 2012 a 2015. A coleta de dados se deu através da consulta a documentos oficiais, entrevistas com gestoras da Escola Paulo Freire e diretoras das escolas, questionário e grupos de discussão. Os resultados evidenciaram que nenhum dos/as professores/as ouvidos vivenciaram o programa de tutoria. Na verdade, professores/as e diretoras não tinham conhecimento dessa iniciativa da SME. Vale destacar que embora esse estudo tenha tido por foco uma ação de formação que não foi plenamente implementada, acredito que pode contribuir para o acompanhamento dos professores que ingressam na profissão por meio de ações formativas sistemáticas, intencionais e institucionais. Para isso, é preciso reconhecer a importância do acompanhamento do professor que ingressa na carreira como fator importante na constituição da profissionalidade docente.

**Palavras-chave:** tutoria; inserção profissional; políticas de inserção.

## INTRODUÇÃO

A literatura no campo da formação de professores vem sinalizando sobre a necessidade de apoiar o professor iniciante no seu ingresso na profissão, indicando para isso a criação de programas de inserção profissional do jovem docente, visto que esta é uma das etapas de aprendizagem da docência constituindo-se assim em uma das fases do desenvolvimento profissional do professor.

Apesar do crescente interesse e discussões em nossas sociedades acerca das políticas de formação de professores – que inclui a preocupação para atrair e reter os professores iniciantes -, nas pautas das agendas políticas (inter)nacionais, há uma carência substancial no que se refere às políticas de acompanhamento e apoio aos professores em início de carreira. Como afirma Imbernón (2006, p. 44), “numerosos países carecem de programas sistêmicos de integração de professores principiantes”. O relatório da OCDE (2006), em um levantamento realizado em 25 países, aponta que em apenas 10 países há programas obrigatórios de iniciação a docência (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011). Já no relatório da Euridyce (2013), esse número sobe para 17, só na Europa. O que nos mostra que esforços têm sido feitos nessa direção.

No nosso país, em pesquisa recente realizada por Davis, Almeida e Nunes (2011), nas 19 secretarias de Educação estudadas, não foram encontradas ações formativas voltadas aos principiantes. Outra pesquisa, realizada por Gatti, Barreto e André, também em 2011 que, de forma mais aprofundada, investigou quinze secretarias de Educação do Brasil (5 estaduais e 10 municipais), foram encontradas algumas poucas experiências voltadas para esse apoio e acompanhamento aos professores que estreiam na profissão. Esse trabalho, recentemente publicado pela UNESCO, possibilitou conhecer essas experiências e fortaleceu a minha intenção de querer conhecer quais as ações da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro voltadas para esse acompanhamento de professores iniciantes.

A pesquisa “O trabalho docente e a aprendizagem da profissão nos primeiros anos da carreira” realizada entre os anos de 2011 e 2014, pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e a Profissão Docente (GEPROD), no qual atuo como pesquisadora de Iniciação Científica, apontou algumas ações dessa secretaria, tendo despertado meu interesse especial pelo programa de tutoria, anunciado pela gerente de ensino fundamental em entrevista dada ao GEPROD.



Considerando esse interesse, defini como objetivo principal do meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, analisar o programa de inserção profissional direcionado ao professor da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e, de forma especial, o programa de tutoria proposto no âmbito das políticas públicas voltadas para a formação e acompanhamento dos professores iniciantes dessa rede de ensino a partir de 2012.

Assim, tenho a intenção de contribuir para a reflexão acerca da organização de programas de inserção que promovam o acompanhamento dos professores que estreiam na profissão, a partir das iniciativas propostas que estão em andamento em diversos países.

O trabalho aqui apresentado está organizado em dois capítulos. O primeiro capítulo, intitulado *A pesquisa*, apresenta o processo de aproximação do objeto de estudo, os caminhos teórico-metodológicos percorridos, o problema, os objetivos, os sujeitos da pesquisa e uma breve contextualização sobre os debates que a literatura especializada na área da formação de professores vem discutindo acerca da inserção docente. O segundo capítulo, *Políticas de inserção docente* se subdivide em três tópicos: *Políticas de inserção docente pelo mundo*, *Políticas de inserção docente nacionais* onde faço uma revisão da literatura sobre programas de inserção em diversos países, destacando principalmente os que estão em andamento na América Latina e realizo uma análise e descrição dos dados coletados sobre o *programa de tutoria na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*. Por fim, teço algumas considerações finais a respeito da investigação realizada.

## **CAPÍTULO I – A PESQUISA**

Este capítulo tem como objetivo contextualizar o processo de aproximação do objeto a ser estudado. Pretende também, apresentar o problema e os objetivos do estudo, bem como o percurso metodológico e os sujeitos da pesquisa.

### **1.1 O ponto de partida**

Como já mencionado, o interesse pela temática do presente estudo tem origem na pesquisa “*O trabalho docente e a aprendizagem da profissão nos primeiros anos da carreira*”, desenvolvida no período de 2011 a 2014, pelo GEPROD, sob a coordenação da Professora Doutora Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento, da qual participei como pesquisadora em Iniciação Científica.

A pesquisa teve como objetivo compreender como professores dos anos iniciais do ensino fundamental, recém ingressos na profissão, vivem o trabalho docente e o processo de socialização profissional. Ao estudar o trabalho docente de forma articulada com os contextos institucionais e sociais nos quais esse trabalho se realiza (TARDIF e LESSARD, 2005; ZEICHNER, 2009), o estudo buscou investigar o processo de aprendizagem da profissão, articulando três dimensões: o trabalho docente, a formação profissional e o contexto social e institucional no qual esse trabalho se insere.

A partir desses eixos investigativos foram definidos como objetivos específicos: (1) Conhecer os principais desafios enfrentados por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em início da carreira, bem como seus sentimentos, crenças, expectativas e principais necessidades profissionais; (2) Conhecer os significados atribuídos por esses professores à escolha profissional, à formação inicial, à aprendizagem do trabalho e ao contexto em que este se realiza; (3) Identificar as estratégias que são mobilizados no enfrentamento dos desafios; (4) Analisar a contribuição da formação inicial e contínua para a aprendizagem da profissão e (5) Analisar a contribuição do contexto institucional e social para o desenvolvimento profissional.

Foram sujeitos dessa pesquisa professores que ingressaram no sistema público de ensino do Município do Rio de Janeiro, entre os anos de 2010 e 2012, atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental e que estavam lotados em diferentes escolas

situadas no âmbito das dez Coordenadorias Regionais de Educação (CRE)<sup>1</sup> que compunham a rede municipal na época em que o trabalho de campo foi realizado. Considerando o universo quantitativo de professores iniciantes da rede municipal de ensino, a pesquisa contou com 81 docentes.

Ao analisar os dados dessa pesquisa um chamou a atenção: no momento inicial de inserção profissional, a maioria dos professores não participou de nenhum tipo de formação promovida pelo sistema de ensino como preparação prévia entre a sua chegada à escola e a entrada em sala de aula. Embora um pouco mais da metade dos professores ouvidos (54%) tivesse afirmado que havia participado de algum tipo de formação promovida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) nos últimos dois anos, apenas 3,8% disseram ter participado de alguma ação formativa antes ou no momento em que iniciaram o trabalho. Os outros participaram dessas ações depois de já terem dado início à prática docente nas escolas. Um grupo bastante significativo dos docentes (45,6%), informou que nunca havia participado de qualquer atividade formativa voltada para a inserção profissional na rede municipal desde o momento do ingresso até o momento em que participaram da pesquisa.

Essa ausência de uma ação formativa especificamente voltada para a inserção profissional na rede, também pode ser constatada na entrevista inicial que foi realizada com a professora que atuava na “gerência de ensino fundamental”<sup>2</sup>, no nível central. Segundo ela, até o início de 2012, o que estava previsto era “apenas o acompanhamento pelo coordenador pedagógico da unidade escolar e da direção, responsável por esse professor.” Contudo, ainda segundo seu relato, “esse acompanhamento... não era um acompanhamento efetivo”, visto que, embora estivesse previsto, havia escolas que conseguiam realizá-lo, enquanto outras apresentavam dificuldades.

Questionada sobre as políticas de inserção profissional, essa professora mencionou a criação, em 2012 (ano em que a entrevista foi realizada), da Escola de Formação do Professor Carioca - Paulo Freire que, segundo ela, ficaria responsável, a partir de então, pela inserção profissional dos futuros professores da rede e a formação continuada dos docentes em exercício. Mencionou também a criação de um sistema de tutoria para o acompanhamento dos ingressantes no âmbito das escolas.

---

<sup>1</sup> Atualmente são 11 CRE's

<sup>2</sup> Designação utilizada atualmente para definir o antigo Departamento Geral de Educação.

Os achados dessa pesquisa instigaram o GEPROD a investigar mais detidamente a implementação dessa proposta que, segundo a professora, integraria um conjunto de políticas voltadas para a inserção profissional e a formação continuada de professores.

## **1.2 O problema e os objetivos do estudo**

A partir do que foi encontrado na pesquisa anterior, nos últimos anos (2014 a 2016) o GEPROD desenvolveu a pesquisa intitulada: *O ingresso no magistério: políticas de inserção profissional e formação continuada na rede municipal do Rio de Janeiro*, que teve como principal objetivo analisar as ações propostas pelo sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro, a partir de 2012, voltadas para a inserção profissional de professores iniciantes e sua contribuição para o trabalho docente no início da carreira.

Instigada por querer conhecer mais detidamente como se realiza na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro o processo de inserção profissional, dentro do universo de temáticas que abarcaram a investigação realizada pelo GEPROD, direcionei meu interesse para o programa de tutoria anunciado pela gerente de ensino fundamental na pesquisa anterior. Nesse sentido, com intuito de perceber melhor esse programa e delimitar o estudo, levantei o seguinte problema: como acontece o programa de tutoria no âmbito das políticas públicas de formação e acompanhamento dos professores iniciantes na rede municipal do Rio de Janeiro a partir de 2012? Para responder essa questão, outras indagações se colocaram como necessárias:

- a) Quais os programas de tutoria propostos em diferentes países, principalmente na América Latina e no Brasil?
- b) Quais os documentos normativos que regulamentam o programa de tutoria na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro?
- c) Como foi implementado o programa de tutoria, anunciado pela gerente do Ensino Fundamental em pesquisa anterior, na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro?

Para responder as questões colocadas me proponho a atingir os seguintes objetivos.

Objetivo geral:

Analisar o programa de tutoria anunciado pela gerente do Ensino Fundamental e implementado pela rede sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro, a partir de

2012, voltado para professores iniciantes e sua contribuição para o trabalho docente no início da carreira.

Objetivos específicos:

- Mapear os programas de tutoria, descritos pela literatura, propostos por diferentes países, destacando aqueles já implementados na América Latina e no Brasil.
- Analisar os normativos que regem o programa de tutoria na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.
- Discutir os dados referentes à implementação de um programa de tutoria anunciado pela gerente do Ensino Fundamental em pesquisa anterior, a partir dos depoimentos das gestoras da Escola Paulo Freire, responsável pelo programa, das diretoras das escolas e das professoras iniciantes da rede.

### **1.3 O percurso metodológico**

Sabendo que se trata do recorte de uma pesquisa mais ampla, as opções metodológicas aqui apresentadas são parte das que foram utilizadas pelo GEPROD, considerando, apenas, os dados recolhidos por meio de fontes bibliográficas, entrevistas individuais e grupos de discussão. Nessa direção, a pesquisa tem caráter qualitativo. Pesquisas qualitativas buscam “(...) aprofundar certos aspectos apontados e analisar significados atribuídos no cotidiano dos sujeitos a estes aspectos” (CANEN, 2003, p. 231).

A coleta das informações foi feita inicialmente através da consulta aos documentos oficiais que instituíram e regulamentaram a criação e a implementação do programa de tutoria da SME.

Em continuação, foram realizadas entrevistas com as professoras gestoras da Escola Paulo Freire responsáveis pela implementação desse programa. Tais entrevistas tiveram como finalidades mapear as ações voltadas para a inserção profissional, desenvolvidas desde 2012, bem como compreender as concepções que orientaram as referidas ações. Tiveram também por finalidade levantar informações prévias que subsidiaram a elaboração do questionário que foi posteriormente aplicado aos professores. O questionário foi hospedado em um software on line e aplicado de dezembro de 2015 a julho de 2016. Descrevo no próximo tópico o processo de aplicação do questionário.

Em janeiro de 2016, iniciou-se uma nova etapa do trabalho de campo, realizando a chamada para 4 grupos de discussão, para os quais foram convidados aqueles professores que já haviam respondido ao questionário.

Essa foi uma etapa bastante difícil de ser realizada, visto que todos os professores que participaram da pesquisa possuíam um regime de trabalho de 40h semanais e a maioria encontrava-se trabalhando nas nona e décima CREs, tendo muitas dificuldades para se deslocarem até a UFRJ. Os grupos de discussão estavam previstos para a participação de até 10 professores da rede e 3 pesquisadoras.

No mês de junho de 2016, foram realizadas as entrevistas com cinco diretoras de escolas. Essas foram escolhidas porque possuíam, em suas escolas, professores participantes da pesquisa e aceitaram dar a entrevista. Elas atuavam em escolas que pertenciam às CREs onde havia uma maior participação de sujeitos dessa pesquisa. Assim, foram escolhidas uma escola da primeira CRE, região central da cidade; uma da segunda, localizada na região sul; duas escolas da nona e uma da décima CRE, ambas na região oeste da cidade e que concentravam um grande número de professores e escolas participantes (21 das 29 escolas encontravam-se nessa região da cidade).

#### **1.4 Sujeitos da pesquisa do GEPROD**

Para iniciar a busca pelos sujeitos, foram consultados os diários oficiais da prefeitura do Rio de Janeiro a fim de levantar o quantitativo de professores que foram chamados para tomarem posse no cargo de professores do ensino fundamental a partir de 2012. Assim, foram levantados 325 nomes de professores convocados pela Secretaria Municipal de Educação entre 2012 e outubro de 2015. Tais professores haviam passado pelo curso de Formação Básica como uma das etapas do processo seletivo para o ingresso na rede.

Passou-se então ao trabalho de localização desses professores conforme suas lotações, com base numa listagem dos e-mails institucionais. Foram identificados os endereços eletrônicos de 209 dentre todos os nomes que constavam da relação inicial. Destes, 116 foram descartados por não ter nenhuma informação mais concreta sobre eles. Uma possível explicação para esse fato seria a de que tais professores, apesar de convocados, poderiam não ter assumido o cargo e, portanto, não possuíam um e-mail institucional.

O caminho para chegar aos sujeitos da pesquisa foi complexo visto que não se dispunha de informações mais específicas sobre esses professores fornecidas pela própria secretaria de educação. Como o concurso público no Rio de Janeiro se dá de forma regionalizada, ou seja, cada candidato escolhe a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) na qual quer trabalhar, passou-se a buscar as escolas para onde esses 209 professores haviam sido encaminhados.

Foi identificada, então, a lotação inicial (escola e CRE) de 197 desses professores. A esses professores enviou-se um convite virtual para que participassem da pesquisa, utilizando o e-mail institucional que constava na listagem. Uma vez que não se obteve nenhuma resposta a esse e-mail, concluiu-se que o contato não poderia ser feito por essa via. Mais tarde no avançar da pesquisa, foi confirmado, de fato, que os professores não acessavam tais endereços eletrônicos e alguns nem sabiam da existência deles.

Passou-se, assim, a fazer contatos, via telefone, com as escolas com o objetivo de confirmar a lotação dos professores e estabelecer uma forma de aproximação prévia com eles. Nessas tentativas, foi descoberto que um número bastante significativo dos professores não se encontrava mais na escola para as quais foram designados inicialmente. Ao final desse processo, passamos a visitar as escolas que haviam confirmado ter, em seu corpo docente, professores que atendiam aos critérios da pesquisa e convidá-los pessoalmente para a participação. Quando aceitavam o convite, assinavam o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e forneciam, diretamente, um endereço eletrônico através do qual era realizada a comunicação.

Vale ressaltar que uma quantidade bastante expressiva dos professores que constavam na primeira listagem não foi localizada através dos telefonemas.

Até o mês de julho de 2016, o link do questionário foi enviado pelo software a 92 professores. Desses, seis e-mails retornaram indicando algum erro no próprio endereço eletrônico e dois professores cancelaram o recebimento do e-mail, demonstrando que desistiram da participação. Dos 84 professores para os quais o e-mail enviado provavelmente foi recebido, 51 responderam. A taxa de retorno foi, assim, de 60,7%. O questionário foi encerrado em julho de 2016.

## **1.5 O que diz literatura sobre a inserção na carreira docente**

A entrada na profissão representa um momento especial na vida do professor, pois é a transição de estudante a professor, sendo marcada por acontecimentos que por um lado são de euforia, encantamento e deslumbramento e por outro, insegurança, medo e ansiedade no processo de aprendizagem profissional. Com isso, o professor iniciante se depara com desafios e dificuldades que podem levar a sentimentos de sobrevivência e descoberta na profissão. Huberman (2000), vai dizer que esses sentimentos são vividos simultaneamente e é o segundo que sustenta o primeiro.

Esses sentimentos requerem do docente (re)significações diárias acerca das suas experiências anteriores a respeito da maneira que se pratica e aprende a profissão (NÓVOA, 1999; TEDESCO e TENTI FANFANI, 2004; TARDIF e LESSARD, 2005). De acordo com Valle (2006, p.384) “o início da carreira representa uma fase crítica em relação as experiências anteriores e aos ajustes a serem feitos em função da realidade do trabalho e do confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão”. Daí o início da carreira ser um período difícil, tendo em vista as implicações que essa fase tem no futuro profissional em relação a autoconfiança, a experiência e a identidade profissional (GARCIA, 1999). Os primeiros anos afetam e contribuem na formação do professor que o iniciante virá a ser.

A entrada na profissão também é caracterizada por uma série de rotinas e aprendizados escolares que são fundamentais para a configuração das ações profissionais futuras e até mesmo da sua permanência na profissão, dependendo das condições as quais será submetido no seu local de trabalho, das relações que serão estabelecidas, do tipo de apoio que irá receber (PAPI e MARTINS, 2010) e de como vai lidar com as diferentes questões no espaço escolar. Em outras palavras, “(...) do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver em uma escola é tão importante quanto saber ensinar em sala de aula” (AMBROSETTI e ALMEIDA, 2009, p. 602). Trata-se, portanto, de uma fase importante, caracterizada pelas primeiras experiências vividas pelo professor que implica cuidados e uma atenção especial com os que ingressam na profissão.

Sendo assim, para que o professor iniciante aprenda o seu ofício é importante que se invista nessa fase da carreira com propostas de formação que visem potencializar a reflexão e a autocrítica. Para isso é necessário que se organizem programas de



acompanhamento do professor iniciante – indução profissional - para apoiar na sua inserção e colaborar no seu desenvolvimento profissional.

Com base na literatura com a qual estou trabalhando, entendo que a inserção é o momento inicial em que o professor assume a docência, sendo considerado iniciante o professor com até três anos de atuação (HUBERMAN, 2000). Todos os professores que ingressam na carreira passam por esse momento. Já a indução é o acompanhamento sistemático, intencional e institucionalizado que se faz desse professor. Segundo Ferreira e Reali (2005, p. 2)

Os programas de iniciação à docência, também denominados programas de indução, são aqueles voltados para os professores nas suas primeiras inserções profissionais. [...] No geral, esses programas oferecem apoio e orientação, na perspectiva de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da base de conhecimento profissional e auxiliar na socialização com a cultura escolar desses profissionais.

Para Marcelo (2009), a organização de programas de inserção pode ajudar o docente no enfrentamento dos desafios para melhor lidar com situações em sala de aula, com os pares, a gestão e as famílias. Esses programas

dão resposta à necessidade de ser facultada assessoria e formação aos docentes que se encontram no seu primeiro ano de ensino. Respondem [...] à concepção de que a formação de professores é um contínuo que tem de ser oferecida de um modo adaptado às necessidades de cada momento da carreira docente (MARCELO, 1999, p. 119).

Segundo Vaillant e Marcelo (2012), os programas de inserção devem ser compreendidos como uma proposta específica para uma etapa que é diferente, tanto da formação inicial como da formação continuada. Eles têm características específicas podendo ser uma reunião de início de ano como programas muito bem estruturados com ênfase em variadas atividades. O acompanhamento pode ser presencial e/ou virtual. Muitas vezes é designado um professor mais experiente (chamado de mentor ou tutor), na mesma área do professor iniciante ou não, para acompanhar e orientar o principiante na fase de inserção na carreira. Alguns tem em vista o desenvolvimento profissional, enquanto outros atuam mais no sentido da correção (VAILLANT & MARCELO, 2012). Esses programas em alguns países são voluntários e tem redução de carga horária na jornada semanal do professor iniciante, em outros são obrigatórios e a redução na carga horária não é significativa (MARCELO, 2009).

No próximo capítulo exponho como estão estruturados os programas de inserção em diferentes países.

## **CAPÍTULO II - POLÍTICAS DE INSERÇÃO DOCENTE**

Neste capítulo apresento algumas políticas de inserção docente que foram propostas por diversos países, sobre as quais tomei conhecimento a partir da revisão de literatura realizada no contexto desse trabalho. Realizo um breve relato sobre as experiências na Europa e em outros países e, apresento, de maneira especial, as iniciativas que estão em desenvolvimento na América Latina.

### **2.1 Políticas de inserção docente pelo mundo**

No contexto internacional encontramos o estudo realizado por Marcelo (2009) intitulado *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*, que nos leva a conhecer algumas das políticas de inserção docente propostas em diferentes países. Nesse trabalho o autor apresenta os programas de inserção na Inglaterra, França, Irlanda do Norte, Suíça, Israel, Nova Zelândia, Japão, Shangai, Estados Unidos, Chile. Em outro estudo publicado em 2016 em parceria com outros pesquisadores da Universidade de Sevilla, do Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio e do Instituto Tecnológico Santo Domingo encontramos o programa de inserção docente desenvolvido na República Dominicana (MARCELO, et. al, 2016).

Os dados dos países europeus trazidos por Marcelo (2009) aparecem de modo mais atualizado no relatório Euridyce<sup>3</sup> publicado em 2013.

De acordo com esse relatório, em metade dos países europeus (17 países), os professores, após concluírem a formação inicial, passam por um programa de qualificação em exercício. Em dois deles, a Islândia e os Países Baixos, a responsabilidade de organizarem sistematicamente esse período fica a cargo das escolas que recebem esses professores (COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/EURYDICE, 2013).

Em grande parte dos países, a fase de “qualificação em exercício” tem caráter obrigatório. “A qualificação em exercício é uma fase estruturada de apoio aos professores em início de carreira após a conclusão do programa formal de formação inicial de professores, efetuada no início do seu primeiro contrato como docentes numa escola” (COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/EURYDICE, 2013, p. 40). No final dessa etapa, os principiantes passam por uma avaliação para se qualificarem para o exercício

---

<sup>3</sup> Euridyce é uma rede de informação sobre a educação na Europa (<http://www.eurydice.org>)

profissional. Esta avaliação é realizada, em alguns casos, pelo próprio diretor da escola ou por um órgão de avaliação no nível da gestão da escola. Por exemplo, na Irlanda e na Escócia (Reino Unido), o conselho de professores tem um papel ativo na avaliação final. Mas, na maioria dos países essa avaliação é feita em parceria com instituições de formação inicial de professores (COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/EURYDICE, 2013).

Essa etapa de qualificação em exercício é facultativa na Estônia e na Eslovênia. Em Malta e na Áustria<sup>4</sup> não é oferecida a todos os iniciantes de todos os níveis de ensino. Nos demais países, já mencionados, todos os professores de todos os níveis de ensino passam por essa qualificação em exercício. Na França, Itália, Luxemburgo, Malta, Portugal e Reino Unido a qualificação em exercício pode ocorrer juntamente com o estágio probatório (período de experiência com vistas ao ingresso na carreira)<sup>5</sup> ou ser parte integral do mesmo. Esse estágio pode ser de poucos meses ou vários meses, podendo chegar a 36 ou 48 meses em alguns países (COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/EURYDICE, 2013).

Existem variações na exigência quando se trata de diferentes níveis do ensino. Por exemplo, na Alemanha não é exigido um período de estágio aos professores que atuam na pré-escola e na Áustria e na Islândia é exigido um tempo de estágio de menor duração para esses professores, em relação aos demais níveis de ensino (COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/EURYDICE, 2013).

---

<sup>4</sup> Em Malta somente o CITE 0 (Educação pré-primária ou educação pré-escolar) não está contemplado no programa de qualificação em exercício (COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/EURYDICE, 2013, p. 41). Na Áustria, a qualificação em exercício só é realizada por docentes que pretendem trabalhar no *allgemeinbildende höhere Schule* (CITE 2 e 3: Ensino secundário inferior e superior). No entanto, está prevista uma reforma do sistema de formação inicial de professores que inclui esta oferta para todos os professores em início de carreira (COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/EURYDICE, 2013, p. 40).

<sup>5</sup> “(...) estágio refere-se a uma nomeação temporária sob a forma de um período de experiência. As condições em que decorre este período podem variar dependendo das normas profissionais. Assim, pode durar vários meses ou vários anos. Os estagiários podem estar sujeitos a uma avaliação final, sendo que a conclusão com aproveitamento é normalmente seguida por um contrato efetivo. Os períodos de estágio podem incluir a fase de qualificação em exercício” (COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/EURYDICE, 2013, p. 51). Em Portugal, por exemplo, o período de indução e o período de estágio probatório podem coincidir. Tem a duração de um ano e ocorre na própria escola onde os professores são alocados. Os professores são acompanhados por um tutor. Foi no ano letivo de 2009/2010 que foi implementado o período de indução no território português, sediado na Universidade de Aveiro (MARQUES, 2011). Esse modelo de estágio não é o que é aplicado nos nossos cursos de licenciatura – o estágio supervisionado que ocorre no decorrer da formação inicial sob a orientação do professor da universidade em parceria com os professores regentes das instituições de ensino.

Esses programas de qualificação em exercício, em geral, são de um ano. Mas, em alguns países não chega a um ano como é o caso da Eslovênia. Em outros, como Chipre, Luxemburgo, Malta e Romênia a duração é até dois anos. (COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/EURYDICE, 2013).

A organização da qualificação em exercício, normalmente, fica sob a responsabilidade da direção das escolas, que designam um orientador que terá a incumbência de apoiar pessoalmente, socialmente e profissionalmente o professor iniciante. Esse orientador normalmente é um professor experiente que pode ter passado por formação específica para esse fim. São quatro características que definem o modelo: reuniões regulares com o orientador; apoio no planejamento e conselhos pedagógicos diversos; observação in loco e participação em módulos de formação ofertados por instituições de formação de professores. Os professores iniciantes durante a qualificação são remunerados e realizam quase ou completamente todas as tarefas do professor experiente.

De acordo com o relatório, nos últimos cinco anos, cinco países passaram a ofertar a qualificação em exercício, são eles: Irlanda, Malta, Romênia, Suécia e Eslováquia (COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/EURYDICE, 2013).

O estudo de Marcelo (2009) apresenta ainda programas de inserção em outros países que não estão relacionados no Relatório Eurydice. É o caso de Israel, Nova Zelândia, Japão, Shanghai e Estados Unidos da América.

Israel possui, desde 2000, um programa desenvolvido ao longo de um ano, podendo chegar a um segundo ano, e seu objetivo é ajudar os professores novatos tanto nos aspectos emocionais, quanto profissionais. Ao terminar o ano o professor passa por uma avaliação e, sendo aprovado, é concedida uma habilitação para trabalhar na profissão. Para isso, o principiante é acompanhado por um professor experiente que é designado pelo diretor da escola. Aos professores experientes, também chamados de mentores ou tutores é oferecida uma formação facultativa. Ao mentor (ou tutor) cabe apoiar emocionalmente o iniciante, observá-lo em sala de aula e dar feedback. Os mentores podem ser da mesma escola ou externos. Os principiantes compartilham suas experiências, reações e dificuldades em seminários de trabalho que acontecem em instituições de formação. Os professores iniciantes têm redução da carga horária, trabalhando 12 horas semanais, que é a metade do tempo de um professor de carreira (MARCELO, 2009; VAILLANT & MARCELO, 2012).

Na Nova Zelândia, o programa do Ministério da Educação existe há 25 anos. O governo proporciona um financiamento para que os professores principiantes tenham uma redução de 20% de sua carga horária durante seu primeiro ano de ensino. Esta redução é para a realização de diferentes atividades formativas (MARCELO, 2009). Os professores iniciantes recebem apoio, assessoria e orientação de vários profissionais dentro e fora da escola. Estes profissionais são: o diretor do departamento; um mentor que o acompanhará; um professor da escola que esteja próximo do iniciante, tanto por ter idade aproximada, quanto por ter preocupações parecidas. Além disso, eles se reúnem com pares, na mesma situação (MARCELO, 2009; VAILLANT & MARCELO, 2012). Todas as escolas que recebem professores iniciantes devem ter um programa de orientação e assessoramento para oferecer o apoio necessário. Não é um programa unificado, ele varia de acordo com o tipo de escola. Nesse programa estão previstas observações (de duas a oito) do mentor ao longo do ano; reuniões em grupos de apoio uma vez por mês; apoio informal mediante as questões trazidas diariamente (MARCELO, 2009; VAILLANT & MARCELO, 2012).

No Japão o programa de inserção funciona desde 1988 e assegura a experiência em atividades relacionadas a inserção docente por no mínimo 3 meses ao longo no primeiro ano da docência. A maior parte do programa é realizado dentro da escola e uma outra parte fora dela. Os professores iniciantes são acompanhados por um orientador ou mentor, que é um professor mais experiente na mesma disciplina na qual atua o principiante. Eles dão apoio no planejamento de aula e também realizam feedback após observarem suas aulas. Os iniciantes também observam seus tutores, duas ou três vezes na semana. O apoio do mentor está mais ligado a compreensão do pensamento e das condutas dos alunos, bem como ao fortalecimento da confiança em si mesmo. Para realizar as atividades, os professores têm redução de carga horária. As atividades do programa de inserção realizadas fora da escola acontecem em centros locais ou regionais de formação continuada, com duração de 30 dias ao longo do ano letivo. São realizadas conferências, grupos de discussão, seminários e visitas a outras escolas. Nas conferências, os professores são informados sobre a escola e o que vão encontrar, bem como a relação que se espera deles com os responsáveis. Após as conferências são realizados os grupos de discussão e um seminário de cinco dias sobre o ensino. Por fim, alguns docentes são selecionados para participarem de um cruzeiro com dez dias de duração, percorrendo diferentes cidades do Japão, além de visitas culturais e históricas. Ao término do programa é recomendado que o professor complete um

projeto de pesquisa-ação ao longo do seu primeiro ano (VAILLANT & MARCELO, 2012).

Em outro país asiático, Shangai, desde de 1985 também se tem dado atenção a inserção profissional dos docentes. É um programa individualizado para os professores no seu primeiro ano de docência. Quem orienta é um mentor que é da mesma escola do principiante. Eles se reúnem com os iniciantes durante um ano, discutindo algumas temáticas: ética educativa e profissional; teoria do ensino e da educação, e habilidades docentes. Os primeiros temas têm uma carga horária mínima de 30 horas. Espera-se que o mentor e o principiante estabeleçam um plano de trabalho em conjunto, assim como as atividades a serem realizadas. As observações em sala de aula ocorrem semanalmente ao longo do ano (MARCELO, 2009).

Já nos EUA dentre os programas existentes, o autor destaca o BTSA (California Beginning Teacher Support and Assessment initiative), o Santa Cruz New Teacher Project e o Programa da Universidade do Colorado em Boulder.

O BTSA apresenta uma preocupação com a formação inicial e continuada do mentor. O mentor passa por uma seleção cuidadosa e se dedica completamente a essa tarefa durante dois ou três anos. O mentor planeja em conjunto com o iniciante, observa suas aulas toda semana para ajudá-lo no desenvolvimento dos planos de ensino-aprendizagem e auxilia na evolução das tarefas dos educandos. Faz parte também das suas atribuições realizar reuniões informais durante a semana, fazer contato formal a cada mês, trocar e-mails, ligar para o principiante, realizar observações, portfolio e outras atividades de desenvolvimento profissional. A tarefa do mentor é formativa, e não avaliativa (MARCELO, 2009).

O Santa Cruz New Teacher Project também realiza uma seleção criteriosa do mentor e proporciona-lhe o mesmo tipo de apoio que se dá ao professor iniciante. Os mentores recebem formação no início do ano sobre o desenvolvimento de relações eficientes do mentor, a identificação de necessidades de formação do professor iniciante, conversas sobre a mentoria e a evolução formativa dos professores principiantes. Ao longo do ano recebem formação complementar sobre assessoramento e observação, além de, semanalmente, participarem de fóruns de mentores para melhorar a formação, a observação das classes, etc. Eles se licenciam da tarefa docente em suas escolas para se dedicarem ao programa e podem permanecer por até três anos (MARCELO, 2009). Os mentores acompanham os professores iniciantes em suas aulas no mínimo duas horas por semana para realizar demonstrações na sala de aula, observar

o principiante ensinando, ajudar no desenvolvimento do currículo, como também na gestão da aula. Em alguns distritos os mentores se dedicam a tempo inteiro a essa tarefa. Cada mentor atende até quinze professores iniciantes e depois de três anos volta para a sala de aula.

Já o programa da Universidade do Colorado, em Boulder, vem se desenvolvendo desde 1987 e apresenta três frentes de trabalho: tutoria intensiva onde o mentor passa por uma seleção entre professores excelentes e, sendo aprovado, fica isento de lecionar e se dedica a tutoria. Para isso, recebe treinamento cognitivo sobre técnicas que promovem a reflexão e se reúne a cada dois meses com outros mentores para discutirem e refinarem seu trabalho. O professor iniciante recebe assistência do mentor em suas aulas, em um turno, a cada semana, ao longo de um ano letivo e este ajuda o principiante a refinar suas rotinas e revisar o currículo; realizam trabalho em grupo com os professores iniciantes a cada duas semanas onde participam de seminários e discutem sobre os problemas e as expectativas e por fim, indagam a prática por meio das gravações das aulas e do diário reflexivo (MARCELO, 2009).

Volto minha atenção agora para as ações desenvolvidas no contexto da América Latina e do Brasil. Marcelo, et al. (2016), Alliaud (2014), Vezub e Alliaud (2012), Vezub (2011), vão priorizar os estudos na América Latina, apresentando relatos de programas existentes na República Dominicana, no Chile, no Peru e na Argentina. Gatti, Barreto e André (2011) se debruçaram sobre as experiências propostas no Brasil.

O mais recente programa de inserção é o INDUCTIO que está se desenvolvendo na República Dominicana, desde 2015. Esse programa é uma iniciativa do Instituto Nacional de Formação e Capacitação do Magistério (INAFOCAM) da República Dominicana e tem como objetivo favorecer processos de inserção profissional dos docentes iniciantes. Ele se desenvolve no Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) e é coordenado pela professora Altagracia López, em aliança com os professores Carlos Marcelo, Paulino Murillo, Cristina Mayor, Carmen de Marcelo, Carmen Gallego do Grupo de Investigación IDEA da Universidade de Sevilla (INDUCTIO, 2015).

O INDUCTIO se organiza em três componentes de formação: seminários formativos, círculos de aprendizagem e mentoria.

Ao longo do primeiro ano de docência, os professores iniciantes participam de seminários formativos cujos temas são selecionados pela equipe organizadora: ser docente na República Dominicana; disciplina e ambiente de classe; atenção à

diversidade e planejamento didático. Estas temáticas surgiram a partir de um diagnóstico realizado pelos mentores sobre as necessidades formativas. Os seminários formativos são presenciais e online. Os professores e mentores participantes do programa receberam do Ministério da Educação um notebook para acessarem a plataforma digital do INDUCTIO – <http://inductio.org> - onde estão disponíveis diversas ferramentas de comunicação como fóruns, diários, relatórios, blogs, e-mails.

Nos círculos de aprendizagem cada mentor reúne o grupo de professores iniciantes que lhe foi designado, nas escolas ou em sua própria casa, para debaterem e refletirem coletivamente sobre o ensino e suas possibilidades de melhoria. Esses círculos também buscam promover a aprendizagem e a exploração dos espaços da plataforma virtual. Os círculos são previamente planejados pelo mentor e pelo iniciante, e estes acordam datas e temáticas a serem discutidas. Essa ferramenta tem sido utilizada pelo menos uma vez por semana.

Os mentores são elementos estruturais do programa. Foram selecionados professores com larga experiência docente e que estavam atuando na coordenação pedagógica. Eles recebem isenção total ou parcial das suas atividades como coordenadores para se dedicarem ao trabalho de mentor. A formação continuada do mentor também está prevista, tanto no modelo presencial quanto virtual. É possível ainda que a ação de formação se inicie com um encontro / seminário presencial e tenha continuidade na plataforma virtual. A cada dois meses a equipe coordenadora do programa realiza reuniões presenciais com todos os mentores, nas diferentes regiões do país. Essas reuniões têm a intenção de perceber as necessidades e as circunstâncias concretas em que o projeto está se desenvolvendo. É de se destacar que há uma dispersão geográfica das escolas, logo elas se localizam em lugares distintos e os mentores realizam longas jornadas para ir ao encontro dos seus professores iniciantes. Mas, os coordenadores do projeto garantem que, mesmo havendo longas distâncias, o programa está se desenvolvendo em todos os cantos do país. Vale destacar também que existe uma comunicação constante por e-mail, fóruns, como também por Whatsapp (MARCELO, et al., 2016). Para cada mentor são designados no máximo 10 professores iniciantes. Dentre as suas tarefas, estão o acompanhamento dos iniciantes nas escolas e em suas salas de aula. Cada professor iniciante recebe a visita do mentor ao menos duas vezes por mês. Nestas visitas, o mentor tem por tarefas observar o docente iniciante ensinando e, sendo necessário, participar das aulas, demonstrar sua prática docente e ao término da aula se reunir com o professor iniciante para análise e revisão da aula que foi



dada. Em conjunto, mentor e professor iniciante, definem os objetivos do processo de acompanhamento e traçam o plano de melhoria onde constam as metas que pretendem atingir em curto prazo. Para isso podem contar também com a plataforma virtual para trocarem e estabelecerem as metas (MARCELO, et al., 2016).

No Chile, em 2005, se iniciou a discussão para implementação da política de apoio à inserção profissional de professores iniciantes e no ano de 2006, o Ministério da Educação, através do Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), formou uma comissão para assessorar a implementação de um sistema de apoio aos principiantes. Para isso contou com a participação dos professores das universidades e representantes da rede municipal, a fim de formular um projeto piloto para a formação de mentores. O primeiro passo importante para a implementação foi o convite realizado a várias instituições para formularem propostas a respeito de um programa de tutoria piloto com base nos termos de referência que constam na proposta inicial, tais como: mentores com formação específica para a função e que, preferencialmente, atuassem na mesma escola do professor iniciante ou em escolas próximas; seleção de mentores entre professores já considerados de excelência e que pudessem desenvolver o trabalho durante um ano letivo. Foi atribuída a Universidade Católica de Temuco a responsabilidade de desenvolver o projeto. Esse projeto foi executado ao longo dos anos de 2006 e 2007. Durante o desenvolvimento dessa experiência e em seminários posteriores o professor Carlos Marcelo contribuiu com seu valioso conhecimento sobre o tema (ROMERO, 2010).

Em vista dos bons resultados obtidos em 2008, uma nova etapa dessa política se iniciou e algumas universidades se juntaram para colaborar na formação de novos mentores: as Universidades de Playa Ancha, de La Serena e Alberto Hurtado. Em 2010 o trabalho de formação de novos mentores desaparece das estratégias ministeriais da área. Mas, a Red Maestros de Maestros<sup>6</sup> assume o trabalho de mentoria e dá prosseguimento ao programa (CHILE, 2017). No ano de 2014 se definiu uma linha específica para a implementação de um Sistema Nacional de Indução para Docentes Iniciantes. Essa linha retoma o trabalho já desenvolvido até o momento na formação dos

---

<sup>6</sup> A Red Maestros de Maestros foi criada em 2002 com o objetivo de fortalecer a profissão docente através de ações que apoiem o desenvolvimento profissional entre pares. Ela é composta por professores de excelência, credenciados, que manifestaram seu interesse e vontade para trabalhar com outros professores voluntariamente. Eles cumprem 20 horas de aula semanais. Os professores apoiam seus pares, através da implementação de projetos relacionados com o desempenho e desenvolvimento profissional em sala de aula (ROMERO, 2010).

mentores realizado pelas universidades e dá continuidade a formação dos mesmos para que possam colaborar na indução dos professores que se incorporam ao sistema. O objetivo é apoiar os professores principiantes durante sua primeira inserção docente, mediante ações específicas dentro e fora da escola para contribuir e fortalecer o desenvolvimento das suas competências profissionais, a fim de aumentar as possibilidades de permanecerem na docência e garantir melhor qualidade de seu desempenho (VEZUB e ALLIAUD, 2012). Nessa nova etapa do projeto, cabe ao mentor a tarefa de orientar o desenvolvimento da autonomia profissional, o planejamento em conjunto, a observação e análise das aulas juntamente com o professor iniciante, o feedback e a reflexão sobre a prática. Utilizam para isso portfólios e cadernos de registro da prática. Buscam ainda facilitar a inserção do professor iniciante nas comunidades educativas e nos estabelecimentos municipais (VEZUB e ALLIAUD, 2012). Para desempenhar essa tarefa o mentor recebe formação e realiza o acompanhamento do trabalho de um docente iniciante durante um ano letivo. Esse acompanhamento será definido por um plano anual de indução a ser definido entre mentor e iniciante de acordo com as orientações do Sistema Nacional de Indução (CHILE, 2017). Em março de 2017, o CPEIP abriu processo de candidatura para o programa de formação de mentores e mentoras. Para participar do programa o candidato a mentor deveria cumprir os seguintes requisitos: ter formação para atuar na educação básica; ser professor experiente (10 anos de serviço); estar em sala de aula e atuar no sistema municipal de ensino. Os mentores aprovados ficaram responsáveis pelo apoio aos docentes iniciantes em escolas municipais a partir de 2018. Para isso, passaram por formações e essas foram realizadas em convênio com as Universidades de San Sebastián, Los Lagos e a Universidade Católica de Maule (CHILE, 2017).

No Peru, em abril de 2016, o Ministro da Educação apresentou o Programa de Indução Docente. O programa foi regulado e concebido pelo Ministério da Educação e contou com a assessoria técnica da UNESCO Peruana para o desenho e também, para a etapa de implementação. Esse programa tem por objetivo permitir que os professores iniciantes na carreira pública, docentes novos ou recém-nomeados, recebam apoio de um mentor responsável pela orientação, desenvolvimento de suas capacidades e assistência.

O programa conta com um coordenador macrorregional que é quem se encarrega de planejar as atividades e ações de formação, assim como realizar o acompanhamento funcional dos mentores; os assessores que são responsáveis pela capacitação e

assistência dos mentores e os mentores que são professores que assumem a indução dos docentes iniciantes (PUCP, 2017).

Na Argentina, em 2005, o Programa de Acompanhamento de Novos Docentes em sua primeira inserção no trabalho é dirigido pelo Ministério da Educação Nacional. O programa iniciou como uma experiência piloto em uma região específica do país pelo reconhecimento da necessidade de se avançar na transição da formação inicial e o desempenho dos professores em suas primeiras inserções profissionais (ALEN e ALLEGRONI, 2009). Desde seu lançamento, o programa se baseou na experiência francesa, desenvolvida por Patrice Rayou e seus colaboradores do Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Créteil, com quem foram travadas parcerias para o desenvolvimento de atividades de cooperação e assistência técnica. Se iniciava um processo experimental que requeria uma intensa comunicação entre as instituições que ficavam em regiões distintas do país (ALLIAUD, 2014). Em 2007, se cria o Instituto Nacional de Formação Docente (INFD). O artigo 77 da Lei Nacional de Educação (26.206/2006) atribui ao INFD, entre suas funções, o fortalecimento das relações entre o sistema formador e o sistema educativo e o acompanhamento<sup>7</sup> dos docentes recém-ingressos (VEZUB e ALLIAUD, 2012). Partindo de uma experiência pontual e específica, foi possível dar forma e formular uma política nacional que foi se fortalecendo e ganhando seu espaço. As províncias interessadas em começar a explorar o programa, foram se integrando paulatinamente nas instituições formadoras em zonas onde se registram grande mobilidade de docentes e presença de professores iniciantes (ALEN, 2009). As direções de educação superior são as responsáveis por selecionar as instituições formadoras em locais diagnosticados como prioritários para a intervenção, tentando atender as necessidades cada vez mais complexas e diversificadas na formação continuada dos professores (ALLIAUD, 2014). Desse modo foram se ampliando o sistema de formação e os institutos que aderiram ao programa entraram num processo de inovação que acabou afetando todo o seu trabalho. Os Institutos Superiores de Formação Docente são os responsáveis pela formação inicial e estes designam professores que ficam encarregados de dar suporte aos iniciantes. Parte dos formadores do instituto compõem uma equipe institucional com perfis diversos (professores do

---

<sup>7</sup> Na Argentina o acompanhamento do professor iniciante é de responsabilidade dos Institutos Superiores de Formação Docente que designam professores (professores de prática pedagógica, didática especial e disciplinas pedagógicas) que irão apoiar o principiante e as escolas que se candidatam voluntariamente ao programa e firmam um acordo interinstitucional de adesão da província a política nacional de desenvolvimento profissional docente (VEZUB e ALLIAUD, 2012).

campo da prática, das didáticas especiais e das disciplinas pedagógicas) que assumem o acompanhamento do jovem docente como parte da ampliação de suas funções e atividades docentes (VEZUB, 2011). Cabe a cada província a tarefa de adaptar a formação e o acompanhamento de acordo com suas possibilidades e necessidades (VEZUB e ALLIAUD, 2012). À medida que foi se ampliando o INFD desenvolveu uma plataforma virtual para o trabalho em conjunto, a comunicação, a formação e a colaboração entre institutos pedagógicos e docentes mentores de diferentes partes do país. A plataforma conta com textos, experiências e fóruns, além da realização de seminários nacionais para a discussão e formação com a assistência de especialistas, mesas e oficinas de trabalho sobre temas envolvidos no programa (VEZUB e ALLIAUD, 2012). O programa tem como objetivo promover uma profissionalidade que permita aos docentes analisar as singularidades da sala de aula, ampliando a busca por referenciais teóricos, construindo entre os pares alternativas de ação, assumindo o compromisso com a melhora da situação educativa na instituição em que desempenha suas funções (ALLEN, 2009). O diálogo entre os formadores e os professores iniciantes não está restrito as questões técnicas da tarefa de ensinar, mas também as competências sociais e a capacidade de adaptação em espaços de trabalho diversos e complexos.

O acompanhamento dos professores iniciantes nas instituições escolares engloba a orientação das atividades docentes; assessoramento sobre estratégias curriculares e pedagógica; materiais de leitura, escrita de textos sobre a prática: notas de campo, diários, questionários, crônicas, casos, registros da aula virtual (e-mails, chat, fóruns, cartas), que se propõe a favorecer processos de pensamento, reflexão e de produção do conhecimento – tanto individuais como coletivos – sobre a tarefa de ensinar (VEZUB e ALLIAUD, 2012).

Em um questionário aplicado aos professores que passaram pelo programa de acompanhamento, os resultados apontaram pontos positivos dos quais se destacam a possibilidade de refletir, ser escutado, compartilhar com os colegas, obter conselhos e sentir-se mais seguro (ALLIAUD, 2014).

## **2.2 Políticas de inserção docente nacionais**

Apresento a seguir algumas experiências brasileiras, as quais a literatura me permitiu conhecer.

No Brasil, em 2007, houve uma proposta para instituir a residência educacional aos professores da educação básica por meio do Projeto de Lei do Senado (PLS), nº 227, de 2007. Tal proposta estava inspirada na política pública de residência médica (BRASIL, 2017a). O projeto ficou em tramitação no congresso e no ano de 2009 ocorreu uma audiência pública com vistas à sua aprovação. Contudo, o projeto não foi aprovado e, em janeiro de 2011, foi arquivado.

Em 2012, o debate foi retomado e um novo projeto de lei foi proposto - PLS 284 de 2012 (BRASIL, 2017b). Tal projeto propunha alterar o artigo 65 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9396/96), acrescentando um parágrafo único ao texto original, com vistas à instituição da residência pedagógica. Em seu artigo primeiro, o projeto de lei determinava:

O art. 65 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

Art. 65...

Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação básica, será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de mil e seiscentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei (BRASIL, 2017b).

Em abril de 2014, o projeto foi aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte e encaminhado à Câmara de Deputados para revisão, em maio do mesmo ano. O projeto encontra-se ainda nessa instância, em tramitação.

Embora não tenhamos ainda uma residência pedagógica instituída e aprovada pela legislação brasileira, algumas instituições têm desenvolvido experiências nessa direção. O Colégio Pedro II, por exemplo, desenvolve um programa de residência docente que tem como objetivo:

Aprimorar a formação do professor da Educação Básica, oferecendo um programa de formação continuada, através do desenvolvimento de competências docentes in loco, visando complementar a educação recebida na Instituição de Ensino Superior de origem com a vivência em ambiente escolar de reconhecida excelência e, em última análise, contribuir para elevar o padrão de qualidade da Educação Básica (DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 2011).

O programa é direcionado a professores com até três anos de conclusão da licenciatura em qualquer área ou disciplina ofertada pelo Colégio Pedro II na Educação Básica (1º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio), com duração de um ano letivo.

Podem se candidatar professores da rede pública estadual ou municipal que estejam lecionando em uma das áreas ofertadas na Educação Básica. Os professores que

participam do programa são acompanhados por um professor supervisor do Colégio Pedro II.

Uma outra proposta de residência é ofertada pela UNIFESP desde 2009. O programa de residência pedagógica associado ao curso de Pedagogia, onde os residentes – ainda estudantes da licenciatura - passam um mês em cada uma das modalidades de residência – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Gestão, nas vinte escolas da rede municipal de Guarulhos com quem a universidade travou parceria.

Cada residente acompanha, juntamente com o docente da escola, a rotina da sala de aula, o planejamento das aulas e das atividades desenvolvidas, bem como das reuniões que acontecem na escola.

O programa se realiza ao longo do curso de formação inicial organizado para atender o estágio obrigatório dos graduandos que frequentam as licenciaturas.

Há de se destacar que não se trata de um programa de indução, mas uma alternativa voltada para ofertar estágio curricular no âmbito da graduação em pedagogia. Mencionei ambas experiências – do Colégio Pedro II e da UNIFESP - por utilizarem a mesma nomenclatura referenciada na legislação como uma perspectiva de indução.

Gatti, Barreto e André (2011), em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Ministério da Educação (MEC), com apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), publicaram um livro em que trazem as experiências de apoio de acompanhamento aos professores que ingressam na profissão. Investigaram cinco secretarias estaduais de Educação (Amazonas, Ceará, Goiás, Espírito Santo e Santa Catarina) e dez municipais (Manaus/AM, Santarém/PA, Sobral/CE, Caruaru/PE, Aparecida de Goiânia/GO, Campo Grande/MS, Jundiaí/SP, Taubaté/SP, Florianópolis/SC e Pelotas/RS) o que lhes permitiu “(...) uma visão mais próxima e compreensiva de como essas políticas vêm sendo implementadas pelos órgãos executores em nível estadual e municipal” (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 12).

As autoras constataram que duas secretarias estaduais (Ceará e Espírito Santo) e três municipais (Campo Grande, Sobral e Jundiaí) ofereciam formação específica para professores iniciantes (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

As duas secretarias estaduais apresentavam uma política de acompanhamento pontual que estava estritamente ligada a uma das etapas do concurso público para

ingresso na carreira: SEDU no Espírito Santo e SEDUC no Ceará. Outras três secretarias municipais realizavam ações de formação organizadas e coordenadas pelas mesmas, de maior duração, dirigidas ao acompanhamento do professor iniciante: SEMED de Sobral, SEMED de Jundiá e SEMED de Campo Grande (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

Na SEDU/ES uma das etapas de seleção do concurso público é um período de 60h de formação, ao final do qual os professores realizam uma prova de caráter eliminatório. Em 2010, dos 604 professores que participaram da formação durante seis dias consecutivos, somente dois desistiram e dois foram reprovados. Os demais ingressaram na rede e a expectativa era que pudessem encarar com menos dificuldades a inserção profissional (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

Já na SEDUC/CE a terceira etapa do concurso público para ingresso no magistério foi um curso de capacitação<sup>8</sup>, oferecido online pela empresa responsável pela realização do concurso, em cinco módulos: 1) introdução à educação a distância e ao uso de ambiente virtual de aprendizagem; 2) administração pública e direitos e deveres do servidor; 3) política educacional e legislação de educação básica; 4) didática geral; 5) didática aplicada a uma das seguintes áreas de conhecimento: arte-educação, biologia, educação física, filosofia, física, geografia, história, química, sociologia, línguas espanhola, inglesa, portuguesa (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

A SEMED de Sobral, em 2005, começou a pensar em um espaço próprio para a formação dos professores para atender duas perspectivas: qualificação em serviço e valorização do magistério. Com isso em 2006, criou a Escola de Formação Permanente do Magistério de Sobral – ESFAPEM, que tem como objetivo “(...) desenvolver processos educacionais no campo do ensino e da pesquisa, bem como prestar consultoria e assessoria à gestão educacional” (CALIL, 2014 p. 98).

A ESFAPEM é responsável por toda a formação de professores do município (Educação Infantil até o Ensino Fundamental II, Educação de Jovens e Adultos, incluindo aqueles que ingressam na rede e estão em estágio probatório). É composta por um grupo de formadores que são diretores de escolas particulares, coordenadores pedagógicos e professores da Universidade Vale de Acaraú (UVA). Estes passam por uma seleção que reside na análise curricular, onde precisam comprovar uma formação mínima em uma licenciatura, experiência em sala de aula e uma compreensão sobre o

---

<sup>8</sup> Não encontramos maiores informações sobre o curso de capacitação referente a carga horária, tempo de duração e avaliação.

processo de formação na rede pública. A formação dos formadores é realizada em parceria com a Universidade Estadual do Ceará (UECE) por meio de um curso de extensão (CALIL, 2014).

Para os professores iniciantes são organizados encontros de formação que estão separados em temáticas. Durante uma hora, uma vez por semana, é trabalhado o Programa de Modificabilidade Cognitiva e Aprendizagem Mediada; dois encontros mensais voltados ao trabalho na escola, realizados por meio de seminários de estudo e discussão de matemática e língua portuguesa; e 50% da carga horária está voltada para a ampliação do universo cultural desenvolvida com a participação dos professores nas atividades do Programa Olhares “(...) que tem o objetivo de ampliar o olhar docente acerca da profissão, não somente nos aspectos técnicos e metodológicos, mas, sobretudo, no alargamento do seu universo cultural” (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 208). O programa ainda inclui encontros mensais, onde os professores conversam com artesãos, escritores, realizam visitas a museus, teatro, cinema, participam de oficinas pedagógicas, entre outros (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

O programa de formação continuada para os professores que estão em estágio probatório, tem a duração de três anos, e tem como objetivo “(...) capacitar adequadamente os professores para atender à demanda do município e aproximá-los de sua realidade educacional” (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 215). Os professores não são liberados das suas atividades em sala de aula para a participação nas formações. Elas são realizadas à noite, uma vez por semana, com carga horária total de 200 horas e os professores devem ter pelo menos 80% de frequência “para ter seu estágio concluído satisfatoriamente e uma avaliação favorável dos professores formadores em relação ao seu desempenho e participação no curso” (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 215). Os professores iniciantes recebem um acréscimo de 25% do valor de seu salário base para participarem da formação (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

A SEMED de Jundiá possui um Centro de Formação voltado para a formação continuada dos professores. O município

tem uma proposta de formação voltada à implementação do currículo e à melhoria da aprendizagem do(a) aluno(a), com a disponibilidade de recursos materiais, incentivos salariais, acompanhamento do desempenho dos alunos e atendimento às dificuldades dos professores (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 197)



Os professores, antes de assumirem turma, participavam de uma capacitação durante um mês e recebiam o salário normalmente (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

Em Campo Grande, há um programa voltado para professores iniciantes que tem por objetivo inserir o profissional na Política de Educação de Qualidade, proposta pela Secretaria de Educação. O programa busca oferecer ao professor que ingressa na rede municipal o conhecimento da estrutura do órgão central e da competência de cada setor, o esclarecimento do funcionamento do sistema de ensino de Campo Grande, dos documentos e das políticas que orientarão a carreira profissional (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011). Para isso, os professores passam por cinco etapas dentro do programa: (i) os professores que passaram no concurso são convocados para participarem de uma formação cuja finalidade é informar sobre o sistema de ensino e as leis e normas que regem a profissão no município; (ii) os professores participam de um encontro para diagnóstico das suas dificuldades e posteriormente, são organizadas as ações de formação; (iii) a equipe da secretaria realiza formações na escola, levando em conta as necessidades formativas daquela localidade<sup>9</sup>; (iv) acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem para auxiliar o trabalho didático dos professores; (v) avaliação das formações levando em consideração a avaliação dos alunos.

As autoras desse estudo não trazem dados sobre a seleção dos formadores em todas as secretarias. Na SEDUC/CE o critério de seleção está relacionado ao domínio teórico-metodológico e a experiência na área para atuar no Programa Professor Aprendiz “(..) que consiste em incentivar professores da rede a colaborar com o Programa, em caráter especial, na produção de material didático-pedagógico, na formação e no treinamento de outros professores e na publicação de suas experiências e reflexões” (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 200). Os professores que participam do Programa recebem uma bolsa da Fundação de Pesquisa do Estado. A SEMED de Campo Grande conta com uma equipe de formadores que é composta por

---

<sup>9</sup> Participam desses encontros, o/a diretor/a adjunto/a e a equipe pedagógica para que estes possam dar continuidade à formação na sua unidade de ensino. O foco são os professores que atuam na educação infantil e nos três primeiros anos do ensino fundamental. Os que atuam no sexto ano também recebem formação, porém essa formação é direcionada aos professores de língua portuguesa e matemática. Esses encontros têm como objetivo “(...) subsidiar a prática pedagógica dos professores, proporcionando condições de fundamentação teórico-metodológica, como forma de garantia da qualidade do ensino traduzida na aprendizagem dos alunos” (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 216).

professores concursados da rede que desenvolviam um trabalho diferenciado na escola. Cada um se responsabiliza por oito escolas (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

Além dos programas supracitados, a revisão da literatura me permitiu conhecer uma outra iniciativa de acompanhamento ao professor iniciante. Ela foi realizada por um grupo de pesquisadores<sup>10</sup> da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) entre os anos de 2004 e 2007. Foi desenvolvido um sistema de tutoria virtual oferecida pelo site do Portal de Professores da UFSCAR<sup>11</sup>, que tinha os seguintes objetivos:

Contribuir para a formação de professores reflexivos, estimulando um processo constante de autoavaliação das competências profissionais e a reorientação do seu trabalho.

Favorecer a autonomia dos professores promovendo a melhoria da ação docente tanto no desenvolvimento do currículo, quanto na gestão do conhecimento e da classe.

Proporcionar apoio e assessoria didática aos professores, favorecendo seu bem-estar pessoal e profissional, facilitando sua adaptação e integração crítica ao sistema de ensino, à realidade da escola e da comunidade e a seus pares.

Ajudar os professores a superar suas incertezas, dúvidas, angústias e temores frente às dificuldades de várias ordens que surgem em diferentes momentos da profissão.

Contribuir para a permanência dos professores no magistério (PORTAL DOS PROFESSORES, 2012).

Ele era dirigido aos professores iniciantes que atuavam nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com até cinco anos de atividade docente e que estivessem interessados em investir no seu desenvolvimento profissional. Para isso, preenchiam uma ficha de inscrição online e as respostas eram analisadas pela equipe de mentoras.

Tinha um ano de duração (aproximadamente 120h) e cada professor era acompanhado por um mentor que, uma vez por semana, entrava em contato pelo ambiente virtual para troca de e-mails, mensagens e envio de materiais. Faziam parte da equipe dez professores experientes que atuavam no Ensino Fundamental. Não havia interação entre os professores iniciantes, somente os mentores tinham a possibilidade de trocar e-mails com outros mentores, os iniciantes, os pesquisadores e especialistas que auxiliavam a pesquisa (TANCREDI, MIZUKAMI e REALI, 2012).

Os mentores se reuniam com a equipe de pesquisadores para formações que consistiam em encontros semanais para estudo de casos, discussões de textos, relatos

---

<sup>10</sup> Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi e Maria da Graça Nicoletti Mizukami.

<sup>11</sup> Endereço do site: [www.portaldosprofessores.ufscar.br](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br)

escritos e conversas sobre o desenvolvimento do Programa, incluindo os trabalhos online e o ambiente virtual do Portal de Professores (TANCREDI, MIZUKAMI e REALI, 2012).

[...] as professoras-mentoras passaram, desde o ano de 2003, por um processo de formação continuada voltada ao desenvolvimento de uma base de conhecimentos necessários para a atuação como mentoras e para a definição das bases teórico-metodológicas do Programa de Mentoria: seus objetivos, conteúdos, duração, estratégias de atuação. Finalizando esse processo, iniciamos a implementação na formação destas profissionais incorporando a informática, uma vez que as atividades do Programa de Mentoria se dariam, primordialmente, via online. (RINALDI e REALI, 2006, p. 152)

Ao mentor cabia:

Analisar em conjunto com o professor iniciante os problemas e dificuldades apresentados por ele.

Sugerir encaminhamentos possíveis a cada caso, com base em teorias e práticas educacionais.

Dar apoio e ajuda ao seu mentorado diante de dúvidas, conflitos, tensões, dificuldades manifestadas por ele, em seu exercício docente.

Propor e estudar casos em conjunto com o professor iniciante. Auxiliar os professores iniciantes na construção de conhecimentos profissionais.

Provocar reflexões sobre a prática docente.

Oferecer devolutiva dos registros das atividades realizadas pelos professores iniciantes.

Auxiliar o professor iniciante a aprender a filosofia e os valores culturais das escolas e a estabelecer um repertório de comportamentos profissionais esperado pela comunidade escolar em que atua.

Visitar excepcionalmente o professor iniciante na escola na qual atua. Manter encontros presenciais com os professores iniciantes, caso necessário.

Promover avaliações sistemáticas junto ao professor iniciante sobre o processo de mentoria redirecionando-o, caso necessário. (PORTAL DOS PROFESSORES, 2012).

Pelo que se pode constatar, programas de inserção no Brasil voltados para o acompanhamento de professores em início de carreira, ainda são raros e possuem perspectivas bastante diferenciadas. Dos relatos dos programas nacionais que tive acesso por meio da literatura, apenas o da UFSCAR apresenta uma proposta mais objetiva de acompanhamento aos iniciantes, mencionando claramente a tutoria como um apoio a inserção.

Conhecer as iniciativas e os programas que já foram desenvolvidos e outros que estão em desenvolvimento, ajudam a pensar a formação continuada em serviço a partir das realidades locais, mudando um pouco o modelo de formação que ficava restrito a participação em palestras, cursos presenciais ou à distância, de curta duração e oficinas, muitas vezes, desvinculados dos contextos reais vividos pelos docentes. Defende-se aqui a necessidade de pensar programas de inserção que incluam ações de formação sistemáticas, centradas na prática pedagógica.

### **2.3 O programa de tutoria na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: uma das ações de formação**

Ao realizar uma pesquisa buscamos respostas para indagações que nos inquietam. No meu caso, fiquei muito motivada por tentar compreender como se dá o acompanhamento dos professores que ingressam na carreira, por também ser professora iniciante. Como já mencionei, tive a oportunidade de participar da pesquisa sobre o trabalho docente e a aprendizagem da profissão nos primeiros anos da carreira, onde me defrontei com a intenção da criação de um sistema de tutoria na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Muito interessada por saber como isso ocorre no âmbito das políticas públicas no município do Rio de Janeiro, me debrucei sobre o assunto e comecei a pesquisar sobre a temática. Cada vez mais imbuída e estimulada decidi que seria meu objeto de investigação.

Durante a análise dos dados do questionário, deparei-me com um dado muito relevante: os professores da rede sequer sabiam da existência de uma proposta cuja intenção era realizar o acompanhamento dos iniciantes na rede. Por que os professores não sabiam? O programa não foi anunciado? Se efetivou? Se sim, como? Se não, por quê?

Os dados das entrevistas realizadas com as gestoras da Escola Paulo Freire e com as diretoras das escolas me ajudaram a compreender os motivos do não conhecimento por parte dos professores sobre o programa de tutoria.

Segundo as gestoras da Escola Paulo Freire, entrevistadas pelo GEPROD, houve, na prefeitura do Rio de Janeiro, nos últimos anos, uma tentativa de implementação desse programa de tutoria, que foi regulamentado pela Resolução SME n. 1.196 de 02 de agosto de 2012 como uma das ações voltadas para a inserção profissional docente na rede a partir de 2012. De acordo com os documentos analisados,

os tutores deveriam atuar no âmbito da Coordenadoria Regional de Educação (CRE), acompanhando o trabalho de 1 a 5 professores regentes em início de carreira, podendo ser ou não de sua própria escola e recebendo uma remuneração como hora-extra.

Tal proposição está em consonância com o Decreto nº 35.674 de 30/05/2012, que, no artigo 5º, determina que “a Secretaria Municipal de Educação implantará Sistema de Tutoria direcionado aos profissionais docentes, composto por professores da Rede Pública Municipal que comprovem compatibilidade com os critérios a serem fixados pela Escola de Formação do Professor Carioca – Paulo Freire” (RJ, 2012, p. 3). O decreto estabelece ainda, em seu artigo 6º, que “o professor tutor, profissional com pelo menos 10 (dez) anos de regência de turma na Rede Pública Municipal de Ensino, será responsável pela orientação a novos docentes admitidos pela Secretaria Municipal de Educação, durante seu primeiro ano de exercício”. Trata-se, portanto, em suas origens, de um programa de indução, ou seja, de um programa de acompanhamento do docente ao longo de sua iniciação na profissão.

Contudo, os dados apontaram que o programa foi se deparando, já no processo de implementação, com dificuldades tanto do ponto de vista da infraestrutura, como a carência de docentes interessados em serem tutores, com carga horária disponível para se dedicarem ao projeto, quanto do ponto de vista de divergências de concepções acerca da proposta, como se verifica nos fragmentos dos relatos que se seguem:

A gente já chega com um processo, com um sistema de tutoria em curso... A gente acreditou num sistema que daria muito certo... se houvesse uma estrutura...(Gerente C)

Sistema de tutoria: o que ele requer? Primeiro lugar, gente pra trabalhar...[...] ... a ideia é bacana. Só que quando você não tem a estrutura... Você tem que saber como você executa aquilo para que, de fato, a coisa aconteça. Não dá pra fingir que eu tenho, aconteceu é lindo e maravilhoso! (Gerente C)

... Você tem mais de mil professores novos. Você acha dentro da rede, quem tenha a carga horária disponível para fazer isso... no máximo, vinte professores... Mas ele pode? Ele é o cara que pode dar alguma contribuição teórica metodológica para aquele professor? Aí você faz uma seleção, tem critérios, aí você já selecionou um grupo, aí você trabalha com 14. Aí 14 atendendo quatro a seis professores [cada um]... você já multiplicou e chegou na sua conclusão de que o atingimento não é o que o programa propõe. (Gerente A)

Em relação ao pouco interesse poderia relacionar alguns fatores, dentre eles a carga horária de trabalho dos professores que atuariam como tutores (dedicação total ou parcial nas atividades como tutor?). Como pude observar nos dados trazidos anteriormente acerca das ações em outros países, em alguns deles, os tutores se

dedicavam completamente a função ou tinham redução de carga horária seja na função de docente ou coordenador pedagógico.

Tendo como pano de fundo esses e outros desafios encontrados pelas gestoras do programa, os depoimentos apontaram para a possibilidade de reformulação da proposta, sobretudo no que se refere ao deslocamento da responsabilidade de acompanhamento para a equipe da própria escola onde o professor estiver inserido.

Existem aí discussões, por exemplo, como eu, que penso que isso tem muito a ver como o coordenador pedagógico, o diretor da escola e o próprio grupo de professores... (Gerente A)

A gente tem a própria escola como *locus* de formação, que é um grande desafio nosso de retornar essa conversa e essa discussão a partir da formação do coordenador pedagógico, como grande formador desses professores na escola. (Gerente A)

Na mesma direção, a gerente B assinalou:

A gente entende que o coordenador pedagógico é esse elemento. É o elemento, dentro da escola, que pode fazer essa ponte, né, que pode nesse processo auxiliar... Ele é o articulador, ele é o formador, ele é o transformador, o coordenador pedagógico! (Gerente B)

Essa referência ao coordenador pedagógico como formador e mentor daqueles que são designados para sua escola é a proposta do programa de inserção realizado na República Dominicana. O acompanhamento no decorrer do primeiro ano de atuação é realizado pelo coordenador pedagógico. Porém, há de se destacar que o programa também enfrenta seus desafios para chegar em todos os cantos do país. Como grande parte do programa está atrelado à plataforma virtual, em muitos lugares o sinal de internet é precário, demandando do formador outras estratégias para manter a proposta em atividade. Muitas vezes, acaba levando o grupo de professores iniciantes para sua própria residência. Observa-se, contudo, que há uma diferença entre a ação proposta na República Dominicana e a do Rio de Janeiro. Na República Dominicana, o coordenador pedagógico é dispensado da sua função e aqui essa mentoria seria uma parte da função que o coordenador já desenvolve.

As entrevistadas concordam que a rede é muito diversa. As realidades das escolas são muito diferenciadas em função do contexto social, dos estilos de gestão, das condições de trabalho e muitos outros fatores. Algumas escolas não possuem coordenador pedagógico, ficando o diretor com a responsabilidade de, além de suas funções administrativas, acolher os novos professores, dar suporte pedagógico, promover formação, entre outras. Mesmo entre aquelas escolas que possuem

coordenador pedagógico diferenciam-se muito tanto pela própria formação e experiência desse coordenador, como pelas funções que assumem.

Durante os GDs pode-se observar algumas dessas diferenças, explicitadas nos relatos das professoras:

A S, ela foi, assim, a primeira coordenadora pedagógica que eu peguei, realmente, que fazia o trabalho acontecer... S não é uma coordenadora, assim, distante... Temos planejamento e tem a troca, tem reclamação e tem pedido: “a colega não tá conseguindo nessa parte aqui...”, “ah, quem já conseguiu? Quem vai trocar com ela?”, “quem já tem uma experiência bem sucedida pra dar uma força?”... tem uma troca bem assim de perto! Ela conversa, vê o seu perfil... A gente tem isso com a S, que é a primeira coordenadora que eu peguei que realmente fazia o trabalho acontecer! (GD 2)

A coordenação chegou esse ano. Então ela está no momento de organização, acontecem encontros semanais... O dia das aulas extras a gente tem encontro com ela. Só que ela também está se organizando ainda. Ela está conhecendo: qual é o projeto da escola. Apesar do projeto já ser apresentado, mas a gente precisa conhecer a escola, conhecer os profissionais, enfim, a forma de trabalhar o método, se o professor está utilizando... (GD 4)

A diretora ficava com a gente... Ela dava uma olhada nas coisas que a gente estava fazendo. Eram três turmas de terceiro ano. Então, os planejamentos eram bem similares... As ideias de atividades iam surgindo, a gente colaborava umas com as outras e ela ia dando os "insights". Qualquer coisa que tivesse uma dúvida ou outra: "Ah! Como é que eu introduzo uma forma mais lúdica desse tipo de conteúdo?" Ela dava uma dica. As meninas também, a gente ia trocando em relação a isso. Depois, conforme elas [as diretoras] não foram conseguindo acompanhar a reunião, quando tinha CE... a gente sentava e trocava só entre a gente mesmo. E depois passava o que foi resolvido para a direção ficar ciente. Porque lá não tem coordenador pedagógico, não tem orientador, nada disso... (GD 3)

As próprias gerentes da Escola Paulo Freire reconheceram que os desafios são muitos, sobretudo pelo número de escolas e professores que integram a rede.

O grande objetivo da escola é alinhar as ações de formação... O desafio hoje primeiro é criar uma política de formação continuada em serviço, e o segundo, eu acho que além de você alinhar e criar uma política é você criar um sistema de formação. [...] (Gerente A)

Seria muita até pretensão da nossa parte, né? Na estrutura que se tem... da gente ser totalizador nesse processo. Abarcar um processo tão grande mesmo! (Gerente B)

Assim como as gestoras da Escola Paulo Freire, as diretoras entrevistadas também compreendem, a escola como espaço de formação e o coordenador pedagógico como responsável por promovê-la, embora percebam que isso está no plano das intenções:

A formação em serviço ela tem que ser o tempo todo: nos centros de estudos que são infelizmente poucos, nos conselhos de classe, é no dia a dia, é nos corredores, é no desafio que a criança traz pra gente... Tem horário das blocagens e nós fizemos um horário de planejamento dos professores e que nem sempre consigo realizar por causa dessas variáveis aí... É o professor

que falta, o professor que entra de licença, atendimento às famílias...  
(Diretora de escola I)

Tomar a escola como *locus* privilegiado de formação e desenvolvimento profissional, requer considerar os professores como protagonistas dessa formação; pensar em um “modelo” de formação e acompanhamento voltado para a resolução de problemas reais, com a ajuda mútua entre os docentes; valorizar o papel do coordenador pedagógico e da equipe escolar como mediadores no processo de inserção profissional e apostar no trabalho coletivo, reservando momentos de reflexão em conjunto (NASCIMENTO, 1997).

Na mesma direção, Cochran-Smith (2012) ao relatar a experiência de duas professoras americanas que estavam no seu primeiro ano de atuação, reforça essa ideia, destacando a importância das aprendizagens coletivas no local de trabalho, em pequenos ou grandes grupos, junto com os pares e com os professores mais experientes que continuam aprendendo e ensinando. Destaca também, a participação em grupos de apoio fora do local de trabalho – como grupos de pesquisa nas universidades, por exemplo - que colaboram na reflexão sobre a aprendizagem da docência ao longo da vida profissional.

Pensar a escola como o espaço formativo é o que se apresenta como ideal dentro da diversidade da rede do municipal do Rio de Janeiro. As gestoras da Escola Paulo Freire ao se depararem com os obstáculos que o programa de tutoria estava enfrentando, apontaram a necessidade de uma reestruturação profunda, levando a equipe a pensar em ações voltadas para a inserção profissional a serem desenvolvidas pelas equipes pedagógicas das escolas. Para tal, a equipe já assinalava a intenção de implementar, no ano seguinte, uma formação específica para os coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas.

O que se constatou no âmbito dessa pesquisa foi que nenhum dos/as professores/as ouvidos vivenciou esse programa de tutoria. Na verdade, professores/as e diretoras não tinham conhecimento dessa iniciativa da SME.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe agora retomar as questões de pesquisa e saber o caminho que trilhei no decorrer desse estudo.

As propostas de inserção e acompanhamento de professores iniciantes no nosso país e na América Latina voltadas para o desenvolvimento profissional dos docentes ainda são um desafio para a maioria dos sistemas de ensino. Os programas em desenvolvimento na América Latina iniciaram nos anos 2000, enquanto outros países, os quais tive a oportunidade de conhecer nesse estudo, já trabalham nessa perspectiva desde a década de 80. Isso mostra que a inserção profissional dos professores tem sido investigada há alguns anos e cada país, dentro de suas especificidades, está buscando meios para implementar políticas que atendam esses profissionais recém-ingressos na profissão.

No que se refere propriamente a implementação do programa de tutoria da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, objeto de investigação desse trabalho, foram encontradas algumas dificuldades, tais como: a) clareza das atribuições do professor que atuaria como tutor (Ficaria isento da sua função como docente? Atenderia quantas escolas? Todas da sua CRE ou fora também?); b) carga horária que deveria dispor para realizar a atividade de tutor; c) infraestrutura para colocar o projeto em funcionamento numa rede com 1.537 escolas.

Diante dessas dificuldades as gestoras da Escola Paulo Freire apontaram um movimento de mudança para avançar em relação ao que foi previsto no projeto inicial, propondo uma reformulação e a principal estratégia seria deslocar o acompanhamento do professor iniciante para a própria escola. Segundo os relatos das gestoras o coordenador pedagógico seria o responsável nesse processo. Porém, como explicitado por elas, em muitas escolas não há coordenador pedagógico e as que possuem, em muitos momentos, esse profissional acaba não ocupando a sua função, seja por falta do professor no dia, por licença, afastamento temporário, entre outras questões, o que dificulta a organização da escola para apoiar e atender às demandas de formação daqueles que ingressam na profissão.

A maneira que algumas escolas encontram para auxiliar na inserção dos professores iniciantes se dá por meio do apoio dos pares, da direção ou coordenação no acolhimento e orientação inicial, mas estas iniciativas são pontuais e espontâneas, não são intencionais, organizadas e sistemáticas.

Em suma, embora esse estudo tenha tido por foco uma ação de formação que não foi plenamente implementada, acredito que pode contribuir para o acompanhamento dos professores que ingressam na profissão por meio de ações formativas sistemáticas, intencionais e institucionais. Para isso, é preciso reconhecer a importância do acompanhamento do professor que ingressa na carreira como fator importante na constituição da profissionalidade docente, pois o professor iniciante vai atuar em escolas com realidades dinâmicas e complexas, que demandam mobilidade de conhecimentos específicos e contextuais daqueles que nelas atuam. E essa mobilidade de conhecimentos com sentido de produzir ações educativas e consolidar projetos políticos pedagógicos consistentes só pode ocorrer se houver uma interação intencional entre pares no ambiente de trabalho (escola, rede de ensino, etc.) e voltada para reflexões e tomadas de decisões sobre o próprio trabalho.

O percurso explorado nesse trabalho e as reflexões propiciadas abrem possibilidades para novas questões que podem vir a ser objeto de estudo em uma nova pesquisa. Esta por ora se encerra por aqui, na certeza de que este não é um ponto final, mas sim a continuidade de indagações sobre a formação e a profissão docente.

## REFERÊNCIAS

ALLIAUD, A. Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el Programa de Acompañamiento de Docentes Noveles en su Primera Inserción Laboral de Argentina. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 19, n. 56; p. 229-242, jan.-mar. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782014000100012> . Acesso: 18 mar. 2017.

ALEN, B. El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. Em Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**. Vol. 13, Nº 1; p. 80-87, 2009. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART5.pdf>

ALEN, B; ALLEGRONI, A. **Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación**. Tomo 1. Buenos Aires: Ministerio da Educación dela Nación: Instituto Nacional de Farmación Docente (INFD)/OEI/AECID, 2009.

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre professores e a escola. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: v. 90, n. 226, pp. 592-608, set./dez. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1509/1281>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei 227/2007. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=51236&tp=1>>. Acesso em: 08 abr. 2017a.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Projeto de Lei 284/2012. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800>. Acesso em: 08 de abr. 2017b.

CALIL, A. M. G. C. **A formação continuada no município de Sobral (CE)**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

CANEN, A. Metodologia da Pesquisa: abordagem qualitativa. In: **Coleção Veredas**, módulo 4, v.1. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: Learning of teach over time. In: *Kappa Delta pi Record*, july-sept, p. 108-122, 2012.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. Números-Chave sobre os Professores e os Dirigentes Escolares na Europa. Edição de 2013. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia, 2013.

CHILE. Ministerio de Educación. Sistema Nacional de Inducción para Docentes Principiantes. Disponível em: [http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201505181200150.CUADERNO\\_DEL\\_MENTOR\\_INTRODUCCION.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201505181200150.CUADERNO_DEL_MENTOR_INTRODUCCION.pdf). Acesso em: 25 de mar. 2017.

CHILE. Ministerio de Educación. CPEIP abre convocatoria a programas de formación de mentores y mentoras en las regiones Metropolitana, Maule y Los Lagos. 14 de Marzo, 2017. Disponível em: <http://www.cpeip.cl/formacion-mentores/>. Acesso em: 25 de mar. 2017.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M., M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros; relatório final. São Paulo: Fundação Victor Civita, Fundação Carlos Chagas, jun. 2011.

DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. Programa de residência docente no Colégio Pedro II. 2011. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/UAs/dppg/PRD/pdf/Conheca%20o%20programa.pdf>. Acesso em: jul. 2017.

FEIMAN-NEMSER, S. From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, v. 103, n. 6, p. 1013-1055, 2001.

FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. de M. R. Aprendendo a ensinar e a ser professor: Contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de Educação Física. In: Anais da 28ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2005. p. 1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 21 de ago. 2017.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

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. Em NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2000. 2ª ed.

IMBERNÓN, F. La profesión docente desde el punto de vista internacional: que dicen los informes? In: **Revista de Educación**, n. 340, p. 41-49, 2006.

INDUCTIO. Programa de formación para el Profesorado Principiante de la República Dominicana. 2015. Disponível em: [http://inductio.org/fondo\\_recursos/](http://inductio.org/fondo_recursos/). Acesso em: jan. 2017.

MARCELO, C. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, 19, p. 101-144, 1999a.

MARCELO, C. (Org.). **El profesorado principiante**. Inserción a la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista brasileira de pesquisa sobre a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica v. 02, n. 03, p. 11-49, ago/dez. 2010.

\_\_\_\_\_ et al. La inducción del professorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. **Revista Iberoamericana de Educación**. Vol. 71, núm. 2 (15/07/2016), pp. 145-168. ISSN: 1022-6508/ ISSNe: 1681-5653.

NASCIMENTO, M. das G. C. de A. Formação de professores em serviço: um caminho para a transformação da escola. Em FRANCO, C. E KRAMER, S. (orgs.). **Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

NÓVOA, A. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Palestra proferida no SIMPRO – SP, 2006. Disponível em [www.scribd.com](http://www.scribd.com) e em [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf) Acesso em jan.2017.

PAPI, S.de O.; MARTINS, P. L. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010.

PORTAL DOS PROFESSORES, UFSCAR [Programa de Mentoria]. São Carlos. Disponível em: <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/mentoriaApresentacao.jsp>. Acesso em: jan. 2017.

PUCP. Convocatoria: Programa de Inducción Docente. 2017. Disponível em: <http://facultad.pucp.edu.pe/educacion/noticia/convocatoriaprograma-de-induccion-docente/>. Acesso em: jul. 2017.

REALI, A. M. M. R; TANCREDI, R. M. S. P; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de Mentoria Online para Professores Iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, [S.I.], v.40, p. 479-506, 2010.

RINALDI, R. P e REALI, A. M. M. R. Formação de Formadores: aprendizagem profissional de professoras-mentoras para uso da informática na educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29, 2006. Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-2061--Int.pdf>. Acesso em: jan. 2017.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal. Resolução SME n.º 1.196, de 02 de agosto de 2012. Regulamenta o Sistema de Tutoria direcionado aos profissionais docentes. Disponível em: [http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis\\_consulta/42705Res%20SME%201196\\_2012.pdf](http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/42705Res%20SME%201196_2012.pdf). Acesso em: set. 2016.

ROMERO, I. Acompañar los primeros pasos de los docentes. La construcción de una política de inserción al ejercicio profesional. OEI, Metas 2021, Santillana, Chile, 2010.

TANCREDI, R. M. S. P; MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. Mentores e professores iniciantes em interação: possibilidades formativas da educação online. **Contemporaneidade, Educação e Tecnologia**, [S.I.], v.1, p. 61-71, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TEDESCO, J. C; TENTI FANFANI, E. Novos docentes e novos alunos. In: **Ofício de professor na América Latina e Caribe**. Brasília: Fundação Víctor Civita/UNESCO, p. 67-80, 2004.

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

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha deliberada? In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87, n. 216, pp. 178-187, 2006. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/32/34>. Acesso em: 25 mar. 2017.

VEENMAN, S. Perceived Problems of beginning teachers. In: **Review of Educational Research Summer**. v. 54, n. 2, 1984, p. 143-178.

VEZUB, L. F. Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. Em Revista del iice, N° 30. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. p. 109-132, 2011.

VEZUB, L; ALLIAUD, A. El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay. 2012.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação Docente. v. 1, n. 01. Belo Horizonte, 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

## **ANEXOS**

## ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A SME

### DIREÇÃO DA ESCOLA

### COMPETÊNCIAS DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR CARIOCA PAULO FREIRE

	QUESTÕES	OBS. ENTREVISTADOR
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que compete à direção da escola Paulo Freire? Quanto tempo na função?</li> </ul>	
Definir, em conjunto com a Subsecretaria de Ensino, a Política de Formação do Professor da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como surgiu a ideia da EPF e quando se deu a sua implementação?</li> </ul>	<p>Como essa ideia virou a EPF? Como se transformou a formação continuada em EPF. Que influências teve?</p>
Dimensionar as necessidades de desenvolvimento e capacitação dos professores;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como são identificadas as demandas de formação dos professores?</li> <li>- Como os professores participam no processo de construção das ações?</li> </ul>	<p>Professor como idealizador ou “aluno” nessa formação?</p>
Planejar e supervisionar o curso de Formação Básica, etapa do processo de seleção dos professores candidatos a ingressarem na Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De acordo com o decreto de criação da EPF, uma das ações de sua competência é o oferecimento de um curso de formação básica. Em que consiste esse curso e por que foi pensado como uma etapa do processo de seleção?</li> <li>- Como é o formato do curso? Tem um formato fixo?</li> <li>- Quem são as pessoas que organizam e o colocam em prática?</li> <li>- Há alguma dificuldade no desenvolvimento do curso?</li> <li>- O que pensam atualmente? Nesse tempo já foi remodelado? Existe alguma avaliação desta formação? Existe algum acompanhamento?</li> </ul>	<p>Existe alguma participação dos professores regentes como formadores?</p>
Planejar e implementar a Política de Formação do Professor, contemplando ações de formação continuada para os professores em exercício, nas modalidades presencial, semipresencial e à distância;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ainda de acordo com o decreto de criação da EPF, cabe a essa instância planejar e implementar políticas de formação continuada de professores. Como a formação continuada é pensada no âmbito das políticas públicas na SME?</li> <li>- Que ações têm sido implementadas? Elas são disponibilizadas na totalidade da rede? Se não, como é feita a seleção dos professores que poderão participar?</li> <li>- Qual origem das ações?</li> <li>- Quem desenvolve as ações?</li> </ul>	<p>Todos os segmentos participam da formação continuada?</p>



Avaliar o processo de Formação do Professor;	- Existe alguma avaliação dos resultados dessa formação? Como é realizada? Com que periodicidade?	Como é feita? Por quem? Professor também se auto-avalia?
Estabelecer parcerias com organismos nacionais e internacionais de referência em Educação;	- Dentre as atribuições da EPF, está a de estabelecer parcerias com organismos de referência em educação. Como as parcerias são estabelecidas? - Quem são os parceiros da escola nesse momento? - Como ocorreu a seleção dessas parcerias? - Como é a relação com os parceiros?	Quais são os critérios para que uma parceria se consolide?
Propor parcerias com agentes financiadores para captação de recursos financeiros na área de formação do professor;	- Dentre as atribuições está também a de captação de recursos. Em termos de financiamento, por que há a necessidade de captar recursos financeiros? Como isso é feito?	
Aplicar a legislação referente à concessão de licença para estudos.		

#### PROGRAMA DE TUTORIA

	QUESTÕES	OBS. ENTREVISTADOR
	Em nossa pesquisa anterior, foi mencionado em entrevista com a gerência do ensino fundamental, a criação de um programa de tutoria para os professores iniciantes a ser implementado a partir de 2012. - O programa de tutoria está regulamentado? Se sim, está implementado? Se sim, onde e como funciona? O que compete aos tutores? - Quem são? Quais critérios para a seleção dos tutores?	Se não, porque não está implementado? Há previsão para a implementação do programa?

#### GERÊNCIA DE FORMAÇÃO BÁSICA (número de professores que passaram pelo curso de formação básica: \_\_\_\_\_)

	- Qual a sua função no contexto da EPF? O que compete à gerência de formação básica? Quanto tempo na função?	
Definir conteúdos e critérios de aprovação no curso de Formação Básica para ingresso no quadro do magistério;	QUESTÕES - Em que consiste esse curso de formação básica? Como ele está organizado? - Quais são os conteúdos privilegiados? Como se dá a seleção e definição desses conteúdos? - E os critérios de aprovação? Como são definidos esses critérios de aprovação? - Com qual periodicidade são revistos os conteúdos e critérios?	OBS. ENTREVISTADOR 4 temas: Mídias e novas tecnologias, oficinas temáticas e materiais pedagógicos, orientação curricular e oficinas aula nota 10. Existe alguma relação entre a escolha dos conteúdos e as demandas da escola?
Gerenciar, executar e monitorar o curso de formação básica, pré-requisito para o ingresso no quadro do magistério;	- Como é gerenciado o curso? Por quem? - Como se organiza a dinâmica para o ingresso dos iniciantes na EPF? Por que esse curso é pré-requisito para o	Todos os segmentos participam (EI, EF I e EF II)? Se não, por que?

	ingresso no magistério? A frequência é obrigatória?	
Certificar os professores considerados aptos a ingressar na Rede Pública Municipal de Ensino.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há certificação dos professores que frequentam o curso?</li> <li>- Como ocorre esse processo de certificação? Como é validado?</li> </ul>	

### GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

	Qual a sua função no contexto da EPF? O que compete à gerência de formação continuada? Quanto tempo na função?	
Gerenciar, executar e monitorar programas, projetos e ações de formação continuada dos professores da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como a formação continuada é pensada no âmbito das políticas públicas na SME?</li> <li>- Desde a implementação da EPF, quais as ações de formação já desenvolvidos? Quais estão sendo desenvolvidos neste momento?</li> <li>- Qual a origem dessas ações? Surgem da demanda de professores ou das necessidades da própria secretaria? Em caso de terem origem nas demandas dos professores, como são captadas essas demandas?</li> <li>- Qual é o público-alvo? Todos têm acesso? Em caso negativo, como é feita a seleção?</li> <li>- Quem são os formadores?</li> <li>- A frequência é obrigatória para os professores cursistas?</li> <li>- Há certificação?</li> <li>- Quando o professor busca uma formação continuada, oferecida por outras instituições (universidades, sindicatos e outras), como se dá o processo para a participação? Há algum tipo de apoio para essa participação? Que critérios são utilizados para a concessão dos apoios?</li> <li>- Há previsão de ações formativas propiciadas no âmbito das escolas? Há algum tipo de apoio para as iniciativas de formação nas próprias escolas (tempos e horários destinados, por exemplo)?</li> </ul>	Congressos, seminários...
Promover o desenvolvimento de processos de formação, por meio da pesquisa, divulgação e avaliação, disseminando as boas práticas de gestão e interação pedagógica;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De acordo com o decreto de criação da EPF, é função dessa gerência promover ações formativas a partir da divulgação de boas práticas de gestão e interação pedagógica. Existem ações voltadas para a disseminação dessas práticas?</li> <li>- Quais são os critérios para identificar boas práticas de gestão e interação pedagógica disseminadas no programa?</li> <li>- Como as pesquisas são feitas? Como são divulgadas?</li> </ul>	Existe a participação de docentes ou parceiros externos nessa promoção? Divulgadas e avaliadas?
Implementar a aplicação de	- Ainda de acordo com o decreto de	Se forem as mídias, como se dá o

<p>tecnologias facilitadoras do processo de formação dos professores;</p>	<p>criação da EPF, é função dessa gerência implementar a aplicação de tecnologias voltadas para a formação dos professores. Em que consistem essas tecnologias facilitadoras mencionadas no Decreto?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como são implementadas? Com que objetivos? Onde?</li> <li>- Há incentivo à adoção de tecnologias pelos professores? Quem participa desse planejamento?</li> </ul>	<p>acesso? Se forem EAD, como ocorrem? Há implementação de tecnologia pelos professores ou externos?</p>
<p>Realizar estudos e pesquisas que subsidiem o processo de formação continuada dos professores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É de competência dessa gerência a realização de estudos e pesquisas que subsidiem o processo de formação continuada dos professores. Que tipos de estudos e pesquisas têm sido realizados? Quem são os pesquisadores? Como essa ação está organizada?</li> </ul>	

Para fechar as entrevistas com as gerências, perguntar: **Como você avalia as ações implementadas nas formações desenvolvidas pela gerência de formação básica ou continuada?**

## GUIA PARA GRUPO DE DISCUSSÃO COM PROFESSORES DA REDE

Objetivo geral da pesquisa: Analisar as ações propostas pelo sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro, a partir de 2012, voltadas para a inserção profissional de professores iniciantes e sua contribuição para o trabalho docente no início da carreira.

Bloco temático	Tópicos para um formulário de questões	Objetivos	Observações
<b>A</b> Legitimação do grupo de discussão e aquecimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Agradecer a disponibilidade dos participantes. Entregar os crachás. Breve apresentação (onde atua, onde se formou)</li> <li>– Informar, em linhas gerais, os objetivos de nosso trabalho de investigação e como se dará a dinâmica do grupo de discussão.</li> <li>– Sinalizar ao participante da importância de sua colaboração na nossa investigação sobre a aprendizagem docente nos anos iniciais da carreira.</li> </ul>	Legitimar e motivar o grupo de discussão.	Serão dadas todas as explicações solicitadas pelos participantes, atendendo aos objetivos do bloco.
<b>B</b> Primeiras impressões sobre a inserção profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Vocês poderiam nos contar um pouco como foi a entrada nesse sistema, nessa escola, falando um pouco dos <b>sentimentos</b>, dos <b>desafios enfrentados</b> e como <b>superaram/superam os desafios</b> encontrados no dia a dia?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conhecer os principais desafios enfrentados por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em início da carreira, bem como seus sentimentos, crenças, expectativas e principais necessidades profissionais;</li> <li>– Identificar os conhecimentos que são mobilizados no enfrentamento dos desafios que se inserem no âmbito do trabalho docente e quais aqueles dos quais professores iniciantes na carreira se ressentem.</li> </ul>	<p>Quais sentimentos?</p> <p>Quais dificuldades?</p> <p>Que estratégias mobilizam para superar os desafios?</p>
<b>C</b> Formação continuada e dinâmica na escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>– E na escola? Vocês receberam apoio institucional nessa sua inserção profissional? Houve e/ou há algum acompanhamento ou apoio? Conte-nos um pouco disso.</li> <li>– O que foi mais importante nesse início para a aprendizagem do trabalho?</li> <li>– Houve alguma ação de tutoria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conhecer a contribuição do contexto institucional para a aprendizagem da profissão.</li> <li>– Levantar ações da SME / RJ voltadas para a inserção profissional, a partir de 2012</li> <li>– Analisar as contribuições das ações desenvolvidas para a inserção e o desenvolvimento</li> </ul>	

	<p>para apoiar esse início do trabalho na escola?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E a formação inicial, como vocês avaliam a contribuição dela para o trabalho na sala de aula e na escola?</li> <li>- Como acontecem as reuniões de professores em suas escolas. De que forma vocês acham que deveria ser a formação continuada para um melhor desenvolvimento do trabalho?</li> </ul>	<p>profissional dos professores;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar as implicações desses programas para as escolas e o trabalho que aí se realiza.</li> </ul>	
<p><b>D</b> Formação básica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- E o curso que vocês realizaram na Escola Paulo Freire, antes da prova de aula, o que vocês acharam?</li> <li>- Quais as contribuições? O que poderia ser diferente?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantar ações da SME / RJ voltadas para a inserção profissional, a partir de 2012.</li> <li>- Analisar os conteúdos dos programas de inserção profissional implementados ou não pela Secretaria Municipal de Educação desde 2012, no que se refere aos pressupostos e concepções sobre formação em serviço e desenvolvimento profissional;</li> <li>- Analisar as contribuições das ações desenvolvidas para a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores;</li> <li>- Analisar as implicações desses programas para as escolas e o trabalho que aí se realiza.</li> </ul>	
<p><b>F</b> Conclusão do grupo de discussão</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desejam acrescentar alguma informação em torno do tema ou relatar algum episódio ilustrativo do que aqui abordamos?</li> <li>- Agradecendo, desde já, a colaboração, é de salientar que enviaremos posteriormente o resultado de todo este trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher alguma informação adicional.</li> <li>- Criar condições para a continuação da colaboração, caso seja necessário.</li> </ul>	

## ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM DIRETORAS

Bloco temático	Tópicos para um formulário de questões	Objetivos	Observações
<p style="text-align: center;"><b>A</b></p> <p>Legitimação da pesquisa, apresentações, perfil do diretor/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Agradecer a disponibilidade</li> <li>– Informar, em linhas gerais, os objetivos de nosso trabalho de investigação.</li> <li>– Registrar:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Nome</li> <li>○ Tempo de carreira</li> <li>○ Tempo na escola</li> <li>○ Tempo na função / mecanismos de condução ao cargo</li> </ul> </li> </ul>		
<p style="text-align: center;"><b>B</b></p> <p>Primeiras impressões sobre a inserção profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fale um pouco sobre como tem visto as práticas pedagógicas dos professores novos que ingressaram no sistema desde 2012 e passaram pela formação básica na EPF? Sente alguma diferença em relação aos que entraram anteriormente e não passaram por essa formação?</li> <li>– Você tem informações sobre esse curso? Os professores comentam sobre ele?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Identificar as percepções das diretoras acerca das contribuições do curso de formação básica para a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores.</li> <li>– Conhecer as implicações desses programas para as escolas e o trabalho que aí se realiza.</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>C</b></p> <p>Formação continuada e dinâmica na escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Que ações de formação continuada voltadas para o professor que ingressa na carreira e promovidas pela SME chegam à escola?</li> <li>– Como se dá a participação dos professores?</li> <li>– E para os professores veteranos?</li> <li>– Como a escola se organiza para a saída desses professores (se for o caso de haver)?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Levantar ações de formação continuada promovidas pela SME / RJ voltadas para a inserção e o desenvolvimento profissional, a partir de 2012</li> </ul>	<p>É para todos ou só para alguns?</p>

<p><b>D</b> Coordenador como articulador</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A escola tem coordenador pedagógico?</li> <li>- Como ele atua na escola?</li> <li>- Ele participa de alguma formação promovida pela SME? Você tem alguma informação sobre essas ações formativas?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantar ações de formação continuada promovidas pela SME / RJ voltadas para o coordenador pedagógico, apontado nas entrevistas como o articulador e mediador da FC.</li> </ul>	
<p><b>E</b> Escola como espaço de formação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como é feita a inserção do professor novo aqui na escola?</li> <li>- O que a escola vem realizando para auxiliar, apoiar a inserção desses professores?</li> <li>- Quem é responsável por isso?</li> <li>- Quais as possibilidades que a escola tem para promover e desenvolver essas ações?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as concepções das diretoras acerca do papel da escola na formação continuada de professores.</li> </ul>	
<p><b>F</b> Conclusão</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deseja acrescentar alguma informação em torno do tema ou relatar algum episódio ilustrativo do que aqui abordamos?</li> <li>- Agradecendo, desde já, a colaboração e salientar que enviaremos posteriormente o resultado de todo este trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher alguma informação adicional.</li> <li>- Criar condições para a continuação da colaboração, caso seja necessário.</li> </ul>	