

# INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: desafios e tensões no contexto de uma política pública

---

**Maria das Graças Nascimento**

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

**Maria José Batista Pinto Flores**

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

**Daianne Bastos Xavier**

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

## Resumo

O artigo discute, com base em estudo desenvolvido, a implementação de uma política de acompanhamento de professores dos anos iniciais, ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro a partir de 2012. Analisam-se as ações de indução profissional docente e sua contribuição para o trabalho, a partir das perspectivas de gestores e professores. Pressupõe-se que a entrada na profissão constitui um momento significativo para a permanência na carreira e o desenvolvimento profissional e parte-se da constatação da necessidade de apoiar o professor iniciante e da carência de políticas de indução. Os relatos reiteram a necessidade de valorização da formação como fator imprescindível na constituição da profissionalidade docente.

**Palavras chaves:** indução profissional docente; inserção profissional; professor iniciante; trabalho docente; política docente.

## Abstract

Based on a study developed, the article discusses the implementation of a policy of tutoring for teachers of the initial years, entering the municipal education network of Rio de Janeiro from 2012 on. The actions of professional teacher induction and their contribution for the work are analyzed from the perspectives of managers and teachers. It is assumed that the profession entry is a significant moment for career development and professional development and that the need to support the beginning teacher is as evident as the lack of induction policies. The reports reiterate the need to value training as an essential factor in the constitution of teaching professionalism.

**Key words:** professional teacher induction; professional insertion; beginner teacher; teaching work; teaching policy.

O presente artigo tem como foco a implementação de uma política de acompanhamento de professores dos anos iniciais, que ingressaram no sistema público de ensino da cidade do Rio de Janeiro a partir de 2012. Com base em resultados de pesquisas desenvolvidas no contexto escolar dessa rede de ensino, procura-se analisar algumas das ações propostas pelo sistema municipal de ensino, voltadas para inserção profissional de professores e sua contribuição para o trabalho docente no início da carreira.

Os resultados de uma pesquisa sobre o trabalho docente e a aprendizagem da profissão nos primeiros anos da carreira, desenvolvida entre 2010 e 2013 e que ouviu 81 professores que haviam ingressado na rede municipal de Ensino do Rio de Janeiro entre 2010 e 2012, apontaram que apenas 3,8% desses docentes haviam participado de alguma ação formativa antes de iniciarem o trabalho. Apontaram também que havia por parte da gestão do sistema de ensino, o reconhecimento da ausência de uma política voltada para o apoio e o acompanhamento dos professores ingressantes nessa rede.

Em entrevista a nós concedida, a professora que atuava na coordenação do ensino fundamental, no nível central do sistema, informou que 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 para fazê-lo.

Durante a entrevista, a coordenadora anunciou a criação, ainda em 2012, da Escola de Formação do Professor Carioca – Paulo Freire, que seria responsável desde então pela inserção profissional docente na rede de ensino e pela formação continuada de professores em exercício. Para tal, a Escola desenvolveria três tipos de ação. A primeira delas seria a criação de um curso de “formação básica” que seria oferecido como uma das etapas do processo seletivo para o ingresso de professores na rede. A segunda seria a criação de um sistema de tutoria, destinado ao acompanhamento dos professores ingressantes, durante o primeiro ano de exercício profissional. A terceira ação estaria votada para a formação continuada dos professores em exercício e se daria através da organização, coordenação e implementação de estratégias diversas.

Tais resultados nos instigaram a desenvolver, entre 2014 e 2017, uma segunda pesquisa que teve como principal objetivo analisar as ações propostas pelo sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro, a partir de 2012 e que estavam voltadas para o momento da inserção profissional de novos docentes e sua contribuição para o trabalho no início da carreira.

Foram sujeitos dessa pesquisa 51 professores que ingressaram na rede a partir de 2012 e que tiveram, como etapa do processo seletivo, o curso de Formação Básica oferecido pela Escola Paulo Freire. Participaram também da pesquisa quatro gestoras da escola Paulo Freire e cinco diretoras de unidades escolares que havia recebido alguns daqueles professores.

Do ponto de vista dos recursos metodológicos, a coleta de informações foi realizada por meio de consulta a documentos, entrevistas (individuais e coletivas) e questionário.

Nesse artigo busca-se discutir as ações que integravam a política de apoio aos professores que iniciavam suas carreiras nessa rede de ensino, ou seja, de indução

profissional. As discussões aqui levantadas tomam por base a perspectiva dos sujeitos desse estudo.

O texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, situamos as questões através da explicitação de alguns pressupostos políticos e teóricos que orientaram nossas análises; em seguida, apresentamos algumas experiências (nacionais e internacionais) de indução profissional docente, que ajudaram a ampliar o olhar sobre as possibilidades e os desafios enfrentados por diferentes programas e ações em diferentes contextos; a seguir, refletimos sobre a implementação de um programa de indução profissional, parte de uma política de formação docente da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, a partir da perspectiva dos professores e gestoras que atuam nessa rede de ensino e que participaram do estudo e, finalmente apresentamos algumas considerações e reflexões finais.

## **Primeiras palavras**

Discutir a formação de professores, que inclui a indução profissional, no contexto de uma política docente como propomos aqui, traz sempre o risco de se reforçar a ideia de que o professor seria, de forma pessoal, o único elemento responsável pela qualidade da educação. A esse respeito, Gatti, Barreto e André (2011, p. 15), assinalam:

Há outros elementos igualmente importantes – como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira – que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes.

Nesse sentido, compreendemos que a formação não pode estar apartada das políticas que incidem sobre os professores. Precisa se dar de forma articulada com mudanças contextuais, salariais, de condições de trabalho docente, entre outras. (IMBERNÓN, 2010; GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

Segundo Paro (2011), qualquer reformulação da estrutura da escola fundamental, não pode deixar de considerar a forma como se realiza o trabalho docente, tendo presentes suas condições e a própria natureza específica desse trabalho. Contudo, muitas das políticas educacionais implementadas em nosso país, bem como das pesquisas que se realizam no campo da educação e da escola ignoram a prática docente e os contextos onde esse trabalho se insere. Fundamentam-se, muitas vezes, sobre abstrações, sem levar em consideração fenômenos tais como as dificuldades reais dos professores no exercício da profissão, os contextos institucionais e sociais nos quais esse trabalho se realiza e muitos outros fatores intrínsecos à atividade docente (TARDIF e LESSARD, 2005).

Tardif e Lessard (2005) consideram que o trabalho docente ocupa um papel central na reflexão sobre o campo da educação e constitui uma das chaves para a compreensão das transformações sociais. Para esses autores, os professores constituem hoje, uma das principais peças da economia das sociedades contemporâneas, tanto por causa do número de

agentes vinculados ao sistema educacional, como pela função que desempenham. Para eles, “os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins” (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 216).

Contudo, tal centralidade, não se reflete em valorização social aos olhos das sociedades contemporâneas, o que se expressa nos baixos salários, nas condições precárias de trabalho, nos problemas com a formação profissional, entre outros, frequentemente apontados pela literatura.

Essa perspectiva está presente no pensamento de Nóvoa (2007) quando afirma que é um paradoxo a glorificação da sociedade do conhecimento, presente na contemporaneidade, em contraste com o desprestígio com que são tratados os professores. Para o autor é “como se por um lado achássemos que tudo se resolve dentro das escolas e, por outro lado, achássemos que quem está nas escolas são os profissionais razoavelmente medíocres, que não precisam de grande formação, grandes condições salariais, que qualquer coisa serve para ser professor” (NÓVOA, 2007, p. 12).

Na mesma direção, Gatti, Barreto e André (2011), analisando as políticas docentes no Brasil, destacam que o cenário, no qual os professores atuam tem demandado complexidade crescente e que “a essa complexificação da condição docente aliam-se a precarização de suas condições de trabalho no contexto comparativo do exercício de outras profissões e as dificuldades de manter condições favoráveis para autoestima e, em sua representação, criar estima social” (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 26).

Tal cenário coloca novos desafios para os professores e para as políticas relativas ao magistério: além da implementação de uma real valorização do magistério e da busca de soluções para os problemas estruturais que afetam a educação em nosso país, torna-se necessária uma maior atenção com a formação e o desenvolvimento profissional dos professores (NASCIMENTO, 1996).

Cabe ressaltar que se compreende, então, a formação dos professores como um dos desafios que se apresentam, mas não o único. Nessa perspectiva, a formação dos professores não pode ser responsabilizada, de forma predominante ou exclusiva, pela qualidade do ensino público em nosso país. Assim como Paro (2011, p. 151), compreende-se que, “não obstante a importância e imprescindibilidade do professor para a realização do ensino escolar, também são imprescindíveis condições objetivas de trabalho que ofereçam um mínimo de possibilidade para a atividade docente se realizar”.

### **Inserção e indução profissional: situando as questões**

A entrada na profissão representa um momento especial na vida do docente, pois é o momento de transição de estudante a professor, sendo marcada por acontecimentos e sentimentos por vezes contraditórios. Segundo Huberman (2000), com frequência, estão presentes por um lado, o entusiasmo, o encantamento e o deslumbramento diante da responsabilidade de se ter uma “primeira turma” e, por outro, a insegurança, o medo e a

ansiedade diante dos desafios e da insegurança que se apresentam. O autor assinala que esses sentimentos são vividos simultaneamente e que é o segundo conjunto que sustenta o primeiro.

Esses sentimentos requerem do docente (re)significações diárias acerca das suas experiências e formação anteriores (NÓVOA, 1999; TEDESCO e FANFANI, 2004; TARDIF e LESSARD, 2005). Os primeiros anos de magistério afetam e contribuem decisivamente para a aprendizagem da docência e para o desenvolvimento profissional. Trata-se, portanto, de uma fase importante, caracterizada pelas primeiras experiências vividas pelo professor, o que implica a necessidade de cuidados e de uma atenção especial.

A literatura tem apontado, recorrentemente, que é importante que se invista nessa fase da carreira, oferecendo aos professores novas oportunidades de formação que busquem potencializar a reflexão sobre a prática. Para isso, é necessário que se organizem programas de acompanhamento do professor iniciante que o apoiem na sua inserção e colaborem com seu desenvolvimento profissional. Esse acompanhamento intencional e institucional constitui o que denominamos de indução profissional.

Com base na literatura com a qual estamos trabalhando, entendemos que a inserção profissional 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. Por outro lado, 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 indução profissional pode ajudar o docente no enfrentamento dos desafios para melhor lidar com situações em sala de aula e na escola. Os programas de indução devem ser compreendidos como uma proposta específica para uma etapa que é diferente, tanto da formação inicial, como da formação continuada.

Segundo Vaillant e Marcelo (2012), o acompanhamento pode ser presencial e/ou virtual. Muitas vezes é designado um professor mais experiente (chamado de mentor ou tutor) para acompanhar e orientar o principiante na fase de inserção na carreira. Em alguns países esses programas são de adesão voluntária, em outros são obrigatórios; algumas vezes, há uma redução na carga horária docente do professor e em outras a redução na carga horária inexistente ou não é significativa (MARCELO, 2009).

Em que pese a literatura no campo da formação de professores vir sinalizando sobre a necessidade de apoiar o iniciante no seu ingresso na profissão, observa-se que 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”.

Também Gatti, Barreto e André (2011) apontam a escassez de programas sistêmicos de integração de professores principiantes no Brasil. Assinalam que a OCDE (2006), realizou um levantamento em 25 países, dos quais, em apenas dez identificou programas obrigatórios de iniciação a docência. De acordo com o relatório Euridyce (2013), que tem como foco a educação na Europa, o número de países com algum programa de indução profissional é de dezessete. Esses números evidenciam que alguns esforços têm sido feitos nessa direção, mas que existe ainda um longo caminho a percorrer.

No nosso país, em pesquisa recente realizada por Davis, Almeida e Nunes (2011), nas dezenove secretarias de educação estudadas, não foram encontradas ações formativas voltadas aos principiantes. Outro estudo, realizada por Gatti, Barreto e André, também, em 2011, investigou quinze secretarias de educação no Brasil, sendo 5 estaduais e 10 municipais. Nele, foram encontradas algumas poucas experiências voltadas para esse apoio e acompanhamento aos professores que estreiam na profissão.

Essas constatações confirmam o pouco cuidado dado aos jovens professores o que, segundo Nóvoa (2007), evidencia o fraco grau de profissionalidade do magistério. Apontam também para necessidade dos sistemas públicos de ensino promoverem ações formativas que possam favorecer uma efetiva articulação entre a formação inicial e o início do trabalho, favorecendo, dessa forma, um processo coletivo de desenvolvimento profissional.

## **Indução profissional docente: olhando algumas experiências**

Apresentamos aqui uma breve síntese acerca de algumas políticas de indução profissional docente que foram propostas por diversos países e sobre as quais tivemos conhecimento a partir da revisão de literatura realizada no contexto da pesquisa. São experiências realizadas na Europa e em outros países, incluindo-se algumas iniciativas que estão em desenvolvimento na América Latina e no Brasil.

Ao analisarmos o contexto internacional encontramos, nos estudos de Marcelo (2009), menções a políticas de indução profissional docente, desenvolvidas em diferentes países europeus. Esses dados aparecem de modo mais atualizado no relatório Euridyce, publicado em 2013. Das experiências que constam desses dois trabalhos, destacamos alguns aspectos, pelas singularidades que apresentam.

De acordo com o relatório, em metade dos países europeus (17 países), os professores, após obterem a qualificação, passam por um programa de indução. Em grande parte dos países, a fase de qualificação em exercício tem caráter obrigatório e, no final, os principiantes passam por uma avaliação para se qualificarem para o exercício profissional. Essa fase chamada de “qualificação em exercício” é uma fase estruturada de apoio aos professores em início de carreira após a conclusão da formação inicial e desenvolvida no início do seu primeiro contrato como docentes numa escola (COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/EURYDICE, 2013).

A organização da qualificação em exercício, normalmente, fica sob a responsabilidade da direção da escola, a qual designa um orientador que terá a incumbência de apoiar pessoalmente, socialmente e profissionalmente o professor iniciante. Esse orientador normalmente é um professor experiente que se licencia da sua tarefa docente para se dedicar a esse trabalho e pode ter passado por formação específica para esse fim. A ele cabe apoiar emocionalmente o iniciante, auxiliar o planejamento das aulas, realizar observação em sala e dar *feedback* após essas observações. Na maioria dos programas, durante o processo de “qualificação em exercício” estão previstas reuniões regulares com o orientador, apoio ao planejamento pedagógico, observação de aulas e participação em módulos de formação, ofertados por instituições de formação de professores. Os professores iniciantes, durante a qualificação, são remunerados e realizam suas tarefas como docente. Em alguns dos programas, os professores têm redução de carga horária durante a participação neles (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Na América Latina há relatos de programas existentes em países como República Dominicana, Chile, Peru e Argentina.

Dentre esses, destacamos o recente programa INDUCTIO que está se desenvolvendo na República Dominicana, desde 2015. É uma iniciativa do Instituto Nacional de Formação e Capacitação do Magistério (INAFOCAM) e tem como objetivo favorecer processos de indução profissional. 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 participam de seminários formativos cujos temas são selecionados pela equipe organizadora. Esses seminários podem ser presenciais ou virtuais. Nos círculos de aprendizagem, cada mentor reúne o grupo de professores que lhe foi designado para debaterem e refletirem coletivamente sobre o ensino e suas possibilidades de melhoria.

Os mentores são professores com larga experiência 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 (MARCELO et al., 2016). Para cada mentor são designados no máximo 10 professores iniciantes. Dentre as suas tarefas estão, ainda, o acompanhamento dos professores nas escolas e em suas salas de aula. Cada docente recebe a visita do mentor ao menos duas vezes por mês. 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. (MARCELO et al., 2016).

No Brasil, programas de indução profissional, voltados para o acompanhamento de professores em início de carreira, ainda são raros e possuem perspectivas bastante diferenciadas. Em importante estudo sobre as políticas docentes no Brasil, Gatti, Barreto e André (2011) investigaram o apoio oferecido aos professores iniciantes nos contextos de quinze secretarias de educação em diferentes regiões do País, sendo cinco estaduais (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, Jundiá/SP, Taubaté/SP, Florianópolis/SC e Pelotas/RS). Constataram que apenas duas secretarias estaduais (Ceará e Espírito Santo) e três municipais (Campo Grande, Sobral e

Jundiaí) ofereciam formação específica para professores que iniciavam suas carreiras (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

As duas secretarias estaduais apresentavam políticas de acompanhamento pontuais, que estavam estritamente ligadas a uma das etapas do concurso público para o ingresso na carreira: SEDU no Espírito Santo e SEDUC no Ceará. A SEDU/ES tinha como uma das etapas de seleção do concurso público, um período de 60h de formação, ao final do qual os professores realizam uma prova de caráter eliminatório. Na SEDUC/CE, a terceira etapa do concurso público para ingresso no magistério era um curso, organizado em cinco módulos e oferecido, de forma online, pela empresa responsável pela realização do concurso.

As três secretarias municipais, que ofereciam formação específica para os iniciantes, realizavam ações mais contínuas, organizadas e coordenadas pelas próprias secretarias: SEMED de Sobral, SEMED de Jundiaí e SEMED de Campo Grande (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

Dentre essas experiências destacamos, por seu caráter mais contínuo, a desenvolvida pela SEMED de Sobral que, em 2005, começou a pensar em um espaço próprio para a formação dos professores para atender a duas perspectivas: qualificação em serviço e valorização do magistério. Para isso, criou, em 2006, 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).

Para os professores iniciantes são organizados encontros de formação que estão separados em temáticas e ocorrem uma vez por semana, ao longo do estágio probatório (3 anos). Metade da carga horária total está voltada para a ampliação do universo cultural e se dá a partir da participação dos professores nas atividades do Programa Olhares, que tem por objetivo “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). Esse programa inclui encontros mensais, onde os professores conversam com artesãos, escritores, realizam visitas a museus, teatro, cinema, participam de oficinas pedagógicas, entre outras atividades (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

Os professores não são liberados das suas atividades em sala de aula e recebem um acréscimo de 25% do valor de seu salário base para participarem dessa formação. As atividades de formação são realizadas à noite, uma vez por semana, com carga horária total de 200 horas. Os professores devem ter pelo menos 80% de frequência e uma avaliação favorável dos professores formadores para terem seu estágio concluído satisfatoriamente (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011). Como se vê, esse programa não prevê o acompanhamento por um professor mentor, mas o acompanhamento semanal por professores formadores.

A revisão da literatura nos permitiu, ainda, conhecer uma outra iniciativa de apoio ao professor iniciante que, apesar de não se constituir como uma política pública, merece destaque por seu caráter não pontual. Essa iniciativa foi realizada por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), entre 2004 e 2007. Nesse

programa foi desenvolvido um sistema de tutoria virtual oferecida através do Portal de Professores da UFSCAR, dirigido aos professores iniciantes que atuavam nos primeiros anos do Ensino Fundamental e com até cinco anos de exercício profissional. Sua duração era de um ano (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 (TANCREDI, MIZUKAMI e REALI, 2012). Os mentores se reuniam semanalmente com a equipe de pesquisadores da universidade para estudos de casos, discussões de textos, relatos escritos e conversas sobre o desenvolvimento do Programa (TANCREDI, MIZUKAMI e REALI, 2012).

Consideramos que conhecer essas iniciativas e programas que já foram desenvolvidos e outros que estão em desenvolvimento, favorecem a compreensão da experiência da rede municipal do Rio de Janeiro, objeto de nossa investigação.

### **A indução profissional na rede municipal do Rio de Janeiro: o que diz o estudo do campo**

Busca-se aqui trazer uma discussão sobre a experiência da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, a partir das percepções dos sujeitos desse estudo acerca das ações que compunham a política de indução profissional docente. Essas ações incluíam o curso de Formação Básica, que se constituía como uma das etapas para o ingresso no magistério municipal e o programa de tutoria, voltado para os professores em seu primeiro ano de exercício profissional. O desenvolvimento de tais ações ficava sob a responsabilidade da Escola de Formação do Professor Carioca – Paulo Freire (E/EPF).

Essa escola foi criada em 2012 pelo decreto 35.602 de 09/05/2012 (publicado no D. O. Rio de 10/05/2012) e é, segundo o que está publicado em seu sítio eletrônico (<http://epf.rioeduca.net/sobrenos.html>), um espaço de produção de saberes e práticas pedagógicas para subsidiar o planejamento e a implementação da Política de Formação do Professor Carioca.

Do ponto de vista de sua estrutura organizacional, no período que vai desde sua criação até o ano de 2016, quando o trabalho de campo foi encerrado, a escola era formada por uma Gerência de Formação Básica, responsável por oferecer um curso que se constitui como uma etapa do processo seletivo para o ingresso na rede, pela Gerência de Formação Continuada, responsável pela formação dos professores em exercício e pelo Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira, que dispõe de importante acervo sobre a história da Educação Pública na Cidade do Rio de Janeiro<sup>1</sup>.

Também no ano de 2012, houve uma tentativa de implementação de um programa de tutoria, compreendida como uma das ações voltadas para a inserção profissional docente na rede. Tal programa foi regulamentado pela Resolução SME n. 1.196, de 02 de agosto 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, que podiam ou não ser de sua própria escola, recebendo para isso uma remuneração como hora-extra.

Tal proposição está em consonância com o Decreto nº 35.674 de 30/05/2012, criou a Escola Paulo Freire e 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 profissional, ou seja, de um programa de acompanhamento do docente ao longo de sua iniciação na profissão.

Trazemos a seguir as percepções de professores, diretoras de escolas e gestoras da Escola Paulo Freire sobre essas duas ações.

O Curso de Formação Básica é oferecido aos professores que foram aprovados na primeira etapa do processo seletivo (prova escrita) para o ingresso na rede municipal. Em sua primeira versão (modalidade cursada por todos os professores que participaram da pesquisa), o curso era de 80 horas, distribuídas em 10 dias, durante duas semanas. Para a participação no curso, os professores recebiam uma bolsa no valor 50% do salário base de um professor da rede.

Na perspectiva com a qual trabalhamos, a Formação Básica constitui uma ação de formação, pós-inicial, dirigida aos professores em início de carreira, portanto de indução profissional.

Segundo pesquisa realizada por Silva (2015), o curso intitulado como Formação Básica dava ênfase a quatro temáticas: orientações curriculares; oficinas temáticas e materiais pedagógicos; mídias e novas tecnologias; e oficina “Aula nota 10”. Os dois primeiros temas visavam apresentar o contexto da rede de ensino com suas instâncias decisórias, o modelo de organização escolar, a prática de avaliação, os cadernos pedagógicos utilizados pelos professores e ainda, preparar os professores, mesmo que de forma implícita, para a fase seguinte do processo seletivo – a prova didática. Todos os professores que passassem por esta formação básica deveriam realizar, após a conclusão deste curso, a prova didática, de caráter eliminatório para que pudessem ingressar na rede. A temática mídias e novas tecnologias pretendia dar autonomia ao docente para acessar o site da secretaria de educação que fornece muitos materiais de apoio, bem como outras ferramentas pedagógicas que auxiliassem o professor na organização de sua prática (SILVA, 2015). A última temática – oficina “Aula nota 10”, baseava-se no livro de Doug Lemov – “Aula Nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência” (LEMOV, 2011). A leitura do livro nos permitiu destacar, para fins de análise, alguns aspectos que predominam nas técnicas apresentadas, tais como domínio de classe, organização, disciplina, gestão, controle, influência e engajamento. Na leitura detalhada das técnicas verificamos que a maioria delas tem ênfase no controle dos estudantes e na disciplina, havendo um silêncio sobre as

condições humanas, sociais e políticas nas quais o processo de ensino-aprendizagem ocorre (CANDAUI, 1983).

Ao serem indagados sobre a contribuição da Formação Básica para a prática docente, os professores se dividiram entre aqueles que consideravam que o curso havia trazido uma importante contribuição (aproximadamente 43% dos ouvidos) e os que afirmavam que o curso havia contribuído pouco ou nada (57%) para o trabalho que desenvolviam. Apesar de ter um maior número de respondentes que consideraram que não aproveitaram os conhecimentos desenvolvidos no curso, também é significativo o número de docentes que aproveitou muito esses conhecimentos para construir sua prática profissional. É possível relacionar esse dado ao fato de que, no grupo de professores que participaram do estudo, havia um número significativo de docentes (aproximadamente 59%) que já possuíam experiência profissional em outras redes de ensino (públicas e/ou privadas). Para esses professores mais experientes é possível que o curso não tenha trazido grandes orientações, visto que nele eram tratadas questões genéricas, ou seja, problemas que se supunham comuns a todos os professores (IMBERNÓN, 2010). O que se esperava, naquele contexto, é que se trataria de um grupo que ainda não se encontrava no exercício profissional. Por outro lado, para um grupo de docentes ainda inexperiente, comumente ávido por novos conhecimentos e disposto a experimentar o que lhe é sugerido, o curso possa ter trazido uma contribuição mais significativa.

Segundo Barth (*apud* VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 124) “os professores principiantes, em seu primeiro ano de exercício, são aprendizes vorazes... passados dez anos, talvez acossados e esgotados, fazem-se resistentes à aprendizagem.” Este segundo aspecto citado por Barth, talvez justifique a negação da contribuição da formação para a prática docente, por uma parte dos sujeitos mais experientes desse estudo.

Dos conteúdos trabalhados no curso, os que receberam um destaque mais positivo foram os que traziam informações sobre o funcionamento da rede, as características das escolas e dos estudantes e as orientações curriculares e que se inseriam nas orientações curriculares e oficinas temáticas.

O aspecto avaliado como mais negativo foi o momento de realização do curso, ou seja, antes da finalização do processo seletivo. Quase 60% dos professores assinalaram que o curso deveria ser oferecido após o ingresso, quando eles já estivessem em sala de aula, o que certamente aproximaria a formação das necessidades do cotidiano e evitaria desperdício de verba pública, visto que muitos dos cursistas não chegam a ingressar efetivamente na rede, ou porque acabam não obtendo aprovação no processo seletivo ou por desistência.

Contudo, apesar de muito recente, pois tinha menos de cinco anos de existência, no momento em que finalizamos os estudos de campo, a Formação Básica já havia sofrido ajustes para se adaptar melhor à rede de ensino e às necessidades dos professores, inclusive com diminuição de sua carga horária, de oitenta para dezesseis horas. Segundo as professoras que ocupavam as gerências da Escola naquele momento, uma segunda parte da formação seria realizada após o ingresso dos professores aprovados e convocados para posse.

No que se refere ao programa de tutoria, criado como parte de uma política pública de apoio aos professores iniciantes, os dados apontaram que ele foi se deparando, já no processo

de implementação, com dificuldades tanto do ponto de vista da infraestrutura (sobretudo carência de docentes interessados em serem tutores, com carga horária disponível para se dedicarem ao projeto), como do ponto de vista de divergências quanto às concepções acerca da proposta. Foi o que se evidenciou nas entrevistas com as gestoras da EPF, 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)

O que se revelou é que algumas dificuldades não foram previstas no documento que instituiu o programa, tais como: (1) falta de clareza das atribuições do professor que atuaria como tutor (Ficaria isento da sua função como docente? Atenderia quantas escolas? Todas da sua CRE ou de fora também?); (2) falta de disponibilidade de carga horária para realizar a atividade de tutor, visto que ele não seria dispensado de suas atividades como docente; e (3) falta de infraestrutura para colocar o projeto em funcionamento numa rede com 1.537 escolas.

Tendo como pano de fundo esses e outros desafios encontrados pelas gestoras do programa, os depoimentos apontaram para a possibilidade de reformulação da proposta em sua própria concepção, 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 com o coordenador pedagógico, o diretor da escola e o próprio grupo de professores. Agora eu vou te dizer: 2015, a gente está pensando uma outra forma... (Gerente A)

Percebe-se que há um esforço para avançar em relação ao que foi previsto no projeto inicial. De acordo com as gestoras, o desafio maior seria assegurar sua permanência como política de Estado numa perspectiva que buscasse pensar as necessidades de formação a partir do trabalho que se realiza nas escolas. Para tal, seria necessário: tomar a escola como *locus* privilegiado de formação e desenvolvimento profissional, considerar os professores como

protagonistas dessa formação, buscar um “modelo” de formação e acompanhamento voltado para a resolução de problemas reais, com a ajuda mútua entre os docentes, valorizar o papel dos coordenadores pedagógicos como mediadores no processo de inserção profissional e apostar no trabalho coletivo dentro das escolas (NASCIMENTO, 1997).

Entretanto, o que se constatou, no âmbito dessa pesquisa, foi que nenhum dos/as professores/as ouvidos por nós vivenciou esse programa de tutoria. Na verdade, professores/as e diretoras não tinham sequer conhecimento dessa iniciativa da SME. Como assinalado pelas gestoras da Escola Paulo Freire, o programa não conseguiu vencer os obstáculos que se apresentaram. Logo, mostrou-se a necessidade de uma reestruturação profunda, o que levou a equipe a pensar em ações voltadas para a indução profissional a serem desenvolvidas pelas equipes pedagógicas das escolas. Para tal, a equipe já assinalava a intenção de implementar uma formação específica para os coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas.

Contudo, cabe ressaltar que a pesquisa também evidenciou que essa rede de ensino, a maior da América Latina, 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 as escolas que possuem coordenador pedagógico diferenciam-se muito, tanto pela própria formação e experiência desse coordenador, como pelas demandas que se apresentam.

Diante desse cenário, caberiam algumas indagações: Como pensar em um sistema de tutoria em uma rede com essa dimensão? Que estrutura seria necessária para um atendimento pleno? Seria essa uma estratégia capaz de promover mudanças na inserção profissional?

## **Considerações finais**

Constatamos, ao longo da investigação realizada, que a indução profissional e o acompanhamento de professores iniciantes no nosso país e na América Latina 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 na Europa, Ásia e América do Norte já trabalham nessa perspectiva desde a década de 1980.

Consideramos que o processo de institucionalização da proposta da Escola Paulo Freire nos mostra os desafios e as especificidades que circunciam as políticas docentes em geral. Na sua curta história, as marcas de sua institucionalização passam pelo cruzamento de projetos e normatizações que evidenciam disputas em torno de concepções de educação, formação e docência que buscam tomar forma na política docente no contexto carioca.

Nessa perspectiva, uma fragilidade manifesta é o curto espaço de gestão e a personificação desse processo de institucionalização. No final de 2015, quando entrevistamos as gestoras da Escola Paulo Freire pela primeira vez, constatamos que estavam nos cargos há pouco mais de um ano. A escola foi inaugurada em 2012 e essas gestoras assumiram seus

cargos em 2014/2015. Como as próximas eleições municipais ocorreriam no final de 2016, havia uma expectativa por parte delas de que as ações pensadas no âmbito dessa gestão pudessem não ter a continuidade esperada. Assim, embora se trate de um projeto que seria de longo prazo para que pudesse ser concebido como uma política pública, encontra-se sob incumbência de gestoras que trabalham com a periodicidade de um governo ou menos, delimitado pelo tempo das eleições municipais.

A alternância das equipes gestoras evidencia a descontinuidade das propostas estabelecidas e corrobora para uma fragilidade na consolidação de uma política pública. Essa situação no âmbito de uma política docente chama atenção para a pouca participação do coletivo de professores na constituição das propostas e na produção de uma política que ultrapasse os marcos de eleições e governos. Reforça-se, assim, a necessidade de reconhecermos que a valorização da profissão docente passa também pela capacidade dos professores intervirem no espaço público da educação (Nóvoa, 2007).

O conjunto dos relatos reitera a necessidade de reconhecimento e valorização da formação como fator imprescindível na constituição da profissionalidade docente, principalmente, no contexto daqueles que estão recém-inseridos no ambiente de uma escola. Acreditamos que as reflexões aqui propiciadas podem contribuir para se pensar no acompanhamento que se faz necessário aos professores que ingressam na profissão por meio de ações formativas sistemáticas, intencionais e institucionais.

### *Notas*

- <sup>1</sup>. Apesar da importância desse Centro de Referência para compreendermos o contexto de criação da Escola Paulo Freire, essa instância não se constituiu objeto da pesquisa que realizamos. O foco foram as ações de formação básica e continuada voltadas para os professores em início de carreira.

### *Referências Bibliográficas*

- 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.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **A Didática em questão**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1983.
- 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.
- 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.
- 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: [www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm](http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm). Acesso em: 21 de ago. 2017.

- GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2a ed. Lisboa: Porto Editora, 2000.
- IMBERNÓN, F. La profesión docente desde el punto de vista internacional: que dicen los informes? **Revista de Educación**, n. 340, p. 41-49, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre : Artmed, 2010.
- LEMOV, D. **Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência**. Tradução de Leda Beck. São Paulo: Da Boa prosa: Fundação Lemann, 2011.
- MARCELO, C. (Org.). **El profesorado principiante**. Inserción a la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.
- \_\_\_\_\_. et al. La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. **Revista Iberoamericana de Educación**. Vol. 71, núm. 2, 15 de jul. 2016, p. 145-168.
- NASCIMENTO, M. das G. C. de A. **A escola como espaço de formação continuada de professores: análise de uma experiência**. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Formação de professores em serviço: um caminho para a transformação da escola**. In: 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. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.
- NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Palestra proferida no SINPRO – SP, 2007. 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 set. 2009.
- PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.
- RIO DE JANEIRO, ESCOLA PAULO FREIRE [Quem somos]. Rio de Janeiro, [Entre 2012 e 2016]. Disponível em: <<http://epf.rioeduca.net/sobrenos.html>>. Acesso em: jan. 2016.
- SILVA, C. M. **Estratégias de formação para o trabalho docente no município do Rio de Janeiro: o papel da Escola de Formação Professor Paulo Freire**. Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro : UFRJ, 2015.
- 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.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, nº 4, Porto Alegre: Panonica Ed., 1991.
- 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; FANFANI, E. T. Novos docentes e novos alunos. In: **Ofício de professor na América Latina e Caribe**. Brasília: Fundação Víctor Civita/UNESCO, p. 67-80, 2004.
- UFSCAR. PORTAL DOS PROFESSORES, **Programa de Mentoria**. São Carlos, 2012. Disponível em: <<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/mentoriaApresentacao.jsp>>. Acesso em jan. 2017.
- VAILLANT, D. e MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

***Correspondência***

**Maria das Graças Nascimento:** Professora associada da Faculdade de Educação da UFRJ. Integra o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) dessa universidade, atuando na linha Currículo, Docência e Linguagem. Possui graduação em Pedagogia. É doutora em Ciências Humanas - Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2006). Foi professora da rede pública de ensino do Município do Rio de Janeiro (1972 - 1999), atuando no ensino fundamental como professora dos anos iniciais e de Ciências e como coordenadora pedagógica. Desenvolve pesquisas e tem publicado artigos sobre trabalho docente, formação de professores e inserção e indução profissional docente.

**E-mail:** mgcanascimento@gmail.com

**Maria José Batista Pinto Flores:** Professora Adjunta de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Integrante do GAME/UFMG – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais e do GEPROD-UFRJ - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão e Formação Docente.

**E-mail:** mariafloresufmg@gmail.com

**Daianne Bastos Xavier:** Mestre em Ciências da Educação - especialização em Formação de Professores pela Universidade de Lisboa (2009-2011). Possui Licenciatura em Educação Física (2006 a 2008) e Pedagogia (2012 a 2018) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Integrou o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e a Profissão Docente (GEPROD) da Faculdade de Educação da UFRJ.

**E-mail:** daiannebx@gmail.com

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras

---