

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**POSSIBILIDADES DE AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR PARA A INSERÇÃO  
PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS**

Vivian Maggiorini Moretti

Sorocaba – SP

Junho/2021

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**POSSIBILIDADES DE AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR PARA A INSERÇÃO**  
**PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS**

**Vivian Maggiorini Moretti**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos UFSCar - Campus Sorocaba, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Renata Prenstteter Gama.

Sorocaba – SP

Junho/2021

Maggiorini Moretti, Vivian

Possibilidades de ações da gestão escolar para a inserção profissional dos professores dos anos iniciais / Vivian Maggiorini Moretti -- 2021. 102f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba  
Orientador (a): Renata Prenstteter Gama  
Banca Examinadora: Ana Maria Gimenes Corrêa Cali, Klinger Teodoro Ciríaco  
Bibliografia

1. Inserção profissional. 2. Professor Iniciante. 3. Gestão Escolar. I. Maggiorini Moretti, Vivian. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano - CRB/8 6979

# FOLHA DE APROVAÇÃO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Ciências Humanas e Biológicas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

## Folha de Aprovação

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Vivian Maggiorini Moretti, realizada em 30/06/2021.

### Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Renata Prensteler Gama (UFSCar)

Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Correa Calli (UNITAU)

Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciriaco (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.  
O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

---

## DEDICATÓRIA

*A toda minha família pelo apoio durante esse período. Em especial, ao meu marido, Cristiano, e a minha filha, Beatriz, pelo amor, pelo incentivo, pela compreensão nos momentos de ausência durante toda minha caminhada. A minha mãe, pela educação e pela torcida durante minha vida. A minha querida e amada avó Therezinha, que me deixou nesse plano físico, mas deixou seus ensinamentos, princípios e valores, que levo sempre em meu coração. A todos os professores que passaram pela minha vida, agradeço por suas contribuições para minha vida profissional e pessoal. A todos os professores iniciantes.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, pelo milagre da vida, por cuidar do meu caminhar e da minha sabedoria. Agradeço pelas oportunidades que me foram dadas ao longo de minha vida, principalmente, por ter conhecido pessoas e lugares que marcaram e marcam minha história.

A toda minha família, pelas orações, carinho e energias positivas durante este período.

A minha mãe, pela minha educação e torcida pelo meu sucesso sempre.

A minha querida e amada avó, Therezinha, que, junto a minha irmã Verônica, torceram e rezaram por mim, aí de cima (do céu).

Ao meu esposo, Cristiano, companheiro e amor da minha vida, pela compreensão por minhas ausências, por toda paciência, por toda dedicação e incentivo. Sei que essa conquista é sua também, minha alma gêmea.

A minha querida filha, Beatriz, que esteve ao meu lado desejando o melhor, com toda sua bondade e carinho, renunciando a passeios, cinemas (ela adora) e diversões em prol da minha pesquisa. Te amo minha Bia!

À admirada Profa. Dra. Renata Prensteter Gama, agradeço, imensamente, pela disponibilidade ilimitada, pelas reuniões, conselhos, parceria, sabedoria dadivosa, mão forte e segura que me orientou.

Agradeço os valiosos ensinamentos proporcionados pela Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa e pelo Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco, que contribuíram significativamente para a realização deste trabalho.

À querida Professora Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama, pela acolhida no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente - NEPEN, por toda sua dedicação e amizade, você está em meu coração.

Ao estimado Professor Marcos Francisco Martins, por me acolher no Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD) e me ajudar a caminhar mais um pouco no Mestrado.

Ao Secretário de Educação do Município de Sorocaba – SP, Wanderlei Acca, que concedeu autorização para a realização dessa pesquisa.

Aos professores do PPGEd-So, agradeço pelos conhecimentos e saberes.

A todos os integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas Formativas e Educativas em Matemática (GEPRAEM) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas

Educativas, Formação e Trabalho Docente (NEPEN), que me acolheram desde o início da minha trajetória como pesquisadora.

Quero também agradecer à secretária do PPGEd, Fernanda Mara Battaglini de Campos, sempre pronta a atender nossas solicitações com prontidão e presteza.

Aos professores iniciantes que disponibilizaram as produções, memoriais e narrativas, agradeço à confiança.

A todos os professores que passaram por minha vida desde a educação infantil, foram essenciais para que chegasse até este momento.

À Ana Lucia Marques Gasbarro, Célia Pereira da Silva e Nonato Assis de Miranda, professores da graduação, que mostraram o quanto era importante e interessante pesquisar. Vocês são um exemplo de cordialidade, de fala e ações coerentes. Obrigado pelo apoio e incentivo.

Ao querido Prof. Dr. Táki Athanássios Cordás, pelos ensinamentos de vida que adquiri nos cinco anos que trabalhei como secretária do Ambulatório de Bulimia e Anorexia (AMBULIM) do Instituto de Psiquiatria da Universidade de São Paulo, a quem serei eternamente grata! Obrigada por seu meu “pai na ficção” e me incentivar aos estudos, eu cheguei aqui!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – pelo apoio ao estudo.

E, por fim, mas não menos importante, também expressei minha gratidão aos colegas de turma da linha 1 de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas, que também ingressaram no ano de 2019, e com os quais partilhei aulas, grupos, viagens e trabalhos: Cicero Inácio dos Santos, Cristiana Brasilio Leite, Daniela de Ávila Pereira Lourenço, Elisângela Cristina Monegatto, Gabriela Maldonado Sewaybricker, Jéssica Pires Rodrigues Salinas, Juliana Maria de Almeida Carvalho, Rafael Romeiro Doin, Renata Cristina Rogich Merighi e Rosimeire Brito da Silva. Muito obrigada!

*Não sou nem otimista, nem pessimista.  
Os otimistas são ingênuos, e  
os pessimistas amargos.  
Sou um realista esperançoso.  
Sou um homem da esperança.  
Sei que é para um futuro muito longínquo.  
Sonho com o dia em que o sol de Deus  
vai espalhar justiça pelo mundo todo.*

*Ariano Suassuna*

## RESUMO

A pesquisa tem como objeto evidenciar e analisar as possibilidades de ações da gestão escolar no processo de inserção profissional docente declaradas por professores dos anos iniciais. Para isso, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa que buscou entender o sentido e o significado das mensagens, já que permite analisar os seres humanos nas relações entre si, com a sociedade e com a natureza, considerando a sua complexidade do contexto dos sujeitos envolvidos. Para a construção dos dados realizou-se um mapeamento dos professores iniciantes da secretaria municipal de Sorocaba-SP e utilizou-se um questionário com perguntas mistas para obter um panorama geral das inserções docentes nessa rede pública. Para o aprofundamento de dados, optamos por entrevistas semiestruturadas com os professores em início de carreira selecionados a partir do questionário. A análise interpretativa considerou as fases do ciclo de vida profissional definidas por Huberman (2000), as implicações no desenvolvimento docente e o processo de inserção na carreira docente que se compõe em uma fase inicial profissional peculiar devido às diversas condições de trabalho, além de ser considerado um período de muitos aprendizados. A análise utilizou a técnica de categorização dos dados, constituída a partir de questionário e entrevista semiestruturada com os professores iniciantes e as bases teóricas sobre o início de carreira e inserção profissional docente (HUBERMAN, 2000; MARCELO GARCIA, 1999 e 2009; MIZUKAMI, 2000; TARDIF, 2014) e sobre a gestão escolar (LIBÂNEO, 2012; PARO, 2005). Foram identificados dois eixos que evidenciam o processo de inserção e as contribuições dos gestores nessa fase inicial da carreira, bem como sua valorização. O primeiro eixo foi composto por duas categorias para analisar a inserção dos professores dos anos iniciais pesquisados. O segundo eixo foi composto por três categorias analíticas de possibilidades de ações da gestão escolar: recepção e acolhimento, acompanhamento e formação. Os principais resultados apontam que, para os professores iniciantes, as ações e boas práticas da equipe gestora, oferecidas ao docente na inserção, garantem maior segurança em seu trabalho, mesmo diante das dificuldades encontradas no início de carreira.

**Palavras-chave:** Inserção Profissional. Professor Iniciante. Gestão Escolar.

## ABSTRACT

The research has as object to evidence and analyze the possibilities of actions of the school management in the process of professional insertion of teachers declared by teachers of the initial years. For this, a qualitative approach research was carried out, which sought to make sense of the meaning and meaning of the messages, as it allows us to analyze human beings in their relationships with each other, with society and with nature, considering their complexity in the context of regulated subjects. For the construction of the data, a mapping of the beginning teachers of the municipal secretariat of Sorocaba-SP was carried out and a questionnaire with mixed questions was used to obtain an overview of the insertion of teachers in this public network. In order to deepen the data, we opted for semi-structured changes with early-career teachers selected from the questionnaire. An interpretive analysis considered as phases of the professional life cycle defined by Huberman (2000), as a result of teacher development and the process of insertion in the teaching career, which is composed of a peculiar initial professional phase due to the different working conditions, in addition to being considered a period of many learnings. The analysis used the data categorization technique, from a questionnaire and semi-structured interviews with beginning teachers and as theoretical bases on the beginning of the career and professional insertion of teachers (HUBERMAN, 2000; MARCELO GARCIA, 1999 and 2009; MIZUKAMI, 2000 ; TARDIF, 2014) and on school management (LIBÂNEO, 2012; PARO, 2005). Two axes were identified that show the insertion process and the contributions of managers in this early stage of their career, as well as their valuation. The first axis consisted of two categories to analyze the inclusion of teachers in the initial years surveyed. The second axis was composed of three analytical categories of possibilities for actions in school management: reception and reception, monitoring and training. The main results show that, for beginning teachers, the actions and good practices of the management team, offered to the teacher during insertion, ensure greater security in their work, even in the face of difficulties encountered in the beginning of their career.

**Keywords:** Professional Insertion. Beginning Teacher. School Management.

## **LISTA DE SIGLAS**

- BDTD** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEFAI** Centro de Formação e Acompanhamento a Inclusão
- CIEE** Centro de Integração Empresa-Escola
- CIEJA** Centro de Integração de Educação de Jovens e Adultos
- CEI** Centros de Educação Infantil
- CP** Coordenador Pedagógico
- EAD** Ensino à distância
- EJA** Educação de Jovens e Adultos
- GEPRTEM** Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas Formativas e Educativas em  
Matemática
- HTPC** Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- IES** Instituições de Ensino Superior
- LDB** Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- NEPEN** Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho  
Docente
- MEC** Ministério da Educação
- OBEDUC** Programa Observatório da Educação
- OP** Orientadora Pedagógica
- PIBID** Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência
- PPGE** Programa de Pós-Graduação em Educação
- RP** Programa Residência Pedagógica
- SEDU** Secretaria de Educação
- TCLE** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFSCar** Universidade Federal de São Carlos

## LISTA DE FIGURA E QUADROS

<b>Figura 1</b> – Modelo síntese elaborado por Michael Huberman .....	19
<b>Quadro 1</b> – Concepções de organização e gestão escolar .....	38
<b>Quadro 2</b> - Perfil profissional dos professores selecionados para entrevista .....	49
<b>Gráfico 1</b> - Formação dos professores iniciantes no contexto escolar.....	53

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
O percurso formativo e profissional da pesquisadora .....	12
<b>CAPÍTULO 1. INSERÇÃO PROFISSIONAL NO INÍCIO DE CARREIRA E           O PAPEL DOS GESTORES .....</b>	<b>17</b>
1.1 Professores iniciantes – O início do ciclo profissional.....	17
1.2 Inserção e Indução à docência – etapa de desenvolvimento profissional.....	26
1.3 Gestão escolar – O papel do gestor .....	33
<b>CAPÍTULO 2. TRAJETÓRIA DA PESQUISA .....</b>	<b>41</b>
2.1 Percurso metodológico .....	41
2.2 Cenário da pesquisa: Município de Sorocaba – SP .....	43
2.3 Instrumentos de coleta de dados .....	46
<b>CAPÍTULO 3. GESTORES E OS PROFESSORES INICIANTES DOS ANOS           INICIAIS .....</b>	<b>52</b>
3.1 Panorama geral sobre a inserção de professores em início de carreira nos anos iniciais.....	52
3.2 Ações dos gestores para a inserção profissional, declarados pelos professores em início de carreira .....	59
3.2.1 Recepção e acolhimento dos professores iniciantes pela equipe escolar .....	59
3.2.2 Acompanhamento dos professores iniciantes pelos gestores escolares.....	64
3.2.3 Formação dos professores iniciantes no contexto escolar .....	66
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>74</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>81</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>99</b>



## INTRODUÇÃO

### O percurso formativo e profissional da pesquisadora

A minha carreira profissional em Educação inicia com meus estudos na Universidade Paulista – UNIP, no curso de Pedagogia, no ano de 2013.

Logo no primeiro semestre, iniciei o estágio remunerado por meio do programa Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI<sup>1</sup>. Minhas inquietações, dificuldades e angústias também se principiavam ali, com todas as dúvidas e inseguranças de uma nova profissão, sem auxílio e totalmente despreparada para orientar crianças com algum tipo de deficiência em uma Escola Municipal de São Paulo – SP. Estagiei por seis meses nesta escola, auxiliando uma criança com Síndrome de Down, na sala regular do 4º ano do Ensino Fundamental. Mesmo com todas as dificuldades, busquei ajuda teórica para viabilizar uma aprendizagem significativa para os educandos.

Em seguida, passei por um processo seletivo do programa de estágio do Centro de Integração Empresa-Escola - CIEE, para trabalhar com Jovens e Adultos em uma empresa que oferecia este benefício aos seus funcionários que não eram alfabetizados. Fiquei por dois anos orientando os educandos a prestarem a prova do Centro de Integração de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA<sup>2</sup> a fim de obterem a certificação de conclusão do Ensino Fundamental e Médio.

Neste segundo estágio, me sentia um pouco mais segura, pois tinha, uma vez por semana, um encontro com os outros estagiários do mesmo programa junto com a coordenadora do grupo que era Pedagoga. Contudo, no dia a dia, ficava sozinha com meus dilemas e a pouca experiência me assustava muito nas dificuldades encontradas e expostas em sala de aula, o que me deixou com vontade de desistir por diversas vezes. Concluí este estágio simultaneamente com a formação do curso de Pedagogia, no ano de 2015.

Ainda que em processo de formação inicial, enquanto professora responsável por duas turmas, estava vivendo um processo que, para Huberman (1995), é parte de um ciclo, assim caracterizado:

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/regionais/noticias/?p=12432> acesso em 16 de julho de 2018.

<sup>2</sup> Disponível em: <http://cieja.com.br> acesso em 16 de julho de 2018.

[...] ‘choque do real’, a constatação da complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (‘Estou a me aguentar?’)<sup>3</sup> a distância entre os ideias e as realidades cotidianas de sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Assim, o entusiasmo inicial, a exaltação por estar em situação de responsabilidade e por me sentir parte de um corpo profissional, por vezes, era abalada em decorrência das dificuldades que encontrava no dia a dia.

Em 2016, já formada, fui contratada como professora por um colégio particular para lecionar aulas de Ciências, Língua Portuguesa e Inglês para os alunos do 2º ao 5º ano. Neste período, os professores eram muito colaborativos e todos se ajudavam mutuamente, o que me deixava mais tranquila e mais realizada em poder exercer minha função. Contudo, o colégio era situado numa região bastante distante e de difícil acesso, o que me fez renunciar ao contrato de trabalho no final do ano.

Iniciei o ano de 2017 contratada em outro colégio particular, agora como professora polivalente, responsável por uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Já, nesse colégio, encontrei muitos problemas com os professores mais experientes e nas relações institucionais, pois havia resistência a novos projetos e ideias e os professores recém-chegados não eram bem acolhidos.

Esses primeiros anos foram, e ainda são, repletos de grandes aprendizagens e descobertas, contudo, também é um período de intensas dificuldades e desafios, que afetaram a construção da minha identidade profissional. O autor Carlos Marcelo Garcia discorre em seu livro “Formação de professores para uma mudança educativa” sobre este período e afirma:

[...] a iniciação ao ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal. (GARCIA, 1999, p. 113).

Questões relacionadas à prática pedagógica me desafiavam e me deixavam muito preocupada, acentuando a necessidade de ser orientada, mas minhas expectativas não eram

---

<sup>3</sup> Esta expressão foi transcrita tal como grafada na edição portuguesa da obra da qual foi extraída (cf. referência ao final do trabalho).

alcançadas. Por outro lado, eu também não possuía maturidade suficiente para apresentar ao grupo de professores novas ideias e isso me frustrava.

Neste momento, vi o quanto era difícil estar na condição de profissional em início de carreira e entendi que deveria investir na minha formação continuada, afinal, conforme Brzezinski (2006, p. 18) afirma a “[...] formação inicial e formação continuada são consideradas etapas que se sucedem em um continuum (desenvolvimento profissional) e em um processo de configuração de identidades docentes”.

Em 2018, comecei a participar de um grupo de pesquisas e tive a chance de realizar estudos sobre as condições formativas e de trabalho dos professores em início de carreira. Nesse sentido, tive acesso a textos relacionados à temática a partir das contribuições de Azevedo, Fernandes e Bonifácio (2014); Libâneo (2001); Marcelo e Vaillant (2017) e Sarmiento (1994) e meu interesse sobre o assunto foi aumentando na medida em que me identificava com essa problemática. Aos poucos, fui compreendendo que aqueles dilemas não eram exclusivamente meus e que outros professores deviam ter as mesmas inquietações e dificuldades no início de carreira.

Fazendo uma busca de pesquisas sobre esta temática na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir do descritor “Professor em início de carreira”, encontrei 58 trabalhos. Utilizando o descritor “professor iniciante”, foram identificados 251 trabalhos.

As pesquisas identificadas nesta busca nos remetem a estudos de professores em início de carreira que atuam nas diferentes áreas de conhecimento disciplinar (Geografia, Matemática, Ciências, Inglês, Música entre outros) e em diferentes níveis de ensino e segmentos (Fundamental I, Fundamental II e Médio, Ead, EJA, Ensino Superior, entre outros), assim como associados a outras especificidades como escolas públicas, zona rural e programas de formação docente, tais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Observatório da Educação (OBEDUC).

A partir da leitura dos títulos dos trabalhos, foi possível fazer algumas sinalizações e organizar um primeiro mapa com indicações de temáticas vinculadas à problemática, agrupadas em sete categorias, a saber:

1- Desenvolvimento Profissional; Aprendizagem da Docência; Trajetória profissional; Saberes Docentes; Formação Acadêmica; Iniciação Científica; Constituição Profissional; Sentidos; Percepções; Perspectivas; Identidade Profissional; Inserção Profissional.

2- Narrativas; Memórias; Casos de Ensino; Entrevista Narrativa; Diário.

3- Práticas Pedagógicas; Práxis; Exercício Profissional; Condições de Trabalho; Trabalho Docente; Investigação sobre a própria prática.

4- Dificuldades do Professor; Desafios; Conflitos; Dilemas; Tensões; Incertezas.

5- Coordenador Pedagógico; Socialização Docente; Intermulticulturalidade; Gestão Escolar; Profissionalidade; Grupos Colaborativos.

6- Formação Continuada; Práticas Formativas; Mentoria online; Mentor.

7- Inclusão; Indisciplina.

A partir da leitura dos resumos destes trabalhos, foi possível ter uma prévia de como se dá a investigação sobre o professor em início de carreira e o professor iniciante. Chama à atenção o número reduzido de pesquisas sobre o envolvimento da gestão escolar na inserção profissional do professor em início de carreira, com isso ressalta-se a relevância desta pesquisa. Portanto, uma pesquisa no aspecto apontado pode contribuir com o tema pesquisado e ainda identificar as lacunas existentes. Daí decorre o foco desta pesquisa.

O estudo dos dilemas e tensões vividos na realidade está relacionado a uma concepção do que seja problema de pesquisa. Popper (1975, p. 14) nos mostra uma compreensão sobre a natureza do problema relacionada a esta perspectiva:

[...] cada problema surge da descoberta de que algo não está EM ordem como o nosso suposto conhecimento; ou, examinado logicamente, da descoberta de uma contradição interna entre o nosso suposto conhecimento e os fatos; ou, declarado mais corretamente, da descoberta de uma contradição entre o nosso suposto conhecimento e os supostos fatos.

Diante deste entendimento é que se apresenta a questão do presente estudo: **Como atua a gestão escolar no processo de inserção profissional do professor polivalente em início de carreira?**

A partir desta questão, a pesquisa vislumbra o seguinte objetivo geral: Evidenciar e analisar as possibilidades de ações da gestão escolar no processo de inserção profissional docente declaradas por professores dos anos iniciais.

Para alcançar tal objetivo, projetam-se os seguintes objetivos específicos:

- Descrever e compreender o processo de inserção docente na rede pública municipal de Sorocaba;
- Identificar práticas declaradas dos professores iniciantes sobre os gestores escolares no processo de inserção profissional de professores em início carreira docente.

Deste modo, o foco do estudo proposto está na percepção dos professores em início de carreira sobre o seu processo de inserção profissional e as possibilidades de ações dos gestores, a partir do momento em que se analisa o contexto no qual esses sujeitos estão inseridos.

O texto dissertativo deste trabalho se dá em três capítulos.

No primeiro capítulo é abordado o contexto do objeto, demonstrando sua relevância acadêmica, científica e social com a construção teórica, contextualizando o professor iniciante e a gestão escolar no processo de inserção na carreira docente.

No segundo capítulo apresenta-se o percurso metodológico utilizado e sua singularidade no processo de inserção profissional na Secretaria de Educação de Sorocaba – SEDU.

No terceiro capítulo analisam-se os dados construídos, buscando identificar e investigar o processo de inserção de professores nos anos iniciais e as possibilidades de ações dos gestores nesse processo. Assim, enseja-se contribuir com o eixo de estudo sobre a fase inicial da carreira docente no contexto de inserção profissional nos anos iniciais.

## **CAPÍTULO 1. INSERÇÃO PROFISSIONAL NO INÍCIO DE CARREIRA E O PAPEL DOS GESTORES**

Neste capítulo, apresento a relevância do tema relacionado ao objeto de estudo, retratando a fase inicial da carreira docente e aspectos da gestão escolar. Essas duas partes, o início do ciclo e as atribuições dos gestores, contribuem como aportes teóricos na análise do processo de inserção do professor iniciante.

### **1.1 Professores iniciantes – O início do ciclo profissional**

O começo é complexo! Não sabemos o que aguarda o docente principiante neste início de caminhada profissional. O processo de inserção profissional docente se revela com muitas aprendizagens para o desenvolvimento profissional, pois é uma fase com atributos próprios, no qual ocorrem dificuldades, dilemas, provocações e descobertas.

Esse novo papel social docente o faz vivenciar novas circunstâncias e experiências. O professor iniciante precisa executar tarefas e assumir responsabilidades, adotando o *status* de professor e não mais o estado de estudante.

Considerando a transição entre a formação inicial e a atuação docente, ocorre o chamado “choque da realidade” (VEENMAN, 1988), que é o que se passa com os professores iniciantes ao ingressarem em seu primeiro ano de docência. Segundo o autor, há vários fatores que contribuem para que isso ocorra: a escolha equivocada da profissão; a inadequação de atitudes e características pessoais; a falta de treinamento adequado para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao ensino; a situação escolar permeada por relações autoritárias, burocráticas e hierárquicas; a estrutura rígida; a falta de recursos e materiais; o isolamento; a execução de múltiplas tarefas e a destinação de classes difíceis aos novos professores.

Pesquisas e estudos sobre os docentes iniciantes indicam que: “[...] pela necessidade de salientar a sua importância, e de reconhecer que, ainda que se trate de atividades de desenvolvimento profissional, a fase de iniciação ao ensino possui características próprias que permitem analisá-las de um modo diferenciado” (MARCELO GARCIA, 1999b, p. 112).

A expansão dessa fase inicial da carreira docente depende de vários fatores, principalmente de caráter pessoal e contextual. Entretanto, a maioria dos pesquisadores, em específico Huberman (2000), em seu estudo sobre ciclo de vida profissional, aponta um período

que vai até os três primeiros anos de docência, e de tal modo está sendo considerado nesta pesquisa.

O “início na carreira” tem características próprias e é marcada por sentimentos de “sobrevivência” e de “descoberta” (HUBERMAN, 2000) que se constituem em desafios para a continuidade na carreira e para o desenvolvimento profissional da grande maioria dos professores iniciantes.

Esses e outros fatores permeiam o dia a dia dos professores iniciantes, acarretando, na maioria das vezes, inúmeras dificuldades. Contudo, há que se considerar que no desenvolvimento de suas práticas contrairão novos conhecimentos e reconstruirão outros já existentes, dando continuidade ao processo de aprender a ensinar. Assim sendo, o início da carreira docente se constitui em um momento peculiar de inseguranças e incertezas na relação teoria e prática.

[...] para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidade. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses, ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica) (HUBERMAN, 2000, p. 38).

Para o referido autor, o início de carreira é a fase do tateamento ou a fase de entrada na carreira que corresponde aos três primeiros anos da docência. Essa fase relaciona-se com

[...] o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Já o aspecto da “descoberta” relaciona-se ao entusiasmo do professor diante das novidades que vão sendo desvendadas a cada dia em sua profissão e que estão atreladas a sua experiência de estar responsável por uma turma ou por se sentir como um membro de um grupo. O autor ainda nos relata que esses dois aspectos podem ser vividos em paralelo, sendo que a descoberta permite suportar o aspecto da sobrevivência.

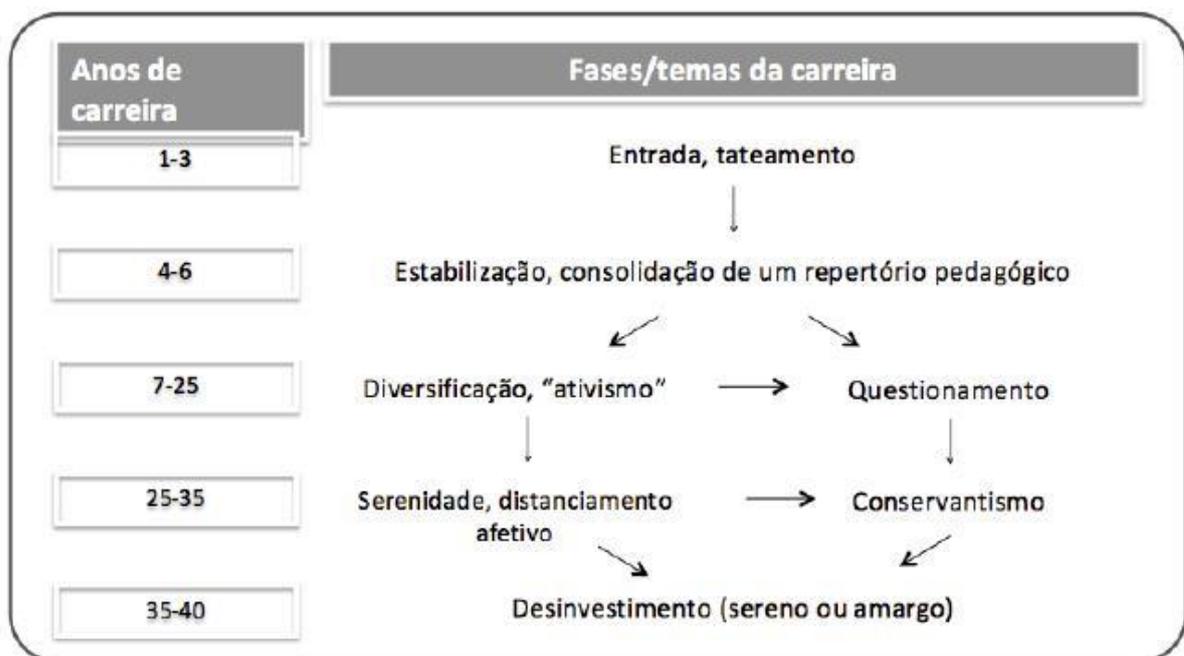
Em seu estudo, Huberman (2000) desenvolveu “o Ciclo de Vida dos Professores” e o apresentou em fases do desenvolvimento profissional docente, com uma compreensão sobre as etapas marcantes e próprias de cada período da carreira. Segundo o autor, a carreira é um

processo contínuo vivenciado pelos professores em etapas. O autor apresenta diversas vantagens em compreender a carreira dos professores em ciclos:

Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado, mais restrito que o estudo da "vida" de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem a um tempo psicológica e sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela (HUBERMAN, 2000, p. 38).

Portanto, Huberman (2000) considerou os anos de carreira e suas características para estabelecer as etapas do ciclo de vida dos professores, observadas uma a uma, como mostra a figura 1 a seguir.

**Figura 1.** Modelo síntese elaborado por Michael Huberman



**Fonte:** Adaptado de Huberman (2000, p. 47).

As fases da carreira descritas por Huberman (2000), são:

- Entrada na carreira: período marcado pela sobrevivência e descoberta. O aspecto da sobrevivência envolve o chamado “choque da realidade”, que seria o confronto inicial com a complexidade da situação profissional: a imprevisibilidade, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais educacionais e a realidade cotidiana de sala de aula, a fragmentação do

trabalho, a dificuldade com manejo de sala de aula, com a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, com material didático inadequado etc. O aspecto da descoberta envolve o entusiasmo inicial, a experimentação, o orgulho por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua própria sala de aula, os seus alunos e fazer parte de um corpo profissional). Ambos os aspectos, sobrevivência e descoberta, desenvolvem-se paralelamente. As reações, nessa fase, variam de professor para professor. Para uns, o entusiasmo inicial pode tornar o período mais fácil. Já, para outros, o peso maior pode estar nas dificuldades, tornando o período mais difícil.

- Fase de estabilização: período marcado pelo “comprometimento definitivo”, “estabilidade” e “tomada de responsabilidade”. O lidar com o pedagógico torna-se mais tranquilo, representando uma maior facilidade com o manejo de sala, um maior leque de opções de estratégias de ensino, maior desenvoltura no planejamento das aulas e maior independência na profissão.

- Fase de diversificação: Há três linhas de estudo que explicam essa fase. A primeira apresenta o professor em um período de consolidação pedagógica, diversificando os materiais didáticos, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências de ensino etc. Antes da estabilização, essas ações eram limitadas pelas incertezas, as inconseqüências e o insucesso geral. Para uma segunda linha, nessa fase, os professores estariam engajados em participar das reformas educacionais. Assim, os professores estariam mais motivados e empenhados em participar de equipes pedagógicas ou comissões de reforma que surjam nas escolas. Uma última linha defende a ideia de que após uma primeira vivência das atividades de sala de aula e da profissão em geral, o professor parte em busca de novos desafios.

- Pôr-se em questão: Trata-se de uma fase com múltiplas facetas. Um período marcado pela sensação de rotina ou até mesmo de crise existencial. Representa, aproximadamente, o meio da carreira, entre os 35 e os 50 anos, entre o 15º e o 25º ano de experiência docente. Período em que as pessoas examinam o que fizeram de suas vidas, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos e que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se aventurarem na incerteza e insegurança de outro caminho.

- Serenidade e distanciamento afetivo: Fase que vai dos 45 aos 55 anos em que os professores começam a lamentar o período de ativismo de outrora, mas também apresentam uma grande serenidade em situações de sala de aula. São menos sensíveis a avaliação dos pares e alunos. O nível de ambição diminui e, conseqüentemente, o nível de investimento, também, paralelo ao aumento da sensação de confiança e serenidade. Ocorre um distanciamento afetivo dos alunos.

- Conservadorismo e lamentações: Fase de amargura em que os professores se queixam sistematicamente de tudo: alunos, colegas, escola etc.

- O desinvestimento: Período em que as pessoas centram sua atenção para outros aspectos não relacionados à escola.

O autor registra em cada fase do ciclo de vida profissional as características que nos ajudam a compreender as ações dos professores e seus processos formativos, aponta os dilemas e os desafios vivenciados por eles em cada etapa, como o desenvolvimento das mesmas se relacionam com o tempo de trabalho, ainda que cada etapa possa preparar a seguinte ou possa não ter uma sequência de fases lineares.

Segundo Huberman (2000), essas fases atravessam a carreira docente e afetam um grande número, por vezes a maioria, dos professores. Admite-se, portanto, o “aprender a ensinar” como um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida do professor. Assim, ela inicia-se antes do curso de formação inicial, enquanto ainda somos alunos, perpassa a formação básica e tem sua continuidade com a formação permanente. Para o autor, essas fases, mudanças, “conflitos” atravessam a carreira docente e afetam um grande número de seus professores.

Adotando o “aprender a ensinar” como uma metodologia, concebemos a formação acontecendo ao longo de toda a vida do professor.

Os primeiros anos de docência representam uma parte do processo de desenvolvimento profissional do professor. Seria o que Garcia (1999) indica como fase de iniciação ao ensino. Um período em que professores adquirem conhecimentos, competências e costumes adequados para desenvolver um ensino de qualidade.

Como já citado, no início desse item, é precisamente nos primeiros anos de ensino que ocorre a transição do estado de alunos para docentes. É um período de muitos desafios, dilemas, conflitos, dúvidas, medos, incertezas, sendo indispensável adquirir um conhecimento e competência profissional adequados em um curto espaço de tempo.

A ação por estabelecer a própria identidade pessoal e profissional ocorre, tanto no primeiro ano de docência, quanto também pode acontecer no segundo e terceiro (GARCIA, 1999). Assim, escolhemos por estabelecer como critério de opção dos docentes iniciantes participantes da pesquisa o teto de até três anos de experiência docente, confiando que esse período de iniciação se prolongue além do primeiro ano, havendo características únicas.

Algumas pesquisas sobre os professores iniciantes mostram estudos que, em relação à formação de professores, há progressivo investimento no tocante à compreensão de processos de constituição da identidade docente, desencadeando um aumento de estudos sobre a temática

do professor em início de carreira, conforme nos revelam André (2006), Pappi e Martins (2010, p. 2):

O aumento do interesse pelas pesquisas na área da formação de professores e a variedade de investigações efetivadas podem ser compreendidos como a expressão desse momento histórico, pois se entende que as percepções sobre novas demandas e necessidades se constituem no campo da ação humana ou da prática social dos sujeitos.

Para Romanowski e Soczek (2014, p. 1), “[...] as estatísticas educacionais têm demonstrado, no Brasil, que o número de formandos licenciados está aquém das necessidades das demandas das escolas [...]” e que políticas de formação de professores têm sido feitas para diminuir a falta destes. Contudo, Pinto (2014, p. 3) aponta que “[...] com exceção da disciplina de física, existem professores habilitados em número mais do que suficiente para assumir as turmas existentes, concluindo-se que se trata essencialmente de um problema de falta de atratividade da carreira docente.”.

Divergências à parte, quanto à demanda, André (2012, p. 3) aponta, de qualquer forma, que há uma “[...] evasão de professores mais bem capacitados para a rede privada [...]”, indicando a necessidade de políticas públicas no país, que versem sobre a permanência desse profissional na docência pública. Conforme o

[...] relatório, que reúne dados de 25 países mostra que a preocupação com a desistência de professores competentes, tem levado alguns países à adoção de políticas que possam não só atrair, desenvolver e recrutar bons profissionais, mas também criar condições para que os docentes queiram permanecer na profissão. Analisando as taxas de evasão do magistério em diversos países, o relatório informa que essas tendem a ser mais altas nos primeiros anos de atividade profissional. (ANDRÉ, 2012, p. 3).

Romanowski e Soczek (2014, p. 2) alertam que “[...] as reflexões realizadas não têm sido aproveitadas no sentido de fundamentar e construir uma política pública consistente de sustentação dos professores iniciantes nas escolas [...]”.

Assim, o que se percebe é uma crise no magistério e,

[...] esta carência se expressa por um lado, pela carreira de magistério não ser atrativa considerando os salários pagos e as condições de ensino nas escolas e, por outro, pela desistência dos professores nos primeiros anos de sua prática profissional, ou seja, poucos interessados e pouca perseverança na profissão. (ROMANOWSKI; SOCZEK, 2014, p. 3).

Deste modo, torna-se importante estabelecer no início da carreira uma condição ímpar, preocupando-se com a inserção e permanência deste professor no ambiente escolar.

Sendo assim, devemos levar em conta que o professor, no início de sua carreira, possui muitos conhecimentos construídos ao longo de sua vida acadêmica que servirão de base no momento das tomadas de decisão. Outros saberes serão construídos no dia a dia da sala de aula, a partir de um processo de reflexão.

Shulman (1986) destaca alguns tipos de conhecimentos que compõem a base de conhecimento para a docência, estudando os professores, suas transformações durante sua formação e como o conhecimento deve ser utilizado no ensino concreto na sala de aula.

Por base de conhecimento, entende-se o conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessário para atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem (MIZUKAMI *et al.*, 2002, p. 67).

Os conhecimentos que compõem essa base seriam:

- 1. O conhecimento dos conteúdos das disciplinas curriculares – conhecimento da matéria:** Implica o **domínio, por parte do professor, dos conceitos fundamentais** de uma determinada área de conhecimento e da história da construção de tais conceitos. O domínio de tal tipo de conhecimento é imprescindível para que o professor possa, de fato, constituir-se em mediador entre os conhecimentos historicamente produzidos e os conhecimentos escolares de um determinado nível e modalidade de ensino, de forma a oferecer condições para que os alunos possam se apropriar deles. Para o autor, trata-se de conteúdo imprescindível para a docência. Trata-se, igualmente, de condição necessária, mas não suficiente, para a garantia de um processo de ensino e aprendizagem eficiente.
- 2. Conhecimento pedagógico geral:** Inclui **conhecimento sobre processos de ensino e aprendizagem, procedimentos didáticos, motivação, propostas e teorias de desenvolvimento, estilos de aprendizagem** etc., necessários à transformação do conteúdo a ser ensinado em conteúdo a ser aprendido. Tais conhecimentos contemplam princípios e estratégias de manejo de classe e de organização que transcendem o conteúdo da matéria em si.
- 3. Conhecimento curricular:** Refere-se ao **conhecimento das disciplinas** que compõem o currículo de um determinado nível / modalidade de ensino, com ênfase no domínio conceitual da disciplina específica pela qual é responsável. Implica considerar, pois, tanto o currículo específico das disciplinas que ensina quanto compreender a relação da/s mesma/s com a organização e estruturação dos conhecimentos escolares. Compreende, principalmente, os materiais e programas que servem como ferramentas de trabalho para os professores.
- 4. Conhecimento dos fins e metas da educação e dos contextos educativos:** Consiste em **conhecimentos dos fins educacionais, propósitos e valores e suas bases históricas**. Envolve conhecimentos sobre contextos educacionais, sobre os trabalhos do grupo ou da classe, sobre gestão e financiamento da educação / do ensino, sobre as características e especificidades das comunidades e culturas, sobre políticas públicas educacionais, dentre outros.

**5. Conhecimento dos alunos:** Conhecimento de **processos / estilos de aprendizagem** específicos de seus alunos. Envolve **conhecimento dos alunos em suas dimensões cognitiva, emocional, motora, social, interacional**.

**6. Conhecimento pedagógico do conteúdo:** Dentre todos os conhecimentos que compõem o modelo por ele construído **da base de conhecimento para a docência**, o conhecimento que adquire maior consideração – porque específico da docência, e construído pelos professores a partir de suas atuações em situações concretas de ensino e aprendizagem – é o conhecimento pedagógico do conteúdo, o qual não se resume ao conhecimento do conteúdo específico e tampouco ao do pedagógico, mas implica a construção de um tipo novo de conhecimento que pode ser denominado de conhecimento sobre o ensino de algo. Tal conhecimento não é oferecido em cursos de formação inicial e em programas de formação continuada. **É pessoal e fruto da interação de diferentes tipos de conhecimentos que se fundem em um novo conhecimento**, a partir do dia a dia do ensino de uma disciplina específica. (MONTALVÃO; MIZUKAMI, 2002, p. 21-22, grifos nossos).

A importância desse conhecimento se deve ao fato dele não poder

[...] ser adquirido de forma mecânica ou linear; nem sequer poder ser ensinado nas instituições de formação de professores, uma vez que representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo. (GARCIA, 1992, p. 57).

O conhecimento pedagógico do conteúdo é compreendido por Shulman

[...] na interseção do conteúdo específico e do conteúdo pedagógico, na capacidade do professor para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e de repertórios apresentados pelos alunos (MIZUKAMI, 2000, p. 146).

O conhecimento de conteúdo específico (domínio dos conceitos básicos de uma área de conhecimento, de sua construção, assim como do conhecimento da estrutura dessa área) e o conhecimento pedagógico geral (conhecimento que transcende o domínio de uma área específica e que inclui os conhecimentos de objetivos, metas e propósitos educacionais; de ensino e aprendizagem; de manejo de classe e interação com os alunos; e de estratégias instrucionais; de como os alunos aprendem; de outros conteúdos; de conhecimento curricular), compõem os diferentes tipos de conhecimento que abordam a tomada de decisões dos docentes.

Shulman (1986, 1987), em segundo modelo proposto, sugere a consideração da base de conhecimento para o ensino e envolve processos presentes nas ações educativas. É o processo de raciocínio pedagógico que retrata como os conhecimentos são acionados, relacionados e

construídos durante o processo de ensino e aprendizagem. Uma precária base de conhecimento compromete e empobrece os processos de raciocínio pedagógico acionados pelos professores quando em situações concretas de ensino e aprendizagem (MIZUKAMI, 2004, p. 292).

Seis aspectos comuns ao ato de ensinar envolvem o processo de raciocínio pedagógico:

1. **Compreensão:** o raciocínio pedagógico tem início com a compreensão de ideias e conceitos de um mesmo conteúdo ou de conteúdos relacionados; com o entendimento das estruturas e princípios que fundamentam as disciplinas e a construção dos conteúdos que a constituem.
2. **Transformação:** envolve interpretação (revisão dos materiais instrucionais a partir do próprio entendimento do conteúdo específico da área); representação (conjunto de analogias, metáforas, ilustrações, exemplos, atividades diferenciadas etc., a serem usados de acordo com a situação na transformação do conteúdo em ensino); adaptação (ajuste da transformação às características dos alunos em geral); e a consideração de alunos específicos (adaptação de material e procedimentos).
3. **Instrução:** consiste no manejo de classe, em exposição e em interações e considera outros aspectos do ensino ativo, como: trabalho em grupo, disciplina, humor, questionamentos, descoberta, investigação e formas observáveis de ensino na classe.
4. **Avaliação:** ocorre durante e depois da instrução. Trata-se da checagem da compreensão dos alunos sobre o que foi ensinado.
5. **Reflexão:** Consiste no processo de aprendizagem a partir da própria experiência, pelo qual os professores avaliam seu trabalho.
6. **Nova compreensão:** trata-se de uma compreensão aperfeiçoada, enriquecida, formando um círculo completo, a partir do ponto de partida (MONTALVÃO; MIZUKAMI, 2002, p. 23, grifos nossos).

Analisar os aspectos relevantes da base de conhecimento do professor significa

muito mais do que identificar o conhecimento que ele tem nas categorias de conhecimento de conteúdo específico, pedagógico geral e pedagógico de conteúdo. Significa, igualmente, tentar identificar rotinas e scripts, por exemplo, nos quais o conhecimento é potencialmente acessível para uso pelo professor. (MIZUKAMI *et al.*, 2002, p. 71).

Ao analisar o tempo e o espaço de aprendizagem do professor, uma parte importante tem sido destacada, a dos professores iniciantes. Se ainda há preocupação com relação aos professores mais experientes que estão em exercício, preocupação maior se deve ter com os docentes iniciantes.

Segundo Ávalos (2012), não porque estes sejam obra de formações iniciais frágeis ou equívocas, mas por estarem num momento peculiar da carreira, que provoca experiências características, sensações e sentimentos únicos. Sendo assim, a aprendizagem da docência apoia-se na seguinte concepção:

Aprender a ser professor, neste contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva e competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos. (MIZUKAMI *et. al.*, 2006, p. 12).

A autora e cooperadores definem em poucas linhas a complexidade da prática docente, profissão exigente para professores experientes e, principalmente, para professores iniciantes. Ensinar, nos dias de hoje, não é apenas transmitir uma ciência exata, mas exige a concepção da reflexão sobre a ação e sobre as práticas. O início da carreira, período de muitas aprendizagens para o professor iniciante dada a complexidade que envolve a profissão, é, no mínimo, assustador. Garcia (2010, p. 28) descreve como “[...] um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal”.

## **1.2 Inserção e Indução à docência – etapa de desenvolvimento profissional**

O processo de inserção profissional de professores iniciantes consiste em um período de intensos desafios e dificuldades que, muitas vezes, levam o docente abandonar a profissão. Dessa forma, esta etapa profissional nos leva a discutir e refletir sobre esse processo no desenvolvimento do trabalho docente de professores.

Neste contexto, o início de carreira pode ser entendido como um processo de construção de saberes práticos da profissão, assim como aponta Tardif (2014, p. 86) “[...] muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho”.

A construção dos saberes não advém somente ao longo da carreira docente, como também em casos de constituição profissional anteriores. Sicardi (2008, p. 54) esclarece que

[...] a apropriação destes saberes ocorre num processo continuado de constituição profissional, marcado por experiências, pelos contextos e acontecimentos que acompanham a existência do docente no exercício da prática pedagógica. Nesse sentido, a ação educativa adquire capacidades formadoras na medida em que consegue interagir com uma certa lógica de evolução pessoal de cada um.

Assim, no processo de apropriação, Tardif (2014, p. 36) afirma que o saber é “[...] formado pelo amálgama, mais ou menos coerente [...]”. A definição permite entender que a formação de um saber ocorre com a mistura de elementos diversos de difícil dissociação, pois há sempre uma inter-relação entre os saberes docentes.

Ao usarmos o termo saberes, nos referimos aos saberes experienciais, definidos por Tardif na perspectiva da prática docente, da seguinte forma:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provê das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2014, p. 48-49).

Deste modo, a partir desse entendimento, os professores iniciantes precisam mobilizar saberes que lhes permitam atuar profissionalmente.

Voltando à formação de professores, segundo alguns autores (GATTI, 2013-2014; MARCELO GARCIA, 2009; ANDRÉ, 2010) a literatura tem discutido a limitação da formação inicial realizada em nível superior, especialmente com o crescimento vertiginoso do ensino à distância, e defendido a perspectiva do desenvolvimento profissional contínuo, no qual as formações inicial e continuada seriam apenas parte do processo de aprendizagem do professor que se daria ao longo da vida.

Gatti (2008) indica a dificuldade enfrentada pelo curso de Pedagogia para acatar inteiramente as habilitações conferidas pelo curso. Além de, muitas vezes, não atender significativamente à necessidade dos professores que atuarão em sala de aula, Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, também apresenta limitação para subsidiar o exercício profissional nas demais funções para as quais a Pedagogia habilita. Poderíamos pensar que, dada a estrutura e condições de formação e trabalho impostas, a Pedagogia habilita, mas não forma.

O professor, por excelência, é o profissional que sabe ensinar e tem domínio sobre os conteúdos que leciona. Aparentemente óbvios, esses preceitos infelizmente não se confirmam no dia a dia, e a maior causa disso é a formação inicial. O curso de Pedagogia, que deveria garantir a competência de quem leciona na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, forma profissionais despreparados para planejar, ensinar e avaliar. O resultado é a péssima qualidade da Educação no país. Um curso que tem como missão

formar profissionais tão diversos como professores de diferentes segmentos, além de coordenadores pedagógicos, gestores, supervisores de ensino e pesquisadores, não tem como prioridade no currículo o "quê" e o "como" ensinar determinadas faixas etárias. (GATTI, 2008, entrevista à Revista Nova Escola).

Nesse trabalho, uma das dificuldades apresentadas diz respeito à responsabilidade do professor iniciante ao assumir uma turma, os desafios de lidar com os alunos, em realizar um bom planejamento, de como lidar com as questões burocráticas, entre outros, então, este processo pode gerar vários sentimentos como medo e ansiedade na transição de estudante para professor.

Rodrigues (2005, p. 2), ao tratar algumas das atuais propostas de formação de professores, considera que o discurso dos autores que defendem a epistemologia da prática:

[...] em geral recorrem à explicação de que o novo modelo pretende ser uma resposta ao recorrente fato de que a produção intelectual e os avanços teóricos têm afetado muito pouco a prática dos professores e, quando chegam à escola e à sala de aula, sua apropriação é precária ou equivocada, uma vez que os professores não compreendem o conhecimento abstrato e o discurso complexo produzido e divulgado pela academia.

Os problemas citados, são assuntos frequentes em pesquisas. Segundo Canário (2000, p. 3), no que diz respeito às políticas e práticas de formação dos docentes, dos professores nas universidades “[...] está em causa a criação de condições que lhes permita instituírem-se como lugares legítimos de produção dos saberes legitimados, estruturantes de formação docente [...]”. As instituições de formação de professores têm empobrecido com esta visão corporativa, tanto em posições estratégicas quanto em termos metodológicos no que se refere ao debate e à contribuição para a identidade docente e a aquisição dos saberes da docência. É como se existissem dois paralelos: a formação inicial e o contexto de trabalho do professor.

É preciso dar atenção a este momento profissional do professor, por ser determinante em sua carreira e seu futuro. De acordo com Gabardo (2012, p. 10),

As primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre sua decisão de continuar ou não na profissão, porque esse é um período marcamos por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente, não obstante, essa fase também é marcada por intensas aprendizagens que possibilitam ao professor a sobrevivência na profissão.

Então, nos primeiros anos de docência, geralmente, os professores vivenciam um choque de realidade (VEEMAN, 1988) e um processo de aprendizagem intenso da profissão, entre erros e acertos no exercício de ensinar. Portanto, o processo de inserção desse professor e seu acolhimento pelos profissionais da escola é relevante no seu desenvolvimento profissional.

O docente, no exercício de sua função, precisa também de interação com os seus pares, mas a realização dessas atividades precisa ser acompanhada pelo devido aprofundamento do conhecimento em relação aos conteúdos que ensinam.

Gama (2009, p. 102) indica que os sentimentos característicos do período de iniciação à docência “[...] constituem-se em desafios para a continuidade na carreira e para o desenvolvimento profissional da grande maioria dos professores iniciantes [...]”. Para a autora, se quisermos avançar na qualidade do ensino-aprendizagem e nos resultados escolares é preciso “[...] conhecer e repensar princípios necessários para o desenvolvimento profissional, como os apoios e a promoção do bem-estar docente [...]” (GAMA, 2009, p. 102).

Flores (2009), em seus estudos, afirma que os professores aprendem continuamente. Entre as formas mais efetivas de sua aprendizagem estão: a reflexão sobre a própria prática; a análise da reação dos seus alunos; o ensaio de novas estratégias; a partilha de experiências com seus colegas; a frequência em cursos, oficinas e conferências e a leitura de livros. Para os professores iniciantes esse processo se intensifica, porque estão na fase de construção de seus repertórios de saberes ligados às atividades de ensinar e aprender.

Assim, a inserção profissional dos professores, de acordo com Marcelo Garcia (2009, p. 85),

[...] exige política de acolhimento com claros objetivos e recursos teóricos. É um processo contínuo, mas para os professores principiantes a inserção profissional é profundamente dependente dos mecanismos de ajuda garantidos na política de inserção definida pela escola na qual iniciam sua carreira.

Parece imprescindível pensar em programas de indução para os professores iniciantes que tratem do processo de inserção e formação vinculado a prática pedagógica. Devemos ter em conta que, para os professores principiantes, “[...] é necessário um processo de adequação profissional, como uma forma de socialização, com características e conotações que exigem atenção, para poder apresentar resultados efetivos” (MAYOR RUIZ, 2009, p. 190).

As tarefas a serem enfrentadas pelos iniciantes são muitas, segundo Marcelo García (2011, p. 9), são elas: procurar conhecer os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes

permita sobreviver como professores; criar uma comunidade de aprendizagem na classe; e continuar a desenvolver uma identidade profissional. É ampla a responsabilidade com a aprendizagem dos alunos.

Programas de indução à docência, que incluam táticas de apoio, acompanhamento e habilitação, podem ajudar a reduzir o peso dessas tarefas e fazer com que os professores iniciantes tomem consciência de quão importante é a aderência a um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, uma pesquisa sobre o “estado da arte” das Políticas Docentes no Brasil (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) traz caminhos e iniciativas de como superar os impasses sobre o abandono dos professores iniciantes, com a política de inserção à docência e trabalho com professores iniciantes.

Marcelo Garcia et al. (2016, p. 305-306) também tem se dedicado a acompanhar implementações de programas de indução que visam a formação continuada e esclarece que:

A indução profissional na educação é o período de tempo que envolve os primeiros anos, nos quais os docentes têm de realizar a transição de estudantes a educadores. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os docentes iniciantes devem construir conhecimento profissional além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal. Convém insistir na ideia de que o período de indução é um período diferenciado no caminho de converter-se em docente. Não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação contínua, mas sim possui um caráter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo.

O autor também nos alerta que não depende apenas dos programas e há necessidade de

[...] refletir e desenvolver políticas efetivas de apoio aos professores em início de carreira, num contexto em que consegue que a docência seja vista como uma profissão atraente que os sistemas educativos consigam manter na profissão o maior número de bons professores, ainda constituem enormes desafios (MARCELO GARCIA et al., 2010, p. 31).

Os autores ainda nos relatam que os três primeiros anos são considerados os mais frágeis e difíceis da carreira docente, por isso alertam que os programas devem contribuir para criar uma identidade profissional nos docentes e não só cumprir funções burocráticas.

Outra ação política que está apontando para a melhoria das condições de remuneração do magistério na educação básica, cujo impacto se esperaria que pudesse ser sentido tanto na atratividade para a carreira docente, como nas condições do trabalho docente, foi a Lei do Piso

Salarial Nacional do Magistério (BRASIL, 2008), e, ao lado desta, a orientação do CNE (BRASIL, 2009) sobre Planos de Carreira Docente, que visou equacionar a questão de se oferecer uma perspectiva de progressão na profissão docente nas diferentes redes públicas de ensino. As implicações desses dispositivos sobre a incitação e atratividade para a carreira docente, seu aperfeiçoamento e diversificação na progressão profissional ainda não são palpáveis até nossos dias.

A desigualdade de situações e redes de ensino no Brasil é muito grande, suas condições financeiras, também, em que pese o papel redistributivo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Em boa parte, essa Lei ainda não chega a ser cumprida em sua integralidade e se verifica em muitos municípios a não consideração das orientações do CNE quanto aos planos de carreira. Há muitos municípios que não regulamentaram seus sistemas de ensino e não construíram carreiras para seus professores, ou se o fizeram, as carreiras se mostram com precariedades concretas (JACOMINI; PENNA, 2016; LEITE, 2014).

Em um artigo sobre programas de inserção docente no Brasil, André (2012) assegura que existem apenas três programas para professores iniciantes a partir do ingresso na carreira, dois em nível estadual e um em nível municipal.

As ações formativas voltadas para professores iniciantes no Brasil acontecem por meio do ingresso em concurso público, estão localizadas em apenas dois estados (Ceará e Espírito Santo) e em um município (Jundiaí, SP)<sup>4</sup> (ANDRÉ, 2012). Essas ações oferecem cursos de formação aos ingressantes, entretanto, os gestores das Secretarias de Educação que oferecem os cursos afirmam que deveria ser feito um acompanhamento também durante os primeiros meses do professor iniciante e que essas ações destacam uma oscilação entre pensar políticas públicas formativas e de apoio para os docentes iniciantes.

A ausência de políticas e programas de indução refletidos para os professores iniciantes acaba contrapondo o modelo de formação descrito por Jacques Busquet (1974 *apud* PEREIRA, 1999, p. 112), na seguinte analogia:

Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e

---

<sup>4</sup> O site da prefeitura de Jundiaí indica que essas ações formativas não acontecem mais e não foram localizados indícios que o programa ainda exista. (JUNDIAI, 2021)

quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal.

Perante este cenário, ponderamos que o início de carreira é o momento no qual o aluno formado chega à escola como professor, ainda que o desenvolvimento profissional aconteça de forma contínua, desde a formação inicial.

[...] é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico acadêmico e o contexto escolar com a prática docente. (GUARNIERI, 2005, p. 5).

Guarnieri (2005) enumera três reações quando há o enfrentamento do real. A primeira pode despontar através da rejeição ou até mesmo a renúncia dos conhecimentos acadêmicos decorrente da inaptidão do professor iniciante em aplicá-los. Cria-se, então, um solo fértil para que esse docente aceite a tradição escolar sem discutir, ao mesmo tempo que é aceito pelo grupo de professores mais antigos, visto que atua da maneira que, pra eles, é a adequada. Assim, o professor se distancia de situações que possam promover transformações e torna-se resistente a mudanças.

A segunda reação é limitante: o docente iniciante pode chegar à escola com uma compreensão teórica e dedicar-se sem conseguir avaliar se esta é suficiente em si ou quais são os seus limites. A aversão em perceber a necessidade de adaptar a concepção teórica pode implicar uma prática carente, que incita alguns fatores determinantes do choque – dificuldade de gerir a sala de aula, indisciplina e problemas de afinidades interpessoais.

E a terceira, um tanto mais positiva que as outras, é decorrência do questionamento das concepções teóricas e da cultura escolar. Contudo, o questionamento é crucial e não rejeita os elementos positivos existentes nas concepções e na cultura escolar. Na verdade, aciona esses elementos a fim de identificar os limites e os problemas de sua própria prática.

Partindo da hipótese de que os docentes iniciantes estão em fase relevante para sua constituição profissional e com necessidade de apoio institucional, optamos por analisar em que medida as ações da gestão escolar, com os professores recém-contratados, podem contribuir para o desenvolvimento profissional no início da docência. Assim, consideramos a fase inicial como estratégica para permanência na profissão e para o desenvolvimento profissional dos professores.

### 1.3 Gestão escolar – O papel do gestor

A Gestão Escolar consiste em uma área composta pela administração, coordenação e orientação pedagógica da escola, tendo a responsabilidade de propiciar uma participação e organização democrática que envolva os docentes e a comunidade escolar como um todo, criando metas para o período letivo e estratégias para suas realizações. De acordo com Libâneo (2012, p. 411), em relação à organização e gestão escolar:

No caso da escola, a organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas.

O gestor escolar tem muitos desafios, um dos primeiros é saber desenvolver as questões administrativas com a parte pedagógica, para que a escola promova melhorias em seu sistema educacional, sendo necessário um plano que cuide dos recursos físicos, materiais, patrimoniais e humanos disponíveis.

A gestão possui responsabilidades administrativas e pedagógicas incluindo a documentação institucional, os materiais pedagógicos, a estrutura física, o que inclui a manutenção de equipamentos, a organização de objetos e espaços do patrimônio escolar. Também há a dimensão de liderança considerando a natureza formativa, conforme destaca Lück (2012, p. 17) ao descrever o papel da gestão:

O diretor de escola, o diretor assistente ou adjunto, o supervisor pedagógico e o orientador educacional, assim como demais membros da equipe de gestão escolar, desempenham um papel caracterizado pela liderança e coliderança, inerentes a suas funções. Aliás, é importante reconhecer que todo trabalho em educação, dada a sua natureza formadora, implica ação de liderança, que se constitui na capacidade de influenciar positivamente pessoas, para que, em conjunto, aprendam, construam conhecimento, desenvolvam competências, realizem projetos, promovam melhoria em alguma condição, e até mesmo divirtam-se juntas de modo construtivo, desenvolvendo as inteligências social e emocional.

Para tanto, o gestor precisa ter as competências necessárias para colocar essas questões em desenvolvimento a fim de garantir o bom funcionamento da organização, bem como unificar a comunidade escolar e incentivá-la nas atividades da escola. No caso dessa pesquisa, ela poderá contribuir com o processo de inserção dos professores iniciantes, incentivar parceria

entre os professores iniciantes e os mais experientes, direção e demais colaboradores da instituição.

Libâneo (2004) também destaca dez atribuições do gestor escolar, que deve:

1. Supervisionar e responder por todas as atividades administrativas e pedagógicas da escola bem como as atividades com os pais e a comunidade e com outras instâncias da sociedade civil.
2. Assegurar as condições e meios de manutenção de um **ambiente de trabalho favorável e de condições materiais necessárias** à consecução dos objetivos da escola, incluindo a responsabilidade pelo patrimônio e sua adequada utilização.
3. Promover a integração e a articulação entre a escola e a comunidade próxima, com o apoio e iniciativa do Conselho de Escola, mediante atividades de cunho pedagógico, científico, social, esportivo, cultural.
4. **Organizar e coordenar as atividades de planejamento e do projeto pedagógico-curricular**, juntamente com a coordenação pedagógica, bem como fazer o acompanhamento, avaliação e controle de sua execução.
5. Conhecer a legislação educacional e do ensino, as normas emitidas pelos órgãos competentes e o Regimento Escolar, assegurando o seu cumprimento.
6. Garantir a aplicação das diretrizes de funcionamento da instituição e das normas disciplinares, apurando ou fazendo apurar irregularidade de qualquer natureza, de forma transparente e explícita, mantendo a comunidade escolar sistematicamente informada das medidas.
7. Conferir e assinar documentos escolares, encaminhar processos ou correspondências e expedientes da escola, de comum acordo com a secretaria escolar.
8. Supervisionar a avaliação da produtividade da escola em seu conjunto, incluindo a avaliação do projeto pedagógico, da organização escolar, do currículo e dos professores.
9. **Buscar todos os meios e condições que favoreçam a atividade profissional dos pedagogos especialistas, dos professores, dos funcionários, visando à boa qualidade do ensino.**
10. Supervisionar e responsabilizar-se pela organização financeira e controle das despesas da escola, em comum acordo com o Conselho de Escola, pedagogos especialistas e professores (LIBÂNEO, 2004, p. 217, grifos nossos).

Cabe destacar, sobre as atribuições citadas pelo autor, o papel significativo do gestor na gestão da organização do trabalho e do espaço escolar para a melhoria da qualidade do ensino, não devendo se prender apenas aos aspectos administrativos, mas, sobretudo, a sua integração com aspectos pedagógicos.

O gestor escolar, ao estar atento à superação dos desafios que impedem o bom funcionamento da escola, vai ao encontro do processo de aprendizagem do aluno. No caso de professores iniciantes, esses desafios podem surgir nas relações institucionais, nas de infraestrutura, de formação e, até mesmo, nas interpessoais (MARCELO GARCIA, 1999;

MIZUKAMI, 2000; HUBERMAN, 2000; TARDIF, 2014), as quais podem promover um movimento de abandono da profissão.

Nesse sentido, as práticas administrativas e pedagógicas podem ser refletidas no movimento de contribuírem na busca por superar os desafios da docência em início de carreira e do comprometimento com os resultados almejados para a aprendizagem dos alunos.

De acordo com as concepções de Ferreira (2006, p. 111) a respeito da gestão escolar:

É a intencionalidade do que se quer fazer que define a direção da ação e as formas de organizar a execução. É a intencionalidade – que se expressa nos objetivos – que irá nortear aquilo que se apresenta como desejado e necessário. Isto implica a explicitação de determinada intenção de ações, da definição dos fins que se quer alcançar, que se sustentam naquilo que tem valor para uma coletividade em determinado momento histórico em uma dada sociedade.

Assim, esta pesquisa busca refletir as intencionalidades das práticas declaradas de gestão escolar que se aproximem dos desafios enfrentados por professores iniciantes e possam contribuir para a atuação do pedagogo. A área de Gestão Escolar implica em constante processo de formação, conhecimento específico no cargo de atuação e experiência profissional.

É necessário, também, fazer uma reflexão sobre o papel do Gestor Escolar na perspectiva de gestão democrática como um dos fatores fundamentais na efetivação de uma educação escolar pública de qualidade, analisar o papel do gestor escolar e se sua formação corresponde às necessidades efetivas para o desempenho de suas funções de modo a superar as questões técnicas e imediatas do cotidiano escolar e a contribuir para a ampliação de seus conhecimentos sobre as questões que envolvem o fazer pedagógico.

A gestão democrática da escola, contemplada como exigência no seu Projeto Político Pedagógico, na Constituição Federal, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, presume que as relações de poder dentro das instituições de ensino devam gerar integração, cooperação e participação, e, para isso, as propostas precisam ser construídas e reconstruídas pelas próprias pessoas envolvidas com a escolarização.

Libâneo et al. (2008, p. 289) nos chamam a atenção para o fato de que para exercer sua profissão com mais qualidade o professor/gestor deve:

[...] conhecer bem o funcionamento do sistema escolar (as políticas educacionais, as diretrizes legais, as relações entre escola e sociedade e etc.) e das escolas (sua organização interna, as formas de gestão, o currículo, os métodos de ensino, o relacionamento professor-aluno, a participação da comunidade, etc.) e aprender a estabelecer relações entre estas duas instâncias.

Sendo assim, faz-se necessário que toda comunidade escolar (professores, agentes educacionais, pais, alunos, coordenadores pedagógicos etc.) participem da tomada de decisões, de forma crítica, reflexiva e consciente, com o objetivo que se espera da instituição escolar, o de proporcionar um ensino e aprendizagem de qualidade para seus alunos. Assim, o gestor escolar:

[...] coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha o desenvolvimento das ações, presta contas e submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente. (LIBÂNEO et al., 2008, p. 335).

Deste modo, na gestão democrática, as metas e os objetivos são coletivos, os processos de decisão são compartilhados, mas também há de se ter bem definidas as responsabilidades individuais, incumbindo ao gestor articular as responsabilidades individuais e coletivas.

Na busca pela qualidade da educação, consideramos, nesta pesquisa, que o gestor escolar é mais que um cargo administrativo, a ele caberá a efetivação de uma escola democrática, com vistas à qualidade da educação. Deste modo, o trabalho desenvolvido pela escola não se esgota no âmbito escolar, pois está vinculada à gestão do sistema educativo e pressupõe a gestão democrática. Sobre isso, afirma Paro:

A possibilidade de uma administração democrática no sentido de sua articulação, na forma e conteúdo, com os interesses da sociedade como um todo, tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada. No caso da Administração Escolar, sua especificidade deriva, pois: a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de modo nenhum desvinculados um do outro. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam (...) a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; ou seja, esse processo não se constitui em mera diferenciação do processo de produção material que tem lugar na empresa, mas deriva sua especificidade de objetivos (educacionais) peculiares, objetivos estes articulados com os interesses sociais mais amplos e que são, por isso, antagônicos aos objetivos de dominação subjacentes à atividade produtiva capitalista. (PARO, 1996, p. 151).

Portanto, para a construção da consciência crítica, percebe-se que, na esfera educacional, há ações que devem contribuir para uma educação de qualidade, com mais pessoas

participando nas tomadas de decisões e, conseqüentemente, realizando transformações educativas.

O que não se pode é tomar os determinantes estruturais como desculpa para não se fazer nada, esperando-se que a sociedade se transforme para depois transformar a escola. Sem a transformação na prática das pessoas não há sociedade que se transforme de maneira consciente e duradoura. É aí, na prática escolar cotidiana, que precisam ser enfrentados os determinantes mais imediatos do autoritarismo enquanto manifestação, num espaço restrito, dos determinantes estruturais mais amplos da sociedade (PARO, 2005, p. 19).

Diante deste entendimento sobre essas dificuldades, não podemos deixar que as ações de participação na escola dificultem o processo, pois podem vir a comprometer a participação da comunidade escolar.

De tal modo, conclui-se que os gestores devem assumir, no grupo escolar, o compromisso para que a escola funcione com o trabalho conjunto, em uma construção coletiva. Para tanto, é fundamental que se tenha clareza em relação à participação:

[...] No âmbito da unidade escolar, esta constatação aponta para a necessidade da comunidade participar efetivamente da gestão da escola de modo a que esta ganhe autonomia[...]. Não basta, entretanto, ter presente a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade (PARO, 2005, p. 40).

Assim, o papel e a atuação dos gestores no contexto educacional podem ser o de mediador no desenvolvimento de práticas e ações compartilhadas, que contribuam para as decisões coletivas e que fortaleçam a participação efetiva da comunidade escolar.

As concepções educativas que se estabelecem no contexto escolar acabam por alterar as relações entre os sujeitos e dos sujeitos com as atividades desempenhadas. Assim, apresentando características muito peculiares, as principais concepções de organização e gestão escolar foram sintetizadas por Libâneo (2001, p. 327) e podem contribuir para nossa discussão. Vejamos:

**Quadro 1.** Concepções de organização e gestão escolar

TÉCNICO-CIENTÍFICA	AUTOGESTIONÁRIA	INTERPRETATIVA	DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando a divisão técnica do trabalho escolar;</li> <li>● Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade do que outros;</li> <li>● Ênfase na administração reguladora (rígido sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades), descuidando-se, às vezes, dos objetivos específicos da instituição escolar.</li> <li>● Comunicação linear (de cima pra baixo), baseada em normas e regras.</li> <li>● Mais ênfase nas tarefas do que nas pessoas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Vínculo das formas de gestão interna com as formas de autogestão social (poder coletivo na escola para preparar formas de autogestão no plano político);</li> <li>● Decisões coletivas (assembleia, reuniões), eliminação de todas as formas de exercício de autoridade e de poder.</li> <li>● Ênfase na auto organização do grupo de pessoas da instituição, por meio de eleições e de alternância no exercício de funções;</li> <li>● Recusa a normas e a sistemas de controles, acentuando a responsabilidade coletiva;</li> <li>● Crença no poder instituinte da instituição e recusa de todo poder instituído. O caráter instituinte dá-se pela prática da participação e da autogestão, modos pelos quais se contesta o poder instituído;</li> <li>● Ênfase nas interrelações, mais do que nas tarefas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A escola é uma realidade social subjetivamente construída, não dada nem objetiva;</li> <li>● Privilegia menos o ato de organizar e mais a “ação organizadora”, com valores e práticas compartilhados;</li> <li>● A ação organizadora valoriza muito as interpretações, os valores, as percepções e os significados subjetivos, destacando o caráter humano e preterindo o caráter formal, estrutural, normativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Definição explícita, por parte da equipe escolar, de objetivos sociopolíticos da escola;</li> <li>● Articulação da atividade de direção com a iniciativa e a participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela;</li> <li>● Qualificação e competência profissional;</li> <li>● Busca de objetividade no trato das questões da organização e da gestão, mediante coleta de informações reais.</li> <li>● Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões;</li> <li>● Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados;</li> <li>● Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações.</li> </ul>

**Fonte:** Libâneo (2001, p. 327).

Portanto, os gestores escolares assumem diferentes papéis conforme a concepção que se tenha dos objetivos da educação em relação à sociedade. Os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão, de fazer funcionar, caracterizam a ação denominada gestão, o que torna a direção um atributo da gestão (LIBÂNEO, 2004, p. 101).

Além desses aspectos da direção escolar, temos o papel formativo desempenhado na sua essência de atribuição pelo coordenador pedagógico (CP). O coordenador pedagógico, como formador, propicia processos e espaços de formação de professores de acordo com o projeto pedagógico da escola.

A função do CP surge através do Decreto nº 10.623, de 26 de outubro de 1977 de São Paulo, definindo-se, inclusive, seu papel formativo, como se pode ver em tópicos da Resolução da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo SE 88/2007, que tratam das atribuições do CP quanto à formação de professores. Em seu artigo 2º, diz-se que o CP deve:

- atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;
- assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;
- assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;
- conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;
- divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

O CP tem, portanto, papel fundamental na formação docente. Garrido (2008) propõe que o CP, ao subsidiar e organizar reflexões dos professores sobre suas opções pedagógicas e dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, favoreça a tomada de consciência dos docentes sobre suas ações e do conhecimento sobre contexto escolar em que atuam.

A autora valoriza essa função ao afirmar que “[...] tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil [...]” (GARRIDO, 2008, p. 9), pois não há modelos prontos para serem seguidos. Cada formador precisa criar soluções adequadas a sua realidade. Mudar práticas pedagógicas não se resume à utilização de modelos novos ou à substituição de programas; mudá-las significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho, “[...] significa lançar olhares questionadores e de estranhamento perante práticas tão familiares, que parecem única verdade, impossíveis de serem modificadas” (GARRIDO, 2008, p. 10).

O papel dos Coordenadores Pedagógicos permite-nos identificar dois consensos através da literatura: 1. o CP é responsável pelo desenvolvimento profissional dos professores, devendo assumir, por isso, 2. a liderança nos processos coletivos de formação. Conforme Placco e Souza (2006, p. 46),

o CP é [...] ao mesmo tempo, mediador e construtor de novos sentidos para e com o formando em qualquer processo de formação, tanto no momento da experiência quanto na reconstrução dessas ao longo da vida. O papel do formador em relação à aprendizagem do adulto se assemelha à tarefa do maestro em uma orquestra: de batuta sai o movimento e a energia para a coordenação do grupo e a expressão singular de cada músico, mas a obra sinfônica só ganha existência na manifestação do conjunto.

O conceito de mediação designa “[...] um elemento que viabiliza a realização de outro que, embora distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude” (SEVERINO, 2002,

p. 44). Trata-se, portanto, do fio condutor e organizador da inter-relação entre o singular e o social.

No modelo de formação de reflexão sobre a prática, os professores se reúnem para estudar, analisar o currículo, refletir e propor mudanças nos conteúdos trabalhados, para elaborar e realizar pesquisas e avaliações internas. Nessa modalidade de formação continuada, assume-se que há, por parte dos professores, questionamentos acerca de sua prática pedagógica, de modo que se privilegia a interação nos próprios locais de trabalho.

Deste modo, temos como hipótese que a gestão escolar (diretores, vice-diretores e coordenadores) pode contribuir nesse processo de inserção profissional dos professores em suas múltiplas dimensões relacionadas a sua integração, ao seu desenvolvimento profissional e a sua permanência na carreira.

## CAPÍTULO 2. TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a trajetória da pesquisa. Para isso, organizamos e descrevemos os procedimentos da metodologia, destacando o percurso metodológico; os objetivos da pesquisa; o cenário da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados (questionários; entrevistas semiestruturadas).

### 2.1 Percurso metodológico

A proposta de desenvolver um projeto de pesquisa sobre a inserção profissional docente para analisar o papel da gestão escolar no início da carreira de professores dos anos iniciais foi motivada por minha trajetória e estudos como professora iniciante e também por minha participação em dois grupo de estudo: Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas Formativas e Educativas em Matemática (GEPRAEM) e Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente (NEPEN) na UFSCar-So.

O projeto foi encaminhado para a Secretaria da Educação (SEDU) da Prefeitura de Sorocaba/SP com as documentações exigidas (formulários preenchidos e devidamente assinados) e o cadastro da pesquisa no Comitê de Ética (protocolo número 33508820.0.0000.5504) para obtenção da autorização de desenvolvimento da pesquisa em dezembro de 2019.

Em janeiro de 2020, foi concedido a autorização para a realização de pesquisa na rede municipal de ensino de Sorocaba, assinada pelo Secretário da Educação, o referido documento está no anexo 1 deste trabalho.

O município de Sorocaba conta com 174 (cinquenta e quatro) escolas em sua totalidade, sendo 54 (cinquenta e quatro) escolas destinadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa na qual estava inserida como professora iniciante, assim, foi utilizado como critério nesta pesquisa. A lista das escolas de Sorocaba se encontra cadastrada na Secretaria Escolar Digital do Estado de São Paulo<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Disponível em: [http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Relat\\_Escola.asp?ID\\_DIR=081&ID\\_MUN=669&ID\\_DIST=&NM\\_MUN=SOROCABA&NM\\_DIST=&CD\\_ADM=2&Nova=1#:~:text=Existem%20174%20escolas%20no%20munic%C3%ADpio%20%2D%20P%C3%A1gina%20%20de%2035](http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Relat_Escola.asp?ID_DIR=081&ID_MUN=669&ID_DIST=&NM_MUN=SOROCABA&NM_DIST=&CD_ADM=2&Nova=1#:~:text=Existem%20174%20escolas%20no%20munic%C3%ADpio%20%2D%20P%C3%A1gina%20%20de%2035) acesso em: 10 de mai. 2020.

Com a autorização da pesquisa e a seleção das escolas, foi necessário considerar os objetivos propostos nesta pesquisa a fim de captar as múltiplas determinações existentes na relação entre gestor e professor dentro do contexto do início da carreira docente. Optou-se por aplicar questionários e escutar os professores iniciantes em relação aos seus respectivos gestores escolares sobre a inserção profissional docente.

Para efeitos deste estudo, embora não haja consenso na literatura acerca da duração da fase de início de carreira, há indicação da sua relevância para o desenvolvimento profissional. Para Cavaco (1995), essa fase vai até o quarto ano de exercício profissional; Veenman (1988) argumenta que tal fase se prolonga até o quinto ano; Tardif (2002) defende que esse momento inicial compreende até os sete primeiros anos de profissão. Para esse estudo, adotou-se considerar o período dos primeiros 03 anos no exercício da função para o professor iniciante, fundamentadas por Huberman (2000), e que não possua experiências prévias na docência.

Buscamos, com a pesquisa, respostas para a questão proposta: **Como atua a gestão escolar no processo de inserção profissional do professor polivalente em início de carreira?**

A partir desta questão, a pesquisa vislumbra o seguinte objetivo geral: Evidenciar e analisar as possibilidades de ações da gestão escolar no processo de inserção profissional docente declaradas por professores dos anos iniciais.

Para alcançar tal objetivo, projetam-se os seguintes objetivos específicos:

- Descrever e compreender o processo de inserção docente na rede pública Municipal de Sorocaba;
- Identificar práticas declaradas dos professores iniciantes sobre os gestores escolares no processo de inserção profissional de professores em início carreira docente.

Diante desses objetivos, a presente pesquisa se constituiu na abordagem qualitativa e interpretativa na qual, segundo Lüdke e André (1986, p. 12), “[...] todos os dados da realidade são considerados importantes [...]”, mantendo os critérios de cientificidade das técnicas e métodos específicos, com o diferencial de que se busca entender o sentido e o significado dos dados, já que permite analisar os seres humanos nas relações entre si, com a sociedade e com a natureza, considerando a sua complexidade do contexto dos sujeitos envolvidos. Para fazer referência aos informantes, usaremos nomes fictícios, a fim de garantir o anonimato.

A qualidade da investigação, está diretamente ligada a uma determinada abordagem teórico-metodológica que tem implicações diretas no rumo da pesquisa, pois as relações

simbólicas direcionam e condicionam nosso modo de produzir, de olhar e de interpretar as ações e os acontecimentos tomados como objeto de análise. Entretanto, como ocorre em toda escolha/opção teórico-metodológica, isso pressupõe do pesquisador alguns cuidados e consciência das limitações de suas escolhas e opções. Carvalho (1999, p. 1) diz que “[...] Uma ‘profissão relacional’, em que o principal ‘instrumento de trabalho’ é a pessoa do professor, um sujeito interagindo com outros sujeitos é uma atividade cujas dimensões existenciais e afetivas não podem ser desconhecidas”.

Assim, o processo investigativo deve apresentar característica evolutiva, em que as perguntas e outros registros decorram naturalmente e o investigador anote e recolha os dados, “[...] mantendo fidelidade à tradição qualitativa de tentar captar o discurso próprio do sujeito, deixando que a análise se torne evidente [...]” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 108).

## **2.2 Cenário da Pesquisa: Município de Sorocaba SP**

A rede municipal de ensino de Sorocaba conta com 174 escolas, sendo 120 de educação infantil e 54 que atendem o ensino fundamental anos iniciais, ou seja, do 1º ao 5º ano. Destas 54 escolas, 5 possuem também o ensino fundamental anos finais. Entre estas, 4 possuíam o ensino médio, tendo encerrado o atendimento ao final de 2017. A Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), artigo 11, estabelece que

Art. 11 Os Municípios incumbir-se-ão de: [...] V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996).

Com o processo de municipalização do ensino iniciado a partir da publicação, pelo governo paulista, do Decreto nº 40.673, de 16 de fevereiro de 1996, que instituiu o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento do ensino fundamental e da criação do FUNDEF, em 12 de setembro de 1996, culminando com a promulgação da Lei nº 9394/96 (LDB), a rede municipal de ensino se manteve e foi ampliando a educação infantil com creches e pré-escolas, o ensino fundamental, anos iniciais e, em 5 escolas, permaneceu com os anos finais do ensino fundamental.

De tal modo, novos prédios foram construídos para o atendimento aos alunos. Em 1998, a rede municipal, contava com o total de 7614 alunos matriculados (educação infantil, ensinos

fundamental e médio), já em 2017, apenas no ensino fundamental anos iniciais, em 54 escolas, há um total de 29.277 alunos.

A partir de 2002, para o atendimento dessa demanda, o número de profissionais da educação também foi se ampliando gradualmente e os concursos foram sendo realizados, primeiramente para a contratação de professores e pessoal de apoio, como inspetores de alunos, auxiliares administrativos e secretários de escola e, em 2007, para os cargos de suporte pedagógico: orientador pedagógico, diretor de escola, vice-diretor e o supervisor de ensino.

A Lei nº 4599, de 6 de setembro de 1994, (Regulamentada pelo Decreto nº 16383/2008), estabelece o quadro e o plano de carreira do quadro do magistério público municipal de Sorocaba. Assim, sobre a classe de docentes do município de Sorocaba/SP., o artigo 5º aponta que será constituída por cargo de Professor de Educação Básica I e II, respectivamente, PEB I e PEB II, com 04 (quatro) níveis hierarquizados de acordo com a titulação:

- a) Nível I - Habilitação específica de nível Superior correspondente à Licenciatura Plena;
- b) Nível II - Curso de Aperfeiçoamento e/ou Especialização na área da educação, com duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas;
- c) Nível III - Título específico de Pós-graduação na área da educação, em nível de Mestrado;
- d) Nível IV - Título específico de Pós-graduação na área da educação, em nível de Doutorado. (Redação dada pela Lei nº 8119/2007).

Os ocupantes de cargos de docentes ou de suporte pedagógico atuarão como prevê no artigo 8º da lei 4.599/94.:

- I - Professor de Educação Básica I - PEB I, em unidades de educação infantil parcial e integral e nos anos/séries iniciais do ensino fundamental;
- II - Professor de Educação Básica II - PEB II, nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou ensino médio;
- III - Orientador Pedagógico, em unidades de educação básica;
- IV - Vice-Diretor, em unidades de educação básica;
- V - Diretor de Escola, em unidades de educação básica;
- VI - Supervisor de Ensino, em unidades de educação básica.

Para o preenchimento dos cargos e funções do Quadro do Magistério, serão exigidos os seguintes requisitos mínimos de titulação e experiência, além dos previstos na legislação pertinente, conforme o artigo 9º da lei 4.599/94.:

- I - Professor de Educação Básica I: Curso Normal Superior com as habilitações em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou curso de Licenciatura em Pedagogia com as habilitações em educação infantil

e anos iniciais do ensino fundamental ou Licenciatura em Pedagogia que, nos termos da legislação vigente, destina-se à formação de professores para exercer funções do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. (Redação dada pela Lei nº 10768/2014)

II - Professor de Educação Básica II : Nível superior em curso de licenciatura específica de graduação plena;

III - Orientador Pedagógico: Nível Superior em curso de graduação em Pedagogia ou curso que atenda o disposto no Artigo 64, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que se refere à formação dos profissionais da educação , e experiência docente na Educação Básica, mínima de 03 (três) anos;

IV - Vice-Diretor: Nível Superior em curso de graduação em Pedagogia, ou curso que atenda o disposto no Artigo 64, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que se refere à formação dos profissionais da educação e experiência docente na Educação Básica, mínima de 3 (três) anos;

V - Diretor de Escola : Nível Superior em curso de graduação em Pedagogia ou curso que atenda o disposto no Artigo 64, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que se refere à formação dos profissionais da educação, e experiência docente na Educação Básica, mínima de 05 (cinco) anos;

VI - Supervisor de Ensino: Nível Superior em curso de graduação em Pedagogia ou curso que atenda o disposto no Artigo 64, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que se refere à formação dos profissionais da educação, e experiência docente na Educação Básica, mínima de 05 (cinco) anos. (Redação dada pela Lei nº 8119/2007)

O ingresso dos docentes dar-se-á através de concurso público de provas e títulos nas condições a serem regulamentadas. As admissões para funções da classe de docente serão feitas para o preenchimento de turmas, de classes ou aulas, após processo de atribuição, regulamentada na forma da lei nº 8119/2007. Poderão ser feitas admissões para função da classe de docente também nos seguintes casos:

I - para reger turmas, classes e/ou ministrar aulas cujo número reduzido, especificidade ou transitoriedade não justifiquem provimento de cargo;

II - para reger turmas, classes e/ou ministrar aulas atribuídas a ocupantes de cargos ou funções atividades, afastados a qualquer título;

III - para reger turmas, classes e/ou ministrar aulas decorrentes de cargos vagos, ou ainda não tenham sido criados.

Deste modo, a jornada de trabalho do professor é constituída de horas-aulas e horas de trabalho pedagógico - HTP, nunca excedendo, em conjunto, o limite de 40 (quarenta) horas semanais, assim apontadas:

1º - As horas-aulas são as aulas propriamente ditas, previstas nas grades curriculares.

2º - As HTP são um tempo remunerado de que disporá o docente, prioritariamente, para participar de reuniões pedagógicas e, ainda, preparação

de aulas, correção de trabalhos e provas, pesquisas e atendimento a pais e alunos. (Redação dada pela Lei nº 8119/2007)  
3º - A hora- aula e a HTP terão idêntica numeração. (Redação dada pela Lei nº 8119/2007)

Portanto, caberá à Secretaria da Educação regulamentar a atribuição de turmas, classes e aulas dos professores concursados no município de Sorocaba / SP.

### **2.3 Instrumentos de coleta de dados**

Em março de 2020 foi necessário alterar o cronograma da pesquisa e modificar os instrumentos para a coleta de dados e pesquisa de campo. Esse fato ocorreu diante do contexto da pandemia do COVID-19<sup>6</sup>, momento em que foi decretado isolamento social e as escolas foram fechadas, o que impossibilitou as visitas e as conversas com os professores iniciantes.

Em relação ao levantamento quantitativo dos professores ingressantes no último concurso público para a carreira do magistério público de Sorocaba, realizado pelo edital de 2015, na planilha fornecida pela SEDU, foi possível identificar dois elementos para a construção de um mapeamento do perfil dos professores recém-nomeados: o número de docentes selecionados para cada escola e a quantidade de escolas do ensino fundamental que receberam os professores iniciantes no período selecionado.

A partir destes dados da pesquisa, foi realizada consulta no site da Secretaria da Educação da Prefeitura de Sorocaba para a identificação das escolas dos anos iniciais (1º. ano ao 5º. Ano), totalizando 54 na cidade. Logo após ter recebido a aprovação da pesquisa, foi encaminhado um e-mail solicitando os dados dos professores que tinham realizado o último concurso para a Seção de Atribuição e Ingresso da Divisão de Planejamento e Controle da Vida Funcional, setor da Secretaria de Recursos Humanos.

Nessa listagem, foram localizados um total de 161(cento e sessenta e um) professores, distribuídos em 54 (cinquenta e quatro) escolas da rede, sendo alocados 93(noventa e três) professores, em 2017, não houve inserção em 2018 e 68 (sessenta e oito) educadores iniciantes foram inseridos em 2019.

Para os anos iniciais, foram inseridos 128 (cento e vinte e oito) professores em 34 (trinta e quatro) escolas. Diante do número de professores inseridos e pelo entendimento de que

---

<sup>6</sup> A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus> Acesso em: dia, abr. 2021

possuíam características distintas entre os níveis de ensino, optamos, neste estudo, pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Após a identificação dos professores e suas respectivas escolas, a pesquisa se dividiu em duas etapas, sendo:

1. Elaboração e aplicação de **questionário misto** (formulário com questões abertas e fechadas) para todos os professores iniciantes. Esse instrumento foi elaborado com base no questionário utilizado por Gama (2007) e enviado por e-mail. O questionário construído no *Google Forms* foi composto de três partes: a primeira sobre os dados pessoais, a segunda por itens de múltiplas escolhas, mas com abertura para incluir outras necessidades de apoio à inserção docente, e a última parte, dissertativa com perguntas abertas e fechadas sobre sua inserção profissional.

### *Questionário Misto*

O questionário (apêndice I) foi escolhido como instrumento de pesquisa deste trabalho, pois permite obter informações de muitos indivíduos e possibilita também observar as características deles.

As possibilidades que este instrumento traz ao pesquisador vai ao encontro do objetivo desta pesquisa em compreender o processo de inserção profissional de professores iniciantes que atuam no ensino fundamental do 1º. aos 5º. anos.

De acordo com Fiorentini e Lorenzato (2012, p. 116),

[...] as perguntas podem ser fechadas, quando apresentam alternativas para respostas. Neste caso, o pesquisador pressupõe quais são as respostas possíveis que o sujeito irá dar, não havendo, portanto, possibilidade de obter alguma resposta fora desse conjunto. Abertas, quando não apresentam alternativas para respostas, podendo o pesquisador captar alguma informação não prevista por ele ou pela literatura. Mistas, combinando parte com perguntas fechadas e parte com perguntas abertas.

A aplicação dos questionários ocorreu de forma remota, por e-mail, com um link para o preenchimento através da ferramenta do *Google Form*<sup>7</sup>, no primeiro momento foram encaminhados com ajuda dos supervisores e diretores da rede e divulgado pela SEDU aos professores iniciantes. As condições da pesquisa, seus objetivos e as próximas ações foram explicadas a todos os participantes através do e-mail e no link do questionário onde também constava sua concordância em participar e continuar com o preenchimento.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://forms.gle/whWj9M1eczLP34bg9> acesso em: 25 de mai. 2020

Obtivemos um retorno de 17 (dezessete) questionários respondidos no primeiro envio, após 10 dias foram encaminhados os e-mails novamente e o retorno foi de mais 8 (oito) respostas, também foi enviado pelas suas redes sociais obtendo mais uma resposta, totalizando 26 questionários respondidos pelos professores ingressantes.

Foi criada uma tabela no *Excel* para sistematização dos dados. Dos 26 questionários respondidos, 12 (doze) responderam que estavam dentro dos 36 (trinta e seis) meses e os outros 14 (quatorze) professores eram iniciantes da rede, mas já possuíam experiências anteriores na profissão docente.

Sendo assim, nem todos os professores estavam em início de carreira e, portanto, apresentam características distintas.

O professor ingressante [...] já trabalha e tem experiências docentes anteriores ao seu ingresso efetivo na rede pública, entende-se que este, em termos de carreira, já vivenciou um ou mais ciclos de aprendizagem profissional e ao se vincular a uma rede, nível ou modalidade diferente e deve ser visto como ingressante diferenciando-o do iniciante (CURADO SILVA; FREITAS, 2015, p. 13).

Desse modo, foram identificados e considerados doze professores em início de carreira docente na rede que responderam ao questionário.

### *Entrevistas semiestruturadas*

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas de forma remota (gravada pelo *Google Meet*) para aprofundamento dos dados com professores em início de carreira sobre práticas declaradas de gestores nos seus processos de inserção profissional. Ao analisar as repostas dos questionários e visando aprofundar os dados, foi definido como critério de participação para a entrevista o(a) professor(a) ter declarado boas práticas dos gestores em sua inserção. Desse modo, foi construído um roteiro composto por itens de forma semiestruturada, procurando perguntar sobre o processo de inserção docente na rede; as características da escola de inserção; o início profissional e as ações dos gestores na inserção de novos professores.

### *Entrevista*

A entrevista semiestruturada (roteiro disponível no apêndice II), foi utilizada também na forma remota, através da ferramenta de videochamada *on-line do google meet*. Para a entrevista, foram selecionadas para participar 4 professoras iniciantes, o critério utilizado para

a escolha foi a de ter declarado em suas repostas no questionário boas ações de inserção docente por parte da gestão escolar.

Com a entrevista foi possível uma maior interação entre pesquisador e pesquisado, o que possibilita respostas mais espontâneas e falas mais significativas, com a linguagem do próprio sujeito, “[...] permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BODGAN; BIKLEN, 1982, p. 134).

As entrevistas foram marcadas em dia, horário e local escolhidos pelos professores e a duração variou entre meia hora a cinquenta minutos. Algumas anotações foram feitas durante as entrevistas, como impressões da pesquisadora, e de dados de alguma outra natureza que tenham sido relevantes no decorrer das conversas.

Abaixo, segue um quadro traçando algumas informações do perfil profissional dos professores iniciantes selecionados para a entrevista, como: ano de conclusão do curso; tipo de escola em que iniciou a carreira (pública ou particular) e tempo de experiência em sala de aula

**Quadro 2.** Perfil profissional dos professores selecionados para entrevista.

Nome fictício do professor	Ano de conclusão do curso de Pedagogia	Tipo de escola em que iniciou a carreira	Tempo de experiência em sala de aula
Ana	2016	Pública	32 meses
Beatriz	2015	Pública	35 meses
Carla	2016	Pública	12 meses
Priscilla	2016	Pública	8 meses

**Fonte:** Elaborado pela autora

Os dados, no quadro acima, estão em ordem alfabética dos nomes fictícios. Foram agendadas entrevistas com três professores (Ana, Beatriz e Priscilla). A professora Carla não respondeu aos e-mails convite, enviados por três vezes em datas alternadas.

Foram realizadas duas entrevistas (Ana e Beatriz) e, por problemas técnicos, não foi possível a entrevista com a professora Priscilla (problemas com a internet). Tentamos realizar a entrevista, mas a conexão caía, assim acabou desmarcado. Devido à ausência de tempo por parte da professora, não foi possível agendar uma nova data.

Os locais foram as próprias casas das professoras entrevistadas, dado o contexto da pandemia da COVID-19 que obrigou ao isolamento, e as entrevistas transcorreram sem nenhuma interrupção. Antes do início de cada entrevista, foi solicitado, junto às professoras participantes, a autorização para gravação em áudio da conversa e, logo em seguida, foram informadas dos objetivos e da natureza do trabalho e sobre a confidencialidade do assunto tratado. O roteiro das entrevistas semiestruturada foi elaborado com antecedência com o objetivo de aprofundar a análise dos dados obtidos com os questionários respondidos.

Os professores iniciantes puderam expor livremente suas percepções sobre a inserção, não sendo, em nenhum momento, contrariados ou interrompidos. Em alguns momentos apenas, foram feitos comentários para completar o raciocínio ou com o intuito de direcionar para o foco da pesquisa. Para Bogdan e Biklen, “[...] as boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 136).

A análise das entrevistas ocorreu de forma simultânea à categorização de dados, conforme o modo interpretativo, ou seja, buscando-se sentido nas falas e compreensão sobre o fato descrito (GOMES, 2009).

Nessa trajetória, optamos metodologicamente, por uma pesquisa de natureza qualitativa e interpretativa, pois, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 209), as “[...] questões desenvolvidas para orientar um estudo qualitativo devem ser de natureza mais aberta e devem revelar maior preocupação pelo processo e significado, e não pelas suas causas e efeitos”. Para maior profundidade nesse processo, realizamos entrevistas e observações aos participantes com um número reduzido de professores iniciantes. Isso porque o estudo qualitativo, segundo Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 110), “[...] busca retratar a realidade de forma profunda e mais completa possível, enfatizando a interpretação ou a análise do objeto, no contexto em que ele se encontra”.

Assim, para a continuidade do desenvolvimento da pesquisa, realizamos uma análise interpretativa, utilizando a técnica de categorização de dados dos questionários e das entrevistas, completando o corpus de análise utilizada neste trabalho. De acordo com Fiorentini et al. (2006, p. 134) “[...] a categorização de dados significa um processo de classificação ou de organização de informações em categoria, isto é, em classes ou conjunto que contenham elementos ou características comuns”. Nesse processo, o autor ainda nos relata que o pesquisador precisa ter um bom conhecimento teórico para a construção de boas categorias de análise.

Foram elaborados dois eixos analíticos com categorias do tipo mistas, ou seja, obtidas a partir do confronto com o que existe na literatura e o com o que foi coletado em campo, apoiando-se em Fiorentini e Lorenzato (2012). O primeiro eixo foi composto por duas categorias que destacam a fase inicial do ciclo profissional docente e os aspectos formativos e de aprendizagem docente. O segundo eixo foi composto por três categorias analíticas de possibilidades de ações da gestão escolar: recepção e acolhimento, acompanhamento e formação.

Por fim, nessa trajetória metodológica destacamos que foram considerados os princípios e cuidados éticos sugeridos por Fiorentini e Lorenzato (2006). Para isso, a pesquisa foi cadastrada no comitê de ética (Plataforma Brasil) com realização de termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) da rede pública Municipal de Sorocaba e o aceite de todos os professores envolvidos com a preservação da identidade, da integridade e respeitando a interferência mínima do pesquisador no ambiente. Também há um compromisso com o cuidado na divulgação dos resultados de conteúdo e forma fidedigna.

### **CAPÍTULO 3. GESTORES E OS PROFESSORES INICIANTES DOS ANOS INICIAIS**

O terceiro capítulo apresenta um panorama geral dos professores iniciantes participantes da pesquisa e do seu processo de inserção. A análise dos dados fora obtida do questionário inicial e da entrevista. Para apresentação dessas informações, o capítulo foi constituído de dois eixos analíticos: 1. traçar um panorama geral sobre a inserção dos professores polivalentes em início carreira; 2. identificar e analisar possibilidades de ações dos gestores para a inserção profissional declarados pelos professores em início de carreira

#### **3.1 Panorama geral sobre a inserção de professores em início de carreira nos anos iniciais**

A análise sistemática dos dados, na presente pesquisa, utilizou a interpretação de dados com enfoque na categorização de dados para tratar da inserção profissional docente, apoiando-se em estudos sobre as características e dificuldades dessa fase inicial da carreira (HUBERMAN, 1997; MARCELO GARCIA, 1999).

Deste modo, refletir sobre o processo de inserção em uma carreira profissional, frequentemente, leva-nos a dois sentidos, por um lado, o pensamento caminha rumo ao que se realizou antes de estar ali, ou seja, a formação inicial recebida e suas condições. Por outro, projetamos sonhos e ideais que nos levam ao sentido futuro da carreira, para além do ingresso, ou seja, o desenvolvimento profissional e a consolidação de um projeto de vida.

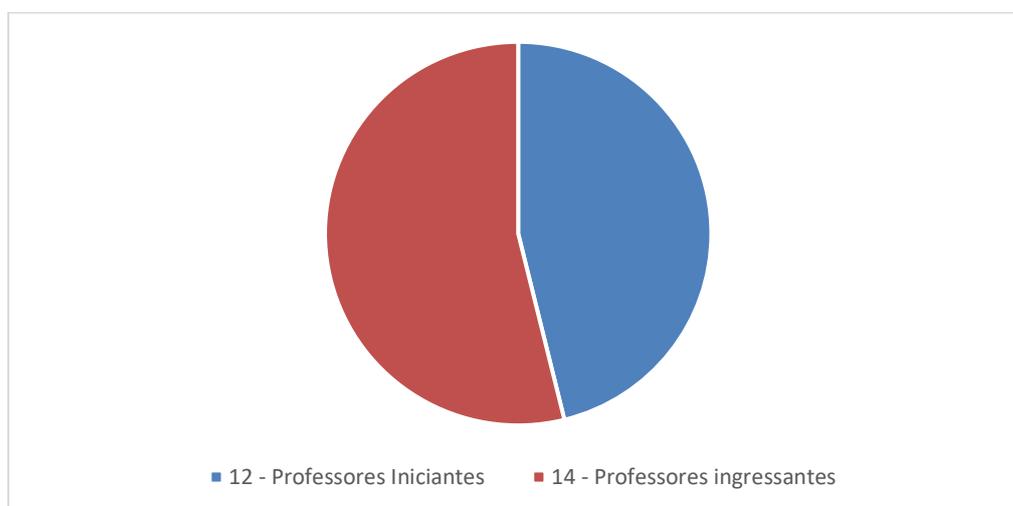
Estabelecer o elo entre estes sentidos é caminhar rumo à constituição da relação teoria e prática. Diante de uma diversidade de caminhos e suas consequências, o professor iniciante, geralmente, apresenta-se motivado e entusiasmado quando da efetivação de sua profissionalidade, “[...] construída na relação que os sujeitos estabelecem, em suas práticas, com as demandas sociais internas e externas à escola, expressando-se em modos próprios de ser e atuar como docente” (CRUZ; NETO, 2012, p. 2).

Embora saiba que na carreira docente o movimento é uma constante e a complexidade das relações humanas se apresentam também aos mais experientes, a condição de professor iniciante “[...] é um momento dotado de características próprias, no qual, ocorrem as principais marcas da identidade e do estilo que vai caracterizar a profissional/professora ou o profissional/professor ao longo de sua carreira” (LIMA; CORSI, 2006, p. 9).

Nesta pesquisa, a primeira etapa da pesquisa de campo foi concretizada remotamente com a aplicação de um questionário direcionado aos professores iniciantes efetivados no cargo de professor (a) dos anos iniciais em concurso público, no período de 2017 a 2019, e obtivemos 26 retornos.

A partir deste momento, considerando os professores que atendiam às condições de atuarem em início de carreira (inserção na profissão), ou seja, com até três anos de atividade docente e sem experiência docente prévia, selecionamos 12 professores. Os outros 14 questionários tratavam de professores ingressantes na rede, mas que tinham experiências anteriores docentes.

**Gráfico 1.** Professores iniciantes e os ingressantes



**Fonte:** Elaborado pela autora com dados do questionário.

O questionário buscou apresentar o perfil e o processo de inserção dos professores iniciantes e a análise do primeiro eixo buscou sistematizar os dados obtidos, no que se refere ao contexto de sua formação e às condições de inserção. As perguntas respondidas nos questionários se dividiram em duas categorias no trabalho:

1. Choque de realidade e desafios dos iniciantes;
2. Formação e aprendizados profissionais.

A **primeira categoria** destaca a fase inicial do ciclo profissional docente apontado por Huberman (2000, p. 39) e caracterizado em dois momentos a “sobrevivência” e a “descoberta”:

[...] “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, com a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a

fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação em relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional (HUBERMAN, 2000, p. 39).

O autor afirma que, geralmente, essas fases são vividas simultaneamente, as dificuldades da sobrevivência são compensadas pelo entusiasmo das descobertas, contudo, é possível que o professor possa vivenciar aspectos inerentes a apenas uma dessas fases, causando um descompasso nas sensações, lhe impondo outras características e levando-o à “[...] indiferença ou o quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente)” (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Nas respostas do questionário foi possível identificar essa percepção do choque de realidade, conforme descrito por Huberman (2000). A seguir destacando três trechos enfatizados pelas professoras iniciantes:

Um dos episódios que mais me marcou, foi em uma reunião de pais, onde um pai me confidenciou que não era alfabetizado e que usava as lições de casa do filho para tentar aprender (PROF.<sup>a</sup> BEATRIZ, questionário).

Uma sala do 5º ano da oficina do saber muito boa, porém, com 4 garotos muito agressivos, petulantes e insultuosos. Tive muita dificuldade de lidar com essa situação que diariamente me desafiava (PROF.<sup>a</sup> RENATA, questionário).

Foi difícil, um período de descobertas e medos. Havia da minha parte o pensamento ético da responsabilidade de que meu "material" de trabalho seriam seres humanos nos primeiros processos de formação física e psicológica (PROF.<sup>a</sup> BÁRBARA, questionário).

Nos dois primeiros relatos (Professoras Beatriz e Renata), foi possível identificar o choque com a realidade e os desafios da gestão de aula para o professor em início de carreira. A inexperiência pode provocar receios e sentimentos como angústia e medo a partir da atividade docente e a professora Bárbara complementa, afirmando que o seu processo de inserção foi difícil a partir das descobertas e da percepção sobre a responsabilidade da profissão.

Nesse sentido dos desafios e da responsabilidade da profissão docente, a professora Ana nos aponta a nova demanda com a inclusão de alunos deficientes, que se apresenta em sua realidade e sua preocupação com o atendimento e acompanhamento afirmando que:

Falta de profissionais de apoio, cuidadores ou estagiários para acompanhar e dar apoio no atendimento aos alunos deficientes, muitas vezes o número desses profissionais não atende à demanda da unidade escolar (PROF.<sup>a</sup> ANA, questionário).

Por outro lado, as professoras iniciantes também descrevem um choque de realidade que despertou para as possibilidades vinculadas à profissão docente. A Professora Carla nos aponta um olhar surpreso ao perceber os “alunos dando os braços ao entrarem em sala, sentindo-se acolhidos e amados” (questionário) e a Professora Priscilla relata “a alegria das crianças quando você chega para dar aula” (questionário).

Por fim, as professoras apontam a descoberta da sua prática em um movimento reflexivo. A professora Renata relata o seu olhar para a própria prática, evidenciando que “como a situação da minha sala de 5º ano é muito desafiadora, me surpreendi como fui capaz de lidar com os problemas e no fim, ter uma relação muito bom com a turma” (questionário). No mesmo sentido, a professora Bárbara nos revela que “a surpresa é diária, o que nos leva a ação-reflexão-ação” (questionário), sendo positiva ou negativa.

Desse modo, as professoras em início de carreira puderam vivenciar momentos de descobertas que podem iniciar aproximações com elementos de engajamento em sua inserção profissional.

Na **segunda categoria**, foram destacados os aspectos formativos e de aprendizagem docente. O início da prática profissional do professor iniciante leva a um contexto em que os professores serão estudantes ao longo de sua vida e desponta um tipo de aprendizagem que pode ser vivenciado pelo docente iniciante dentre as muitas que ainda vivenciará em seu processo de aprender a ensinar e a se tornar professor.

Aprender a ensinar e a se tornar professor é um processo contínuo construído ao longo de toda a vida, começando, antes mesmo da formação inicial, passando por ela e acompanhando toda a formação continuada; englobando, inicialmente, teorias e crenças oriundas da vivência particular de cada um ao longo da vida pessoal e escolar e, posteriormente, sofrendo influências diversificadas oriundas de processos de formação que são consolidados e revalidados na prática docente (MONTALVÃO; MIZUKAMI, 2002, p. 68).

Iniciamos com a professora Daniela, que descreve um episódio marcante em início de carreira, ilustrando as características dessa fase, com o esforço para praticar o melhor ensino possível e os sentimentos de insegurança e desespero no seu desenvolvimento ainda com poucas experiências.

[...] O episódio mais marcante foi o da **exposição cultural**, onde deveria ser exposto todos os trabalhos/projetos das crianças que foram realizados ao longo do ano. [...] No dia anterior ao evento, **me esforcei para organizar todas as atividades** que havia conseguido realizar com as crianças nas poucas semanas que tivemos juntos, mas para a **minha surpresa**, eu não tinha experiência em montagem de atividades. Demorei bastante tempo para fazer os murais com atividades e fotos das crianças. **Devido à minha insegurança** perante isso, resolvi ir para a escola no outro dia no período da manhã somente colocar algumas fotos que faltavam. Quando cheguei, para a **minha surpresa**, todo o mural que eu havia montado estava no chão. Os pais daquele período já estavam chegando e ali eu tive que correr contra o tempo e pensar em outra forma de pregar as atividades na parede. Uma professora, percebendo **meu desespero** me deu a **dica** de colar com cola quente, foi então que, **sozinha**, comecei a colar todas as atividades. Assim que chegou o horário dos pais entrarem, havia conseguido terminar de pregar as atividades, porém, as fotos que eu precisava ter colocado, não tinha dado tempo. **Disfarçadamente**, comecei a grudar o durex atrás das fotos e quando não havia nenhum pai/ mãe na sala visualizando os trabalhos eu ia colando as fotos no painel. Para mim, **foi uma situação consideravelmente traumática**, pois se eu não tivesse ido no período oposto ao meu, todo o meu trabalho estaria no chão. (PROF.<sup>a</sup> DANIELA, questionário, grifos nossos)

Nesse episódio, também podemos perceber que o processo de inserção pode gerar aprendizados nas práticas cotidianas e a relevância da percepção e do compartilhar de uma professora mais experiente para essa situação “traumática”. Nesse sentido, a professora Daniela também destaca que se surpreendeu “com a empatia, bondade e paciência de algumas poucas professoras que me orientaram em minhas dúvidas e em várias situações da rotina diária escolar” (questionário).

Esses depoimentos indicam dúvidas nas situações diárias que nos remetem à relevância de uma formação inicial e continuada articulada com as práticas profissionais docentes. A formação inicial foi destacada nos questionários por algumas professoras no momento em que perguntamos sobre o que mais contribuiu para esse momento de inserção docente.

Foi o curso de **licenciatura de Letras que me apresentou à docência** e me levou a perceber como é apaixonante fazer a diferença na vida de alguém e ao mesmo tempo se torna um aprendiz também. Não sou mais a mesma pessoa, me tornei melhor **como cidadã e na minha vida pessoal** (PROF.<sup>a</sup> BÁRBARA, questionário).

**A realidade das escolas é muito diferente da teoria aprendida na graduação**, quando você se depara dentro de uma escola pública principalmente em regiões muito humildes, então, é preciso conviver com todas as desigualdades sociais em que seus alunos SOBREVIVEM, então, você descobre que boa parte dos documentos legais que você estudou por tanto tempo, não funcionam para todos, são documentos abstratos (PROF.<sup>a</sup> BEATRIZ, questionário).

Estagiar como Aluno Educador<sup>8</sup>. Por ser uma **experiência muito próxima da realidade** que um professor presencia dentro da sala de aula. O contato com as crianças no momento da aprendizagem é gratificante e enriquecedora. (PROF.<sup>a</sup> PRISCILLA, questionário, grifos nossos)

Deste modo, as professoras comentam a relevância de uma licenciatura voltada para a docência e para a articulação teoria e prática. A formação continuada também foi apontada no questionário e definida e priorizada pela administração pública municipal quando da elaboração do Plano Municipal de Educação e na sua Meta ao definir que pretende:

PME - Formar, em nível de pós-graduação, Lato Sensu, 75% (setenta e cinco por cento), até o quinto ano de vigência deste PME, e 20% (vinte por cento), Stricto Sensu, até o último ano de vigência deste PME, os profissionais da educação, conforme, inciso I e II, do artigo 61 da LDB, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, a partir da aprovação deste Plano Municipal de Educação (SOROCABA, 2015).

Assim, ainda pode-se perceber que os professores realizaram um ou mais cursos de pós-graduação, demonstrando interesse em melhorar as práticas de ensino, seja pelas oportunidades oferecidas pelo governo municipal ou por iniciativa própria. As professoras destacam os aspectos mais significativos na formação continuada, que foram relevantes para essa fase inicial:

Alfabetização e letramento, porque foi muito importante compreender como os alunos decifram o código da escrita (PROF.<sup>a</sup> BEATRIZ, questionário).

Pós-graduação em alfabetização. A professora trouxe muitos aspectos práticos (PROF.<sup>a</sup> RENATA, questionário).

Cada formação contribuiu muito nesse meu início de carreira, pois cada aprendizado estava relacionado a uma área específica da pedagogia. Contudo, a área de minha preferência é a da neuropsicologia, logo, a formação a esse respeito foi a que eu mais gostei (PROF.<sup>a</sup> DANIELA, questionário).

Deste modo, temos esses professores iniciantes com demandas específicas de formação continuada voltadas ao processo de articulação entre teoria e prática, como os cursos de

---

<sup>8</sup> Aluno Educador é um estágio que faz parte da Oficina do Saber, que é o Programa de educação em tempo integral do município de Sorocaba, cidade do interior paulista, destinado a crianças de 7 a 10 anos do Ciclo I das escolas municipais de ensino fundamental, com o objetivo de melhorar os índices de aprendizagem. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/experiencias/oficina-do-saber-cidade-saudavel-cidade-educadora/> Acesso em: 10. Dez. 2020

especialização. Assim, podemos destacar o interesse por formação que considere as necessidades docentes. Segundo Silva (2000), os programas de formação continuada que utilizam as necessidades formativas apontadas pelos docentes como base para sua elaboração costumam ser bem-sucedidos, pois contam com o envolvimento dos formandos ao longo de todo o processo. Nesse sentido, afirma Garcia (1999, p. 22) que:

A formação continuada de professores favorece questões de investigação e de propostas teóricas e práticas que estudam os processos nos quais os professores se implicam, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola.

Por outro lado, conforme nos alerta Nóvoa (1992), não podemos nos limitar a entender a formação continuada de professores como uma formação que se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção de uma identidade pessoal e profissional que pode estar vinculada à construção dos espaços coletivos de formação na escola.

A rede municipal possui o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo HTPC, um espaço/tempo formativo de direito dos professores. Esse espaço/tempo inclusive pode se constituir em um espaço/tempo de apoio dos gestores para essa fase inicial com características relevantes para as aprendizagens docentes, podendo contribuir com a constituição de seus saberes.

Nóvoa (1992) propõe que a escola não seja somente um lugar onde os professores aplicam seus conhecimentos, mas também um centro permanente de formação onde eles possam experimentar, inovar e ensaiar novas formas de trabalho pedagógico. Esse movimento formativo pode contribuir para o processo de inserção profissional demandado pelo depoimento da Professora Ana:

Muitas vezes se espera do professor que está ingressando na rede municipal, que ele tenha conhecimento sobre todo o funcionamento da escola, que saiba conduzir com maestria a sala de aula. É pouco considerado que esse profissional que está ingressando como professor em uma escola pública, assim como ocorre em outras empresas, precisa de formação, instruções claras, um tempo para aprender sobre a rotina escolar, enfim falta um treinamento (questionário).

Para tanto, a necessidade de uma política de formação e acompanhamento institucional para a inserção dos professores se faz necessária e demanda um olhar para os gestores das

escolas dessa rede. Nesse processo de inserção com tantas descobertas, alguns professores não se sentem estimulados a buscar formações fora do espaço escolar.

### **3.2 Ações dos gestores para a inserção profissional declarados pelos professores em início de carreira**

Nesse segundo eixo, procuramos evidenciar as possibilidades de ações da gestão escolar no processo de inserção profissional docente. Para isso, foi identificado três categorias não excludentes relativas aos professores iniciantes: Recepção e acolhimento; Acompanhamento e Formação.

As categorias foram analisadas em relação às ações e/ou possibilidades de ações por parte da equipe gestora em relação ao processo de inserção profissional docente, declaradas pelos professores iniciantes participantes dessa pesquisa.

#### **3.2.1 Recepção e acolhimento dos professores iniciantes pela equipe escolar**

Nessa categoria, direcionamos nosso olhar para a perspectiva da recepção e do acolhimento (sentimento) do profissional docente iniciante. As experiências iniciais são de exploração e podem ser:

[...] sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora. No caso concreto do ensino, a exploração é limitada por parâmetros impostos pela instituição: as pessoas têm oportunidades de “explorar” poucas turmas para além das suas, poucos estabelecimentos, para além do seu, poucos papéis para além do de responsável pelas suas turmas (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Nesse sentido, a análise compreende que o processo de inserção de professores em início de carreira não só apresenta aspectos técnicos e/ou conhecimentos docentes (TARDIF, 2002), mas exige uma prática reflexiva, as relações interpessoais, ou seja, um trabalho que vai se construindo num processo ativo, de interação entre pessoas e as condições do meio em que se inserem, configurando uma realidade de dilemas e angústias, alegrias, sonhos e desejos, encontros e desencontros.

Pudemos identificar que ações da gestão podem contribuir para minimizar as dúvidas e inseguranças sobre o funcionamento da rede de ingresso e, principalmente, da própria unidade

escolar. A professora Ana e Beatriz nos relatam a relevância de uma apostila no momento de recepção na escola:

Em 2020, recebi uma **formação excelente**, no início do ano recebemos uma apostila chamada de: “**Caderno de orientações**” (impressa e encadernada), nessa apostila tinha muita informação, como se fosse um roteiro, tinha questões burocráticas de como quantas cotas de xerox disponíveis para cada professor por exemplo, tudo organizado em relação a escola e com o objetivo de alinhar o professor e a gestão, foi muito bom. A gestão tinha um olhar para que a escola e todos os profissionais fossem integrados ao ensino aprendizagem e fiquei impressionada com a capacidade dos gestores de ensinarem tudo o que era possível para o professor iniciante e estarem sempre dispostos a mostrar esse novo universo. **Eu recebi várias dicas da gestão** com a indicação de cursos e livros, os gestores acreditam no potencial dos professores recém-chegados sempre orientando ou promovendo formação para serem capazes de desenvolver um bom trabalho (PROF.<sup>a</sup> ANA, entrevista, 2020, grifos nossos).

No primeiro dia a gestão já entregou uma apostila, teve um olhar muito positivo para quem estava chegando, com informações claras e de fácil entendimento (PROF.<sup>a</sup> BEATRIZ, entrevista, 2020).

Desse modo, as práticas de recepção pela equipe gestora, oferecidas ao professor iniciante, podem atribuir mais segurança em seu trabalho, mesmo diante das muitas dificuldades e dilemas encontrados no seu choque com a realidade.

Nesse sentido, também podemos destacar as possibilidades de ações voltadas ao acolhimento do professor iniciante pela equipe gestora em seu processo de inserção profissional. A professora Priscilla aponta que “foi essencial o acolhimento e a estrutura da gestão para poder realizar bem meu trabalho como professora. A gestão me acolheu super bem, e os outros docentes também deram bom espaço e dicas para meu início na instituição”. Esse aspecto aparece também nas respostas de outras professoras:

Fui muito bem **acolhida** pelas duas equipes a qual passei até agora e só tenho a agradecer pela atenção e dedicação dos profissionais (PROF.<sup>a</sup> REGINA, questionário).

Em minha primeira escola, a **coordenadora** era presente, mas não fez nenhuma ação para inserção. Já em outra escola que trabalhei, a coordenadora pedagógica fez uma dinâmica de apresentação com todos os funcionários da escola, a qual me fez sentir **acolhida** (PROF.<sup>a</sup> RENATA, questionário).

A **Diretora** me **acolheu** e me deu suporte, no qual foi extremamente importante para minha segurança, fui muito bem acolhida e auxiliada. A direção e professores mais antigos na escola me **acolheram, auxiliaram, ouviram** e acima de tudo **respeitaram meus medos**. Ajudando na construção

da minha identidade como professora e dando segurança (PROF.<sup>a</sup> CARLA, questionário).

[...] **acolhimento** é dar suporte em todos os sentidos, para que o professor adquira **segurança** em sala de aula, mesmo que neste início o processo pode ser **desafiador, estressante e algumas vezes solitário** (PROF.<sup>a</sup> BEATRIZ, questionário).

Outro indício da importância das possibilidades de ações dos gestores para o enfrentamento das dificuldades dos professores iniciantes indica que determinadas condições de trabalho no início de carreira são mais difíceis de serem superadas pela falta dessas ações, e são evidenciados pelas professoras:

Fui ensinada por uma amiga professora a montar o semanário [...] [...] Penso que um professor iniciante deve receber um maior auxílio da gestão, com ações para elaboração e desenvolvimento de atividades pedagógicas (PROF.<sup>a</sup> CÉLIA, questionário).

Em 2019 quando iniciei na escola de período integral, ingressei uma professora que fazia parte da gestão da rede de Capela do Alto, portanto ela tinha uma bagagem muito grande e com isso ela auxiliava com sua orientação, colaborando demais em nossa inserção (PROF.<sup>a</sup> ANA, entrevista, 2020).

Além da complexidade enfrentada pelos professores na prática e, considerando que os professores iniciantes assumem tarefas ainda mais complexas e desafiadoras que os experientes, não é de se espantar que uma das suas principais dificuldades seja relativa à gestão de sala de aula, a qual está abertamente relacionada ao choque de realidade e ao modo como o professor é aceito dentro da escola.

A professora Ana relata uma significativa experiência em sua inserção dizendo:

A escola foi muito **acolhedora**, com professores mais experientes dispostos a ajudar, o que me surpreendeu muito. A equipe gestora como um todo (diretor, vice-diretor e orientadora pedagógica), davam o apoio necessário para os professores, ajudavam em todos os sentidos, mesmo nesse início muito desafiador, cheio de desafios, era mais fácil lidar e enfrentar com o respaldo de todos (PROF.<sup>a</sup> ANA, entrevista, 2020, grifo nosso).

A professora Beatriz também nos aponta o apoio da gestão escolar em seus primeiros dias de trabalho na escola:

O maior apoio que recebi neste início de carreira, foi da Orientadora Pedagógica (OP) que era sempre compreensiva e me auxiliava com diversas questões (burocráticas e pedagógicas). Nesse início eu fui muito clara com a gestão escolar sobre a minha experiência, que era somente dos estágios

realizados durante a formação na faculdade com o curso de Pedagogia. Com isso, a gestão expos qual era o objetivo da escola através do Projeto Político Pedagógico – PPP, no qual foi muito **importante para minha construção enquanto professora iniciante**, assim, a partir do objetivo comecei a nortear o meu trabalho, sempre seguindo as orientações da gestão (PROF.<sup>a</sup> BEATRIZ, entrevista, 2020, grifos nossos).

Segundo os autores Fullan e Hargreaves (2000, p. 25), quando não há acolhimento, “[...] quaisquer coisas importantes que determinados professores façam ou possam fazer passam despercebidas e quaisquer coisas ruins que façam não são corrigidas”. Assim, quando a gestão acolhe o professor iniciante, espera-se que a aprendizagem desse docente seja muito mais aberta, em conjunto com a equipe escolar ele desenvolva saberes a fim de construir o seu perfil docente.

O **acolhimento** do diretor, da coordenação e dos colegas mais experientes foram fundamentais diante das dificuldades, fizeram o caminho ser mais fácil (PROF.<sup>a</sup> LILIAN, questionário).

Apoio e **acolhimento** da gestão escolar quanto a qualquer situação. Trouxe segurança (PROF.<sup>a</sup> THEREZINHA, questionário).

[...] na unidade que trabalho sempre fui bem **acolhida** e realizava as atividades em equipe o que ajuda muito no início (PROF.<sup>a</sup> PRISCILLA, questionário, grifos nossos).

Podemos destacar que, a partir dos trechos anteriores, o sentimento de pertencimento (HALL, 2015), de sentir-se parte integrante do grupo, ao qual se pode recorrer quando precisar, fez-se presente. No caso de um professor iniciante, pertencer ao grupo pode determinar a sua permanência na profissão, visto que pode compartilhar as suas situações complexas. Para as dificuldades dessa fase inicial, o sentimento de pertença pode construir a identificação com a docência a partir do sentimento de satisfação de se fazer um trabalho coletivo e educativo com vistas à justiça social.

Outros enfrentamentos indicados pelos professores iniciantes investigados geraram, também, sentimento de insegurança. Uma delas refere-se à parte burocrática e nos remete ao problema da formação inicial. Beatriz, no início da carreira, confessa que as dificuldades começaram pela parte burocrática, logo na primeira escola a que foi designada, relata que não sabia como utilizar o material pedagógico, fazer uma sequência didática. Nunca tinha feito um planejamento para entregar, ela queria um apoio mais específico em relação às questões burocráticas, mas indica que tinha somente apoio geral de todos. “No final deu certo, ainda tenho que aprender muito” (PROF.<sup>a</sup> BEATRIZ, entrevista, 2020).

Assim, as dificuldades citadas pelas professoras podem ser minimizadas por meio da criação de um espaço dialógico na escola com possibilidades de ações, principalmente proporcionados pela equipe gestora. A Professora Beatriz, descreve sua mudança de escola e suas novas experiências com a gestão escolar: “(...) no final do ano optei pela transferência de escola, nessa nova escola tive novas experiências em relação as ações da gestão. A diretora tem feito muitas formações para auxiliar os professores iniciante e também os mais experientes, tem muita orientação” (PROF.<sup>a</sup> BEATRIZ, entrevista, 2020).

Determinadas declarações dos docentes iniciantes, parecem dizer que os mesmos esperam respostas para todas as situações, como se fossem lhes proporcionar a solução dos problemas vividos em sala de aula. Para os docentes iniciantes, a dimensão da “ação”, segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 130), admite um papel psicológico importante. Segundo os autores, em qualquer nível ou área de conhecimento, os professores iniciantes almejam direções, indicações sobre como agir com eficiência na sala de aula, ou seja:

Eles querem aprender como administrar a sala de aula, como organizar o currículo, como avaliar os alunos, como administrar grupos...em geral estão muito preocupados pelo “como” e menos pelos porquês e quando. Mesmo que essa dimensão procedimental seja importante, a pesquisa mostra que isso não conduz a um desenvolvimento profissional docente eficaz, a menos que seja acompanhada pela dimensão inovação, que representa a necessidade de ir além das habilidades orientadas, mas sim a eficiência e a adaptação em novas situações.

Entretanto, a Professora Beatriz indica que “aprendemos na prática a nossa profissão no início e em seu decorrer, porque não temos um manual para saber o que vamos fazer” (Entrevista, 2020).

Alguns professores acreditam que logo no início da carreira docente terão respostas e estarão preparados para todas as situações. Porém, o refletir sobre e no processo de inserção pode favorecer as “[...] prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento” (HUBERMAN, 2000, p. 40).

Deste modo, o acolhimento está relacionado à socialização profissional e pode minimizar as situações de estresse, já que o professor iniciante não as enfrenta sozinho. O acolhimento, por ser de caráter humanitário (FULLAN; HARGREAVES, 2000), se dá para toda equipe escolar. Embora esse processo de acolher pareça ser destinado somente ao professor iniciante, pode ser uma oportunidade também para o professor experiente compartilhar suas experiências, o que pode aprimorar sua própria prática.

Por outro lado, mesmo com acolhimento, a gestão precisa estar atenta às divergências, como aponta a professora Helena:

Em algumas das escolas que me inseri tive o **acolhimento da gestão e dos colegas mais experientes**, porém como em todo estabelecimento de trabalho sempre há divergência com relação aos pensamentos e por este motivo alguns docentes, mesmo sendo novos de profissão acreditam saber mais do que outros (questionário).

Portanto, a falta de acolhimento pode gerar, no professor iniciante, o sentimento de estar “entregue a si próprio” (SILVA, 1991). Isso gera situações nas quais o professor iniciante se sente medido e julgado, o que dificulta seu trabalho.

Os dados permitem refletir o quanto o acolhimento pode ser favorável à realização de um trabalho coletivo, no qual a direção da escola e sua equipe contribuem com ações na inserção profissional dos professores iniciantes. Nesses depoimentos, pudemos identificar algumas possibilidades de ações da gestão no momento da recepção e acolhimento como: apostila de orientação ao professor iniciantes, dinâmica de apresentação a todos os profissionais da educação escolar, orientações burocráticas, espaços dialógicos de formação com escutas e respeito aos sentimentos despertados nessa fase inicial (medo, insegurança, estresse, solidão).

### 3.2.2 Acompanhamento dos professores iniciantes pelos gestores escolares

Nesta categoria, identificamos possibilidades de ações que podem dar continuidade à recepção e ao acolhimento no processo de inserção docente. Três professoras relatam sobre essas ações apontando que:

Houve **ações de suporte pedagógico** e foram de extrema importância para o processo de formação da minha identidade como professora, ações que me ensinaram a fazer um planejamento, uma sequência didática, e ações que ajudaram a esclarecer os meus direitos e deveres como professora, ações que me ajudaram na resolução de conflitos dentro da sala de aula (PROF.<sup>a</sup> BEATRIZ, questionário).

[...]no primeiro dia já contei com o **apoio da gestão**, o diretor trouxe todas as informações sobre os procedimentos da escola, os documentos e todas as informações, o que me fez sentir segura de trabalhar lá, também deram apoio em relação a planejamento, avaliações, diagnósticos, e em minhas dúvidas a gestão sempre estava pronto a ajudar (PROF.<sup>a</sup> RENATA, questionário).

[...]a direção da escola é muito participativa, **apoia e orienta** a sua equipe (PROF.<sup>a</sup> LILIAN, questionário, grifos nossos).

Deste modo, a Professora Beatriz nos indica como a gestão está auxiliando e acompanhando os professores iniciantes no período de isolamento pelo contexto da pandemia da COVID 19.

[...] nesse período que estamos isolados pelo contexto da pandemia, tivemos que nos adaptar, tudo mudou de repente, de tal modo estamos vivendo um novo normal que é muito difícil também, porque não temos tanta prática com as tecnologias para dar aula pelo computador, mesmo assim a gestão está sempre presente nos **apoiando** a enfrentar juntos esse caminho (PROF.<sup>a</sup> BEATRIZ, entrevista, 2020, grifo nosso).

Assim, a escola, como uma organização social, além de uma comunicação eficiente, deve conter uma rede de relações interpessoais, o que de acordo com estudos atuais, é essencial para o desenvolvimento das pessoas presentes no ambiente (ANDRADE, 2003). O “apoio da gestão” pode contribuir para uma inserção menos traumática para o professor iniciante, em especial nesse momento de isolamento físico.

Ainda sobre os apoios obtidos por parte da gestão escolar, a professora Helena aponta: “em minha primeira escola fui muito bem recebida em todos os aspectos sem discriminação de tempo de trabalho ou conhecimento da parte burocrática” (questionário) e a professora Ana destaca que teve muito apoio:

[...] de professores iniciantes que ingressaram na escola no mesmo período e apoio por parte de alguns professores que já atuavam a algum tempo na escola. Na primeira escola onde trabalhei, a orientadora pedagógica e o diretor foram muito atenciosos, se dispuseram a me ensinar sobre a rotina escolar, sobre documentos norteadores, enfim tive bastante suporte. No meu 2º. ano também, recebi muito apoio da escola e da direção onde atuei (questionário).

A profa. Ana ainda nos relata como a Orientadora Pedagógica (OP) teve uma importante participação no processo de sua inserção:

Teve alguns dias após o horário de aula, que a OP se propôs a ensinar sobre os documentos (parte burocrática), eu tinha uma sala difícil e ela sempre disposta a orientar o modo como eu devia proceder. Sou muito grata a essa OP, sem dúvidas uma pessoa super solícita e paciente, porque cheguei na rede sem compreender os processos e ela me ajudou. (PROF.<sup>a</sup> ANA, entrevista, 2020).

As professoras Priscilla e Daniela nos relatam as ações da gestão e como recorreram aos pares no início da carreira docente.

Tiveram **algumas ações** da equipe gestora **de um modo geral** quando cheguei a escola, os que têm menos experiência vivência e aprende no dia a dia com a rotina escolar, no meu caso, sempre recorri aos professores com mais tempo de casa, que sempre me auxiliaram, sou grata a todos pelo apoio que sempre tive e aprendo muito com isso (PROF.<sup>a</sup> PRISCILLA, questionário).

Os principais aspectos do meu processo na profissão docente estão sendo **construídos através da observação dos professores mais antigos** naquilo que eles e eu acreditamos ser o melhor a ser aplicado em sala de aula (PROF.<sup>a</sup> DANIELA, questionário, grifos nossos).

No processo de inserção, o docente “[...] se vê obrigado a assumir um maior acúmulo de responsabilidades, assim como pelo aumento das exigências às quais se encontra submetido” (VAILLANT; GARCIA, 2012, p. 15) e podem ter, nas relações que estabelecem com os pares, a assistência para o desenvolvimento do seu trabalho.

Contudo, é necessário o estudo sobre as possibilidades de ações dentro da gestão e a própria construção de políticas públicas nas redes. Essa necessidade parte do pressuposto de que as iniciativas não devem ser individuais, pois “[...] participar consiste em ajudar a construir comunicativamente o consenso quanto a um plano de ação coletivo” (CATANI, 1998, p.62 *apud* FERREIRA, 2004, p. 312)

Nesta categoria, temos possibilidades de ações da gestão acompanhando com formações de suporte pedagógico e de apoio nos aspectos burocráticos, rotina escolar e também interpessoais com os seus pares.

Entretanto, será que as ações de acompanhamento por parte da gestão continuam ao longo da carreira docente? Esse questionamento apresenta uma demanda por novas pesquisas em relação ao tema.

### **3.2.3 Formação dos professores iniciantes no contexto escolar**

Nessa possibilidade de ação, aprofundamos o papel formativo da escola para a formação docente na visão das professoras iniciantes. Ana nos descreve a relevância do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC):

Aconteceram reuniões de formação, embora não tenham contemplado todos os aspectos necessários por questões de tempo. É de extrema importância e teve apoio no sentido de, como fazer, quando fazer e porque fazer (PROF.<sup>a</sup> ANA, questionário).

Na inserção dos professores iniciantes, as condições de trabalho se apresentam como uma das dificuldades (GAMA, 2007), porém podem ser minimizadas por meio da criação de espaço dialógico e formativo na escola, incluindo as práticas intencionais da equipe gestora em relação ao professor iniciante. Dinamizar a reflexão em conjunto, dos professores em início de carreira com outros professores mais experientes, pode evitar que o docente se isole profissionalmente ou mesmo tenha sua prática limitada por não contar com a ajuda de seus pares (GUARNIERI, 2005). Deste modo:

[...] os estudos evidenciam que os espaços coletivos de reflexão podem representar uma alternativa de apoio para uma iniciação à docência menos traumática, principalmente se ancorados em discussões, em aprendizagens e em investigações sobre a própria prática e sobre a prática de outros professores (GAMA, 2007, p. 59).

A professora Lilian nos relata que, em seu início de carreira,

[...] a gestão ofereceu muito apoio, no sentido de poder ser encaixar como profissional e poder desenvolver minha função de educadora (questionário).

A professora Priscilla nos aponta que no processo de inserção foi:

muito importante o apoio tanto da gestão como dos professores mais experientes, podendo assim, preparar uma aula mais significativa para os alunos. (questionário).

Assim, temos a evidência de que as condições de inserção profissional dos professores iniciantes podem afetar a prática na sala de aula (FULLAN; HARGREAVES, 2000; PARO, 2011). Nesse sentido, a professora Ana relata:

[...] temos uma diretora com uma bagagem muito boa na rede que se empenha muito em realizar formações significativas para os professores iniciantes. Ela é superexigente, mas suas formações são consistentes, agrega muito para o nosso início de carreira e sobre a prática em sala de aula (PROF.<sup>a</sup> ANA, entrevista, 2020).

Nesta ação, a expectativa para momentos formativos está em consonância com a concepção de Fullan e Hargreaves (2000), quando destacam que ensinar é muito mais complexo que apenas colecionar habilidades e técnicas e que momentos formativos não podem ser reduzidos a aprendizagem de novas técnicas ou aprimoramento de antigas. É preciso discutir, refletir e trabalhar em conjunto, buscando o desenvolvimento profissional docente.

Com esta perspectiva, podemos destacar alguns momentos de formação que a Professora Ana nos relata:

[...] nós tivemos uma **formação coletiva** no início do ano, a formação era com os iniciantes e com os docentes mais experientes, essa dinâmica foi uma orientação mais específica, acredito por se tratar de uma escola grande, a direção faz essa formação geral [...]

[...] em relação à formação, a coordenadora oferecia uma **formação consistente** que agrega muito aos professores iniciantes [...]

[...] **formação continuada** é muito importante, nesse momento de pandemia nós tivemos formações em HTPC na escola presencialmente e on-line, teve muitos professores novos chegando na escola esse ano, por isso nós tivemos duas reuniões para orientar esses professores. Foi um momento de direcionar, penso que para uma escola ampla é um grande desafio para a gestão, na qual se desdobra para dar conta de tantos docentes e alunos (PROF.<sup>a</sup> ANA, entrevista, 2020, grifos nossos).

A professora entrevistada destaca, ainda, que, no período de isolamento no contexto da pandemia COVID,

[...] a formação tem sido muito boa, é um aprendizado contínuo, tenho aprendido e percebi que preciso continuar a estudar nessas formações[...] assim, [...] a cada aprendizado eu vou percebendo o quanto eu ainda tenho que aprender e caminhar [...] também indica que [...] a gestão que está na escola no momento possibilitou que nós tivéssemos assim um processo de formação muito interessante e rico de possibilidades (PROF.<sup>a</sup> ANA, entrevista, 2020).

Portanto, acredita-se que o gestor possa ser uma liderança com as possibilidades de ações na inserção profissional dos professores iniciantes, o que requer conhecimentos que, segundo Libâneo (2004), deve reunir junto à sua posição representativa, os saberes e competências para promover boas ações ao professor iniciante:

- Elaboração e execução do planejamento escolar: projeto pedagógico-curricular, planos de ensino, planos de aula.
- Organização e distribuição do espaço físico, qualidade e adequação dos equipamentos da escola e das demais condições materiais e didáticas.
- Estrutura organizacional e normas regimentais e disciplinares.
- Habilidades de participação e intervenção em reuniões de professores, conselho de classe, encontros, e em outras ações de formação continuada no trabalho.
- Atitudes necessárias à participação solidária e responsável na gestão da escola como cooperação, solidariedade, responsabilidade, respeito mútuo, diálogo.
- Habilidades para obter informações em várias fontes, inclusive nos meios de comunicação e informática.
- Elaboração e desenvolvimento de projetos de investigação.

- Princípios e práticas de avaliação institucional e avaliação da aprendizagem dos alunos.
- Noções sobre financiamento da educação e controles contábeis, assim como formas de participação na utilização e controle dos recursos financeiros recebidos pela escola. (LIBÂNEO, 2004, p. 37).

Completando, temos o aspecto complexo, em que a função do gestor escolar se constitui na reflexão, compreensão e articulação de um todo, agindo em várias possibilidades de ações e perspectivas. De tal modo, a gestão escolar poderá auxiliar o professor em sua inserção profissional com vistas às problemáticas do início da carreira docente.

Os gestores da escola podem ser administradores de mudanças e, para isso, precisam desenvolver possibilidades de ações para se comunicar com ética e respeito, visando a construção de um ambiente em que se preserve a organização escolar. Em sua essência, a cultura organizacional de uma escola pode ser expressa pela forma como desenvolve seu processo de ensino e aprendizagem e reflete como os gestores, professores e funcionários percebem a escola (LÜCK, 2009, p. 120).

As possibilidades de ações para a inserção dos docentes iniciantes podem influenciar a entrada na profissão. Deste modo a Professora Ana nos relata o seu contentamento em ser professora iniciante da rede.

[...] eu preciso dizer que eu sou muito feliz em ser professora iniciante e participar da rede, poder conhecer melhor a escola, os gestores, os alunos, a comunidade no geral, é sempre um novo aprendizado fazer parte da educação dos alunos. Mas para além disso, podendo aprender com as ações e formações dos gestores, que me faz querer realizar o meu trabalho cada dia melhor, é muito bom (PROF.<sup>a</sup> ANA, entrevista, 2020).

Portanto, os resultados encontrados, obtidos com a categorização de dados de entrevistas e questionários, declarados pelos professores, evidenciam indícios de que as equipes gestoras desenvolvem possibilidades de ações e estratégias voltadas à inserção dos professores em início de carreira. Pode-se observar, pelas ações e percepções, que os gestores buscam desenvolver atividades direcionadas à formação e integração do docente iniciante, bem como oferecer condições de trabalho mais adequadas aos professores que estão iniciando na carreira docente, em especial no contexto pandêmico.

Os professores sinalizaram que na inserção profissional, o compartilhamento de ações e de práticas entre os professores de forma colaborativa podem contribuir para sua confiança profissional e entre os seus pares, que assim tem possibilidade de superar as angústias, os dilemas e o isolamento, muito comum na profissão em início de carreira. As entrevistas com as

professoras iniciantes mostraram que há uma preocupação em proporcionar condições para encontros produtivos que podem engajar o professor no desenvolvimento de suas aulas.

Os docentes em início de carreira destacaram que o papel formativo da escola para a essa fase inicial foi fundamental. Os conhecimentos desenvolvidos a partir da escola não são aprendidos em nenhum outro lugar e que pode revelar maiores dificuldades quando são desenvolvidos de maneira autônoma pelo professor iniciante, já que nem sempre encontram espaços dialógicos no espaço/tempo escolar.

Os desafios na inserção profissional docente, em sua maioria, referiram-se às condições de trabalho e à falta de ações destinadas a este período. Já as marcas das possibilidades de desenvolvimento profissional foram indicadas nas relações com a gestão e com os professores mais experientes, assim, os docentes iniciantes reconhecem que vão construindo a sua identidade ao longo das experiências práticas que vivenciaram.

A recepção, o acolhimento e a socialização profissional foram vividos com a interface pessoal por cada professor em início de carreira. Alguns apontaram que foram acolhidos pela escola, indicando aspectos de coletividade, e outros afirmam que esse acolhimento se deu através de relações interpessoais que vão de palavras na chegada à escola a auxílios pedagógicos e/ou administrativos.

Ao finalizar este capítulo, podemos afirmar que os resultados deste estudo mostram que os professores, em início de carreira, aproximando-se das possibilidades de ações em sua inserção pela gestão escolar, assumem seu próprio desenvolvimento, sobretudo quando refletem metodicamente sobre o que pensam e fazem, quando conseguem visualizar suas próprias necessidades de apoio em uma perspectiva mais ampla sobre o ensino, aceitando avanços e retrocessos.

Portanto, após a descrição e análise dos resultados obtidos neste capítulo, a pesquisa apresenta a seguir as considerações finais deste trabalho que procurou investigar as ações e/ou possibilidades de ações de equipes gestoras declaradas pelos professores iniciantes, com relação à inserção profissional docente dos anos iniciais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou identificar possibilidades de ações da gestão escolar no processo de inserção profissional docente do professor em início de carreira do ensino fundamental dos anos iniciais. A problemática da pesquisa nasceu com as inquietações da experiência vivenciada pela pesquisadora como professora iniciante, mas foi definida após a entrada no programa de pós-graduação e as primeiras conversas com a orientadora.

Antes de desenvolvê-la, porém, visitamos o banco de dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações e pudemos verificar que ainda há poucos trabalhos realizados na temática sobre as possibilidades de ações da gestão escolar em prol do processo de inserção profissional dos professores iniciantes. Assim, a pesquisa foi norteada pela questão: **Como atua a gestão escolar no processo de inserção profissional do professor polivalente em início de carreira?**

Considerando essa questão, estabelecemos o objetivo geral de evidenciar e analisar as possibilidades de ações da gestão escolar no processo de inserção profissional docente declaradas por professores dos anos iniciais. Para iniciar e alcançar esse objetivo, foram coletados e analisados questionários e as entrevistas com professores ingressantes e iniciantes da rede pública municipal de Sorocaba nos anos de 2017 a 2019.

A pesquisa revelou que os professores iniciantes apontam possibilidades de ações da equipe gestora oferecidas ao docente no seu processo de inserção profissional e demonstra contribuições para a segurança no seu trabalho, mesmo diante das dificuldades encontradas no início de carreira.

Os resultados do primeiro eixo indicam duas categorias: a primeira destaca a fase inicial do ciclo profissional docente em que os professores em início de carreira sofrem um choque de realidade e relatam os desafios enfrentados, já, na segunda categoria, foram destacados, os aspectos formativos e de aprendizagem docente.

Os docentes iniciantes realizam suas análises a respeito das possibilidades que se oferecem a eles nos primeiros contatos com a carreira e a depender das reflexões e experiências vivenciadas medem a possibilidade de abandonar ou conservar-se na profissão. As maiores dificuldades destes professores reveladas por esta pesquisa reafirmaram o que já vem sendo declarado por estudos neste campo, ou seja, situar o domínio de turma, definir perfeitamente os conteúdos, atingir a apropriada relação entre teoria e prática, controlar a disciplina dos alunos

e desenvolver adequadamente o conhecimento didático metodológico dos processos de ensino aprendizagem, se compõem em seus essenciais desafios.

Deste modo, a recepção dos docentes iniciantes, por parte do gestor escolar, acaba sendo abreviada, com o contato em que este proporciona elementos administrativos e de atitude funcional. Em seguida, transfere a sua equipe, na maioria das vezes aos coordenadores, os aspectos pedagógicos e o processo de socialização deste professor junto aos seus pares e o acompanhamento de suas tarefas.

Ainda que o docente iniciante analise o apoio dado pela equipe gestora ao seu trabalho, e como o assegura sentir-se valorizado ao ser recebido pelo gestor escolar, só a recepção não é suficiente, visto a importância dos processos de acompanhamento que podem interferir no aprimoramento e ordenamento de suas atividades e práticas educativas ao longo de sua carreira.

No segundo eixo, foram identificadas três categorias: Recepção e acolhimento; Acompanhamento e Formação, que buscou demonstrar as possibilidades de ações da gestão escolar no processo de inserção profissional docente, declarados pelos professores em início de carreira.

Os professores iniciantes apontam que, em algumas escolas, os gestores apoiam os docentes em sua inserção profissional e procuram refletir e buscar ações sobre as primeiras experiências práticas. Reconhecem, por uma questão de sensibilidade, que o professor iniciante, tem um lado humano na formação docente dentro da escola. Assim, revelam que os momentos formativos oferecidos pela escola são relevantes para a inserção na docência.

O professor iniciante tem necessidades e outras demandas e a formação continuada mais significativa é aquela mais específica, como os cursos de especialização. Os docentes afirmam que quando há colaboração entre os pares e reuniões de formação, fica mais fácil de aprender no dia a dia escolar.

Os iniciantes reconhecem o papel formativo dos gestores na escola como fundamental para a inserção profissional e formação docente, pois a formação oferecida pela escola é resultante da própria realidade escolar. A formação docente na escola vem de momentos formais, com as formações, e informais, através de situações que ocorrem dentro da sala de aula.

O acolhimento e a socialização são indicados pelos professores como facilitadores no processo de inserção docente, pois sentem-se mais seguros quando podem contar com a ajuda do grupo. Porém, indicam que, em alguns casos, a resistência e o desestímulo do grupo são tão notáveis que o professor iniciante prefere trilhar o seu caminho profissional sozinho.

Constatou-se ainda, que os gestores não possuem suporte ou instrução por parte da Secretaria de Educação de Sorocaba-SP quanto ao processo de inserção do professor iniciante no trabalho escolar e a ausência de normativa, que coordene esse processo de forma institucional, faz com que esta etapa na carreira docente seja conduzida de maneira variada por iniciativas, muitas vezes, nascidas a partir dos conhecimentos e possibilidades do gestor e de sua unidade.

O início de carreira e a gestão escolar são temas complexos e que nem sempre estão articulados, principalmente quando se discute a inserção profissional do professor iniciante, demandando outras pesquisas específicas. Nesse sentido, acreditamos que as hipóteses da relevância da atuação da gestão escolar na inserção profissional, através das práticas declaradas pelos professores iniciantes, foram confirmadas. A pesquisa, como foi realizada, atendeu aos objetivos propostos, porém pode ser ampliada em outros trabalhos. Conforme os dados obtidos, as ações intencionais e o apoio da gestão podem ser considerados fundamentais para uma inserção profissional docente adequada ao desenvolvimento profissional.

O presente trabalho trouxe a mim, como pesquisadora e professora, muitas reflexões e aprendizagens sobre o processo de início de carreira docente e minha própria maneira de pensar a Educação. A partir da participação nos grupos de estudos GEPRAEM e NEPEN da UFSCar, passei a valorizar a pesquisa como necessária para a busca da compreensão dos fenômenos educativos.

A maior contribuição desta pesquisa para minha formação foi a ressignificação do papel da gestão escolar para a minha constituição profissional. As declarações dos professores iniciantes sobre seus processos de inserção me possibilitaram desconstruir a visão que tinha da gestão na inserção profissional e construir uma outra versão, a que pode contribuir durante esse processo.

Enfim, é necessário dar atenção ao processo de inserção docente na carreira do magistério de Sorocaba, devido à carência de uma política pública nacional, estadual e/ou municipal, uma vez que esta socialização profissional pode ser essencial na permanência e na consolidação das atividades docentes e seus relativos resultados. Nesse sentido, sugere-se o aprofundamento deste estudo, apontando investigar as possibilidades de ações e/ou de programas de indução que envolvam os professores iniciantes e seus respectivos gestores. Essas possibilidades podem perpassar o aprofundamento das características do processo de inserção de professores iniciantes em relação ao próprio trabalho ao refletir sobre os procedimentos, atividades e fases de adaptação com vistas a minimizar as dificuldades do início da carreira e a permanência na profissão docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Rosa Maria Calaes de (org.). **O cotidiano educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANDRADE FILHO, A. **O uso do portfólio na formação continuada do professor reflexivo pesquisador**. 2012. Número de folhas. Ex: 2010f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-23, set./dez., 2006.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr, 2012.

AVALOS, B. Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes. In: **Anais...** III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docência. Chile, 2012.

AZEVEDO, Angelita A.; FERNANDES, Célia Maria; BONIFÁCIO, Regina Magna. Professores em início de carreira: políticas públicas no contexto da América Latina. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 06, n. 10, p. 31-44, jan./jun. 2014. 31 Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4.ed. São Paulo: Edições 70, 2010. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) Disponível em: <http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>. Acesso em: 20, fev. 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Estabelece Piso Salarial Profissional Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o artigo n.61 da Lei nº 9.393/1996 com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 ago. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 jan. 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96**. Rio de Janeiro: 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID – Obter Bolsa de Iniciação à Docência.** Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/obter-bolsa-de-iniciacao-a-docencia>. Acesso em: 20, maio 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação**, Portaria Nº 72, de 9 de abril de 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 5, dez. 2020.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de Profissionais da Educação (1997-2002).** Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

BURTON, G. Teorizando o Estado e a Globalização na política e políticas educacionais. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 315-332, 2014.

CANÁRIO, R. A experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escolas. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação Continuada: Reflexões e alternativas.** Campinas – SP, Papirus, 2000.

CEFAI (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão). Programa oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, e vinculado à Diretoria Regional de Educação. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/regionais/noticias/?p=12432>. Acesso em: 16, jul. 2018.

CIEJA – Centro de Integração de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://cieja.com.br>. Acesso em: 16, ju. 2018.

COÊLHO, I. M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, M. A. V; SILVA JUNIOR, C. A. S. (Org). **Formação do educador.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. Vol. 1, 1996.

CURADO SILVA, K. A. P. C. D.; NUNES, D. F. **Desenvolvimento profissional docente: conceituando o início da carreira.** Brasília, 2015.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição:** Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, N.S.C. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. Em Aberto. Gestão escolar e formação de gestores. Instituto Nacional de **Estudos e Pesquisas Educacionais**, Brasília, v. 17, n. 72, jun. 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2006.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática:** percursos teóricos e metodológicos. 1ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

FLORES, M. A. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. In: MARCELO GARCIA, Carlos (Org.). **El profesorado principiante**. Inserción a la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente** (buscando uma educação de qualidade). Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

GABARDO, Claudia Valéria Lopes. **O início da docência no ensino fundamental da rede municipal de ensino**, 2012. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, SC. 2012.

GAMA, Renata P. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de Matemática em início de carreira**. 2007. 240p. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática). – Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2007.

GAMA, R. P. Professores iniciantes e o desenvolvimento profissional: um olhar sobre as pesquisas acadêmicas brasileiras. In: FIORENTINI, D.; GRANDO, R. C.; MISKULIN, R. G. S. (Orgs.). **Práticas de Formação e de Pesquisa de Professores que Ensinam Matemática**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2009.

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

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p.35-50.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v.03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (Org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9ª edição. São Paulo. Edições Loyola, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: [Microsoft Word - PROFESSORES DO BRASIL Sumario executivo \(unesco.org\)](#). Acesso em: 10, dez. 2020.

GATTI, B. A. BARRETO, E. S. S. ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores e professoras no contexto da expansão da escolaridade no Brasil do século XXI. In: GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Eny Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação + –** Brasília: UNESCO, 2019. Disponível

em: [https://www.fcc.org.br/fcc/wpcontent/uploads/2019/05/Livro\\_ProfessoresDoBrasil.pdf](https://www.fcc.org.br/fcc/wpcontent/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf). Acesso em: 10, dez. 2020.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org). 28ª ed. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GUARNIERI, M. R. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M. R. (org.). **Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2ª edição. Campinas: Autores Associados, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org) **Vida de professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Ed, 2000. p.31-61.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Proposições**, v. 27, n. 2, 177-202, 2016.

LEITE, R. R. Remuneração e carreira docente nos municípios goianos após a implantação do Fundeb. **Revista Plurais – Virtual**, v. 4, n. 2, p. 20-37, 2014.

LIBÂNEO, J.C. A escola como organização de trabalho e lugar de aprendizagem do professor, In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. p.17–29.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S. **Educação escolar: políticas estrutura e organização**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação).

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, Carlos; BURGOS, Denia; MURILLO, Paulino; LÓPEZ, Altagracia; GALLEGO DOMÍNGUEZ, Carmen; MAYOR, Cristina; HERRERA, Barbarita; JÁSPEZ, Juan Francisco. A indução do corpo docente iniciante na República Dominicana. O Programa Inductio. **Revista Intersaberes**. vol. 11, n. 23, p.304- 324. maio.ago. 2016. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1093/591>. Acesso em: 10, maio 2020.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción en la docencia en latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1224-1249 out./dez. 2017.

MARCELO GARCIA. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação docente**. Belo Horizonte. v. 02, n. 03. P. 11 – 49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/issue/view/3> Acesso em: 10, maio 2020.

MARCELO GARCIA. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação: século XXI. Porto: Ed. Porto, 1999b.

MARTINS, A. M. O campo das políticas públicas de educação: uma revisão da literatura. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 56, 276-299, 2013.

MAYOR RUIZ, Cristina. El desafio de los profesores principiantes universitarios ante su formación. In: MARCELO GARCIA, Carlos (Org.). **El profesorado principiante**. Inserción a la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.

MIZUKAMI, M.G.N., et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M.G.N., et al. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICS, A.; MELLO, R. R. de. (Org.). **Educação**: pesquisas e práticas. Campinas: Papyrus, 2000, p.139-162.

MIZUKAMI, M.G.N., et al. Relações universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições de parcerias colaborativas. In: LAZZARI, R.; BARBOSA, L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p.285-314.

MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A. M. M. R. **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas (Org.). São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTALVÃO, E.C.; MIZUKAMI, M.G.N. Conhecimento de futuras professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: analisando situações concretas de ensino e aprendizagem. In: REALI, A. M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. (org.). **Formação de professores – práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCar, UNESP, CONPED, 2002.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, Antonio (org) **Vida de professores**. Portugal: Editora Porto, 1992.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de Diretores**: A escola pública experimenta a democracia. Campinas: Papyrus, 1996.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3.ed. São Paulo, Ática, 2005.

PAPI, Silmara O. G.; MARTINS, Pura L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.39-56, dez. 2010.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educ. Soc.** Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, Dec. 1999.

PLACCO, V. M. N. S. ; SOUZA, V. L. T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo, Loyola, 2006.

POPPER, Karl R. **Conhecimento Objetivo: uma abordagem evolucionária**. (Objective knowledge: na evolutionary approach). Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1975.

PRADO, G. V. T. Aprendizados do Pibid-Unicamp: pistas para a formação de professores. In: SPAZZIANI, M.L. (Org). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2016. p.313-324.

RODRIGUES, M. F. **Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais**. (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba: PR. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas organizacionais da Escola. In: SARMENTO, Manuel Jacinto. **A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. p.87-122.

SÃO PAULO. **Decreto nº 10.623, de 26 de outubro de 1977 de São Paulo**. Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau e dá providências correlatas. São Paulo, 13610 1977. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/211193/decreto-10623-77-saopaulo-sp>. Acesso em: 1, out. 2020.

SEVERINO, A. J. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo. Ed. Olho d’Água, 2002.

SICARDI, B. C. M. **Biografias educativas e o processo de constituição profissional de formadores de matemática**. 2008. 158 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas-SP, 2008.

SHULMAN, L.S. Those who understands: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v.17, n.1, p.4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Educational Review**, Harvard, v.57, n.1, 1987.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.) **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora LDA, 1997.

SOROCABA. **Decreto nº 16.383, de 9 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre regulamentação do sistema de evolução funcional. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/decreto/2008/1638/16383/decreto-n-16383-2008-dispoe-sobre-regulamentacao-do-sistema-de-evolucao-funcional-e-da-outras-providencias> . Acesso em: 10, ago. 2020.

SOROCABA. **Lei nº 3.800, de 2 de dezembro de 1991.** Dispõe sobre o Estatuto dos servidores públicos municipais de Sorocaba e dá outras providências. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/1991/380/3800/lei-ordinaria-n-3800-1991-dispoe-sobre-o-estatuto-dos-servidores-publicos-municipais-de-sorocaba-e-da-outras-providencias?q=3800>. Acesso em: 10, ago. 2020.

SOROCABA. **Lei nº 4.599, de 6 de setembro de 1994.** Estabelece o quadro e o plano de carreira do quadro do magistério público municipal de Sorocaba e dá outras providências. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/1994/460/4599/lei-ordinaria-n-4599-1994-estabelece-o-quadro-e-o-plano-de-carreira-do-quadro-do-magisterio-publico-municipal-de-sorocaba-e-da-outras-providencias?q=4599>. Acesso em: 10, ago. 2020.

SOROCABA. **Lei nº 8.119, de 29 de março de 2007.** Dispõe sobre alteração de dispositivos da Lei nº 4599, de 6 de setembro de 1994, que estabelece o Plano de carreira do quadro do magistério público municipal de Sorocaba e dá outras providências. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/2007/812/8119/lei-ordinaria-n-8119-2007-dispoe-sobre-alteracao-de-dispositivos-da-lei-n-4599-de-6-de-setembro-de-1994-que-estabelece-o-quadro-e-o-plano-de-carreira-do-quadro-do-magisterio-publico-municipal-de-sorocaba-e-da-outras-providencias?q=8119>. Acesso em: 10, ago. 2020.

SOROCABA. **Lei nº 10.768, de 2 de abril de 2014.** Altera a redação do inciso i do art. 9º da lei nº 4.599, de 6 de setembro de 1994, que estabelece o quadro e o plano de carreira do quadro do magistério público municipal, alterado pela lei nº 8.119, de 29 de março de 2007 e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/2014/1076/10768/lei-ordinaria-n-10768-2014-altera-a-redacao-do-inciso-i-do-art-9-da-lei-n-4599-de-6-de-setembro-de-1994-que-estabelece-o-quadro-e-o-plano-de-carreira-do-quadro-do-magisterio-publico-municipal-alterado-pela-lei-n-8-119-de-29-de-marco-de-2007-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10, ago. 2020.

SOROCABA. **Lei nº 11.133, de 25 de junho de 2015.** Aprova o plano municipal de educação – PME do município de Sorocaba. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/2015/1114/11133/lei-ordinaria-n-11133-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-do-municipio-de-sorocaba?q=pme>. Acesso em: 10, ago. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. Ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2014.

VAILLANT, D; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar.** As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). **Perspectivas y problemas de la formación docente.** Madrid: Narcea, 1988.

## APÊNDICES

### APÊNDICE I. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



Universidade Federal de São Carlos - *Campus de Sorocaba*  
 CCHB – Centro de Ciências Humanas e Biológicas / UFSCar Sorocaba  
 Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga  
 CEP 18052-780 - Sorocaba - SP – Brasil / E-mail: [ppgedsorocaba@ufscar.br](mailto:ppgedsorocaba@ufscar.br)



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Resolução 466/2012 do CNS)

Este formulário de consentimento tem por objetivo informar-lhe sobre esta pesquisa que você foi convidado(a) a participar.

Explicamos o objetivo, procedimentos e sua participação para a realização desta pesquisa.

Sinta-se à vontade para perguntar sobre qualquer dúvida ou obter outras informações referentes a pesquisa antes de assinar o documento.

Contato: [vivian.moretti@estudante.ufscar.br](mailto:vivian.moretti@estudante.ufscar.br)

**Título do Projeto:** Inserção e acolhimento profissional docente: o papel da gestão escolar no início da carreira de professores dos anos iniciais.

**Pesquisadora:** Vivian Maggiorini Moretti (Mestranda do PPGEd – UFSCar/Sorocaba)

**Orientação:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Renata Prenstteter Gama (Docente do PPGEd – UFSCar/Sorocaba)

**Procedimento:** Os dados que se pretende construir poderão ser utilizados para fins científicos, acomodando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e novas possibilidades para o trabalho em equipe na escola em especial ao professores iniciantes. Está previsto o preenchimento de um questionário que será individual e realizado no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir. As perguntas a serem respondidas não serão invasivas à intimidade dos participantes. Os registros escritos feitos por você ou pela pesquisadora também poderão compor o material para análise. Todo o conteúdo produzido poderá ser utilizado na pesquisa. Ele será transcrito e ficará disponível para sua apreciação e aprovação preliminar. Os dados construídos serão tratados e analisados, com o único fim de produzir conhecimento em Educação.

A pesquisa tem como objetivo a compreensão do papel da gestão escolar no processo de inserção e de acolhimento profissional docente de professores dos anos iniciais em início de carreira. Considerando as fases do ciclo de vida profissional definido por Huberman (2000) e suas implicações no desenvolvimento do trabalho docente, o processo de inserção na carreira docente se compõe em uma etapa profissional peculiar devido às condições de dúvidas e indecisões estabelecidas na relação teoria e prática, em que o profissional realiza descobertas e diferentes assimilações com a carreira que refletirão na sua relação com o trabalho e seus resultados.

**Risco ou desconforto:** Esse estudo traz riscos mínimos para os seus participantes, porém, se em algum momento você se sentir desconfortável, pode solicitar o encerramento dos registros bem como desistir de participar.

**Sigilo:** Os nomes dos participantes estarão em absoluto sigilo. Todas as informações obtidas na pesquisa serão utilizadas apenas para a análise científica dos dados.

**Consentimento:** A sua assinatura neste formulário indica que você está participando voluntariamente, que leu e entendeu todas as informações explicitadas, bem como teve todas as dúvidas esclarecidas. Além disso, fica esclarecido que você poderá esclarecer ou complementar as informações de seu interesse a qualquer momento da pesquisa, é livre para se recusar a responder a questões específicas e para sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido será entregue ao participante da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_,  
 RG \_\_\_\_\_ declaro ter recebido as devidas explicações referentes ao desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado Inserção e acolhimento profissional docente: o papel da gestão escolar no início da carreira de professores dos anos iniciais (seu objetivo e procedimentos para realização da pesquisa).

Declaro ainda que estou ciente que a minha participação é voluntária, isenta de despesas e que minha desistência poderá ocorrer a qualquer momento sem prejuízo algum.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura<sup>1</sup> do(a) participante

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Pesquisadora: Vivian Maggiorini Moretti

RG 33.489.543-1

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
<sup>1</sup> Por meio desta assinatura declaro que li e estou de acordo com todas as informações expressas nas páginas 1 e 2 deste TCLE.

## APÊNDICE II. Questionário para os Professores iniciantes

### PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA

Projeto: Inserção e acolhimento profissional docente: o papel da gestão escolar no início da carreira de professores dos anos iniciais.

O projeto apresenta como objeto de pesquisa a compreensão do papel da gestão escolar no processo de inserção e de acolhimento profissional docente de professores dos anos iniciais em início de carreira. Considerando as fases do ciclo de vida profissional definido por Huberman (2000) e suas implicações no desenvolvimento do trabalho docente, o processo de inserção na carreira docente se compõe em uma etapa profissional peculiar devido às condições de dúvidas e indecisões estabelecidas na relação teoria e prática, em que o profissional realiza descobertas e diferentes assimilações com a carreira que refletirão na sua relação com o trabalho e seus resultados.

O presente questionário contribuirá com dados essenciais para construção desta pesquisa, que poderá auxiliar na busca de práticas gestoras e/ou políticas públicas que auxiliem na inserção do professor iniciante.

**\*Obrigatório**

1. Endereço de e-mail \*

---

#### Autorização para participar da pesquisa

Os dados que se pretende construir poderão ser utilizados para fins científicos, acomodando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e novas possibilidades para o trabalho em equipe na escola em especial aos professores iniciantes. Está previsto o preenchimento de um questionário que será individual e eventual entrevista realizada remotamente. Se permitir o uso dos dados construídos, eles serão tratados e analisados, com o único fim de produzir conhecimento em Educação.

Sigilo: Os nomes dos participantes e escolas estarão em absoluto sigilo. Todas as informações obtidas na pesquisa serão utilizadas apenas para a análise científica dos dados.

2. Você concorda em participar dessa pesquisa e autoriza a utilização dos dados? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

Dados pessoais

3. Nome completo \*

---

---

---

---

---

4. Idade \*

---

Dados acadêmicos

Formação

5. Você realizou o Ensino Fundamental I: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Todo no ensino público
- Maior parte no ensino público
- Todo no ensino privado
- Maior parte no ensino privado

6. Você realizou o Ensino Fundamental II: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Todo no ensino público
- Maior parte no ensino público
- Todo no ensino privado
- Maior parte no ensino privado

7. Você realizou o Ensino Médio: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Todo no ensino público
- Maior parte no ensino público
- Todo no ensino privado
- Maior parte no ensino privado

8. Você realizou o Ensino Técnico (Magistério/CEFAM)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

9. Se você respondeu "sim" à questão anterior, cite a escola e ano de conclusão do curso.

---

---

---

---

---

## 10. Sobre a Graduação em Pedagogia

Marque todas que se aplicam.

	Pública	Privada	Presencial	Educação à distância
Foi realizada em Universidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 11. Ano em que terminou a Graduação em Pedagogia \*

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

## 12. Você tem outra graduação? \*

Marcar apenas uma oval.

- sim  
 Não

## 13. Se você respondeu "sim" à questão anterior, por gentileza, informe qual.

---

---

---

---

---

14. Você tem especialização? \*

*Marcar apenas uma oval.*

sim

Não

15. Se você respondeu "sim" à questão anterior, por gentileza, informe qual.

---

---

---

---

---

16. Você tem pós-graduação (mestrado e/ou doutorado)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

sim

Não

17. Se você respondeu "sim" à questão anterior, por gentileza, informe qual.

---

---

---

---

---

18. Você realizou outros cursos de formação continuada oferecidos por universidades, rede de ensino, escolas e/ou outros espaços formativos (presencial/remoto)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- sim  
 não

19. Se você respondeu "sim" à questão anterior, por gentileza, descreva.

---

---

---

---

---

20. Qual foi a formação mais significativa para o seu início de carreira? Porquê? \*

---

---

---

---

---

#### Experiência profissional docente

21. Quantos meses você atua como professor(a)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Entre 1 a 6 meses
- Entre 6 a 12 meses
- Entre 12 a 18 meses
- Entre 18 a 24 meses
- Entre 24 a 30 meses
- Entre 30 a 36 meses
- Outro

20. Qual foi a formação mais significativa para o seu início de carreira? Porquê? \*

---

---

---

---

---

Experiência profissional docente

21. Quantos meses você atua como professor(a)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Entre 1 a 6 meses
- Entre 6 a 12 meses
- Entre 12 a 18 meses
- Entre 18 a 24 meses
- Entre 24 a 30 meses
- Entre 30 a 36 meses
- Outro

22. Clique abaixo na(as) escola(as) municipal em que você atua. \*

*Marque todas que se aplicam.*

- E. M. Achilles de Almeida
- E. M. Amin Cassar
- E. M. Ana Cecília Falcato Prado Fontes
- E. M. Antenor Monteiro de Almeida
- E. M. Ary de Oliveira Seabra
- E. M. Basilio da Costa Daemon
- E. M. Benedicto José Nunes
- E. M. Benedito Cleto
- E. M Comendador Alfredo Metidieri
- E. M. Dirceu Ferreira da Silva, Prof.
- E. M Eden
- E. M Edward Frufru Marciano da Silva
- E. M. Hélio Rosa Baldy
- E. M. Inês Rodrigues Cesarotti, Prof.
- E. M Jaci Dourado Matielli
- E. M. João Batista Larizzatti Junior
- E.M. João Francisco Rosa
- E.M. José Osório de Campos M. e Almeida
- E. M. Julica Bierrenbach, Prof.
- E. M. Lea Edy Alonso Saliba, Prof.
- E. M. Leda Therezinha Borghesi Rodrigues
- E. M Leonor Pinto Tomaz
- E. M Luiz Almeida Marins, Prof.
- E. M. Maria de L. Ayres de Moraes, Prof.
- E. M. Maria Domingas Totorá de Goes
- E. M. Milton Santos, Prof.
- E. M. Norma Justa Dall'ara, Prof.

- E. M. Odilla Caldini Crespo  
 E. M. Oswaldo de Oliveira, Prof.  
 E. M. Paulo Fernando N. Tortello, Prof.  
 E. M. Quinzinho de Barros  
 E. M. Renice Seraphim, Prof. (Carandá)  
 E. M. Tereza Ciambelli Gianini  
 E. M. Walter Carretero

Outro:  \_\_\_\_\_

23. Se você respondeu "outros" à questão anterior ou atua em escolas particulares, por gentileza, informe aqui.

---

---

---

---

24. Quais os anos (turmas) você atua nessa(as) escola(as)? \*

---

---

---

---

Necessidade de apoio para os professores iniciantes

Escolha uma alternativa de A até D para cada item abaixo, que mais se aproxime com sua necessidade de apoio no item descrito

25. Necessidade de apoio na inserção profissional do professor em início de carreira \*

Marque todas que se aplicam.

	A. nenhum	B. pouco ou determinado	C. muito	D. extremo
Apoio no acolhimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoio da direção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoio da coordenação pedagógica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoio dos outros professores iniciantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoio dos outros professores mais experientes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoio na obtenção de materiais pedagógicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoio dos pais em relação aos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoio no planejamento e organização das aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoio no diagnóstico e avaliação dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoio com os diferentes métodos de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Quais outras necessidades você destaca para inserção profissional dos professores em início de carreira? \*

---

---

---

---

27. Descrever um episódio marcante que você presenciou ou vivenciou em início de carreira docente. \*

---

---

---

---

28. Para o sua inserção na escola, houve ações por parte da coordenação pedagógica? Essas ações ou a falta delas foram importantes para você? Em quais sentidos? \*

---

---

---

---

29. Para o sua inserção na escola, houve ações por parte do diretor e/ou do vice-diretor? Essa ações ou a falta delas foram importantes para você? Em quais sentidos? \*

---

---

---

---

---

30. Teve alguma surpresa positiva e/ou negativa em relação ao seu início de carreira docente? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim - surpresa positiva e/ou negativa  
 Não tive nenhuma surpresa

31. Se você respondeu "sim" à questão anterior, por gentileza, descreva sua(s) surpresa(s).

---

---

---

---

---

32. Narre os principais aspectos do seu processo de inserção e acolhimento na profissão docente. \*

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

### **APÊNDICE III. Roteiro de Entrevista**

- Fale um pouco sobre seu primeiro dia na sala de aula como professora? O que foi mais fácil nesses primeiros dias? E quem mais contribuiu para tornar mais prazeroso este momento: a gestão escolar, os professores mais experientes ou toda equipe?
- Quais são as ações mais importantes realizadas pela gestão escolar para os professores iniciantes na primeira semana de aula?
- Que tipo de apoio os professores iniciantes recebem na sua inserção profissional na escola?
  - Material pedagógico
  - Planejamento das aulas
  - Estrutura dos espaços (outros ambientes)
- O que mais impactou positivamente você em relação ao início de carreira docente por parte da gestão escolar?
- Foi fácil adaptar-se à rotina de trabalho na escola? Teve apoio dos professores mais experientes?
- Como sua carreira docente está progredindo desde que você chegou na escola e qual o papel da gestão escolar neste momento, continua com apoio da equipe?
- Quais os principais elogios dos iniciantes em relação a gestão escolar (direção e coordenação)?
- Cite as ações de acolhimento que são realizados pela gestão escolar na inserção do professor iniciante?
- O que você destaca sobre o acolhimento e a inserção do professor iniciante de mais significativo?

## ANEXOS

## ANEXO I. Autorização para realização da pesquisa

 **Prefeitura de SOROCABA**

Secretaria da Educação

Anexo VII

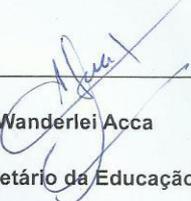
Sorocaba, 20 de janeiro de 2020

Assunto: Autorização para realização de pesquisa na rede municipal de ensino de Sorocaba

A Secretaria da Educação da Prefeitura de Sorocaba, após ser informada dos objetivos e metodologia da pesquisa, de sua viabilidade, relevância da temática e sua intrínseca relação com a área da educação autoriza **VIVIAN MAGGIORINI MORETTI R.G.: 33.489.543.1** a executar a pesquisa intitulada "**Inserção e acolhimento profissional docente: o papel da gestão escolar no início da carreira de professores nos anos iniciais.**"

Cabe ressaltar que, a qualquer momento como instituição coparticipante desta pesquisa, podemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo, ou ainda, qualquer outro dano que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Não há qualquer vínculo empregatício ou financeiro entre as partes.

---

  
**Wanderlei Acca**  
Secretário da Educação