

**Artigo****Inserção e indução profissional dos professores iniciantes/principiantes: estratégias formativas e papel dos coordenadores pedagógicos****Professional integration and training of beginning teachers: formative strategies and the role of pedagogical coordinators****Inserción profesional e inducción de profesores noveles/principiantes: estrategias formativas y papel de los coordinadores pedagógicos*****Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento¹, **Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva², *Samara Andrade da Costa³**^{*}Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro-RJ, Brasil^{**}Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), Rio de Janeiro-RJ, Brasil**Resumo**

O presente texto aborda a discussão sobre o processo de indução profissional de professores que iniciam a vida profissional. O artigo tem por objetivo discutir, a partir das perspectivas de coordenadoras pedagógicas, o processo de apoio e acompanhamento de professores que ingressaram na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro em 2021, para atuarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Apresenta parte dos resultados encontrados em pesquisa que teve por objetivo analisar ações de formação desencadeadas pela escola, com indícios de indução profissional, no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Busca-se investigar a existência de ações e estratégias intencionais voltadas para o acompanhamento e a formação de professores no âmbito das escolas e como os coordenadores pedagógicos estão envolvidos nessas ações. As análises estão sustentadas em estudos desenvolvidos por Cruz, Farias e Hobold (2020), Vaillant e Marcelo García (2012), Imbernón (2006, 2016) e Nascimento *et al.* (2014, 2021). Sobre os procedimentos metodológicos, foram utilizados a consulta documental, questionários e entrevistas com coordenadores pedagógicos da rede. Os resultados permitiram identificar a existência de uma política parcialmente efetivada e de ações pontuais de algumas escolas e seus respectivos coordenadores com vistas ao acolhimento dos professores iniciantes. Contudo verificou-se que existe ainda um longo caminho a percorrer na direção da efetivação de uma política de indução profissional docente.

¹ Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutor em Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissão Docente. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6334-4121>. E-mail: mgcnascimento@gmail.com.

² Docente do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissão Docente. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4762-9343>. E-mail: yrllaribeiro22@yahoo.com.br.

³ Docente da Educação Básica da Rede Pública do Município de Puxinanã, Estado da Paraíba. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissão Docente. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1379-5522>. E-mail: samara-andrade@hotmail.com.

Abstract

This paper aims to discuss the professional induction process of teachers who are beginning their careers from the perspectives of pedagogical coordinators, and the process of supporting and monitoring teachers who joined in municipal education network of Rio de Janeiro in 2021 to work in the early years of elementary education. It presents a portion of the results found in a study that aimed to analyze formative actions initiated by the school, with indications of professional induction, within the context of municipal education network of Rio de Janeiro. The research seeks to investigate the existence of intentional actions and strategies focused on the guidance and training of teachers within schools and how pedagogical coordinators are involved in these actions. The analyses are grounded in studies conducted by Cruz, Farias, and Hobold (2020), Vaillant and Marcelo García (2012), Imbernón (2006/2016), and Nascimento *et al.* (2014, 2021). The methodology of this research included documents consultation, questionnaires, and interviews with the pedagogical coordinators. The results identified the existence of a partially effective policy and specific actions in some schools and their respective coordinators. However, there is still a long way to go towards the implementation of a professional beginner's teacher training policy.

Resumen

El presente texto aborda la discusión sobre el proceso de inducción profesional de los profesores que inician su vida laboral. El artículo tiene como objetivo discutir, desde la perspectiva de los coordinadores pedagógicos, el proceso de apoyo y seguimiento de los profesores que se incorporaron a la red municipal de educación de Río de Janeiro, en 2021, para trabajar en los primeros años de la educación primaria. Además, el estudio presenta parte de los resultados encontrados en una investigación que tuvo como meta analizar las acciones de formación desencadenadas por la Escuela, con evidencias de inducción profesional, en el contexto del sistema público de enseñanza del Municipio de Río de Janeiro. Se busca investigar la existencia de acciones y estrategias intencionales dirigidas al acompañamiento y formación de los profesores dentro de las escuelas y cómo los coordinadores pedagógicos están involucrados en estas acciones. Los análisis se apoyan en los estudios desarrollados por Cruz, Farias y Hobold (2020), Vaillant y Marcelo García (2012), Imbernón (2006/2016) y Nascimento *et al.* (2014, 2021). En cuanto a los procedimientos metodológicos, se utiliza la consulta documental, cuestionarios y entrevistas con los coordinadores pedagógicos de la red. En los resultados, se identifica la existencia de una política parcialmente eficaz y acciones específicas de algunas escuelas y sus respectivos coordinadores a fin de acoger a los profesores principiantes. Sin embargo, se constata que aún queda un largo camino por recorrer hacia la aplicación de una política de acogida profesional de los profesores.

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

Keywords: Professional teacher induction, Beginning teacher, Pedagogical coordination, Teacher training.

Palabras clave: Inducción profesional del profesorado, Profesorado principiante, Coordinación pedagógica, Formación del profesorado.

1. Introdução

Tendo por foco o desenvolvimento profissional docente, este artigo visa discutir, a partir das perspectivas de coordenadoras⁴ pedagógicas, o processo de apoio e acompanhamento de professores que ingressaram na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro em 2021, para atuarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este trabalho apresenta parte dos resultados encontrados em pesquisa que teve por objetivo analisar ações de formação com indícios de indução profissional desencadeadas pela escola no contexto da Rede Pública de Ensino do Município do Rio de Janeiro.

Essa temática tem sido tratada por diferentes estudiosos (Marcelo García, 2010; Nóvoa, 2019; Gatti; Barreto; André, 2011) que se dedicam ao estudo das políticas e ações direcionadas aos docentes em início de carreira.

A escola é o lugar privilegiado onde se realiza o trabalho docente. Esse lugar não é apenas um espaço físico, mas também, principalmente, um meio social, que pode favorecer ou dificultar o processo de socialização profissional. Trata-se de um importante aspecto a considerar, sobretudo na fase inicial da carreira, visto que pode oferecer condições facilitadoras ou dificultadoras para o trabalho docente. Como espaço social, a escola é um lugar dinâmico, de interações entre indivíduos, com rotinas, ritos e costumes que influenciam os modos de pensar, agir e atuar daqueles e daquelas que integram a comunidade escolar (Bernardino, 2014).

Os autores com quem temos dialogado (Nóvoa, 2019; Marcelo García, 2010; Imbernón, 2016) compreendem que a escola é também um tempo/espaço de formação docente, já que o desenvolvimento profissional é um processo que se dá de forma permanente (Imbernón, 2016). Pressupõe um processo de aprendizagem profissional contínuo, que acontece na relação com os demais professores, gestores e outros agentes educativos, com os alunos e seus responsáveis, com a escola como um todo. Para Nóvoa (2019, p. 6), “[...] não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”. Contudo, é possível afirmar que essa aprendizagem também ocorre nas trocas e interações com outros sujeitos que integram a comunidade escolar.

O cuidado com os professores é especialmente importante no momento de inserção profissional, quando os docentes precisam fazer “a transição de estudantes para professores” (Marcelo García, 2010, p. 28), o que certamente provoca muitas tensões e dúvidas.

Os estudos que desenvolvemos desde 2011⁵ vêm apontando que esse cuidado e esse apoio ainda são um desafio quando se trata das políticas

⁴ Onde se lê professores ou coordenadoras, entenda-se professoras e professores, coordenadoras e coordenadores.

⁵ Foram desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissão Docente (Geprod) as seguintes pesquisas: *O trabalho docente e a aprendizagem da profissão nos primeiros anos da carreira* (2011-2014); *O ingresso no magistério: políticas de inserção profissional e formação continuada na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro* (2014-2018); *A indução profissional e a formação continuada de professores na Rede Municipal do Rio de Janeiro: ações desenvolvidas pelas escolas* (2018-2021); *Escola e formação docente: perspectivas e ações de indução profissional desenvolvidas pela coordenação pedagógica nas escolas da Rede Municipal do RJ* (2021-2023).

docentes no Brasil. São raras as redes de ensino que preveem ações sistemáticas e normatizadas de indução profissional. Em pesquisa realizada em 2011, Davis, Almeida e Nunes não encontraram, nas 19 Secretarias de Educação estudadas, ações formativas voltadas aos professores que iniciavam suas carreiras. Outra pesquisa, realizada por Gatti, Barreto e André, também em 2011, investigou 15 Secretarias de Educação pelo país (5 estaduais e 10 municipais), revelando apenas algumas poucas experiências voltadas para esse apoio e acompanhamento aos professores que estreavam na profissão.

Nossas pesquisas vêm revelando ainda a importância de certos fatores para uma percepção positiva do trabalho docente por parte dos professores que iniciam a carreira, entre os quais se destacam: o clima institucional favorável, o estilo democrático de gestão escolar, a presença de uma coordenação pedagógica atenta e que promova momentos coletivos de reflexão sobre o trabalho escolar. Esses fatores parecem contribuir significativamente para um sentimento de acolhimento e maior segurança, tal como expressados por professores iniciantes com os quais dialogamos.

Nesse sentido, analisamos neste artigo as perspectivas de coordenadoras pedagógicas sobre o trabalho que realizam e sua compreensão acerca da função que exercem no processo de acolhimento e apoio aos docentes que chegam à Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Busca-se analisar a importância da coordenação pedagógica para se pensar na inserção profissional e na formação permanente do professorado da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

Por meio deste estudo, busca-se compreender se existem ações e estratégias intencionais voltadas para o acompanhamento e a formação dos professores ingressantes no âmbito das escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro e como os coordenadores estão envolvidos nestas ações, bem como se há uma política pública da própria Rede para realizar o acompanhamento aos docentes que se encontram em situação de inserção profissional e, por fim, se existem, no interior das escolas, movimentos espontâneos de articulação de professores em situação de inserção, a fim de que, entre pares, possam vivenciar a oportunidade da reflexão e da partilha de questões que afetam sua docência.

2. A necessidade de inserção profissional com formação: aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional

Considera-se importante distinguir, inicialmente, com base nos autores com que este estudo dialoga, alguns termos recorrentemente mencionados no desenvolvimento do artigo: inserção profissional, indução profissional docente, professores iniciantes ou principiantes e professores ingressantes.

Compreendemos a inserção profissional como o período ou etapa de entrada na carreira, que envolve as primeiras experiências de trabalho docente após a formação inicial, ou seja,

Abarca os primeiros anos do professor em um novo contexto de exercício profissional, marcado, em geral, por tensões decorrentes da necessidade de atuar e de se afirmar em um ambiente de trabalho desconhecido, interferindo diretamente no

seu processo de socialização profissional (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 4).

Com base em Huberman (2000) e em sua concepção acerca das fases da carreira docente, dentre as quais a primeira é etapa a inserção profissional, a presente investigação considera que este período compreende os três primeiros anos de exercício docente. Também cumpre mencionar o que a própria Rede define como estágio probatório, a saber, o período de adaptação ao sistema e às suas práticas pedagógicas, que também tem duração de três anos.

Tal etapa pode acontecer com ou sem um acompanhamento por parte das escolas e dos sistemas de ensino. As ações sistematizadas de acompanhamento ao trabalho do professor no início de carreira constituem o que a literatura tem denominado de indução profissional docente. Consideram-se aqui os programas desenvolvidos a partir de políticas públicas e/ou outras ações intencionais voltadas para essa finalidade.

Utilizam-se os termos “professores iniciantes” ou “principiantes” para designar aqueles docentes que se encontram nos primeiros anos da carreira, portanto em situação de inserção profissional, e o termo “professores ingressantes” para designar os que estão assumindo seus postos de trabalho em um novo contexto, no caso, a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, embora possam ter tido experiência anterior em outros contextos escolares.

Muitos pesquisadores do campo da educação (Tardif; Raymond, 2000; Shulman, 2014; Nóvoa, 2006; Marcelo, 1999, 2009; André, 2009; Gatti; Barreto; André, 2011) destacam a importância dos primeiros anos da carreira docente como um momento de grande aprendizagem da profissão. Destacam ainda a necessidade de um cuidado especial para com os jovens professores, que possa favorecer o processo coletivo de desenvolvimento profissional.

Tardif (2002, p. 11) assinala que a inserção profissional docente “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. As primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a decisão de continuar ou não na profissão, porque esse é um período marcado por sentimentos contraditórios, que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente.

Para Marcelo (1999, p. 113), a maior taxa de evasão de professores ocorre nos primeiros anos de magistério, tendo em vista que é “[...] um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais e manter um certo equilíbrio pessoal”.

Esse dado também tem sido relatado por outras pesquisas, tanto no cenário internacional como no nacional. Nos Estados Unidos da América, pesquisas como as de Boyd *et al.* (2008) e Ronfeldt *et al.* (2011) concluíram que a maior parte dos professores abandonam a escola ou a rede de ensino ainda nos cinco primeiros anos de exercício profissional. As condições de trabalho, o clima institucional e a liderança pedagógica foram considerados os fatores de maior impacto na decisão do professor de abandonar a escola ou a rede de ensino.

Referindo-se às pesquisas realizadas nos EUA, Carrasqueira e Koslinski (2021) assinalam que, nas redes ou escolas em que existiam mecanismos

formais de apoio aos professores iniciantes, as chances de abandono diminuam.

Para as autoras,

Em geral, as pesquisas internacionais acharam fatores semelhantes mesmo em contexto bastante distintos. O abandono da profissão está bastante associado com sentimento de insatisfação, seja com as condições de trabalho, seja com o público da escola, seja com o próprio ambiente escolar. Neste sentido é compreensível o fato de que profissionais mais jovens tenham maior propensão a abandonar, uma vez que professores mais antigos persistiram ao desencanto da profissão (Carrasqueira; Koslinski, 2021, p. 6).

No contexto brasileiro, alguns pesquisadores também têm se referido ao abandono da profissão durante os primeiros anos de trabalho. É o caso de Cardoso (2018), que ouviu 28 professores que abandonaram a Rede Estadual de São Paulo. Destes, 21 o fizeram ainda nos dois primeiros anos de exercício profissional. Carrasqueira e Koslinski (2021) também observaram, em pesquisa recente, no contexto da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, que, dentre os professores que tomaram posse no ano de 2009, por exemplo, 5,26% abandonaram a Rede até o final de 2012.

A literatura tem apontado que o início da carreira “[...] se caracteriza por ser uma espécie de imersão na cultura profissional que aparece brutalmente como o inverso da cultura profana e coloca a angustiante questão da forma como as duas culturas interagem no interior do indivíduo” (Dubar, 1997, p. 136), podendo gerar estratégias individuais ou coletivas para o enfrentamento dos desafios que se apresentam.

Almeida *et al.* (2020, p. 7) apresentam algumas das principais dificuldades encontradas pelos professores neste momento inicial da carreira:

(i) o pouco domínio dos conhecimentos profissionais (específico, pedagógico e curricular dos conteúdos) que abrange: o conteúdo - objeto de ensino, prática do planejamento, avaliação, etc.; (ii) o pouco domínio da gestão da aula especialmente na inter-relação com os alunos e no atendimento às suas necessidades, considerando as etapas de desenvolvimento humano que abarca a compreensão dos processos de aprendizagem, das dificuldades dos alunos, disciplina, linguagem, diversidade, etc.; (iii) a falta de apoio da escola, que compreende questões burocráticas, orientações básicas de acolhimento na escola, orientações e acompanhamento pedagógico, trabalho coletivo/colaborativo, relação com a família etc.

Vaillant e Marcelo García (2012) apontam que os professores, geralmente, enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar, cabendo aos alunos servir como as únicas testemunhas da ação docente. Para os autores, ainda que pesquisas demonstrem a necessidade do trabalho colaborativo e cada vez mais se discuta a importância do trabalho em conjunto, a realidade ainda é de solidão e isolamento.

Considera-se que esse isolamento é favorecido pela arquitetura escolar, pelas condições de trabalho, pela desvalorização profissional, pela carga horária, entre outros fatores.

Está-se de acordo com André (2014, p. 6) quando afirma que “[...] a aprendizagem da docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira”. Nessa perspectiva, ser um bom professor pressupõe um longo processo de aprendizagem da profissão.

Segundo Shulman (2014), existem quatro fontes para que o professor construa sua base de conhecimento sobre o ensino: a formação acadêmica na sua área de conhecimento/disciplina, o conhecimento e o trato com as estruturas e os materiais educacionais, a formação acadêmica em educação (pedagógica) e a sabedoria da prática. Sobretudo esta última se potencializa no exercício da profissão, ou seja, após a formação inicial.

Se é possível pensar nas etapas do processo de aprender a ensinar, compreende-se que esse processo se dá desde a formação inicial, passando pelo momento de inserção profissional e continua ao longo do exercício da carreira, por meio da formação continuada. Com base na literatura com a qual este artigo vem dialogando, é possível afirmar que essas etapas deveriam se dar de forma inter-relacionada, favorecendo um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, a inserção profissional constitui uma parte ou etapa de um *continuum* no desenvolvimento dos docentes (Marcelo, 2009), portanto defende-se que os professores iniciantes na carreira devem receber apoio e acompanhamento, com vistas à superação das dificuldades encontradas.

Contudo, considera-se que um maior cuidado para com os professores iniciantes constitui ainda um grande desafio a ser enfrentado pelos gestores dos sistemas de ensino e das políticas públicas em nosso país. Imbernón (2006, p. 44) chama a atenção para o fato de que “[...] numerosos países carecem de programas sistêmicos de integração de professores principiantes”. Analisando esse desafio, Nóvoa (2006, p. 14) adverte:

[...] se não formos capazes de construir formas de integração mais harmoniosas, mais coerentes desses professores, nós vamos justamente acentuar nesses primeiros anos de profissão dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores.

Esse fechamento individualista ou isolamento dos professores constitui, certamente, uma marca do trabalho docente. Para Cochran-Smith (2012), o ensino vem sendo concebido como uma atividade altamente individual, o que o caracteriza como um “trabalho privado”. Na busca de caminhos para superar essa característica, a autora destaca o trabalho coletivo como principal gerador de boas expectativas de desenvolvimento profissional e de comprometimento com o ensino. O trabalho coletivo contribuiria, segundo a autora, para a “desprivatização” do ensino, ou seja, o fim do isolamento, com a abertura para a construção conjunta do conhecimento e o trabalho colaborativo.

Também Imbernón (2016, p. 148) destaca a importância de um trabalho pautado em uma reflexão coletiva sobre a prática docente, ao assinalar que:

[...] a formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários, incentivar uma reflexão real dos sujeitos sobre a sua prática docente nas escolas e nos territórios, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., promovendo um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando por que se faz. A orientação da formação (e seus pressupostos políticos) para esse processo de reflexão exige uma proposição crítica da organização e da metodologia da formação permanente do professorado, já que deve ajudar os sujeitos a rever os pressupostos ideológicos e atitudinais que estão na base de sua prática.

Nesse sentido, cumpre destacar a importância de oportunidades para o desenvolvimento do trabalho colaborativo nos locais em que se realiza o trabalho docente – as escolas –, de modo a promover a reflexão coletiva, a construção conjunta dos conhecimentos profissionais e a busca de soluções para os problemas do cotidiano, numa perspectiva que favoreça o desenvolvimento profissional.

Para que isso possa se realizar, alguns fatores são imprescindíveis. Pesquisas apontam que a gestão escolar, dependendo das concepções que a orientam e das estratégias de liderança que utiliza, pode ou não promover um clima institucional que seja favorável a um desenvolvimento profissional participativo, interativo, integrado e cooperativo (Nascimento *et al.*, 2014, 2021).

Nessa perspectiva, a coordenação pedagógica constitui-se em um tempo-espaço de atuação profissional no interior das instituições escolares, marcado pela complexidade e pela multiplicidade de orientações – propriedades que incidem fortemente sobre o processo de produção de sentidos acerca do raio de abrangência de seus territórios de atuação diante das demandas contemporâneas da educação.

As atribuições da coordenação pedagógica foram se constituindo, entre outros fatores, na interseção da história do curso de Pedagogia com as políticas docentes, em diferentes contextos históricos, sociais e políticos.

A Resolução nº 46, de 18 de janeiro de 2018, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 2018, p. 18), define a coordenação pedagógica como a “[...] função articuladora, formadora e transformadora, que contribua para o êxito do trabalho do professor e para a consequente e efetiva aprendizagem de todos os alunos”. No que se refere à formação, não é mais necessário cursar Pedagogia. Segundo a Resolução, a função poderá ser exercida por professores ou especialistas de educação da rede de ensino. Cabe ao diretor da unidade escolar fazer a indicação do profissional que aí atuará como coordenador pedagógico. No que se refere às atribuições profissionais, não há menção direta à formação docente. Dentre as muitas atribuições que constam na referida Resolução, destacam-se aquelas que trazem, de maneira implícita, o papel de formador. São elas:

Organizar os Centros de Estudo, horários complementares, planejamento, acompanhamento, avaliação e reflexão permanente e significativa, junto aos professores regentes, do trabalho pedagógico realizado na escola; [...]

Manter o grupo de professores motivado, integrado, atualizado e produtivo, incentivando-os a participar dos momentos de formação continuada;

Promover a permanente troca de experiências entre os professores regentes e garantir o fluxo eficiente e eficaz de informações que contribuam para o êxito do trabalho docente [...] (Rio de Janeiro, 2018, p. 18).

Em estudos com a finalidade de subsidiar políticas públicas de formação docente e a organização dos sistemas escolares, Placco, Almeida e Souza (2011) destacam os potenciais articulador, formador e transformador da função do coordenador pedagógico nos processos educativos. O potencial formador está vinculado ao desenvolvimento de uma formação que represente o projeto escolar e atenda aos objetivos curriculares da escola, com vistas à promoção do desenvolvimento profissional dos professores; já o potencial articulador se dá a partir do trabalho coletivo, enquanto o potencial transformador é concebido como o estímulo à reflexão, à dúvida, à criatividade e à inovação. De acordo com as autoras, o potencial formador é o mais importante, porém o menos priorizado, pois, geralmente, os profissionais trabalham com excesso de demandas, cumprem funções que não são de sua responsabilidade e não dispõem de formação para desempenhar esse papel.

Nesse sentido, destaca-se mais uma vez a importância desse profissional no interior das escolas, tanto para o acolhimento e o apoio aos professores que ingressam na rede como para uma permanente reflexão coletiva sobre o trabalho que ali se realiza. A autopercepção dos profissionais que atuam na coordenação pedagógica como formadores de professores e a visão dos momentos de trabalho coletivo como um espaço para estudos, aprofundamento e resolução dos problemas reais que afetam o trabalho docente podem favorecer o desenvolvimento profissional na perspectiva defendida neste trabalho.

Para melhor compreensão do papel do coordenador pedagógico em seu efetivo exercício profissional, buscou-se ouvir a opinião de alguns desses profissionais, que atuam na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, sobre as ações por eles realizadas para recepcionar os professores em início de carreira, bem como sobre o planejamento de ações formativas para as necessidades específicas deste mesmo grupo de docentes. A seguir, apresenta-se a metodologia utilizada para a construção dos dados da pesquisa.

3. Metodologia da pesquisa

Apresentam-se aqui os caminhos metodológicos percorridos na investigação que deu origem ao presente trabalho.

Como dito anteriormente, buscou-se analisar ações de formação com indícios de indução profissional desencadeadas pela escola no contexto de instituições pertencentes à Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

O objeto investigativo deste estudo recaiu sobre a formação docente durante o período da inserção profissional, designada como indução pela literatura da área. Em vista disso, buscou-se identificar ações das escolas que conseguiram, a despeito das condições de trabalho, proporcionar maior

segurança aos professores novatos e viabilizar um momento para formação e trabalho coletivo durante a inserção profissional.

Os sujeitos do estudo foram 66 coordenadores pedagógicos de escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro que atendem crianças e adolescentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e ocupavam essa função em 2022, ano em que o trabalho de campo foi realizado.

Metodologicamente, a pesquisa se desenvolveu por meio da articulação entre diferentes estratégias de construção e análise de dados. Os dados foram construídos após consulta a documentos, aplicação de questionário e realização de entrevistas, em conformidade com as etapas da pesquisa.

Na primeira etapa, que se caracteriza por ser um momento de aprofundamento teórico e metodológico, buscou-se identificar os coordenadores pedagógicos e convidá-los a aderir à pesquisa. Nesta etapa, o projeto também foi submetido e depois aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por meio da Plataforma Brasil, e uma cópia do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) foi enviada para todos os possíveis participantes.

A segunda etapa foi a realização do trabalho de campo, que incluiu a consulta a documentos, a aplicação de questionário e a realização de entrevistas (individuais e coletivas) com coordenadores pedagógicos.

O questionário foi disponibilizado por meio eletrônico. O tipo de questionário aplicado foi o misto, ou seja, aquele que conjuga questões fechadas com opções abertas, com a finalidade de obter especificações em relação a um ou mais itens.

O questionário foi encaminhado ao conjunto dos coordenadores pedagógicos que atuam com os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio do e-mail institucional de cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Este instrumento metodológico buscou obter informações sobre a caracterização desses sujeitos, sobre as ações formativas desenvolvidas pelas escolas e sobre as experiências profissionais de acolhimento, incluindo-se aí os sentimentos, as crenças, os interesses e as expectativas.

A realização de entrevistas foi utilizada como meio de complementar as informações obtidas e aprofundar pontos levantados pelo questionário (Lüdke; André, 1986).

Essas entrevistas foram realizadas de forma remota, com coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas e são os responsáveis por acolher os novos professores, bem como pela formação docente que se dá no âmbito escolar. Foram realizadas uma entrevista coletiva e três entrevistas individuais, em virtude da disponibilidade desses profissionais. Essas entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado e foram gravadas em áudio, para permitir o completo registro das falas.

Inicialmente, decidiu-se que as entrevistas seriam todas coletivas, visto que esse recurso se mostra o mais adequado aos objetivos da pesquisa em tela e permite captar as opiniões coletivas, e não apenas as individuais. Segundo Weller (2006), essa forma de entrevista permite conhecer não apenas as experiências e opiniões dos entrevistados, mas também as vivências coletivas de um determinado grupo ou as posições comuns, independentemente de os participantes se conhecerem ou não. “Essas posições refletem acima de tudo as

orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence” (Weller, 2006, p. 245). Contudo, em virtude do momento em que aconteceram (2022), quando a Rede se encontrava em processo de reorganização, após período de distanciamento social, causado pela pandemia de Covid-19, e também da demanda de trabalho que se apresentava aos coordenadores pedagógicos, foi difícil encontrar horários comuns para realizar as entrevistas em grupo. Assim, para atender às disponibilidades desses sujeitos, foram realizadas entrevistas individuais com três coordenadores pedagógicos.

Por fim, a última etapa foi de análise e consolidação do estudo. A ênfase nesse momento foi na organização e na análise dos dados produzidos durante o trabalho de campo.

4. A indução profissional na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro: o que dizem os coordenadores pedagógicos

A seguir, apresentam-se os achados da pesquisa, que se originaram das análises realizadas pelo grupo a partir de alguns dados levantados e construídos no decorrer da investigação. Optou-se por trazer neste artigo os dados referentes à inserção e indução profissional na perspectiva dos coordenadores pedagógicos que participaram da pesquisa.

A Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro possui 1.544 unidades escolares em funcionamento,⁶ que atendem a um total de 634.007 estudantes, o que a torna a maior rede pública de ensino da América Latina. Atuam nessa Rede 38.989 professores, dos quais 15.815 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (6.007 em regime de trabalho de 40 horas semanais e 9.808 em regime de 22 horas e meia).

Uma característica da Rede em tela é que nela existem profissionais que desempenham as mesmas funções, mas com designações e regimes de trabalho bastante diferenciados, como se observa na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Funções e carga horária dos profissionais da Rede Municipal do Rio de Janeiro

Cargo	Jornada (h)	Quantitativo de professores
Professor Adjunto de Educação Infantil	40	2.439
Professor de Educação Infantil	22,5	2.306
	40	3.871
Professor Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	40	4.371
Professor Ensino Fundamental (Anos Finais)	40	4.583
Professor I	16	10.191
	30	50
Professor II	22,5	9.808

⁶ Cf.: <https://educacao.prefeitura.rio/educacao-em-numeros/>. Acesso em: 23 maio 2023.

	40	1.424
Total		38.989

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Educação em Números⁷.

Considerando que Professor I é a designação dada ao docente que atua nos Anos Finais do Ensino Fundamental e que Professor II designa o profissional que atua nos Anos Iniciais ou na Educação Infantil, existem professores com cargas horárias semanais distintas dentro de cada um desses segmentos. Isso, certamente, é uma característica peculiar dessa rede de ensino, que vem ampliando, desde 2011, a carga horária de seus professores. Todos os últimos concursos públicos foram para professores de 40 horas semanais.

Outra característica da Rede é que a principal forma de ingresso para o cargo de professor é o concurso público. As vagas no concurso são designadas pelas CREs, e o candidato, no momento da inscrição, escolhe a CRE em que deseja trabalhar.

A Rede é composta por escolas bastante diferenciadas, tanto do ponto de vista da localização como do ponto de vista do atendimento. Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segmento com o qual trabalha esta pesquisa, estão presentes em 263 unidades escolares voltadas para este segmento e em algumas das 443 escolas que atendem a mais de um segmento do ensino.

Segundo uma informante privilegiada, em novembro de 2022, atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental um conjunto de 528 coordenadores, dos quais 66 responderam ao questionário enviado pela equipe de pesquisadores. Obteve-se, portanto, um retorno de 12,5% do total de coordenadores informado.

Em relação à estrutura organizacional, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) possui um nível central e onze CREs, que cobrem as diferentes regiões do município. As CREs são instâncias intermediárias entre a SME-RJ e as escolas; entre outras atribuições, são responsáveis pelo planejamento, a organização das matrículas, o acompanhamento do trabalho realizado pelas escolas e creches de sua área de abrangência, bem como pelo acompanhamento das políticas públicas emanadas da SME-RJ.

Quanto à existência de ação(ões) ou estratégia(s) específica(s) para a recepção dos professores iniciantes na escola em que atuam, um pouco mais da metade dos coordenadores que participaram da pesquisa afirmou que havia estratégias voltadas à recepção de professores iniciantes em suas escolas.

Dentre essas estratégias de acolhimento, destacam-se a apresentação desses docentes à equipe escolar, a visita aos espaços da escola e a apresentação do Projeto Político-Pedagógico. Um número significativo de coordenadores (70%) também destacou as reuniões com a equipe pedagógica como uma estratégia voltada para os ingressantes na Rede. Contudo, apenas 36% sinalizaram que a Rede desenvolve atividades de formação docente.

Uma das coordenadoras entrevistadas assinalou o seguinte:

[...] eu procuro mostrar, ambientar o professor, né? Da melhor maneira possível, desde o espaço físico da escola, passando

⁷ <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>.

pelo funcionamento de como a gente trabalha, de como é o nosso trabalho e deixando ele sempre muito à vontade [...] (Coordenadora 6).

Referindo-se a como deveria ser a chegada de um novo professor, e não a como é de fato, uma coordenadora expressou suas concepções:

Eu acho que a primeira coisa a conversar é escutar, como é que é a escola, quais são as regras dentro da escola, o tipo de aluno que a gente tem, quais são as situações, digamos assim, em cada situação, o que se espera que ele faça ou que ele [pausa] deveria fazer, o que seria mais adequado. Levar ele pra sala dos professores e apresentar para os demais professores. Se for um professor que já tem experiência de sala de aula, aí eu acho que pode botar ele, tipo, para [pausa] ir lá assistir a uma aula qualquer, só para ver como é que é a turma. Se for um professor que não tem experiência de sala de aula, talvez deixar ele [pausa] ir assistir a uma semana, para ele ver como é que é [...] (Coordenadora 7).

O coordenador 3, em menção a uma situação presenciada por ele, falou sobre uma estratégia de acolhimento desenvolvida pela equipe de uma outra unidade escolar:

Na escola que ela entrou, eu achei legal o que a diretora fez [...] com o professor novo. Ela não ficou, no primeiro dia, com os alunos direto. A professora que já estava ficou com ela dois dias. Então, durante esses dois dias, elas conversaram e trabalharam juntas ali, conheceram os alunos, como é que tava o progresso, apresentou o que que ela tava fazendo [pausa]. Então sempre que entra um professor novo lá, [...] eles fazem esse trabalho, e eu achei interessante de fazer isso, não deixar, não jogar o professor lá sozinho [...].

E acrescentou:

A gente tá falando [pausa], são coisas, ações individuais. Você, eu, a gente percebe, a escola dela, né, o que que tem que fazer. Mas a Prefeitura, ninguém da central manda uma orientação pra gente. Então a gente faz por instinto. Não é uma coisa orientada, entendeu? (Coordenador 3).

Ao analisar esses dados, foi possível perceber que não há uma política pública voltada para a inserção na escola instituída na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, mas iniciativas individuais da escola ou do próprio coordenador pedagógico.

Contudo, essa Rede iniciou, em 2012, um movimento de implementação de ações sistemáticas voltadas para os professores que nela ingressam. Sobre essa política, um coordenador assinalou:

Agora tem um protocolo que a Prefeitura está fazendo, de atendimento a esses professores. Então, eles chegam, vão pra

Paulo Freire, eles fazem uma formação. Acho que são dois dias, dependendo, até mais. Então, nessa formação, eles apresentam os materiais da Prefeitura, apostilas, apresentam a cartilha do servidor, como é que funciona, quais são as atribuições deles, do coordenador [...]. Então, assim, recebe toda a instrução do que é a Prefeitura. Hoje em dia essa introdução que a Paulo Freire tá fazendo, tá sendo muito legal, porque o professor já chega na escola sabendo muita coisa de como funciona. Esse professor que não sabe nada, hoje em dia, ele já chega recebendo, sabendo como é que funciona, quais são os sites da Prefeitura, qual é o material que tem lá dentro, como é que se trabalha aquele material (Coordenador 3).

O relato desse coordenador trata de uma das etapas da política de acolhimento que a SME-RJ vem buscando implementar, mais sistematicamente desde 2018. Constatou-se, em pesquisa anterior, que essa política está parcialmente efetivada. No que se refere ao acolhimento dos professores recém-empossados, verificou-se que o primeiro nível, previsto para acontecer na Escola de Formação Paulo Freire, durante dois dias, foi vivenciado por todas as professoras ouvidas pelas autoras deste artigo e agora confirmado pelo relato desse coordenador durante a entrevista coletiva. Contudo, de acordo com essa política, mais dois níveis deveriam acontecer: um no nível intermediário, ou seja, na CRE, e o outro na escola. O que constatamos foi que, no âmbito da CRE, esse acolhimento foi bastante diverso: enquanto em algumas das CREs foram seguidas as orientações emanadas do nível central, em outras ocorreu de forma aligeirada ou reduzida. No nível da escola, o que se tem visto é que as demandas do cotidiano acabam por impedir que esse acolhimento se faça da forma como está previsto.

Quase todos os coordenadores que participaram da pesquisa (98%), em resposta ao questionário, consideram que os professores iniciantes têm necessidades formativas específicas. Entretanto, de forma contraditória, ao serem questionados se há necessidades de formação diferentes para os professores iniciantes e os experientes, quase metade dos participantes (48%) afirmou que não há. Logo, se as necessidades de formação são as mesmas, quais seriam as especificidades das demandas de formação dos professores iniciantes?

Entende-se que, possivelmente, o coordenador pedagógico quer salientar que as demandas do professor iniciante não são só de cunho formativo, pois também requerem o acompanhamento das ações pedagógicas cotidianas. Ao serem questionados sobre quais seriam estas necessidades formativas específicas, os coordenadores apontaram questões ligadas à organização do trabalho cotidiano, tais como: prática pedagógica; demandas da SME-RJ; adaptação às rotinas escolares; controle da turma e domínio do conteúdo.

Todos esses aspectos demandam acompanhamento e a construção coletiva de práticas, que podem ser propiciadas, de forma privilegiada, pelos momentos de trabalho coletivo no contexto de uma escola, o que se constitui em uma das atribuições do coordenador pedagógico, de acordo com a normatização dessa função e com a literatura sobre a temática. São frequentes ainda os relatos sobre o acompanhamento por um outro professor mais experiente, o que, geralmente, se dá de forma espontânea, por solicitação da própria coordenação

pedagógica ou ainda de forma não institucionalizada, por meio do contato com os pares professores e a partir das relações interpessoais.

Por ser esse um momento de intensa aprendizagem da profissão, como apontam os autores com os quais se dialoga neste trabalho, defende-se que a inserção profissional precisa ser acompanhada de formação, o que caracteriza uma prática de indução profissional, compreendida como “[...] o investimento de formação intencional e sistemática em torno de professores iniciantes ou principiantes durante a sua inserção profissional” (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 4). Esse investimento pode trazer conforto ao docente iniciante e fortalecer a construção de uma identidade participativa e confiante.

Questionados sobre o desenvolvimento de ações específicas para os professores em início de carreira e quais seriam estas ações, um pouco mais da metade dos coordenadores que responderam ao questionário (54%) afirmou que consegue realizá-las. Dentre as ações mais citadas estão: apoio no planejamento, seja junto ao coordenador ou junto aos pares, compartilhando experiências; conversas individuais com o professor; acompanhamento mais próximo e a apresentação dos documentos orientadores da SME-RJ. Um coordenador respondeu que desenvolve uma estratégia chamada “professor anfitrião”, o qual “é responsável por acolher e auxiliar o novo profissional que chega à unidade”. Outro coordenador afirmou que colabora com o desenvolvimento de aulas específicas, a pedido dos professores, especialmente de matemática, já que é especialista da área. Em entrevista, uma coordenadora destacou uma estratégia que tem sido desenvolvida no âmbito da escola em que trabalha:

Tem chegado muita gente nova, que nunca trabalhou. E aí a gente acaba tendo que acolher, tendo que dar o passo a passo, né? Mas só que a gente não tem esse tempo todo. Então, lá na escola, eu consigo fazer isto: o professor chega, a gente conversa. E eu fico com o professor um tempo na sala. Só que não dá para ficar o dia todo, não dá para ficar uma semana. Então eu vou, depois a diretora vai, também a professora da sala de leitura, que ajuda muito a gente. E a gente fica se revezando pra poder estar ajudando esse professor. Mas deveria ter uma coisa bem amarradinha de como seria, e a gente não tem (Coordenadora 4).

Como se observa, mais uma vez, trata-se de estratégias que dependem das iniciativas de cada equipe gestora e que não integram um “programa” institucionalizado e sistemático do sistema de ensino.

É possível separar as estratégias apresentadas acima em dois grupos: de um lado, as estratégias organizadas pelo coordenador, mas executadas por um ou mais professores experientes, que podem ser comparadas a uma mentoria; e, por outro, as estratégias organizadas e desenvolvidas pelo próprio coordenador.

Autores como Vaillant (2009) e Vaillant e Marcelo García (2012) defendem uma proposta de inserção profissional docente baseada em um modelo de “mentor protegido formalizado”, no qual a figura de um professor experiente, com formação específica para desempenhar esta função, prepara o professor principiante por meio do processo de indução para a imersão no

ambiente profissional e na profissão, exercendo também o papel de formador destes professores em início de carreira, o que se aproxima, em alguma medida, da proposta de “professor anfitrião”. Contudo, as estratégias de acompanhamento por um professor mais experiente apresentadas pelos coordenadores que participaram da pesquisa não podem ser consideradas como um programa de mentoria, como descrito pelos autores, visto que esses professores não são designados pelo sistema de ensino e não recebem formação específica para desempenharem esse papel.

A propósito das ações que promovem trocas entre professores iniciantes e professores experientes existentes nas escolas, as mais sinalizadas pelos coordenadores foram: as reuniões de planejamento, as discussões de casos pedagógicos, as rodas de conversa, o compartilhamento de registros, as observações em sala de aula e o acompanhamento por um professor mais experiente. Trata-se de estratégias que buscam atender às demandas de aprendizagem dos alunos por meio de discussões entre a equipe, o que reforça a dimensão coletiva do trabalho docente voltada para a formação e o desenvolvimento profissional. Além disso, essas ações ocorrem dentro da escola, propiciando reflexões significativas sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelo grupo que ali atua.

Sobre a existência de ações de formação específicas, voltadas para os professores que estão ingressando na carreira ou na rede, desenvolvidas pela CRE ou a SME-RJ, a maioria dos coordenadores (65%) respondeu que sim, existem algumas iniciativas. Dentre estas, destacaram-se as formações realizadas pela Escola Paulo Freire, o curso oferecido “antes de tomar posse no cargo” e algumas formações dirigidas a grupos de professores que atuam em determinados segmentos. Foi mencionado também que as escolas recebem um documento com instruções para o acolhimento dos novos professores. Foram citados ainda os cursos na “Plataforma Paulo Freire”, a qual faz parte de um núcleo de Educação a Distância da Escola de Formação Paulo Freire, instância que pertence à Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e é responsável pela formação em serviço dos professores da Rede.

Com relação às ações da Escola de Formação Paulo Freire, cabe destacar que a unidade de ensino foi criada em 2012, como parte de uma política voltada para a inserção profissional e a formação continuada dos docentes da Rede. Dentre suas funções estavam a formação em serviço dos professores e a “formação básica” – nome atribuído ao curso que servia como etapa do concurso para o ingresso na Rede.

Cabe à equipe que atua nessa escola realizar o processo seletivo para a Rede e acolher os professores ingressantes em um primeiro momento. Dessa equipe emanam ainda as orientações para o acolhimento desses professores nas CREs e nas escolas. Desde o início de 2018, todos os professores que ingressam na Rede, antes de chegarem às CREs e às escolas, participam, durante dois dias, de uma ação intitulada “acolhimento”, promovida pela Escola de Formação Paulo Freire.

Segundo o que consta no sítio eletrônico da referida escola, “[...] oferecer um atendimento especial a esses profissionais [os que estão ingressando na rede] é uma forma de demonstrar o quanto são esperados e bem-vindos”. Ainda de acordo com o que se lê no sítio eletrônico, busca-se, com essa ação, contribuir positivamente com esses professores, “[...] que chegarão às salas de

aula cheios de expectativas e demandas”. Essa ação integra um conjunto de orientações voltadas para professores em situação de inserção profissional. De acordo com essas orientações, todo(a) professor(a), ao ingressar na Rede, deve participar dessa ação promovida pela Escola de Formação Paulo Freire, bem como de ações semelhantes nas CREs, por dois dias, e também nas escolas, por mais dois dias. Assim, cada professor só entraria em sala de aula após seis dias de acolhimentos nos diferentes níveis do sistema. Inicialmente, essas orientações foram comunicadas aos gestores dos níveis intermediários (CREs) e aos diretores e coordenadores das escolas por meio de uma carta, tendo sido regulamentadas e divulgadas por ofício circular (Escola de Formação Paulo Freire, Circular E/EPF/GFI nº 10, de 24/06/2019).

Observamos que alguns coordenadores fizeram referência a esse documento quando mencionaram as estratégias externas à escola. Contudo, pelo que foi relatado, verifica-se que as demandas cotidianas da escola e as condições de trabalho a que estão submetidas essas escolas e seus docentes dificultam o cumprimento do que está estabelecido. A falta de pessoal é o fator mais mencionado pelos coordenadores. Muitas vezes, quando um professor ingressante chega à escola, há turmas que se encontram sem professores, e existe uma urgência em resolver esse problema.

Além disso, apesar de reconhecerem a importância das ações de acolhimento e acompanhamento dos professores que iniciam a carreira, alguns coordenadores manifestaram descontentamento com as condições em que desempenham seu trabalho, sobretudo no que se refere às demandas que emanam da SME-RJ. A esse respeito, a coordenadora 6 assinalou, em tom de desabafo:

Acho que é de uma importância vital! Só que, pelo número de demandas que a Prefeitura exige da gente, enquanto o elemento da direção, né, o coordenador pedagógico, diretor adjunto e o diretor, a gente acaba não conseguindo fazer as formações da maneira que a gente deveria, né? Falta tempo, porque a gente é muito absorvido pelo burocrático, a gente tem que estar o tempo todo fazendo alguma coisa que, assim, lá no fundo, não nos compete [...] a gente é muito consumido pelo burocrático e acaba não dando tempo [de fazer] aquilo que a gente gostaria, que deveria fazer.

Na mesma perspectiva, outra coordenadora destacou:

Apago muitos incêndios e cumpro as demandas da Secretaria de Educação, que não são poucas [pausa]. O calendário da Rede é puxado. Esse ano nós tivemos a nossa festa do Dia das Crianças na quarta-feira, ontem nós fomos para culminância dos jogos inclusivos na barra, e hoje nós estávamos em Guadalupe com uma mostra de dança. Então, eu não conseguia responder às mensagens, porque a gente tava na preparação para esses eventos. Além desses eventos externos, de culminância, a gente tem as nossas ações internas também, e tentando alocar isso tudo dentro do calendário. A nossa escola, ela é parcial, só que, por ela ficar ali localizada numa comunidade de risco – a gente tem aquela ata que respalda que o nosso turno da tarde –, em

vez de funcionar das 13 horas às 17h30min, a gente funciona de 12h30min às 17 horas. Só que isso afeta diretamente o meu trabalho. Eu só tenho meia hora entre os turnos para, às vezes, passar uma série de recados, uma série de informações, para arrematar o trabalho. O planejamento não é cumprido em sua totalidade. Um terço, né, nunca é (Coordenadora 5).

O que se destacou nos relatos dos coordenadores que participaram da pesquisa é que, embora tenham consciência sobre seu papel como articuladores e formadores da equipe docente e como aqueles que podem desenvolver ações de indução profissional, as demandas cotidianas acabam por afastá-los do que gostariam de realizar nessa direção.

Compreende-se que existem algumas ações de apoio ao iniciante ao ingressar na carreira, principalmente por meio da política de acolhimento da Escola Paulo Freire, a fim de minimizar o peso das tarefas que os professores precisam enfrentar. No entanto, tais ações ocorrem de forma dispersa e pontual, visto que a política instituída desde 2012 vem mudando a sua configuração ao longo de cada gestão da SME-RJ (Nascimento *et al.*, 2014, 2021). Além de demonstrarem diferentes e, às vezes, contraditórias perspectivas de indução profissional e formação continuada, as mudanças ocorridas revelam ausência de consolidação dessas políticas, pois não há tempo suficiente para se desenvolvê-las, deixando-se a cargo somente das escolas o desenvolvimento de estratégias para receber os professores novatos.

5. Considerações finais

Com relação ao processo de inserção profissional, constatou-se que a política de acolhimento e acompanhamento dos docentes da SME-RJ está parcialmente efetivada, tendo-se em vista que existem muitas dificuldades para o cumprimento das orientações, sobretudo no âmbito das escolas. Pelo que se pôde constatar, essas dificuldades estão relacionadas a fatores como:

- Falta de professores para determinadas turmas, o que ocorre com frequência na maioria das escolas, sobretudo naquelas que se localizam em regiões de difícil acesso ou de muita violência urbana;
- Falta de pessoal para atuar como gestores ou coordenadores pedagógicos;
- Diversidade de regimes de trabalho dos docentes e de funcionamento das escolas;
- Demanda de trabalho apresentada à coordenação pedagógica, sobretudo no que se refere à avaliação e ao desempenho de cada escola;
- Ausência de uma política mais sistemática e institucionalizada voltada para a indução profissional e de uma formação específica para a equipe de gestão e coordenação pedagógica.

Ainda que tenha sido possível identificar a presença de estratégias voltadas para a indução profissional de professores que iniciam suas carreiras, pode-se situá-las no campo de um acolhimento importante, porém apartado de

um “programa” sistemático e institucionalizado. Na ausência de uma política institucional consistente, fica a cargo de cada coordenador pedagógico, juntamente com a gestão de cada escola, o desenvolvimento de ações nessa direção.

Nessa perspectiva, pesquisa evidenciou que, apesar dos esforços que têm sido despendidos pelo sistema de ensino e pelas equipes gestoras das escolas, ainda existe um longo caminho a percorrer na direção de um efetivo acompanhamento e apoio aos docentes que ingressam na carreira.

Referências

ALMEIDA, Patrícia Cristiina Albieri de *et al.* As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. 1-20, jan./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994152>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4152>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/4>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência**. Projeto de Pesquisa / Edital Universal. [S. l.: s. n.], 2014. Mimeo.

BERNARDINO, Eva Nascimento. **Contexto institucional: limites e possibilidades para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes**. 2014. Monografia (Curso de Pedagogia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BOYD, Donald *et al.* **Who leaves?** Teacher attrition and student achievement. Cambridge: National Bureau of Economic Research, 2008. (NBER Working Paper 14022). Disponível em: <http://www.nber.org/papers/w14022>. Acesso em: 02 maio 2023.

CARDOSO, Walassy do Carmo. **Adeus, magistério: o abandono dos professores de Sociologia da Rede Estadual de Ensino de São Paulo**. 2018. Monografia (Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Paulo, 2018.

CARRASQUEIRA, Karina; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Abandono docente na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/RgVFgm8mhVWkNsm3Bnv5f8G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

COCHAN-SMITH, Marilyn. Um conto de duas professoras aprendendo a ensinar com o tempo. Tradução: GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores). Rio de Janeiro: [s. n.], 2012. Mimeo. (A tale of two teachers: Learning of teach over time. Kappa Delta pi Record, [S. l.], p. 108-122, july/sept. 2012.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 20 mar. 2023.

DAVIS, Cláudia Leme Ferreira; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; NUNES, Marina Muniz Rossa. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2011. Disponível em: <http://fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Lisboa: Porto, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. **Vida de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. La Profesión docente desde el punto de vista internacional. Que dicen los informes? **Revista de Education**, [S. l.], n. 340, p. 41-49, 2006. Disponível em: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/24327/19/0>. Acesso em: 20 mar. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MARCELO, Carlos (org.). **El profesorado principiante**: inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2009.

MARCELO GARCÍA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010. Disponível em: formacaodocente.autenticaeditora.com.br/sumario/download/20130327110256.pdf. Acesso em: 02 set. 2017.

NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda *et al.* **O trabalho docente e a aprendizagem da profissão nos primeiros anos da carreira**. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, fevereiro, 2014. Mimeo.

NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda *et al.* **A indução profissional e a formação continuada de professores na Rede Municipal do Rio de Janeiro**: ações desenvolvidas pelas escolas. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, março, 2021. Mimeo.

NÓVOA, António. **Desafios do Trabalho do professor no mundo contemporâneo:** nada substitui o bom professor. São Paulo: Sinpro-SP, 2007. Palestra proferida no Sinpro-SP em 2006. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan (coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores:** intenções, tensões e contradições. São Paulo: FVC, 2011. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/o-coordenador-pedagogico-e-a-formacao-de-professores-intencoes-tensoes-e-contradicoes,db5d8b20-8e69-41e9-8466-7dce090fcb9a>. Acesso em: 20 mar. 2023.

RIO DE JANEIRO (município). Secretaria Municipal de Educação. Resolução nº 46, de 18 de janeiro de 2018. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro:** Rio de Janeiro, p. 18, 19 jan. 2018.

RONFELDT, Matthew *et al.* **How teacher turnover harms student achievement.** Cambridge: National Bureau of Economic Research, 2011. (NBER Working Paper 17176). Disponível em: <http://www.nber.org/papers/w17176>. Acesso em: 02 maio 2023.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 169-229, 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 20 mar. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade:** Revista de Ciência da Educação, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

VAILLANT, Denise. Políticas de Inserción a la docência em America Latina: la deuda pendiente. **Revista de Curriculum y formacion del profesorado**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 28-41, 2009. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCÍA, Carlos. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UFPR, 2012.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em:

NASCIMENTO, M. G. C. A.; SILVA, Y. R. O. C.; COSTA, S. A. *Inserção e indução profissional dos professores iniciantes/principiantes: estratégias formativas e papel dos coordenadores pedagógicos*.
Dossiê Concepções, Políticas e Práticas de Indução Docente

<https://www.scielo.br/j/ep/a/7c6QvcWJc6pX6xwgxYVLFKv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

Outros colaboradores:

Texto revisado por: Jonhn Paulo Mafra. E-mail: trabalho.academico.bnu@gmail.com.

Abstract revisado por: Luiza dos Santos Moreira. E-mail: smoreira.luiza@gmail.com.

Resumen revisado por: Irene Graça Coelho. E-mail: irenecoelho.esp@gmail.com.

Enviado em: 30/maio/2023 | Aprovado em: 12/setembro/2023