

OUTROS TEMAS

POLÍTICAS E PROGRAMAS DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTE NO BRASIL

MARLI ANDRÉ

RESUMO

Existem políticas voltadas aos professores iniciantes no Brasil? Para responder a essa pergunta recorreremos aos dados de pesquisa recente sobre as políticas docentes no Brasil, a qual incluiu 15 estudos de caso em estados e municípios das cinco regiões do país. Para a coleta de dados foram realizadas visitas às Secretarias de Educação, feitas entrevistas com gestores, responsáveis pela implementação das políticas, e análise documental. Os resultados evidenciaram, em dois estados e em um município, ações formativas voltadas aos professores iniciantes, no momento do concurso de ingresso. Em dois municípios podem-se identificar ações de apoio aos professores principiantes, inseridas em uma política de formação continuada. A pesquisa revelou ainda três programas de aproximação entre universidade e escola que podem favorecer a inserção na docência: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, proposto pela Capes/MEC, em âmbito federal, o Bolsa Alfabetização, pelo Estado de São Paulo, e o Bolsa Estagiário, pelo município de Jundiaí (SP). São iniciativas muito recentes, mas bastante promissoras na tentativa de amenizar as dificuldades do início da docência.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS • FORMAÇÃO DE PROFESSORES
EM SERVIÇO • ESTUDO DE CASO

POLICIES AND PROGRAMS TO SUPPORT BEGINNING TEACHERS IN BRAZIL

MARLI ANDRÉ

ABSTRACT

Are there educational policies in support of beginning teachers in Brazil? In order to answer this question, we took into account data collected by a research on teacher policies in Brazil, which included 15 case studies in five states and 10 municipalities of the country. Data collection procedures consisted of document analysis and visits to the sites where interviews were conducted with those managers or administrators in charge of the implementation of teacher policies. Research results showed that in two states and one municipality, there were teacher training activities by the time of examination entry in the carrier. In two municipalities we could identify true policies to support beginning teachers as part of a policy of continuing education. Research data also revealed three programs aiming at to approximate university and school and to promote the insertion in teaching: Pibid, proposed by Capes/MEC, a Federal action, Literacy scholarship, a state of São Paulo initiative, and a student teacher scholarship from the Education Department of the municipality of Jundiaí. These initiatives are very recent, but very promising in the attempt to reduce the problems faced by beginning teachers.

EDUCATIONAL POLICIES • IN SERVICE TEACHERS EDUCATION •
CASE STUDIES

ESTE TEXTO DESCREVE E ANALISA políticas voltadas aos professores iniciantes e programas que favorecem a inserção à docência, os quais foram identificados quando da realização dos estudos de campo que integraram a pesquisa sobre políticas docentes no Brasil (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011).

Fruto de uma iniciativa da Unesco e do MEC, com apoio do Conselho de Secretários de Educação – Consed – e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – Undime –, a pesquisa teve como principal objetivo mapear as políticas relativas à formação, carreira e avaliação dos professores da educação básica e os subsídios oferecidos ao seu trabalho. A metodologia da pesquisa incluiu análise de documentos oficiais da União, estados e municípios brasileiros, revisão de estudos acadêmicos, depoimentos e entrevistas junto aos responsáveis pelos órgãos gestores das políticas e registros de campo. Os dados coletados permitiram localizar, em meio à complexidade e à diversidade das políticas em âmbito federal, estadual e municipal, várias ações de apoio e valorização dos docentes e deixaram evidentes muitos outros aspectos que necessitam de maior atenção e investimento. Estudos de campo conduzidos em cinco estados e em dez municípios brasileiros revelaram a existência de programas e políticas de apoio aos professores iniciantes, os quais serão descritos e analisados neste texto.

JUSTIFICATIVAS PARA O ESTUDO

Entre os depoimentos obtidos na coleta de dados de campo da referida pesquisa, um gestor de uma das Secretarias de Educação – SE – estudadas revelou que entre as maiores dificuldades enfrentadas na implementação

das ações de formação, destacava-se a evasão de professores mais bem capacitados para a rede privada. Esse pronunciamento nos reporta à questão de como reter nas escolas os bons professores.

O relatório *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retraindo professores eficazes*, publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006), aborda essa questão, assinalando que as políticas para professores devem assegurar que os docentes trabalhem em um ambiente que favoreça seu sucesso. O relatório, que reúne dados coletados em 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, declinando à medida que aumenta o tempo de profissão (OCDE, 2006, p. 186).

Essa constatação deixa bastante evidente a necessidade de políticas especificamente voltadas aos professores iniciantes. Nos primeiros anos de docência, na transição de estudantes a professores, os principiantes passam por um período que Veeman (apud MARCELO GARCÍA, 2011, p. 9) caracterizou como de choque da realidade, que não raro é marcado pelo princípio da sobrevivência ou pelo abandono da profissão. Essa é uma fase crucial do ciclo profissional porque os principiantes têm de, ao mesmo tempo, ensinar e aprender a ensinar, uma vez que há certos comportamentos que só podem ser aprendidos em situações práticas (FEIMAN, apud MARCELO GARCÍA, 2011, p. 9).

Se as maiores taxas de evasão dos docentes ocorrem nos primeiros anos de magistério, se esse 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” (MARCELO GARCÍA, 2011, p. 9), torna-se fundamental a existência de programas – e preferencialmente de políticas – de capacitação, suporte e acompanhamento aos professores no início da carreira.

São muitas as tarefas a serem enfrentadas pelos iniciantes, segundo Marcelo García (2011, p. 9), tais como: 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 grande a responsabilidade com a aprendizagem dos alunos.

Programas de iniciação à docência, que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação, podem ajudar a reduzir o peso

dessas tarefas e fazer com que os iniciantes se convençam de quanto importante é a adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Reconhecer que a formação para a docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira, é um passo importante para que o iniciante não desanime diante das dificuldades e possa buscar os instrumentos e apoios necessários, sejam eles colegas mais experientes, ex-professores da universidade, ações oferecidas na escola ou em outros espaços formativos. Mas essas iniciativas não podem depender de vontade pessoal nem se limitar ao âmbito individual.

Torna-se, assim, fundamental que esses apoios estejam disponíveis e, nesse aspecto, a grande responsabilidade é dos órgãos gestores da educação, aos quais cabe conceber programas ou criar condições para que as escolas possam desenvolver projetos que favoreçam a transição de estudante a professor. É importante que sejam especialmente desenhados para a inserção profissional, momento que se diferencia da formação inicial e continuada, pelas suas peculiaridades, de fase de transição, de integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão. Cabe ainda aos órgãos gestores da educação inserir os programas de inserção à docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional para que as ações formativas tenham continuidade após o período probatório.

O artigo de Imbernón (2006, p. 44), que analisa informes internacionais sobre a profissão docente, ressalta que, embora haja concordância sobre a inadequação dos saberes e competências docentes para dar resposta à educação presente e futura, contraditoriamente parece não haver muita preocupação com a inserção dos iniciantes na docência por parte dos governos, uma vez que “numerosos países carecem de programas sistêmicos de integração de professores principiantes”. Todos concordam com a relevância da questão, afirma o autor, mas ainda são muito escassas as medidas para enfrentá-la.

O relatório da OCDE (2006) reitera esse quadro e explica que, no levantamento feito em 25 países, apenas 10 indicaram ter programas obrigatórios de iniciação à docência: Austrália (alguns estados), Coreia do Sul, França, Grécia, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Japão e Suíça. Na Escócia, a participação fica a critério do professor e a grande maioria participa. Em 6 países a iniciação fica a critério das escolas e em 8 países não há programas formais.

Na América Latina, a situação é ainda pior pois, de acordo com Vaillant (2009), a inserção na docência não é objeto de uma política, havendo raríssimos programas institucionalizados. A autora reporta três experiências citadas por Cornejo (1999): uma na Argentina, de residência docente, uma no México, que inclui recursos para os docentes na escola, e a terceira no Chile, que tem um projeto de inserção profissional de recém-

-titulados. No Chile foi recentemente criada uma comissão de especialistas em formação docente composta por membros do Ministério da Educação, da Universidade e do Colégio de Professores, com a finalidade de estabelecer um sistema de indução, esclarece a autora. Essa comissão elaborou um informe que propõe a criação da figura do mentor nas escolas: professores com experiência, com uma avaliação positiva de sua atividade docente, que atuem na mesma escola que o iniciante e que tenham recebido formação adequada para a tarefa a ser desempenhada.

Outro país latino-americano que começa a se preocupar com a inserção dos novos docentes é a Colômbia. Marcelo García (2011) explica que o processo de acompanhamento dos professores iniciantes nesse país tem um caráter informal e voluntário: os professores das Escolas Normais Superiores atuam como tutores dos seus egressos em um modelo do tipo colegial em que os mais experientes ajudam os principiantes. É uma espécie de apadrinhamento profissional, cujo vínculo se estabelece pela boa vontade.

O reconhecimento da importância desses programas, segundo Marcelo García (2011), ainda não se concretizou em ações efetivas, porém alguns passos estão sendo dados nessa linha, como na Universidade Católica de Temuco, onde se desenvolve uma proposta de formação de mentores para apoiar profissionalmente professores principiantes em sua primeira fase de exercício docente.

Diante das iniciativas encontradas nos países europeus e latino-americanos, cabe indagar se no Brasil existem políticas e programas voltados aos professores iniciantes com o objetivo de favorecer sua inserção na docência.

Um exame inicial da literatura na área de formação de professores mostra que ainda são raros os estudos sobre esse tema. A análise dos textos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação – Anped – e nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino – Endipe –, no período de 1995 a 2004, mostrou que, de um total de 6.978 textos, apenas 24 tinham como foco o professor iniciante (MARIANO, 2006, p. 12). Essa constatação foi reafirmada por Papi e Martins (2009), ao atualizar em anos mais recentes o mapeamento dos textos apresentados na Anped (2005-2007), acrescentando um exame das teses e dissertações defendidas no período de 2000 a 2007. As autoras concluíram que “a temática corresponde a 0,5% dos estudos realizados na área da Educação, em sentido amplo” (PAPI, MARTINS, 2009, p. 256), o que revela a escassa atenção que a iniciação profissional vem recebendo por parte dos pesquisadores brasileiros.

Mas não é apenas nos estudos e pesquisas que o tema vem sendo quase esquecido. Um levantamento bastante abrangente e muito recente feito por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas sobre as modalidades

e práticas de formação continuada em estados e municípios brasileiros (DAVIS, NUNES, ALMEIDA, 2011), não encontrou ações formativas voltadas aos professores iniciantes. Por se tratar de uma pesquisa com foco nas políticas de formação continuada dos docentes e por abranger ações implementadas por órgãos gestores de todas as regiões do país, seus resultados serão brevemente comentados. A coleta de dados foi efetuada por meio de registros de campo e entrevistas em 19 Secretarias de Educação, das cinco regiões do país, das quais 6 estaduais e 13 municipais. Entre os vários achados da pesquisa, as autoras destacam que:

- a. a constituição local de equipes de formação continuada bem estruturadas mostrou-se de central importância no trabalho desenvolvido;
- b. quando nessas equipes se contava com profissionais da própria rede de ensino, os projetos ficavam menos sujeitos a interferências nas mudanças de gestão ou de pessoal coordenador;
- c. na maior parte das Secretarias estudadas, no entanto, as ações formativas, sob a forma de cursos, palestras e oficinas, tinham uma orientação individualizada, ou seja, trabalhavam com docentes de diferentes escolas e não com equipes escolares ou professores do mesmo estabelecimento;
- d. as modalidades de formação continuada consideradas mais produtivas por grande parte das SE investigadas são as de longa duração, que ocorrem com regularidade, nas próprias escolas;
- e. em muitos casos essa formação não se articula com as demais políticas que envolvem os docentes;
- f. não foram encontradas ações formativas voltadas a fortalecer a postura ética ou o profissionalismo docente, a responsabilidade pelo coletivo e o exercício da cidadania;
- g. não foram encontradas ações formativas voltadas aos professores iniciantes;
- h. de modo geral as SE não avaliam os professores após a formação continuada, a não ser de modo indireto ou informal;
- i. não há acompanhamento do trabalho realizado em sala de aula após a formação continuada;
- j. ficou evidente o esforço do MEC no sentido de formular políticas e estratégias de formação continuada em dimensões mais amplas;
- k. onde foram desenvolvidos programas Pró-Letramento e Gestar II oferecidos pelo governo federal houve aprovação expressiva.

Os achados da pesquisa de Davis, Nunes e Almeida (2011) sinalizam aspectos fundamentais a serem considerados no delineamento de políticas de formação continuada, como um processo de formação dos formadores; a definição de ações formativas de longa duração, voltadas aos coletivos

escolares, para fortalecer o profissionalismo docente, e centradas nas questões da prática cotidiana; o acompanhamento dos professores após a participação nas ações formativas; a articulação das políticas de formação continuada com outras políticas que envolvem os docentes; e a existência de um sistema de avaliação da formação. A pesquisa não localizou programas destinados especialmente aos professores iniciantes nos estados e municípios estudados, o que nos mobilizou a incluir essa questão no levantamento das políticas docentes do Brasil (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011).

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Tendo como pano de fundo dados de informes internacionais e levando em conta as proposições de autores que defendem a necessidade de investimentos na fase inicial de inserção profissional dos docentes (NÓVOA, 2009; VAILLANT, 2009; MARCELO GARCÍA, 2011; MIZUKAMI, 2008; NONO, MIZUKAMI, 2006), buscamos localizar, em estados e municípios brasileiros, iniciativas de apoio aos professores iniciantes nos 15 estudos de campo que desenvolvemos.

A pesquisa realizada por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas foi uma referência importante para a definição dos estudos de campo pois, sendo públicos os dados e as análises, decidiu-se escolher estados e municípios que não tivessem sido contemplados por ela, o que ampliaria a base de informações sobre as políticas de apoio aos docentes no Brasil. Ela também serviu de contraponto ao presente estudo, seja para indicar aspectos comuns, seja para apontar diferenças.

Os critérios para escolha dos estados e municípios em que seriam realizados os estudos de campo foram os seguintes: 1. representatividade regional, ou seja, foi selecionada uma Secretaria Estadual de Educação de cada região do país, que não tivesse sido alvo de pesquisas similares; 2. relevância, inovação ou abrangência da proposta, ou seja, foram selecionados estados ou municípios que desenvolviam uma gestão distintiva no apoio ou valorização do trabalho docente; 3. inclusão de estados ou municípios que tivessem proposta curricular apoiada em sistema apostilado de ensino. A decisão de incluir Secretarias com propostas curriculares apoiadas em sistemas apostilados de ensino deveu-se ao interesse em verificar suas relações com a autonomia do docente.

Com base nesses critérios, foram selecionados cinco estados das cinco regiões do país e, em cada região, escolhidos dois municípios, perfazendo um total de cinco Secretarias Estaduais e dez municipais, o que totalizou 15 estudos de caso.

A coleta de dados dos estudos de caso foi realizada por pesquisadores experientes, que tiveram uma reunião prévia com a coordenadora para tomar contato com os objetivos da pesquisa de campo, com os pro-

cedimentos a serem seguidos e com os instrumentos de coleta. Foram elaborados dois roteiros de entrevistas, um deles tinha como finalidade caracterizar a Secretaria de Educação em termos do número de escolas, de turnos, de níveis de ensino oferecidos, número de professores, tipo de formação e jornada de trabalho. Além disso, o roteiro solicitava informações sobre a existência ou não de um plano de carreira, formas de ingresso no magistério (concurso, contrato ou outro) e faixa salarial dos docentes.

O outro roteiro foi estruturado em torno de dois eixos: formas de apoio ao trabalho docente e formação continuada dos docentes. Na primeira parte objetivava-se conhecer os recursos disponíveis aos docentes nas escolas, como bibliotecas, laboratórios, salas especiais, material didático, classes de recuperação. Buscava-se ainda verificar se havia incentivos ao professor ou à escola para práticas inovadoras e para obtenção de bons resultados com os alunos, apoio aos docentes para participação em eventos e em atividades culturais, compra de livros e revistas, e apoio à saúde física e mental. Nesta parte também buscava-se conhecer as formas de acompanhamento dos professores ingressantes. A segunda parte desse roteiro tinha como objetivo mapear os processos de formação continuada: modalidades, órgãos/setores responsáveis, conteúdos abordados e estratégias de formação. Outro objetivo era verificar o grau de envolvimento dos docentes no delineamento das ações formativas, as maiores dificuldades encontradas, o acompanhamento dos docentes pós-formação e as formas de avaliação da formação.

Os pesquisadores fizeram contatos prévios com as Secretarias de Educação dos estados e municípios selecionados, para localizar os responsáveis pela implementação da proposta curricular e pelas ações formativas, agendar as entrevistas e solicitar material complementar. Permaneceram cerca de dois dias em campo e foram, em geral, muito bem recebidos. Com base no material obtido (documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação, registros de campo e transcrição de entrevistas), elaboraram relatórios que foram encaminhados à coordenadora dos estudos de campo, que após várias leituras do material e de discussões com as outras coordenadoras da pesquisa definiu os eixos principais em torno dos quais foram apresentados e discutidos os dados: apoio ao trabalho docente, processos de formação continuada, políticas de valorização do magistério e políticas de acompanhamento dos professores iniciantes.

Neste texto serão abordados apenas os dados relativos aos programas e políticas de apoio aos professores iniciantes.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Diferentemente da pesquisa de Davis, Nunes e Almeida (2011), que não encontrou, nas 19 Secretarias de Educação estudadas, ações formativas

voltadas prioritariamente aos docentes iniciantes, esta pesquisa detectou, em alguns dos estados e municípios brasileiros, iniciativas de apoio ao professor iniciante. Em dois municípios pode-se identificar não só ações, mas uma nítida política de acompanhamento aos professores que ingressam na carreira, o que nos parece muito promissor, pois são iniciativas recentes, que, ao se tornarem conhecidas, podem estimular outros gestores a desenvolver ações similares, adaptadas a seus contextos específicos e em consonância com a história da política educacional local.

Um tipo de iniciativa direcionada aos professores iniciantes, localizada durante a realização do trabalho de campo, foi a promoção de ações formativas, sob a forma de cursos, seminários, discussões, no momento de ingresso na carreira, acopladas aos concursos públicos.

Na Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, os professores que se inscrevem para o concurso público de ingresso na carreira passam por uma seleção de duas etapas, uma das quais é um processo de formação de 60 horas, com conferências sobre temas atuais de educação, estudo de textos, discussões e oficinas pedagógicas sobre questões da prática docente e trocas coletivas em grupos ou em plenárias. Só após essa fase se submetem a uma prova eliminatória. Os resultados do último concurso, realizado em junho de 2010, são muito promissores: dos 704 professores que participaram do processo de formação de seis dias consecutivos, apenas 2 desistiram e 2 foram reprovados, o que deixa uma expectativa de que os muitos iniciantes aprovados podem vir a enfrentar com menos dificuldade o período de inserção profissional.

Na Secretaria Estadual de Educação do Ceará também houve, em 2009, uma modificação no concurso de novos ingressantes: foram duas provas eliminatórias, uma teórica e uma prática, após o que o candidato participou de um curso de capacitação, organizado em cinco módulos, oferecido na modalidade de educação a distância. Os módulos foram:

1. introdução à educação a distância e ao uso de ambiente virtual de aprendizagem;
2. administração pública e direitos e deveres do servidor;
3. política educacional e legislação de educação básica;
4. Didática Geral;
5. Didática aplicada a uma das seguintes áreas: Arte-Educação, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Línguas Espanhola, Inglesa, Portuguesa, Química, Sociologia.

Segundo os entrevistados, há ainda um acompanhamento dos professores ingressantes nas escolas, sob a responsabilidade dos gestores, que se encarregam de orientar os momentos de estudo, planejamento e monitoramento das ações cotidianas. Ao final de três anos os novos pro-

fessores se submetem a uma avaliação para confirmar ou não seu cargo público.

Na Secretaria Municipal de Educação de Jundiá os professores iniciantes têm 30 dias de capacitação, antes de entrar em sala de aula, mas já recebem salário. A capacitação é realizada por especialistas de duas fundações contratados especialmente para esse fim.

Essas iniciativas ainda não são as ideais porque incluem ações em momentos pontuais, sem que tenha sido indicado, pelos entrevistados, um “programa” de acompanhamento dos iniciantes ao longo de seu trabalho, nos primeiros tempos. Foram muitos os gestores que declararam que os iniciantes devem ser acompanhados nas escolas pela equipe de coordenação, mas não se encontraram dados mais objetivos sobre como é feito esse acompanhamento, tampouco sobre a avaliação dessas ações. De qualquer modo, ficou evidente nas entrevistas que a grande maioria dos responsáveis pela implementação das políticas docentes tem consciência de que é necessário um atendimento especial aos professores iniciantes. Em muitos depoimentos eles revelaram preocupação com essa questão, mas deixaram bastante impreciso aquilo que pode e deve ser feito.

Se ainda não foram encontradas, na maior parte das gestões investigadas, ações efetivas de apoio aos docentes iniciantes, em duas Secretarias Municipais foram identificadas políticas voltadas exclusivamente aos principiantes. São propostas de longa duração, com o intuito de dar apoio e favorecer a inserção dos professores iniciantes na rede de ensino.

A Secretaria Municipal de Educação de Sobral, no Estado do Ceará, tem um programa de formação em serviço especialmente desenhado para os professores que ingressam na rede de ensino. Regulamentado na lei municipal n. 671, de 10 de abril de 2006, o programa consiste em uma experiência de formação e aprimoramento da prática pedagógica, considerada fundamental no desempenho profissional dos professores. A justificativa para o início do programa foi o resultado do concurso de 2005, momento em que foi detectada a necessidade de suprir lacunas na formação dos professores concursados. Segundo explicações da equipe entrevistada, tal iniciativa pretende capacitar adequadamente os professores para atender à demanda do município e aproximá-los de sua realidade educacional.

Durante o estágio probatório, que tem duração de três anos, os professores da rede municipal de Sobral têm a obrigação de participar das formações oferecidas pela Escola de Formação de Professores – Esfapem. O atendimento aos professores é feito uma vez por semana durante o horário noturno, cumprindo normatização da Secretaria de Educação que não autoriza retirada dos professores de sala de aula durante horário de trabalho.

Outra obrigatoriedade a ser cumprida pelos professores é a participação de, no mínimo, 50% da carga horária no Programa Olhares, que busca ampliar o universo cultural dos professores, com uma programação anual que inclui conversas com artesãos, encontro com escritores, visitas culturais a museus, sessões de teatro e de cinema, oficinas pedagógicas com exposição dos docentes a diferentes linguagens, relatos de experiências exitosas e participação no Encontro Anual de Educadores de Sobral – um evento que reúne docentes da rede pública e privada do município.

Os encontros de formação têm a seguinte estrutura: encontros semanais com uma hora/aula para trabalhar o programa de modificabilidade cognitiva e aprendizagem mediada; dois encontros mensais voltados ao trabalho na escola, sob a forma de seminários de estudo e discussão de Matemática e Língua Portuguesa; e Ampliação do Universo Cultural, desenvolvida pela participação dos professores nas atividades do programa Olhares.

A carga horária total da formação é de 200 horas/aula, sendo necessários 80% de frequência dos professores participantes “para ter seu estágio concluído satisfatoriamente e uma avaliação favorável dos professores formadores em relação ao seu desempenho e participação no curso”, conforme depoimento dos entrevistados. Os profissionais em formação no estágio probatório recebem um incentivo financeiro de 25% do salário-base de 40 horas para participarem dessa formação. Os critérios para a concessão da gratificação estão regulamentados em lei. O investimento é incluído na folha de pagamento dos professores logo após o início da formação.

Essa é a única iniciativa institucionalizada que a pesquisa localizou, pois está regulamentada em lei e se insere na política de formação continuada do município. A atenção especial aos principiantes parece extremamente importante para que se sintam menos solitários e para que tenham oportunidade de receber o suporte pedagógico necessário para vencer as eventuais dificuldades do ingresso na profissão.

Na Secretaria Municipal de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul, também há um programa para professores iniciantes. Conforme os dados da entrevista:

...não se trata somente de suprir lacunas de sua formação inicial, mas também inseri-los na Política de Educação de Qualidade adotada pela Secretaria, ou seja, conhecer a estrutura do órgão central, a competência de cada setor, esclarecer como funciona o sistema de ensino de Campo Grande, apresentar os documentos e as políticas que nortearão sua vida profissional.

Nesse sentido são desenvolvidas ações com esses profissionais, em algumas etapas:

- *Primeiro momento*: convocação de todos os professores iniciantes para que saibam como funciona o sistema de ensino de Campo Grande e conheçam os documentos e políticas que nortearão sua vida profissional. Nesse momento recebem informações sobre a competência de cada setor da Secretaria e também da escola. No processo insere-se também o profissional que é contratado para ser coordenador pedagógico na rede. O profissional recebe formação em grupos separados dos demais, para que tenha uma atenção especial e clareza da responsabilidade de sua função como profissional responsável pela continuidade da formação realizada pela Secretaria.
- *Segundo momento*: encontro com os professores para diagnosticar suas dificuldades e organizar as formações.
- *Terceiro momento*: as formações acontecem de forma coletiva e principalmente *in loco*. O grupo responsável por determinada escola se desloca para esse local para desenvolver as ações formativas em atendimento às necessidades específicas da escola. Nesse momento é solicitada a presença do diretor adjunto e da equipe pedagógica para que possam dar continuidade à formação na escola. O objetivo é o de subsidiar a prática pedagógica dos professores, proporcionando condições de fundamentação teórico-metodológica, como forma de garantia da qualidade do ensino traduzida na aprendizagem dos alunos. São atendidos em especial aqueles que atuam na educação infantil, 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, por haver nesses anos a maior concentração de professores iniciantes. Os professores que atuam do 6º ao 9º ano também recebem o mesmo tratamento, porém o foco principal são os professores de Língua Portuguesa e Matemática.
- *Quarto momento*: acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, propondo alternativas que auxiliem o trabalho didático desses professores. Durante o acompanhamento são utilizados instrumentos diversos para a coleta de dados e informações sobre a organização do processo de alfabetização nas unidades escolares.
- *Quinto momento*: avaliação da aprendizagem dos alunos, principalmente do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental por meio de atividade diagnóstica. A avaliação do 3º ano foi inserida no ano de 2011, mais precisamente em abril e agosto. Os resultados das avaliações são um dos instrumentos de validação ou não do trabalho de formação que a Secretaria realiza com esses professores, seja dos anos iniciais ou dos anos finais do ensino fundamental.

O modelo empregado pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande abrange diferentes aspectos considerados fundamentais em um programa de apoio aos professores iniciantes:

- a. inclui uma consulta a esses docentes para delinear as ações de formação em serviço com base em suas necessidades;
- b. prevê o acompanhamento e o suporte pedagógico dos iniciantes em seu contexto de trabalho;
- c. busca envolver os gestores escolares no processo de formação e posterior acompanhamento dos iniciantes em sua inserção profissional;
- d. referencia o processo de formação e apoio aos iniciantes nos resultados de aprendizagem dos alunos;
- e. preocupa-se com a avaliação do processo de formação.

As propostas de Sobral e Campo Grande deixam uma impressão muito positiva, porém seria necessário fazer uma investigação mais detalhada com a equipe gestora das escolas e, principalmente, com os professores iniciantes para avaliar a contribuição efetiva das ações de formação em sua prática profissional.

PROGRAMAS DE INSERÇÃO À DOCÊNCIA: PARCERIAS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

Além das políticas de apoio aos principiantes, os estudos de caso também permitem localizar programas que estabelecem uma parceria entre a universidade e a escola, com a intenção de oferecer melhor preparo aos futuros docentes, favorecendo sua inserção no magistério. Entre esses programas, podem ser citados o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid –, proposto pelo Ministério da Educação e pela Coordenadoria de Pessoal do Ensino Superior – Capes –, o Bolsa Alfabetização, proposto pelo governo do Estado de São Paulo, e a bolsa ao estagiário de Pedagogia, que atua como professor auxiliar nas classes de 1º ano da Secretaria Municipal de Jundiaí.

A criação do Pibid, no âmbito da Capes, tinha a intenção de formar profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação. Um diferencial nesse programa é a concessão de bolsas não só a alunos e professores das universidades, mas também a professores de escolas públicas que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando assim como coformadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade.

Direcionado inicialmente às instituições federais de ensino superior e atendendo cerca de 3 mil bolsistas em 2007, das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, o Pibid expandiu-se rapidamente, incluindo universidades públicas estaduais, municipais e comunitárias, abrangendo todas as licenciaturas e chegando em 2011 a quase 30 mil bolsistas, de 146 instituições.

Ainda não foi feita uma avaliação abrangente dos efeitos do Pibid na formação de jovens professores, nem uma comparação entre a qualidade da formação dos egressos desse e de outros programas, mas as avaliações pontuais que vêm sendo desenvolvidas (AMBROSETTI, RIBEIRO, TEIXEIRA, 2011) têm evidenciado resultados muito positivos, seja na motivação dos estudantes envolvidos, para ingressar na profissão, seja na disposição dos professores das escolas, que se sentem desafiados a rever suas práticas em colaboração com os novos atores do ambiente escolar.

Outro programa que busca aproximar universidade e escola e favorecer a inserção na docência é o Bolsa Alfabetização. Criado em 2007 pelo governo do Estado de São Paulo, destina-se a estudantes de licenciatura, que sob supervisão de professores universitários atuam em escolas da rede estadual de ensino. Os bolsistas auxiliam os professores regentes na alfabetização e, além disso, devem realizar um projeto de investigação, voltado à experiência vivida na escola, com a supervisão do orientador da universidade e do professor regente. O relato da investigação é apresentado à escola que recepcionou o estudante, à universidade que o orientou e à Secretaria de Educação, que criou o programa, com o objetivo de articular conhecimentos da universidade e da escola.

Em 2010, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo firmou 88 convênios com Instituições de Ensino Superior – IES –, tendo sido atendidas 2.099 classes de 2º ano do ensino fundamental, em 976 unidades escolares com 2.099 alunos pesquisadores bolsistas (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011, p. 134).

Outro programa que se destina a aproximar as IES das escolas é o que introduz estagiários de Pedagogia nas classes de 1º ano das escolas municipais de Jundiaí. O estudante bolsista permanece na classe o ano inteiro como auxiliar do professor. Em 2011, a Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí estabeleceu convênio com três cursos de Pedagogia da cidade. A Secretaria paga R\$600,00 por aluno para a IES, com o compromisso de ter um professor seu coordenando o trabalho com 20 alunos. O aluno recebe R\$500,00 e os R\$100,00 restantes são repassados para o professor. Assim, o professor da IES recebe R\$2.000,00. Os alunos também recebem vale-transporte. Como a Secretaria tem interesse que esse estagiário permaneça na rede, ela oferece capacitação e certificado que contam pontos para concurso.

Os programas que se desenvolvem em parceria entre universidade e escola devem ser valorizados e ampliados para diferentes regiões do país porque constituem excelentes alternativas para superar o distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação e do exercício profissional. Além disso, auxiliam os estudantes a se identificarem com a profissão e favorecem a inserção na docência.

As políticas de apoio aos professores iniciantes, observadas em poucos municípios brasileiros, merecem toda a atenção dos órgãos públicos, responsáveis pela gestão da educação, porque podem ser reproduzidas e adaptadas a outros contextos, vindo a contribuir para diminuir as taxas de abandono e para manter os bons professores na profissão.

PARA CONCLUIR

O exame dos programas e políticas de inserção profissional à docência detectados pelo estado da arte das políticas docentes no Brasil revela tanto perspectivas promissoras quanto alguns pontos que merecem atenção.

O reconhecimento da necessidade de acompanhamento aos professores iniciantes, expressa nos depoimentos da maioria dos gestores entrevistados, assim como as iniciativas de algumas Secretarias de Educação de promover um tipo de formação nos concursos de ingresso, parece ser um sinal importante de que há um ambiente favorável ao delineamento de políticas de apoio aos iniciantes.

Outro ponto bastante positivo revelado pela pesquisa é o desenho de propostas aderentes aos contextos locais, às especificidades regionais. Embora no total das 15 Secretarias de Educação estudadas só tenham sido encontradas duas experiências de políticas de formação e acompanhamento dos iniciantes, o desenho dessas propostas está voltado às peculiaridades do contexto em que se situam, respeitando a história e a evolução das políticas educativas e dos atores nela envolvidos. Esse é um aspecto que deve ser valorizado, pois no Brasil, dada a sua diversidade, não se pode pensar num modelo único de formação docente.

O atendimento aos contextos específicos não dispensa, entretanto, a necessidade de uma política nacional de apoio aos professores iniciantes, a qual deve conter princípios básicos da formação, integrados em um processo de desenvolvimento profissional, em que estejam definidos os atores responsáveis e suas atribuições e que seja regulamentada sob a forma de lei. Essas normas gerais possibilitarão a geração de políticas regionais e locais, caso contrário há sempre o risco de ações dispersas, informais e descontínuas.

Outro ponto que requer atenção no processo de definição de uma política de apoio aos iniciantes é a avaliação das ações formativas. Um critério de referência que vem sendo utilizado por algumas Secretarias

de Educação, como a de Campo Grande, é o desempenho dos alunos nas avaliações. Há que se tomar cuidado com essa medida, pois se o esperado é que as ações formativas revertam em aprendizagens significativas dos alunos é necessário questionar que tipo de avaliação está sendo utilizada. No caso das avaliações sistêmicas, são privilegiadas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, o que pode induzir a um empobrecimento curricular e a um ensino que prepara para os testes, o que é lamentável.

Em alguns países, como Colômbia e Argentina, há uma definição de competências docentes que orienta o processo de formação e avaliação docente. Beatriz Avalos (2012), integrante da comissão que discute essa questão no Chile, reporta-se à necessidade de um “marco do bom ensino”, estabelecido numa discussão coletiva em que participam os interessados: professores das escolas, técnicos das redes de ensino, pessoal da universidade, membros da comunidade. Ainda falta muito para chegarmos nesse estágio.

O passo seguinte que deve integrar uma proposta de política para iniciantes é um sistema de formação de formadores, os quais em muitos países são chamados de mentores, para caracterizar professores experientes que se encarregam do acompanhamento dos principiantes. Esses formadores – ou mentores – precisam de um espaço institucionalizado de estudo, discussão e de apoio para cumprir essa tarefa tão importante de supervisão. Não se deve deixar essa questão em aberto, sob pena de se reforçar as relações profissionais informais, o trabalho voluntário e o enfraquecimento da profissão.

Os múltiplos aspectos referidos indicam que no Brasil ainda há um longo caminho a percorrer. Como medida inicial seria interessante que fosse criada uma comissão de especialistas ou interessados nas questões docentes, composta de representantes de órgãos governamentais e da sociedade civil que estaria encarregada de elaborar uma proposta, com alguns princípios ou linhas gerais, da qual derivariam proposições mais específicas, elaboradas por outras comissões mistas, em atendimentos às peculiaridades regionais e locais. Seria um modo de levar adiante a formulação de uma política de inserção dos professores iniciantes.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa B.; RIBEIRO, Maria Teresa; TEIXEIRA, Mirian. Píbid: diferentes olhares sobre o significado de uma experiência de iniciação à docência. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11., e CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., 15-17 ago. 2011, Águas de Lindoia. *Apresentação...* Águas de Lindoia, SP, 2011.

AVALOS, Beatriz. Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE Y

INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., 2012, Santiago de Chile. *Apresentação...* Santiago de Chile, 2012.

CORNEJO, Jose A. Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde America Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 19, p. 51-100, 1999.

DAVIS, Claudia; NUNES, Marina; ALMEIDA, Patrícia A. *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros: relatórios de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, Unesco, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. La Profesión docente desde el punto de vista internacional. Que dicen los informes? *Revista de Educación*, n. 340, p. 41-49, 2006.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Santiago: Preal, 2011. (Documento do Preal, n. 52)

MARIANO, Antonio L. S. *A Construção do início da docência: um olhar a partir das produções da Anped e do Endipe*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MIZUKAMI, Maria das Garças N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, Adair M.; PAIVA, Maria A. V. (Org.) *A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NONO, Maevi A.; MIZUKAMI, Maria das Graças N. Processos de formação de professores iniciantes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 15-18 out. 2006, Caxambu. *Apresentação...* Caxambu, MG, 2006.

NÓVOA, António. *Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OCDE. *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes* (Relatório de Pesquisa). São Paulo: Moderna, 2006.

PAPI, Silmara O. G.; MARTINS, Pura L. O. Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. *Linhas Críticas*, v. 15, n. 29, p. 251-269, jul./dez. 2009.

VAILLANT, Denise. Políticas de inserción a la docencia en America Latina: la deuda pendiente. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, v. 13, n. 1, p. 27-41, 2009.

MARLI ANDRÉ

Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:
Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo – PUC-SP
marli.andre@gmail.com