



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES RECÉM-
INGRESSOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO.**

ERIKA GOMES BRITO SARAIVA

**RIO DE JANEIRO
2019**

ERIKA GOMES BRITO SARAIVA

**A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES RECÉM-
INGRESSOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria das Graças de Arruda Chagas Nascimento

RIO DE JANEIRO

2019

ERIKA GOMES BRITO SARAIVA

**A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES RECÉM-
INGRESSOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO**

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof^ª Dr^ª Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento (UFRJ)

Prof^ª Dr^ª Patrícia Corsino (UFRJ)

Prof^ª Dr^ª Rita Frangella (UERJ)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais que tanto me ensinaram sobre como viver com coragem.

AGRADECIMENTOS

Difícil descrever o sentimento de gratidão às pessoas que me acompanharam nesse processo. O apoio e incentivo de cada um teve sentido especial durante esses dois anos e me impulsionaram nos momentos em que mais precisei.

Gerson, meu amor, que tanto me ajudou durante esse percurso. Seu amor e sua paciência foram imprescindíveis na construção desse trabalho. Meu primeiro incentivador e companheiro de toda a vida. Te amo muito!

Ao Benício, meu filho amado, que me ensina sobre o tempo e sobre todas as coisas. No auge da sua inocência compreendeu o meu tempo e com o seu amor me ajudou a continuar.

À minha querida mãe que acompanhou minhas madrugadas em claro e que me substituiu com louvor quando não estive presente com o Benício.

Às amigas Silvana, Jaqueline, Luana, Giselle e Paula, sempre acreditando que eu posso mais do que eu imagino e sempre se disponibilizando em me ajudar. O incentivo de vocês me faz prosseguir.

À Michele e Débora, que fizeram comigo uma linda caminhada de ajuda mútua. Não foi à toa que nos encontramos. Tivemos alguns tropeços, mas persistimos até o fim, cada uma com seus propósitos. Ninguém solta a mão de ninguém!

Ao GEPROD pelos ensinamentos sobre pesquisa, convivência e parceria. Cada um do grupo contribuiu de forma significativa para o meu crescimento como pessoa, educadora e pesquisadora.

À Maria das Graças Nascimento que, na condição de orientadora, me acolheu desde o início como sua orientanda, dando todo o suporte que precisei. Agradeço imensamente por ter cruzado o seu caminho e ter aprendido tanto sobre pesquisa e educação. Suas palavras são sempre encantadoras e lúcidas. Muito obrigada pela paciência, dedicação, compreensão e carinho!

Aos sujeitos da pesquisa por me ajudarem a construírem esse trabalho, pela disponibilidade em falar sobre suas vidas e sobre as suas vivências na educação. Com as histórias de vocês pude repensar meu fazer pedagógico e meu papel como professora alfabetizadora.

Às queridas professoras que compõem a banca examinadora, que aceitaram o convite e se dedicaram na avaliação e contribuição desse trabalho.

RESUMO

SARAIVA, E. G. B. **A inserção profissional de professores alfabetizadores recém-ingressos na rede municipal de educação do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Pesquisa que analisa como os professores iniciantes vivem a inserção profissional em classes de alfabetização na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, tendo como objetivo geral: compreender como professores da rede municipal do Rio de Janeiro, que recebem como primeira turma uma classe de alfabetização, têm vivido a inserção profissional.

O estudo pretende (1) Identificar as principais dificuldades e desafios que os professores alfabetizadores recém-ingressos na rede municipal do Rio de Janeiro enfrentam em sua prática pedagógica; (2) Discutir os fatores que facilitam a inserção profissional dos professores recém-ingressos na rede; (3) Analisar as ações desenvolvidas pelas escolas para apoiar os professores iniciantes; (4) Identificar as ações institucionalizadas voltadas para facilitar o processo de inserção e como eles percebem e avaliam essas ações. Nesta pesquisa empírica, de cunho qualitativo, a reflexão sobre a inserção profissional de professores partiu de consulta a documentos e da análise de relatos obtidos através de entrevistas semiestruturadas com quatro professores recém-ingressos na rede municipal do Rio de Janeiro, que atuam em classes de alfabetização. Os dados construídos foram analisados na perspectiva dos professores, ou seja, buscou-se manter o foco no significado que esses professores dão às suas experiências. Busca-se, a partir de suas concepções, analisar o que mais os auxiliou a enfrentar os desafios no primeiro ano de magistério. Os conceitos sobre trabalho docente, inserção profissional e processo de alfabetização e letramento serão elucidados, visto que estarão presentes na construção dos dados e na análise dos relatos obtidos, sendo uma lente teórica para o entendimento da realidade vivida pelos professores entrevistados. Os estudos sobre trabalho docente serão discutidos sob a perspectiva de Gatti, Barreto e André (2011), Tardif e Lessard (2005), Paro (2011) e Oliveira e Vieira (2012) que apresentam as complexidades em torno da profissão. Marcelo (2009, 2010), Vaillant e Marcelo (2012), Nóvoa (2007) e Mira e Romanowski (2016) ajudam na explanação dos conceitos sobre inserção na profissão docente. As questões acerca do processo de alfabetização e letramento são tratadas por Soares (2004, 2010), Vigotski (1995), Corsino (2005), entre outros. Com o trabalho foi possível perceber, através da perspectiva dos professores entrevistados, as dificuldades encontradas por eles ao ingressarem na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, assim como as ações promovidas por essa rede para facilitar o processo de inserção profissional docente.

Palavras-chave: Inserção profissional docente; Professores alfabetizadores; Alfabetização e letramento.

ABSTRACT

SARAIVA, E. G. B. **The professional insertion of newly enrolled literacy teachers in the municipal educational system of Rio de Janeiro.** Dissertation (Master in Education) - Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

A research report that analyzes how novice teachers live the professional insertion in literacy classes in the municipal education system of Rio de Janeiro, having as general objective: to understand how teachers of the municipal system of Rio de Janeiro have lived the professional insertion after being assigned a literacy class in their first year as a public school teacher. The study intends to (1) Identify the main difficulties and challenges that literacy teachers recently entering the municipal network of Rio de Janeiro face in their pedagogical practice; (2) To discuss the factors that facilitate the professional insertion of newly admitted teachers in the system; (3) Analyze the actions taken by schools to support novice teachers; (4) Identify institutionalized actions aimed at facilitating the insertion process and how they perceive and evaluate these actions. In this qualitative empirical research, the reflection about the professional insertion of teachers started from the consultation of documents and from the analysis of reports obtained through semi-structured interviews with four teachers recently admitted in the municipal system of Rio de Janeiro, who work in literacy classes. The constructed data were analyzed from the perspective of the teachers, that is, the focus was on the meaning that these teachers give to their experiences. It is sought, from their conceptions, to analyze what most helped them to face the challenges in the first year of teaching. The concepts of teacher work, professional insertion and literacy and literacy process will be elucidated, since they will be present in the construction of the data and the analysis of the obtained reports, being a theoretical lens for the understanding of the reality lived by the teachers interviewed. The studies on teacher work will be discussed from the perspective of Gatti, Barreto and André (2011), Tardif and Lessard (2005), Paro (2011) and Oliveira and Vieira (2012) that present the complexities surrounding the profession. Marcelo (2009,2010), Vaillant and Marcelo (2012), Nóvoa (2007) and Mira and Romanowski (2016) help in the explanation of the concepts about insertion in the teaching profession. The questions about the process of literacy and literacy are addressed by Soares (2004, 2010), Vigotski (1995), Corsino (2005), among others. This paper has allowed for an insight, through the interviewed teachers' perspective, of the challenges faced by them when joining the municipal education system of Rio de Janeiro, as well as the actions promoted by the system to help make the process of professional teacher insertion easier for the teachers.

Keywords: Teaching professional insertion; Literacy teachers; Literacy and literacy.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	A CONSTRUÇÃO DO OBJETO E AS OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	14
1.1	AS ENTREVISTAS E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	17
1.2	SITUANDO O CAMPO - O CONTEXTO DE TRABALHO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	20
1.3	O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	23
2	ALGUNS PONTOS DE PARTIDA: AS OPÇÕES TEÓRICAS.....	33
2.1	TRABALHO DOCENTE.....	33
2.2	INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE.....	35
2.3	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	39
3	INDUÇÃO PROFISSIONAL E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: O QUE A PESQUISA MOSTROU.....	47
3.1	INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE.....	47
3.2	A ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO.....	49
3.3	OS PRIMEIROS ANOS DE DOCÊNCIA EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: O QUE DISSERAM OS SUJEITOS DESSA PESQUISA.....	51
3.3.1	<i>“A GENTE PEGA O QUE SOBRA”</i>	54
3.3.2	<i>“O QUE EU ACHO MAIS IMPORTANTE... É QUE A CRIANÇA COMPREENDA O QUE ELA LÊ”</i>	56
3.3.3	<i>“NO SEGUNDO DIA EU SAÍ DA SALA CHORANDO, CORRENDO, PORQUE EU NÃO SABIA O QUE FAZER”</i> : OS DESAFIOS DA PRÁTICA.....	58
3.3.4	<i>“QUANDO EU PRECISO DE AJUDA EU VOU ATÉ ELAS” - OS FACILITADORES DO PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL.....</i>	63
3.4	AÇÕES DA SECRETARIA E DA ESCOLA QUE ESTÃO VOLTADAS PARA OS PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA	66
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
	REFERÊNCIAS.....	72
	APÊNDICES.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos professores entrevistados.....	20
Quadro 2 - Indicativo de teses e dissertações - CAPES.....	24
Quadro 3 - Artigos selecionados dos periódicos - CAPES.....	26
Quadro 4 - Artigos selecionados dos periódicos - SCIELO.....	29

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Total de unidades por tipo de atendimento.....	21
Tabela 2 - Total de alunos por segmento.....	22
Tabela 3 - Quantitativo de professores na rede.....	23

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenadorias Regionais de Educação
GEPROD	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão e Formação Docente
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente
LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
LEPED	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

A partir da minha experiência em classes de alfabetização e da participação nos encontros no GEPROD (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão e Formação Docente), coordenado pela Professora Doutora Maria das Graças Nascimento, surgiu o interesse pelos estudos sobre a inserção profissional dos professores alfabetizadores recém-ingressos na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Minha trajetória docente se iniciou há quinze anos, dos quais onze estive em classes de alfabetização. Minha inserção na docência em alfabetização coincidiu com o ingresso em uma nova instituição de ensino, o que tornou duplo o desafio: além de alfabetizar, tive de me adaptar às regras e convenções de uma nova instituição. Recorri aos estudos sobre alfabetização que havia feito em minha formação inicial, mas passei a investir em minha formação continuada sobre o tema e recebi muita ajuda das professoras alfabetizadoras mais experientes. Essa tríade, formação inicial, formação continuada e auxílio dos pares, contribuiu significativamente para a minha formação, refletindo em meu trabalho docente e em minha motivação para que eu não desanimasse nesse percurso como professora alfabetizadora, repleto de desafios e reflexões sobre as minhas ações e o desenvolvimento dos meus alunos.

No que se refere ao investimento em minha formação continuada, realizei o curso de Pós-graduação *lato sensu* “Educação Infantil: perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas”, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro que, além de me fazer compreender a criança como sujeito histórico, social e cultural, me fez aprofundar os conhecimentos teórico-práticos sobre alfabetização. Alfabetização entendida como processo contínuo que envolve múltiplos aspectos na vida de uma criança e que não se finda nas séries estipuladas para tal. Este processo complexo exige dos professores atuantes desta área, dedicação, empenho, mobilização de saberes e, acima de tudo, reflexão crítica sobre a prática vivenciada. Tais conhecimentos serviram de base para a elaboração da minha monografia, que teve como título: “Os desafios da formação inicial e continuada de professores alfabetizadores”, sob orientação da professora Alexandra Pena.

Ao ingressar no curso do Mestrado em Educação na UFRJ, com o objetivo de continuar estudando e pesquisando sobre a formação do professor alfabetizador, fui inserida no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão e Formação Docente – GEPROD, vinculado ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores - LEPED. Pude realizar com o grupo, leituras, debates e a elaboração de relatórios sobre a pesquisa “O ingresso no magistério: políticas de inserção profissional e formação continuada na rede

municipal do Rio de Janeiro”, desenvolvida nos anos de 2014 a 2017. Neste contexto, foi possível enxergar as situações e dificuldades que os professores recém-ingressos na rede municipal do Rio de Janeiro viviam, fazendo com que eu lembrasse das situações vividas por mim, no início da minha trajetória profissional em classes de alfabetização, motivando assim meu projeto de pesquisa.

Uma análise das respostas dadas ao questionário utilizado na pesquisa citada chamou atenção pelo quantitativo de professores iniciantes atuantes em classes de alfabetização. Considerando que, os três primeiros anos do Ensino Fundamental constituem hoje o ciclo de alfabetização na rede de ensino do Rio de Janeiro, verificou-se que, de 41 respondentes, 30 iniciaram suas atividades docentes assumindo turmas de alfabetização.

No que se refere ao apoio no início da carreira, mais da metade das professoras entrevistadas assinalou que recebeu algum tipo de apoio de seus pares e/ou da equipe pedagógica da escola, de forma espontânea, ou seja, não sistemática e institucionalizada. A partir destes dados, o objeto da minha pesquisa foi sendo delineado.

Minha motivação pessoal a partir das experiências vividas na inserção em uma nova instituição escolar, em classes de alfabetização, envolvendo os desafios, assim como diferentes leituras realizadas no curso de pós-graduação e mestrado, serviram de base para a construção do meu objeto de pesquisa.

Esta pesquisa se justifica para além de minhas motivações pessoais, por isso apresento outros dois fatores, um pela relevância do processo de alfabetização apontado pelo aporte teórico que melhor desenvolverei no item 2.3 e outro pela escassez de trabalhos com esse foco, conforme evidenciado no levantamento bibliográfico realizado, abordado no item 1.3 desta pesquisa.

Considerando que a alfabetização é um processo complexo, que envolve as diferentes áreas de desenvolvimento da criança, principalmente em seus aspectos cognitivo e afetivo, além da diversidade de experiências sociais e culturais, é possível afirmar que este é um trabalho que requer, por parte dos profissionais envolvidos, uma reflexão crítica acerca dos conhecimentos teóricos adquiridos, assim como o questionamento contínuo das práticas didático-metodológicas que envolvem este processo.

Tais reflexões me levaram a buscar, através deste estudo, compreender como a inserção de professores, especialmente os alfabetizadores, acontece na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. O estudo valeu-se da consulta a documentos e entrevistas semiestruturadas com professores recém-ingressos na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Este trabalho está organizado em 4 capítulos. No primeiro capítulo, intitulado ‘A construção do objeto e as opções metodológicas’, apresento como objeto da pesquisa foi sendo construído. Destaco as questões e os objetivos do estudo, as opções metodológicas, o levantamento bibliográfico e apresento os sujeitos que colaboraram com este trabalho.

No segundo capítulo, cujo título é ‘Alguns pontos de partida: as opções teóricas’ destaco as opções teóricas, apresentando os autores e as autoras que contribuíram com as análises. Destaco as principais concepções sobre o trabalho docente, a inserção profissional docente e a alfabetização e letramento, conceitos que nortearam a pesquisa.

No terceiro capítulo, intitulado ‘Indução profissional e o processo de alfabetização na rede municipal do rio de janeiro: o que a pesquisa mostrou’, trago os achados deste estudo. Inicialmente apresento algumas particularidades sobre essa rede de ensino, a qual pertencem os professores que participaram da pesquisa, no que se refere à inserção profissional e à alfabetização. O faço tendo por base documentos e informes que constam do sítio eletrônico da Secretaria Municipal de Educação, bem como de informações que constam da literatura sobre essas temáticas. Em seguida apresento, a partir das perspectivas dos professores entrevistados, como a indução profissional e o processo de alfabetização e letramento acontecem na rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

Por fim, apresento as considerações finais, destacando as reflexões a que esse trabalho me permitiu chegar como a identificação das principais dificuldades que os professores alfabetizadores recém-ingressos na rede municipal do Rio de Janeiro enfrentam em sua prática pedagógica e a falta de ações desenvolvidas pelas escolas para apoiar os professores iniciantes. Em contraponto às escolas, foram identificadas ações institucionalizadas voltadas para facilitar o processo de inserção promovida pela Secretaria Municipal de Educação (SME), através da Escola de Formação do Professor Carioca – Paulo Freire. Um dos fatores identificados também como facilitadores do processo de inserção, foi o apoio dos pares. O apoio dos professores alfabetizadores mais experientes foi essencial no processo de adaptação ao trabalho em sala de aula. Porém, essa iniciativa ainda acontece de forma espontânea e pessoal.

1. A CONSTRUÇÃO DO OBJETO E AS OPÇÕES METODOLÓGICAS

Como dito na introdução desta pesquisa, o percurso no mestrado me incetivou a continuar estudando sobre o trabalho e a formação de professores alfabetizadores, agora, de forma especial, sobre a inserção desses professores na rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

Assim, o meu interesse para este estudo se voltou para conhecer como os professores iniciantes vivem a inserção profissional em classes de alfabetização. Quais as maiores dificuldades que enfrentam? Como as enfrentam?

Estas questões principais de estudo desencadearam algumas outras, que foram orientando o trabalho desenvolvido:

- Quais desafios específicos à alfabetização, os professores recém-ingressos na rede municipal do Rio de Janeiro se deparam ao realizar o trabalho em sala de aula?
- Que apoios esses professores recebem no cotidiano da escola para desenvolverem suas práticas pedagógicas?
- Existem ações promovidas pela própria escola ou pela rede de ensino, voltadas para apoiar os professores que se encontram nessa situação?
- O que os professores recém-ingressos pensam a respeito dos apoios institucionais e a formação em serviço nestes espaços?

Instigada por essas questões e outras que foram surgindo ao longo do caminho, a presente pesquisa esteve orientada pelo seguinte objetivo geral: compreender como professores da rede municipal do Rio de Janeiro, que recebem como primeira turma uma classe de alfabetização, têm vivido a inserção profissional.

Alguns objetivos específicos foram traçados para conduzir a tessitura da pesquisa:

- Identificar as principais dificuldades e desafios que os professores alfabetizadores recém-ingressos na rede municipal do Rio de Janeiro enfrentam em sua prática pedagógica.
- Discutir os fatores que facilitam a inserção profissional dos professores recém-ingressos na rede.

- Analisar as ações desenvolvidas pelas escolas para apoiar os professores iniciantes.
- Identificar ações institucionalizadas voltadas para facilitar o processo de inserção e como os professores percebem e avaliam essas ações.

Nesta pesquisa empírica, de cunho qualitativo, a reflexão sobre a inserção profissional de professores partiu de consulta a documentos e da análise de relatos obtidos através de entrevistas semiestruturadas com quatro professores recém-ingressos na rede municipal do Rio de Janeiro, que atuam em classes de alfabetização.

A opção pelas entrevistas semiestruturadas destinadas aos professores alfabetizadores permitiu compreender melhor a realidade encontrada pelos mesmos, ao ingressarem na rede municipal do Rio de Janeiro, assim como o desenvolvimento profissional e suas contradições, comuns ao processo de socialização profissional, principalmente diante dos desafios da alfabetização e do letramento.

Os dados contruídos foram analisados na perspectiva dos professores, ou seja, buscou-se manter o foco no significado que esses professores dão às suas experiências. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professores¹ recém-ingressos na rede que lecionam em classes de alfabetização. Busca-se, a partir de suas concepções, analisar o que mais os auxiliou a enfrentar os desafios no primeiro ano de magistério.

A seleção destes professores partiu de alguns critérios que atendessem aos objetivos propostos por esta pesquisa tais como: terem ingressado na rede municipal de educação a partir de 2015 e terem lecionado em classes de alfabetização em seu primeiro ano de trabalho.

O critério de terem ingressado na rede a partir de 2016 foi estabelecido com base no pressuposto teórico de Huberman (1992) que considera o primeiro ciclo de vida profissional, de entrada na carreira, com duração de três anos.

A localização dos professores se deu a partir de contato com colegas de profissão que já fazem parte da rede municipal de educação e que indicaram pessoas com o perfil para a pesquisa.

Inicialmente o contato foi realizado por e-mail, detalhando o teor da pesquisa e o convite para participar. Com o pedido aceito, encaminhei via e-mail o Parecer da Plataforma Brasil, autorizando a minha pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a

¹ Por haver dois homens dentre os sujeitos da pesquisa e para facilitar a leitura será utilizado o substantivo masculino para se referir aos professores entrevistados.

leitura e assinatura no dia da entrevista². Posteriormente, o contato foi realizado através de um aplicativo de mensagem, como forma de facilitar a comunicação. Esses contatos tiveram como objetivo o agendamento das entrevistas e também serviram como canal para esclarecimentos das dúvidas que pudessem surgir.

No que refere aos pressupostos metodológicos Lüdke e André (1986) contribuem para esta pesquisa trazendo alguns aspectos que a caracterizam como pesquisa qualitativa, tais como: os dados são basicamente descritivos; há uma preocupação maior com o processo; mantém-se o foco no significado que as pessoas dão às suas vidas e aos acontecimentos ao seu redor, e, por fim, há um processo indutivo na análise de dados.

As autoras ressaltam ainda que na pesquisa qualitativa o confronto entre os dados, as informações obtidas, as evidências e o conhecimento teórico sobre o que é estudado são necessários no processo de realização. Estes confrontos irão surgir a partir de um problema ou das inquietações e questionamentos que o pesquisador vive em sua realidade, ancorado muitas vezes, numa hipótese de trabalho (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1). Ao interpretar os dados, o pesquisador poderá “cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.19).

Como recurso metodológico para a coleta das informações, privilegiou-se a consulta a documentos e a entrevista. No que se refere aos documentos, foram consultados o site da secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro, assim como relatórios de pesquisa que tratam sobre essa rede de educação e decretos que a regulamentam.

Sobre as entrevistas, Bastos e Santos (2013) ressaltam que a nossa sociedade está constantemente inserida nessa prática. Cada vez mais as pessoas sentem a necessidade de opinar, falar e de ouvir. Atualmente busca-se uma prática no âmbito da pesquisa, de forma que o sujeito participante construa, junto com quem o entrevista, de forma cooperativa, o discurso produzido. A entrevista é entendida, neste caso, como um evento interacional. Esta perspectiva internacional, assinalada pelos autores supracitados, parte do trabalho de Elliot Mishler (1984; 1986; 1999), pesquisador da área de psicologia social, que realizou análise de narrativas em entrevistas para examinar a complexidade, a multiplicidade e os conflitos presentes nas performances identitárias de seus entrevistados.

Por ser o trabalho docente um trabalho de grande complexidade, que “levanta questões complexas do poder, da afetividade e da ética”, inerentes à relação com o outro (TARDIF;

² O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se no APÊNDICE A.

LESSARD, 2005, p. 30) considere que a entrevista semiestruturada seria o recurso que melhor permitiria ter acesso às perspectivas desses sujeitos.

1.1. AS ENTREVISTAS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

As entrevistas por mim realizadas permitiram que o desenvolvimento da pesquisa se desse a partir de uma perspectiva interacional, em diferentes ambientes. A partir de seus relatos houve a necessidade de redirecionar alguns caminhos que já haviam sido traçados, estabelecer outras metas para as outras entrevistas, assim como buscar, através de análise de documentos, informações que antes não tinham sido consideradas. A atenção aos detalhes e complexidades de cada entrevista ajudou na construção das categorizações e na análise dos relatos.

As entrevistas por mim realizadas se deram em diferentes tipos de ambientes. Um professor foi entrevistado na escola em que trabalhava, uma professora em um clube, dois professores em *shoppings centers* e todos esses locais tiveram seus prós e contras. A escola, apesar de ser um ambiente propício à concentração, inibiu em alguns momentos o professor em falar, por exemplo, da falta de apoio por parte da gestão da escola. No clube e no *shopping* os ambientes estiveram mais propícios à dispersão, porém foi possível perceber uma maior liberdade em falar das dificuldades encontradas nas escolas e nas ações promovidas pela SME.

O tempo de duração das entrevistas variou entre 32 e 41 minutos e mesmo com a realização de perguntas classificadas por três temas, inserção profissional, alfabetização e ações desenvolvidas pela SME e pela escola, o assunto sempre recaía nas dificuldades encontradas pelos professores em sala de aula.

Para Lüdke e André (1986) a entrevista é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, seja ela realizada por gravação direta ou anotação. É através dela que se estabelece uma interação entre pesquisador e pesquisado, diminuindo a relação hierárquica entre ambos. Apesar desse instrumento diminuir a relação hierárquica, assim como sugerem as autoras, esta relação continua imposta.

No presente estudo eu, como a entrevistadora, tentei colocar-me numa relação igualitária, apresentando-me primeiramente como professora alfabetizadora com o intuito de promover uma identificação por parte dos entrevistados. Porém, para Bourdieu (2007, p. 695) no momento que o entrevistador inicia o processo de entrevista, é ele quem dita as regras do

jogo, determina os objetivos e nessa relação o “mercado dos bens linguísticos e simbólicos”, se institui na relação entre pesquisador e pesquisado.

Esta dissimetria é redobrada por uma dissimetria social todas as vezes que o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente do capital cultural (BOURDIEU, 2007, p. 695).

Quanto à análise de conteúdos, Lüdke e André (1986) afirmam que esta é uma técnica de pesquisa que permite inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto, ou ainda, um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens, as quais podem ser abordadas de diferentes formas e ângulos.

A análise de conteúdo passou inicialmente pela transcrição para, em seguida, passar pela classificação e organização dos dados, num processo de leitura e releitura do material, seguidas de uma segunda fase, mais delicada, chamada de teorização, assim como sugerem as autoras.

Em sua fase de inicial de análise, a transcrição foi realizada por mim de forma a respeitar as obrigações de fidelidade ao que se apresentou na entrevista. Considero aqui a transcrição como uma oportunidade de análise a fim de identificar nuances não percebidas no momento da entrevista. Para Bourdieu (2007) a transcrição muito literal, em que uma simples vírgula comanda todo o sentido de uma frase, já se caracteriza como uma interpretação e considera ainda que:

[...] rompendo com a ilusão espontaneísta do discurso que “fala de si mesmo”, a transcrição joga deliberadamente com a pragmática da escrita (principalmente pela introdução de títulos e de subtítulos feitos de frase tomadas da entrevista) para orientar a atenção do leitor para os traços sociologicamente pertinentes que a percepção desarmada ou distraída deixaria escapar (BOURDIEU, 2007, p. 709).

A fase de classificação e organização dos dados iniciou pela categorização de três aspectos presentes na entrevista: inserção profissional, alfabetização e ações desenvolvidas. A partir daí foi realizada a escolha da unidade de análise: a de registro³. Foram selecionados temas, expressões e itens que apareceram com frequência no texto, que foram relacionados aos três aspectos elencados inicialmente.

Lüdke e André (1986) classificam a teorização como delicada, pois o pesquisador não deve se deter à mera descrição das categorias achadas, mas acrescentar uma abstração, um salto no sentido de procurar novas explicações e abstrações. Contudo, alguns problemas

³ Segundo Lüdke e André (1986) o processo de análise de conteúdos envolve escolha de uma unidade de análise e são dois os tipos de unidade: a de registro e a de contexto. Nas de registro são selecionados segmentos específicos do conteúdo.

éticos, metodológicos e políticos podem surgir envolvendo questões acerca do sigilo de informações, da subjetividade do professor e da fidedignidade das informações.

No caso desta pesquisa os professores terão suas identidades preservadas, com seus nomes substituídos por nomes fictícios: Daniel, Úrsula, Paula e Renato. Serão também omitidas das transcrições, informações que poderiam identificá-los, tais como os nomes dos gestores e das escolas em que trabalham. Uma das entrevistas estará anexada ao final para um maior entendimento de como foram realizadas⁴. Como os entrevistados foram dois homens e duas mulheres, usarei a forma masculina – professores – ao me referir a esse conjunto de sujeitos. O faço para tornar a leitura mais objetiva.

Ao entrevistar os professores para a pesquisa encontrei disponibilidade em todos, pois se dispuseram a ser entrevistados mesmo não me conhecendo, fizeram questão de me responder e disponibilizaram tempo, que seria destinado ao seu lazer, para me encontrarem e conversarem sobre a sua profissão. Escutá-los foi uma grande honra e um momento de grande aprendizado para mim enquanto professora e pesquisadora. Portanto, nada mais adequado que a análise de conteúdo destas entrevistas seja realizada de forma a ser divulgada, proporcionando a reflexão e movimentos de mudança para os próximos professores que viverão a experiência de inserção profissional docente em classes de alfabetização.

Levando em conta o foco desta pesquisa, a inserção profissional de professores alfabetizadores, foram selecionados professores considerados recém-ingressos na rede municipal do Rio de Janeiro. Dos quatro professores entrevistados, três iniciaram suas atividades na SME em 2016 e uma em 2017. Este critério de tempo de seleção adotado foi ancorado por Huberman (1992), que afirma que o ciclo de vida profissional docente passa por cinco fases, sendo a primeira delas a entrada na carreira, com duração aproximada de três anos.

Todos os professores entrevistados são pedagogos, sendo três deles oriundos de uma universidade pública do Rio de Janeiro (UERJ) e uma, de universidade particular à distância (Universidade Cândido Mendes). Um professor é doutorando em educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO e dois são especialistas em psicopedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ.

Daniel, de 28 anos, iniciou suas atividades na rede municipal do Rio de Janeiro no ano de 2016, com uma turma de 1º ano e acompanhou essa mesma turma até o 3º ano nos anos

⁴ Vide APÊNDICE 3

seguintes (2017 e 2018). Antes de lecionar na rede, trabalhou em escolas privadas de educação infantil por 6 anos, sem ter experiência em classes de alfabetização.

Antes de ser aprovada no concurso da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, Úrsula deu aula de artes cênicas por 4 anos na UFRJ e 3 anos em escola particular, uma vez que já possuía uma primeira graduação em Artes Cênicas. Na rede iniciou em 2017 com uma turma de 3º ano e continuou no mesmo ano escolar em 2018.

Paula, de 28 anos, teve a sua primeira experiência como professora ao ingressar na rede em 2016, assumindo uma turma de 3º ano. Nos anos seguintes, 2017 e 2018, lecionou em turmas de 1º ano.

Ao ingressar na rede em 2016, Renato, de 35 anos, além de assumir uma turma de 4º ano, esteve à frente no trabalho de reforço escolar com crianças das classes de alfabetização com algum tipo de dificuldade no processo de aquisição da leitura e da escrita. No ano seguinte, em 2017, assumiu uma turma de 3º ano e acompanhou essa mesma turma em 2018 no 4º ano. Antes de ser professor na rede, trabalhou em uma ONG como pedagogo.

Como é possível perceber nenhum dos professores entrevistados teve experiência em classes de alfabetização antes de ingressar na rede e apenas um professor teve experiência de regência em salas de aula em Educação Infantil. O quadro a seguir sintetiza essa pequena trajetória profissional dos professores que participaram da pesquisa.

Quadro 1 - Perfil dos professores entrevistados

Abaixo de 30 anos	Entre 30 e 40 anos	Com experiência anterior em sala de aula	Sem experiência anterior em sala de aula
Daniel	Úrsula	Daniel (Educação Infantil)	Paula
Paula	Renato	Úrsula (aulas de teatro)	Renato

Fonte: A autora (2019)

1.2 SITUANDO O CAMPO - O CONTEXTO DE TRABALHO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Todos os professores entrevistados exercem sua docência em escolas pertencentes à rede pública de ensino da prefeitura do Rio de Janeiro, portanto, nada mais adequado que situar a organização e funcionamento dessa rede. A Secretaria Municipal de Educação (SME)

do Rio de Janeiro é responsável pelo ensino público da educação infantil, ensino fundamental I e II e educação de jovens e adultos, e tem como objetivo elaborar a política educacional do município do Rio de Janeiro, assim como coordenar a sua implementação e avaliar os seus resultados (RIO DE JANEIRO, 2018a).

Como declarado em seu *site*, sua missão é “transmitir valores e conhecimentos que contribuam para formar indivíduos autônomos e habilitados a se desenvolver profissionalmente, como única forma de garantir a igualdade de oportunidade para todos os cidadãos” (RIO DE JANEIRO, 2018a).

Ainda no *site* da SME encontram-se alguns dados importantes para a presente pesquisa, atualizados em outubro de 2018, para uma maior compreensão do funcionamento da rede, descritos a seguir.

Tabela 1- Total de unidades por tipo de atendimento

EDI - unidades de Educação Infantil	Primário (1º Segmento)	Ginásio (2º segmento)	Unidades com mais de um segmento	Educação Especial Exclusiva	EJA Exclusiva	Total
528	598	269	129	10	3	1.537

Fonte: <http://rio.rj.gov.br/web/sme/conheca-a-secretaria>⁵

Conforme apresentado na tabela acima, a rede municipal possui um total de 1537 unidades escolares, o que a caracteriza como a maior rede de educação da América Latina⁶. Destas unidades, 598 estão voltadas para o ensino fundamental I, atendendo às turmas do 1º ao 5º ano, 269, voltadas para o ensino fundamental II, atendendo às turmas do 6º ao 9º anos, e 129 unidades com mais de um segmento de ensino, podendo ser incluídas nestas, escolas com ensino fundamental I, que abarca o ciclo de alfabetização, foco dessa pesquisa.

Causa estranhamento o uso dos termos Primário, referindo-se ao Ensino fundamental I e Ginásio, referindo-se ao Ensino Fundamental II, já que estas nomenclaturas foram reformuladas desde a implementação da Lei nº5692/71 (BRASIL, 1971) que modificou a estrutura de ensino do país, na qual o curso primário e o antigo ginásio se tornaram um só

⁵ Acesso em agosto de 2018.

⁶ Dados obtidos no site da SME. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=6400167>>. Acesso em jan. de 2019.

curso: o de 1º grau⁷. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). modificou novamente essa estrutura, estabelecendo as etapas da educação básica como Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo o Ensino Fundamental dividido em dois segmentos: os anos iniciais (Ensino Fundamental I) e os anos finais (Ensino Fundamental II).

Conforme a tabela a seguir, também disponibilizada no *site* da SME, em outubro de 2018 havia 43.960 alunos matriculados no Ensino Fundamental, mas não há informações específicas sobre a quantidade de alunos matriculados no Ensino Fundamental I.

Tabela 2 - Total de alunos por segmento

Educação Infantil Creche e Pré- escola	Ensino Fundamental	Educação Especial	Projetos de correção de fluxo	Educação de Jovens e Adultos	Total
148.107	443.960	4.112	21.144	24.072	641.395

Fonte: <http://rio.rj.gov.br/web/sme/conheca-a-secretaria>

Na tabela acima é possível perceber o uso adequado da nomenclatura de cada segmento da educação, em consonância com a legislação vigente. E como se vê também, o número de alunos atendidos por esse sistema – 641.395 – confere características muito especiais a essa rede de ensino, a maior da América Latina.

Ao analisarmos o quantitativo de professores encontramos também um número expressivo, compatível com a grandiosidade que essa rede municipal apresenta: são 38.894 professores, sendo 17.622 atuantes no Ensino Fundamental I. Neste cenário encontram-se professores trabalhando em regimes de trabalho diferenciados. A maior parte cumpre um regime de 22 horas e meia semanais de trabalho e aqueles que ingressaram em concursos mais recentes possuem um regime de 40 horas semanais de trabalho.

⁷ Lei nº 5692/71. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>.

Tabela 3 - Quantitativo de professores na rede

Cargo	Carga Horária	Quantitativo de Professores
Professor de Educação Infantil	22,5h	2.434
	40h	3.084
	Total	5.518
Professor II/PEF - Anos Iniciais	22,5h	12.733
	40h	4.889
	Total	17.622
Professor I/PEF - Anos Finais	16h	12.445
	22,5h	335
	40h	2.974
	Total	15.754
Total da Rede		38.894

Fonte: <http://rio.rj.gov.br/web/sme/conheca-a-secretaria>

Os sujeitos da pesquisa ingressaram na rede a partir de 2016 e, portanto, cumprem um regime de 40 horas semanais de trabalho. As escolas em que trabalhavam atendiam aos dois segmentos do Ensino Fundamental, enquadrando-se entre aquelas 129 destacadas anteriormente.

Outra particularidade comum aos sujeitos da pesquisa é que todos os entrevistados participaram, durante o processo seletivo para o ingresso na rede, do “Curso de Formação Básica” oferecido aos candidatos como uma das etapas desse processo e, portanto, antes do efetivo ingresso, pela Escola de Formação Paulo Freire. Abordarei alguns aspectos dessa particularidade no terceiro capítulo desse trabalho.

1.3. O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Durante o levantamento bibliográfico realizado para a elaboração da pesquisa, foi constatada a escassez de trabalhos publicados que tratam do tema da inserção profissional dos professores alfabetizadores. Poucas publicações, sejam elas artigos, dissertações ou teses, foram encontradas. Ao listar os descritores: (1) inserção profissional docente, (2) alfabetização e formação de professores, (3) saberes docentes, (4) formação de professores alfabetizadores e (5) professor iniciante, muitos trabalhos foram encontrados que tratavam desses temas de forma isolada. Ora sobre inserção profissional, ora sobre alfabetização.

Tomar conhecimento do que está sendo produzido e analisar estas produções, permite ao pesquisador compreender melhor sua área de interesse e entender que o seu trabalho como pesquisador é coletivo.

Assim, foi realizado o levantamento de trabalhos publicados no período entre 2010 e 2017, envolvendo artigos, teses e dissertações, em duas fontes: a plataforma da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)* e a *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*. Estas duas plataformas de pesquisa foram selecionadas pela sua importância e pelas contribuições em publicações para o meio acadêmico.

A consulta realizada no portal da CAPES ocorreu no período de março a maio de 2017, utilizando descritores relacionados ao objeto de estudo. Foram eles: (1) **inserção profissional docente**, (2) **alfabetização e formação de professores** e (3) **saberes docentes**. Com os descritores acima obtive um total de 95 resultados, mas ao realizar a leitura dos títulos com intuito de uma seleção mais criteriosa, esse número diminuiu para 12.

Irei apresentar os onze trabalhos selecionados na CAPES, dividindo-os entre dois quadros. No quadro 2 apresento as dissertações e teses selecionadas de acordo com os interesses de estudo para a minha pesquisa, levando em consideração a prática de alfabetizar, os saberes docentes e a inserção profissional. No quadro 3 apresento os artigos selecionados que trazem contribuições para a reflexão de questões como a inserção profissional docente e a formação docente.

Quadro 2- Indicativo de teses e dissertações - CAPES

Título	Nível do curso	Autor	Ano
Diários de aula em contextos de alfabetização.	Mestrado Acadêmico	SANTOS	2013
Professora alfabetizadora: saberes docentes nos anos iniciais.	Mestrado Acadêmico	VALLE	2014
Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID como possibilidade de mobilização e [re]elaboração de saberes sobre alfabetização.	Doutorado	SOUSA	2013

Fonte: Banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A dissertação “Diários de aula em contextos de alfabetização” (SANTOS, 2013), apresenta uma pesquisa qualitativa, a partir de uma análise reflexiva sobre os diários de aula

utilizados como instrumento de pesquisa da formação docente junto a professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, que trabalham em classes de alfabetização, em uma escola pública de ensino fundamental e médio da cidade de Canoas (RS). Nesta pesquisa, Santos (2013) parte de questões que envolvem a importância dos diários de aula, assim como as contribuições deste instrumento para a qualificação profissional das professoras no cotidiano escolar; as dimensões identificadas a partir dos escritos e a possibilidade de estratégias pedagógicas a partir da reflexão destes diários. Como resultados da pesquisa, constatou que a utilização dos diários de aula desencadeou reflexões permanentes sobre o cotidiano docente e constituiu significado para uma prática alfabetizadora mais reflexiva, coerente e competente. Trazendo desta forma, contribuições para a formação docente, qualificação pessoal e profissional.

Valle (2014) em sua dissertação “Professora alfabetizadora: saberes docentes nos anos iniciais” buscou apresentar os processos envolvidos na produção dos saberes docentes de uma professora alfabetizadora nos anos iniciais, assim como refletir acerca de duas atividades presentes na atuação do docente alfabetizador: a atividade de ensino e a atividade de formação. Para análise, a autora recorreu a um levantamento bibliográfico de teóricos reconhecidos na área sobre alfabetização e realizou entrevistas semiestruturadas aplicadas a docentes alfabetizadores, para analisar e entender as questões que envolvem a compreensão da docência e a sua relação entre o fazer e a reflexão sobre esse fazer; o ensino e a formação para a docência; o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico; as práticas coletivas e as individuais. A pesquisa também contemplou os aspectos envolvidos nessas práticas tais como: reconhecer como são colocados em prática os saberes (re) construídos pelos professores alfabetizadores em sala de aula; identificar as características de um professor alfabetizador; e, por fim, analisar os saberes dos professores alfabetizadores. Dentre os achados da pesquisa, constatou-se que os saberes docentes presentes na atuação dos professores pesquisados abrangem a formação acadêmica, a troca com os pares, o aprendizado em sala de aula com os alunos, e a reflexão constante sobre o seu trabalho docente.

A tese de doutorado “Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID como possibilidade de mobilização e [re]elaboração de saberes sobre alfabetização”, de Sousa (2013), apresentou como objeto de estudo a relevância da prática na e para a formação inicial do professor no Curso de Pedagogia, com o intuito de compreender em que condições a prática se revela como espaço de mobilização, elaboração e reelaboração de saberes sobre alfabetização. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada com os diferentes sujeitos

que envolvem o PIBID: os professores das universidades e os professores das escolas de educação básica. Foram realizadas análise documental, observação sistemática registrada em diário de campo e entrevista semiestruturada com três coordenadoras da Universidade, duas supervisoras da Escola de Educação Básica e cinco bolsistas, todas participantes do PIBID. A partir das análises realizadas foi possível identificar três dimensões de saberes na Prática de Ensino do PIBID: os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. A pesquisa reforçou a importância das práticas de ensino na formação inicial como importantes espaços de ensino, de aprendizagem e de articulação de saberes na e para a formação do professor alfabetizador. Ressalta, no entanto, que não são quaisquer práticas, e sim aquelas propostas que contemplem as diversas faces da aprendizagem da docência, em articulação permanente com os saberes docentes.

Os trabalhos selecionados tiveram focos diferentes em torno das questões que envolvem o professor alfabetizador: diários de aula, produção dos saberes docentes e a relevância da prática de ensino para a formação inicial do professor. Apesar de não abordarem a inserção profissional dos professores alfabetizadores, exceto o do PIBID, trouxeram contribuições acerca dos saberes que perpassam o trabalho docente em classes de alfabetização, as questões que envolvem o trabalho docente e os referenciais teóricos que coincidem com os que serão utilizados na presente pesquisa.

A seguir apresento no quadro 3 os artigos selecionados nos periódicos da CAPES e posteriormente a explanação dos que foram mais relevantes para a minha pesquisa.

Quadro 3- Artigos selecionados dos periódicos - CAPES

Título	Autor (es)	Ano
A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras.	LIMA	2004
A dimensão criadora no trabalho docente: subsídios para a formação de professores alfabetizadores.	ZIBETTI e SOUZA.	2010
Personagens e enredos de práticas pedagógicas na cena da formação docente.	ANDRADE	2010
Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental	KRAMER, NUNES E CORSINO.	2011

Alfabetização e formação de professores: algumas reflexões sobre a leitura e a escrita.	ANTUNES	2013
Satisfação e situação profissional: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira.	ALVES et. al.	2014
Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo.	FRANGELLA	2016
Políticas contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil: entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações.	SILVA et. al.	2016
Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que documentos legais revelam.	MIRA e ROMANOWSKI	2016

Fonte: Banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Dentre os artigos encontrados no levantamento no portal da CAPES, selecionei quatro pela proximidade com meu objeto de pesquisa.

Destaco as contribuições no artigo de Andrade (2010) “Personagens e enredos de práticas pedagógicas na cena da formação docente”. Neste artigo, a autora, a partir da perspectiva da língua como discurso, de uma concepção discursiva da formação docente, aborda as relações entre teoria e prática na educação, no âmbito das produções de pesquisa que tratam sobre a formação docente. Ressalta que na pesquisa é imprescindível analisar as práticas da atividade docente, incluindo nesse processo, o ponto de vista dos sujeitos que as realizam, principalmente quando estes forem professores alfabetizadores.

Tais concepções trazem importantes contribuições para a presente pesquisa, pois ao entrevistar os professores alfabetizadores, é necessário ter a clareza, assim como Andrade (2010, p. 188) afirma que, a identidade docente “é uma representação construída socialmente”. Essa identidade é constituída e partilhada através de seus pares, e essas contribuições se fazem presentes em suas produções discursivas.

No artigo “Satisfação e situação profissional: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira”, Alves, Azevedo e Goncalves (2014) trazem importantes reflexões acerca das questões que envolvem a inserção profissional docente, tais como os primeiros anos na carreira, as motivações para sua escolha e o estatuto da profissão. Através da análise

do grau de satisfação na profissão, compararam os licenciados em educação em relação a todos os outros licenciados das Universidades de Lisboa e Nova de Lisboa, em dois períodos: após um ano e cinco anos de conclusão da licenciatura. As autoras destacaram que a pesquisa não apresentou diferenças significativas entre os diferentes licenciados. Já no grupo dos licenciados em educação destacaram: a ligeira saliência que assumem os aspectos altruístas; uma satisfação com a profissão ligeiramente maior; uma tendência à precarização dos vínculos contratuais e uma disposição para auferir em média rendimentos ligeiramente inferiores. Com tais achados, as autoras propõem a emergência nos estudos de como as condições do trabalho docente influenciam o desenvolvimento da profissão, assim como a construção da identidade profissional em início de carreira.

Mira e Romanowski (2016) em recente artigo intitulado “Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que documentos legais revelam”, analisam os processos de inserção dos professores nos sistemas de ensino da educação básica, a partir do exame das políticas de desenvolvimento profissional definidas pela legislação educacional recente, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, o Plano Nacional de Educação 2001-2011 e o atual Plano Nacional de Educação 2014-2024. Como referenciais teóricos recorreram à Saviani (2010; 2011; 2014a; 2014b), Marcelo (1999; 2009; 2010), Vaillant e Marcelo (2012), Romanowski (2012), Gatti (2012), Gatti e Barreto (2009), André (2012), Cunha (2010; 2012). O artigo mostra que a preocupação com as políticas de inserção profissional docente são recentes e só são apresentados a partir do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Ainda assim, a proposta apresentada necessita de um olhar para as especificidades de cada contexto, ampliar os recursos financeiros dos estados e municípios e encontra algumas barreiras pelas próprias condições de formação e de trabalho dos professores.

O artigo desenvolvido por Kramer, Nunes e Corsino (2011) publicado na Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- USP, trata das questões políticas e práticas pedagógicas no que se refere à inserção de crianças de 6 anos no ensino fundamental I. O artigo intitulado ‘Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental’ analisou e discutiu as questões que perpassam as etapas escolares, a partir de pesquisa desenvolvida em creches, escolas de educação infantil e escolas de ensino fundamental. Foram analisadas as políticas da educação básica em sua expansão e os desafios que a faixa etária das crianças apresenta; a problematização da pesquisa em relação às práticas de leitura e escrita observadas; e a sugestão de prioridades para o trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental,

envolvendo a formação de professores e as transições das etapas escolares. Nesse trabalho as autoras ressaltam o modelo de conhecimento que a escolarização apresenta, de controle do conhecimento e propostas previsíveis, e propõem um modelo em contrapartida ao que está estabelecido, que contribuam para a construção de significados que acompanhem a história vivida por quem está na escola, alunos e professores.

Os artigos selecionados apresentam contribuições relevantes para os estudos sobre inserção profissional e formação de professores no que tange ao foco no professor alfabetizador, ao currículo, às práticas educacionais e às políticas públicas voltadas para os temas. Para a elaboração de seus trabalhos os autores listados recorrem ao referencial teórico utilizado na presente pesquisa, propiciando a reflexão em consonância com os objetivos propostos.

A busca na plataforma SCIELO também foi realizada no período de março a maio de 2017 e levou em consideração os seguintes descritores: (1) **formação de professores alfabetizadores** e (2) **professor iniciante**. Do primeiro descritor obtive 13 resultados, sendo 3 selecionados para o estudo. No segundo descritor, 28 resultados foram encontrados, com apenas 6 artigos selecionados de acordo com o meu objeto de estudo.

Quadro 4- Artigos selecionados dos periódicos - SCIELO

Título	Autor (es)	Ano
As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações.	PAPI e MARTINS.	2010
Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores – a experiência do Brasil e de Portugal.	GODOY e VIANA.	2016
Desafios da formação de professores iniciantes.	ROMANOWSKI e MARTINS	2013
Inserción Profesional Docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes.	ZAÑARTU et.al.	2016
Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna.	KLEIMAN	2008
Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil.	ANDRÉ	2012
Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões.	ANDRÉ	2015

Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo.	REALI et.al.	2010
Reflexões sobre as vozes contribuintes para a constituição da subjetividade profissional do docente alfabetizador.	SZYMANSKI e BROTTTO.	2013

Fonte: Banco de dados da Scientific Eletronic Library Online (SciELO)

Dentre os nove artigos selecionados na SCIELO, alguns tiveram destaque pelas suas abordagens, contribuindo para os meus estudos. Dentre elas o artigo “As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações” de Papi e Martins (2010) em que abordam o tema professores iniciantes a partir de pesquisas realizadas no Brasil tendo como referência a análise dos trabalhos apresentados na ANPEd, nos anos de 2005, 2006 e 2007, e as pesquisas disponíveis no banco de teses da CAPES – 2000 a 2007 (mestrado e doutorado). As autoras também realizaram a análise da pesquisa Brzezinski (2006), em que foi apresentado o estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação, evidenciando que a maioria das pesquisas analisa o professor, focando sua prática pedagógica, a construção de sua identidade, a socialização profissional e as dificuldades encontradas. Nesta ocasião também foi constatada a necessidade das pesquisas brasileiras se dedicarem mais ao tema, que é pouco explorado, se considerada a relevância dessa etapa profissional.

Romanowski e Martins (2013) em “Desafios da formação de professores iniciantes” focalizam a condição e formação dos professores iniciantes no Brasil, utilizando como recurso as investigações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Práxis Educativa: dimensões e processos. O artigo examina o quadro dos professores iniciantes no sistema de ensino bem como os programas de inserção e formação existentes e ressalta a urgência de ampliação de programas específicos de formação para o professor iniciante, proporcionando acompanhamento e orientação aos professores para contribuir com a realização de uma prática profissional para além do ensaio e erro.

Em “Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil”, André (2012) levanta o questionamento sobre a existência de políticas voltadas aos professores iniciantes no Brasil. Em resposta à questão a autora recorre aos dados de pesquisa recente incluindo 15 estudos de caso, nas cinco regiões do país. Com o estudo foi possível identificar ações formativas voltadas aos professores iniciantes, dentro de uma política de formação continuada, em dois municípios. Três programas de aproximação entre universidade e escola que podem favorecer a inserção na docência também foram identificados: 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). As ações apesar de serem recentes, mostram-se promissoras na tentativa de amenizar as dificuldades do início da docência.

André (2015) apresenta mais uma contribuição em seu artigo “Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões”, abordando as políticas de apoio aos docentes. O texto apresenta dados de outra pesquisa - citada anteriormente e incluída na tabela 1 do levantamento bibliográfico - que investigou questões acerca das políticas de formação inicial e continuada, à carreira docente, ao acompanhamento aos iniciantes e aos apoios ao trabalho do professor em Estados e municípios brasileiros. Nesta abordagem a autora identifica três tipos de iniciativas para valorizar os docentes: socialização de práticas exitosas, prêmios por desempenho e apoio à qualificação profissional, mas não há informações suficientes, de levantamentos ou de pesquisas, que atestem os efeitos dessas medidas na qualidade do ensino de sala de aula e na aprendizagem dos alunos, apesar delas indicarem que os incentivos compensam o professor de forma individual.

Em “Reflexões sobre as vozes contribuintes para a constituição da subjetividade profissional do docente alfabetizador” Szymanski e Brotto (2013) abordam através dos enunciados dos professores alfabetizadores, como é a configuração da base teórica de suas práticas pedagógicas. Os relatos dos professores foram obtidos através de um curso de extensão e analisados a partir dos pressupostos bakhtinianos de linguagem e dialogia. Nesta análise foi possível revelar, através dos enunciados, as crenças e incertezas sobre os métodos de alfabetização e superficialidade de sua apropriação. Para as autoras o professor alfabetizador poderá se fortalecer enquanto responsável pelo ensino crítico da leitura e da escrita escolarizada através da compreensão de uma concepção de linguagem como interlocução, focalizando sujeito e história.

Os artigos citados contribuem para análise do cenário de políticas públicas voltadas para o apoio e o incentivo ao professor em fase de início de carreira, assim como para identificar as diversas questões que envolvem a inserção profissional, tal como abandono de profissão, formação docente, condições de trabalho, entre outros. Aliando estas questões à inserção dos professores em classes de alfabetização é possível perceber a relevância dos artigos que pensam na formação do professor, considerando os seus relatos.

Com o levantamento bibliográfico em questão pode-se notar a escassez de publicações que abordam a inserção profissional docente e as questões que envolvem o trabalho docente dos professores alfabetizadores.

Considerando o compromisso da pesquisa acadêmica com sua função social, nada mais adequado que analisar o cenário do desenvolvimento profissional de professores inseridos nos primeiros anos da educação básica pública do município do Rio de Janeiro. Busco, assim, com esse estudo contribuir para identificar as demandas e necessidades apontadas pelos professores alfabetizadores, considerando os desafios encontrados por eles para propor alternativas ao aperfeiçoamento da proposta atual de indução profissional neste sistema de educação.

2. ALGUNS PONTOS DE PARTIDA: AS OPÇÕES TEÓRICAS

Nesse capítulo irei apresentar a síntese de algumas leituras que contribuíram de forma significativa para a construção deste trabalho. Alguns conceitos sobre trabalho docente, inserção profissional e processo de alfabetização e letramento serão elucidados, visto que estarão presentes na construção dos dados e na análise dos relatos obtidos, sendo uma lente teórica para o entendimento da realidade vivida pelos professores entrevistados.

2.1. TRABALHO DOCENTE

De acordo com o dicionário elaborado pelo Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente – GESTRADO⁸, a definição de trabalho docente refere-se a uma categoria que inclui as diferentes instituições de educação, os diferentes cargos que possuem, assim como as relações presentes nesse contexto. Assim, a definição de trabalho docente extrapola a sala de aula, alcançando outras atividades que envolvem atenção e cuidado em processo educativo. As experiências, o fazer cotidiano e experiências são aspectos relevantes na análise do trabalho docente (OLIVEIRA, 2010).

Segundo a autora, o trabalho docente é aquele em que há uma intencionalidade no ato de educar, transpondo sua definição pela formação específica, estatutos profissionais ou certificados, caracterizando-se através da sua experiência educativa, seu labor.

As novas exigências que se apresentam ao trabalho dos professores e das escolas na atualidade, a complexidade crescente, a precarização das condições desse trabalho e a desvalorização social do magistério colocam em destaque a importante questão das políticas docentes voltadas para o apoio e a valorização dos professores, que têm sido implementadas nos últimos tempos em nosso país. Estudos como o de Gatti, Barreto e André (2011) apontam que as pesquisas sobre a escola e a formação de professores cresceram muito nas últimas décadas no Brasil. Segundo as autoras, especialmente nos anos 2000 o foco dessas pesquisas recai, principalmente, no professor, nos seus saberes, nas suas práticas, nas suas opiniões e representações, o que representa certamente um avanço positivo para se compreender melhor os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos.

⁸O Dicionário Gestrado está disponível em: <<https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: jan. 2019.

Apesar disso, como relativizado por essas mesmas autoras, esse avanço não pode servir para reforçar a ideia, corrente no senso comum, de que a atuação do professor seria o único fator a ser considerado pela baixa qualidade da educação, recorrentemente apontada pela literatura e pelos meios de comunicação, uma vez que para alcançarmos a tão esperada melhoria da qualidade do ensino, se faz necessário outros elementos igualmente importantes – como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira – que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Tardif e Lessard (2005) assinalam também que a pesquisa sobre a docência e, mais amplamente, toda a pesquisa sobre a educação tem se fundamentado, muitas vezes, sobre abstrações, sem levar em consideração fenômenos, tais como: as dificuldades reais dos professores no exercício da profissão, os contextos institucionais e sociais nos quais esse trabalho se realiza e muitos outros fatores intrínsecos à atividade docente.

Compreendo, como Paro (2011) que, não obstante a importância e imprescindibilidade do professor para a realização do ensino escolar, também são imprescindíveis condições objetivas de trabalho que ofereçam um mínimo de possibilidade para a atividade docente se realizar.

No que diz respeito a isso, Oliveira e Vieira (2012) compreendem as condições de trabalho como o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários. No âmbito do trabalho docente, para as autoras, tais condições, portanto incluiriam: a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para a realização do trabalho, procedimentos didático pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições de remuneração, entre outras.

Articulado a isso, na pesquisa que realizei, fatores como a localização das escolas, a relação entre os pares, bem como com a direção e coordenação; as dificuldades encontradas em sala de aula; as questões que envolvem o processo de alfabetização e letramento de crianças e adolescentes; e ainda o ano escolar da primeira turma que os professores tiveram a responsabilidade de ensinar foram fatores considerados como possíveis para a análise sobre as condições de trabalho encontradas pelos professores participantes quando ingressaram na rede.

No que diz respeito à decisão por considerar o ano escolar das turmas com as quais os professores começaram a trabalhar como um dos fatores que constituiriam as condições de

trabalho, ressalto o fato de que vários estudos têm demonstrado que, muito frequentemente, aos professores que chegam às escolas são destinadas as turmas mais difíceis e complexas, muitas vezes com defasagem idade/série, incluindo-se aí aquelas que constituem o denominado ciclo de alfabetização. O que, segundo esses estudos, contribui para potencializar o denominado “choque com a realidade”, impondo a esses profissionais desafios e obstáculos mais difíceis de serem superados.

2.2. INSERÇÃO NA PROFISSÃO DOCENTE

Segundo Marcelo (2010) o período dos primeiros anos de carreira docente, em que ocorre a transição de estudante para professor, é definido como o período de inserção profissional. Neste período ocorrem aprendizagens em meio a tensões e situações ainda desconhecidas, que exigem do professor um certo equilíbrio pessoal. Este processo faz parte do contínuo desenvolvimento profissional do professor, sendo um fator evolutivo neste processo.

Para Marcelo (2010) nos primeiros anos de docência, o professor deve, em sua prática, ensinar e aprender a ensinar. Neste processo de aprendizagem, descoberta, adaptação e sobrevivência, os professores iniciantes enfrentam tarefas que são fundamentais:

Adquirir conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar; delinear adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional (MARCELO, 2010, p.29).

Num período curto de tempo, os professores devem fazer a transição de estudantes a professores, tendo as mesmas responsabilidades que um professor experiente. Este período, tão importante para o desenvolvimento profissional, é carregado de tensões, atribuições, exigências relacionadas à aquisição de conhecimento, competência profissional e o estabelecimento da sua identidade pessoal e profissional.

Marcelo (2010) recorre a Simon Veenman (1984) para explicitar o conceito de “choque com a realidade” vivido pelos professores nos primeiros anos de docência. Segundo Veenman o primeiro ano é marcado pela aprendizagem, na maioria dos casos através do ensaio e erro, pela sobrevivência e pelo domínio da prática. Na maioria dos programas voltados para professores iniciantes, existem estratégias para diminuir o “choque com a realidade”. A literatura tem destacado algumas características que os professores iniciantes apresentam neste período, tais como:

[...] a imitação acrítica de condutas observadas em outros professores; o isolamento de seus companheiros; a dificuldade para transferir o conhecimento adquirido em sua etapa de formação; e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino (MARCELO, 2010, p. 29).

Além das questões relacionadas à formação, outras questões de ordem prática também constituem este processo, como por exemplo, o gerenciamento das aulas, a motivação dos alunos, o relacionamento com os pais e com os colegas de profissão, fazendo da inserção profissional uma espécie de sobrevivência pessoal e profissional.

Através das práticas pedagógicas o processo de socialização profissional acontece com maior intensidade através do exercício da docência.

Recorrendo a Van Maanen e Schein (1979), Marcelo (2010, p. 30) assinala que a socialização “é o processo mediante o qual um indivíduo adquire o conhecimento e as destrezas sociais necessários para assumir um papel na organização”. Conhecimento e destrezas sociais envolvem o conhecimento da cultura escolar, assim como suas normas, valores e condutas.

Em virtude desse momento de inserção profissional ser uma etapa da carreira de maior complexidade, a literatura tem recomendado que os professores em início de carreira tenham um acompanhamento nesse processo. Nóvoa (2007, p.14) levanta uma questão relevante ao processo de início de carreira dos professores: “como cuidamos dos jovens professores?”. Segundo o autor da pior maneira possível, pois, na maioria das vezes, são atribuídas aos novatos as piores turmas, ou seja, aquelas mais difíceis, o que evidencia o fraco grau de profissionalidade do magistério.

O autor destaca ainda a necessidade de maior organização da profissão e assinala:

[...] 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. É um problema dramático da organização da profissão: o modo como nos organizamos na escola, como nos organizamos com os colegas e como integramos os jovens professores. Se não for possível resolver isso, haverá muita dificuldade em resolver muito dos outros problemas que temos pela frente (NÓVOA, 2007, p. 14).

O professor, em seu período de inserção profissional pode ou não receber apoio e acompanhamento institucional, o que constitui a indução profissional. Em que pese a importância desse apoio e acompanhamento dos professores em início de carreira, a literatura aponta que “numerosos países carecem de programas sistêmicos de integração de professores principiantes” (IMBERNÓN, 2006, p. 44).

Essa perspectiva de acompanhamento aos professores já é uma realidade em alguns países europeus, como mostram os estudos de Marcelo (2009), em consulta ao relatório

Euridyce⁹ publicado no ano de 2013. Em alguns países as atividades são meramente burocráticas e em outros, os programas oferecem ao professor iniciante o suporte de um professor experiente.

Marcelo (2009) constata que, em dezessete países da Europa, os professores passam por um programa de indução denominado qualificação em exercício. Trata-se de uma fase estruturada de apoio aos professores em início de carreira após a conclusão do programa formal de formação inicial de professores, efetuada no início do seu primeiro contrato como docentes numa escola (COMISSÃO EUROPEIA, 2013). A organização da etapa de qualificação fica sob responsabilidade da direção da escola e/ou de um orientador, que seja professor com experiência e com formação para essa função e que têm como função apoiar, pessoalmente, socialmente e profissionalmente o professor iniciante. Na maioria dos casos, nesse período de qualificação os professores iniciantes recebem um acréscimo em seus salários e realizam atividades condizentes a de um professor experiente.

No Brasil são raros os programas de indução profissional docente (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011). Mira e Romanowski (2016) analisam o desenvolvimento profissional docente e a inserção de professores na educação básica a partir de documentos recentes que instituem as diretrizes para as políticas educacionais como a Lei das Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei 9.394 de 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) 2001-2011 e o atual PNE para o decênio 2014-2024.

Tal análise dialoga com a pesquisa por mim realizada devido ao cenário na qual ela se constitui. Conforme os dados apresentados anteriormente, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro possui 17.622 professores atuantes no Ensino Fundamental I. Este quantitativo merece atenção especial, devido a um número significativo de professores recém-ingressos a cada ano, seja por abertura de novas vagas para alunos, aposentadoria de professores ou por questões relacionadas ao contexto sócio educacional brasileiro em que há um “elevado índice de abandono da profissão” (MIRA; ROMANOWSKI, 2016, p. 284).

Em levantamento realizado no período de outubro a novembro de 2017, no site da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, foram convocados para tomar posse no ano de 2016, para sete coordenadorias regionais de educação, um total de 458 professores para lecionarem em anos escolares do Ensino Fundamental I. O concurso público para provimento dos cargos de professores no município do Rio de Janeiro se dá de forma

⁹ Euridyce é uma rede de informação sobre a educação na Europa. Disponível em: <<http://www.euridyce.org>>.

regionalizada, ou seja, cada candidato escolhe a Coordenadoria Regional de Educação (CRE), na qual quer trabalhar.

O Plano Nacional de Educação sancionado pela Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014) é apresentado em 14 artigos, possui 20 metas com 254 estratégias para a sua implementação. Esta é a base da política educacional brasileira para os próximos dez anos, de 2014 a 2024. Mira e Romanowski (2016) ressaltam a meta 18 do referido documento e especificamente a estratégia 18.2 voltada aos professores iniciantes:

ESTRATÉGIA 18.2 - implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina (PNE 2014 a 2024, Lei n.º 13.005/2014).

Mira e Romanowski (2016), com base em Saviani (2014), analisam o referido documento entendendo que tal estratégia evidencia o desenvolvimento profissional de professores no período de inserção profissional e promove ações para a efetivação de programas e projetos de indução profissional¹⁰. Apesar de ser uma iniciativa considerável, com acompanhamento de profissionais experientes dentro de uma perspectiva de desenvolvimento profissional, é possível perceber também que tal estratégia demarca alguns limites. Nota-se que está pautada pela condição de aprovação no estágio probatório do professor.

As autoras ressaltam ainda que o acompanhamento dos professores iniciantes deve superar o objetivo de aprovação em estágio probatório e contribuir “para a socialização profissional, para o conhecimento da cultura escolar e o aperfeiçoamento do próprio ofício docente” (MIRA; ROMANOWSKI, 2016, p.289).

Nesta perspectiva, as autoras recorrem a Vaillant e Marcelo (2012), para trazer outras características necessárias aos programas voltados para a indução profissional docente que sejam eficientes em seus objetivos, tais como:

[...] a realização de reuniões regulares entre iniciantes e seus mentores ou supervisores; o apoio da direção da escola; a redução da carga horária dos iniciantes e seus mentores; tempo para observação de aulas dos mais experientes pelos iniciantes; a realização de oficinas e cursos sobre temas de interesse, antes e ao

¹⁰ Termo utilizado em diversos países para caracterizar o período de formação e acompanhamento dos professores iniciantes, tal como explicitado em relatório do GEPROD sobre ingresso no magistério (NASCIMENTO et al., 2018).

longo do ano; a duração do programa de acompanhamento de um ou dois anos, entre outras (MIRA; ROMANOWSKI, 2016, p. 289).

Na análise da estratégia 18.2 do atual Plano Nacional é notório o grande passo em relação às políticas públicas educacionais voltadas pra inserção profissional, mas é possível reconhecer sua característica limítrofe, deixando de citar os recursos humanos, materiais, financeiros e as condições de trabalho para a efetivação real dos programas voltados para o os professores em início de carreira dentro das secretarias de educação.

As autoras acreditam numa proposta em que as instituições formadoras pensem em planos estratégicos a fim de facilitar a inserção profissional, considerando as especificidades e complexidades que este processo se constitui, dentro dos objetivos da formação continuada, estabelecendo articulações entre a educação básica e as universidades, indo além da perspectiva de apoio técnico aos professores.

2.3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Alfabetização e letramento são temas muito discutidos no âmbito educacional. Estas duas palavras estão sempre atreladas, uma complementando a outra. Se tomarmos o dicionário como ponto de partida observa-se que o significado de alfabetização, traz a seguinte definição: “ação de alfabetizar; processo de ensino e/ou aprendizagem da leitura e da escrita”. Já a palavra letramento, pesquisada no mesmo dicionário, significa “conjunto de conhecimentos de escrita e leitura adquiridos na escola; capacidade de ler e de escrever ou de interpretar o que se escreve” (DICIONÁRIO.).

Por ser um tema tão complexo buscou-se aprofundar esses conceitos através de autores do campo da educação que trabalham com o tema. Soares (2010) em alguns de seus textos, incluindo artigos e livros, apresenta os conceitos que envolvem o processo de alfabetização e letramento, para elucidar as questões pertinentes ao processo de apropriação da leitura e escrita.

A autora mostra que a palavra letramento é nova no campo dos estudos da Educação e das Ciências Linguísticas e destaca que uma de suas primeiras aparições foi na metade da década de 1980. De lá para cá muitos foram os estudos e discussões acerca deste conceito, assim como suas definições. Para a autora uma definição “ao pé da letra” de letramento é:

[...] o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2010, p.18).

Está implícito, nessa definição, que a escrita traz consequências para o sujeito e para a sociedade no qual está inserido, envolvendo diversos aspectos, como social, cultural, político, econômico, cognitivo e linguístico.

Soares (2010, p. 19) nos traz à luz uma questão pouco discutida, o uso da palavra alfabetismo, “estado ou qualidade de alfabetizado”, que é tão pouco utilizada no campo educacional e na sociedade em geral. Por outro lado, vemos cotidianamente a palavra analfabetismo, “estado ou condição de analfabeto (SOARES, 2010, p. 19)”, ser citada em jornais, livros, debates políticos e discussões acerca do tema. Segundo a autora, o que chama atenção neste ponto é como a palavra que remete à negação seja mais utilizada do que a que remete afirmação. Seria por ser o entendimento da palavra analfabeto mais compreensível pela sociedade em geral, por aquele que não sabe ler e escrever? O contrário de analfabeto é ainda mais difícil definir, já que nem existe um substantivo pra nomear a sua condição. Utiliza-se muito a palavra alfabetizado, aquele que sabe ler e escrever. Esta é uma definição bem restrita para o sujeito, que aprendeu a ler e escrever apropriando-se e incorporando as práticas sociais que esta condição demanda. É aí que entra mais uma vez o sentido da palavra letramento, que é definida por aquele que sabe ler e escrever e que se apropria desse conhecimento nas práticas sociais, relacionando-se com o mundo através das funções sociais da escrita.

A partir das mudanças da sociedade é que vão surgindo novas palavras, para suprir novas demandas e para ter uma melhor compreensão do que acontece ao nosso redor.

Um dos problemas mais tratados pelas políticas públicas de educação e pela literatura é o termo analfabeto, caracterizado pela autora como:

Aquele que não pode exercer em toda sua plenitude os seus direitos de cidadão, aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas; porque conhecemos bem, e há muito, esse estado de analfabeto, sempre nos foi necessária uma palavra para designá-lo, a conhecida e corrente analfabetismo (SOARES, 2010, p. 20).

A condição citada acima mostra quão grande foi e é a dimensão desse problema em nossa sociedade. Por ser tão complexo, por muito tempo não foi percebida outra realidade, a do sujeito que aprende a ler e escrever, mas não se apropria da leitura e da escrita em sua dimensão social. Daí surge o termo letramento, necessário para ajudar o sujeito que aprende a ler e a escrever, a fazer o uso desta aquisição em exigências às práticas sociais. É fazer com que o indivíduo que sabe ler e escrever adquira a habilidade de ler e compreender os textos em reportagens, a interpretar informações de mapas, tabelas, seguir com precisão as

informações fornecidas na bula de um remédio, enfim, que saiba manipular e fazer o uso de diferentes tipos de materiais escritos, compreendê-los e interpretá-los.

Por outro lado também encontramos aqueles sujeitos que não foram alfabetizados, mas são letrados, pois se apropriaram dos escritos exclusivamente para a realização de atividades necessárias para a sua sobrevivência em sociedade, tais como realizar a leitura de rótulos para fazer uma lista de compras e identificar os nomes dos bairros em que moram em transportes públicos.

Para a autora é importante ressaltar a condição do sujeito que é analfabeto, mas é letrado. O fenômeno letramento é tão presente e se faz tão necessário na sociedade que atinge até mesmo aos indivíduos que são analfabetos, os que não sabem ler e escrever. Por exemplo, o sujeito que pede para alguém ler as notícias do jornal para ele, a criança que pede a um adulto para ler uma história, o que pede para alguém ler a receita de uma comida e segue corretamente o que lhe é ditado para preparar de forma correta ou quando o sujeito dita uma carta para que um alfabetizado escreva exatamente o que quer dizer ao outro que está longe. Estes são simples exemplos de indivíduos letrados, que fazem o uso da escrita, envolvendo-se em práticas sociais de leitura e escrita mesmo sem saber ler e escrever.

Através destas definições podemos entender e compreender o letramento, assim como a alfabetização. Essa concepção, suas diferenças e suas relações são de suma importância para quem está envolvido no processo educacional de aprendizagem da leitura e da escrita voltados para crianças.

Soares (2004) aborda a historicidade da alfabetização no Brasil ressaltando que o trabalho voltado para a alfabetização caracterizava-se pela excessiva especificidade, com o foco voltado apenas nas relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico, deixando de considerar as outras facetas que envolvem o processo de aquisição da leitura e da escrita. Ao longo das últimas décadas encontramos um movimento contrário a essa excessiva especificidade, acarretando na perda da especificidade no processo de alfabetização. Para a autora a maior causa dessa perda deve-se a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da leitura e da escrita em meados dos anos 1980, e que se deu a partir das pesquisas e estudos sobre a psicogênese da língua escrita, divulgada pela obra e pela atuação formativa de Emília Ferreiro.

A pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, baseada nos estudos de Jean Piaget sobre a construção do conhecimento da leitura e da escrita, leva em conta os processos e as formas através das quais as crianças aprendem a ler e a escrever. Foi escrita a partir de um

trabalho experimental com sujeitos entre quatro e seis anos, na cidade de Buenos Aires, entre os anos de 1974 a 1976.

As autoras mostram que no processo de construção da aquisição da leitura e da escrita, as crianças que ainda não sabem escrever e ler buscam entender a escrita e como esse sistema de representação funciona. Não entendem a escrita como um código, mas como um sistema de representação. No processo inicial de aquisição da leitura e da escrita elas desenvolvem esquemas conceituais específicos, num processo construtivo em que leva em conta parte da informação dada e introduz algo pessoal. É um processo no qual por meio da assimilação, o sujeito transforma as informações que recebe, incorporando aos esquemas que ele já possui.

Para Ferreiro e Teberosky (1999) os aspectos centrais a serem considerados no processo de alfabetização de uma criança são a sua competência linguística e suas capacidades cognitivas. As autoras fazem duras críticas aos métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita que não levam em consideração estes aspectos, como por exemplo, os métodos sintéticos e analíticos, que supõem uma sequência de passos, quase rituais, que levam à fragmentação, à associação mecânica e à ausência de significado.

As críticas não se limitam apenas aos métodos em si, como são elaborados, mas também à importância e ao enfoque destinados a eles ao invés de recair sobre os processos de aprendizagem e nas estratégias mais adequadas para promover este conhecimento. Sob a perspectiva dos conhecimentos linguísticos, as autoras compreendem a língua escrita como um sistema de representação, pois é proveniente de uma construção sócio-histórica da humanidade, cujo elemento central é o signo, formado de significante e significado. Separar estes dois elementos, como no ensino tradicional baseado em seus métodos faz, é anular o signo linguístico. Na visão das autoras, o ponto de partida para a alfabetização são as concepções da criança sobre a língua, as quais revelam um saber diferente do saber escolarmente reconhecido e, vistas nos seus aspectos construtivos, revelam que se quis representar algo, usando determinados meios.

Para Soares (2004) a perspectiva psicognética modificou de forma significativa a área da alfabetização: a criança passa a ser sujeito ativo, interagindo com a língua escrita e suas práticas sociais, em contrapartida a posição que antes ocupava nesse processo, ou seja, dependente dos estímulos oferecidos para ela. Outra grande contribuição dessa perspectiva foi o entendimento do erro como constituinte do processo de construção de representação, antes entendido como disfunção ou dificuldade da criança.

Entretanto, Soares (2004) ressalta que alguns equívocos foram responsáveis pelo caminho que a alfabetização seguiu ao longo dos anos para a falta de especificidade em seu

processo. Um deles foi focar no lado psicológico da alfabetização desconsiderando as questões linguísticas relacionadas à fonética e fonológica.

Em primeiro lugar, dirigindo-se o foco para o processo de construção do sistema de escrita pela criança, passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto lingüístico constituído, quer se considere o sistema alfabético quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e freqüentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas (SOARES, 2004, p.11).

Outro equívoco que a autora destaca é a falta de método, fazendo com que houvesse uma concepção de que apenas através do convívio intenso com o material escrito das práticas sociais, a criança se alfabetiza. O processo de alfabetização, entendido como a aquisição da escrita alfabética e ortográfica sistematizada, foi sendo apagado pelo letramento, ocasionando a perda da sua especificidade. Ainda assim, a autora defende a especificidade do processo de alfabetização associada ao processo de letramento.

Assim como Soares (2004), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p.15-16) apontam para a mesma direção:

[...] o que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever.

Desta forma, considero que educadores proponham aos seus alunos atividades que produzam sentido e significados em suas vidas. Vivenciar a escrita, através de situações que tragam prazer à criança, proporcionando a aprendizagem e o reconhecimento da própria identidade nestas situações.

Frangella (1999) relata, através de um depoimento da sua experiência de vida, seu fascínio pelo ato de aprender a ler e escrever desde a sua pequena infância. Em contraponto, destaca como as lembranças da aprendizagem da sua escrita não estão em sua memória. Ela atribui esta falta de lembranças à forma como a escrita foi constituída em sua vida, em como a escola agiu em relação à escrita. Posteriormente, no período da faculdade, ao realizar um trabalho sobre sua experiência como leitora, descobriu uma nova forma de escrever, que nascia dos seus anseios e vontades.

Tinha aprendido a escrever; uma escrita diferente, não só para ser avaliada, mas para ser lida, escrita, linguagem, comunicação e registro de vida. A escrita tinha deixado de ser instrumento e passado a se inserir como forma de expressão; não mais a aluna que segurava o lápis, era um sujeito com história, com vida, que tomava o papel e nele registrava seu pensamento, suas lembranças. Foi assim que aprendi a escrever. (FRANGELLA, 1999, p. 61).

A autora ressalta como a escrita possui dimensões que a escola muitas vezes não consegue alcançar, como a dimensão reflexiva, constituinte do próprio ato de escrever, “quando a ação passa a ser objeto de atenção do próprio sujeito” e a dimensão dialógica, onde o outro está inserido na construção da escrita, onde há interação. A escrita acaba sendo limitada a uma representação gráfica por meio das letras, a comunicação é desconsiderada, e a escrita é apenas manuseada pelo aluno, desconsiderando a linguagem que dela produz.

Essa dimensão dialógica que Frangella (1999) defende como necessária no processo de construção da escrita é interacional, permitindo aos sujeitos que estão inseridos nesse processo a comunicação, componente fundamental na constituição do pensamento, assim como defende Vigotski (1995).

Para Vigotski (1995) a aprendizagem é o resultado da interação do aprendiz com o ambiente através da sua experiência, compartilhada em um momento histórico e com determinantes culturais particulares. A aprendizagem, como resultado dessa interação e de experiência, não se transmite de uma pessoa a outra de forma mecânica, mas sim mediante operações mentais que se realiza na interação do sujeito com o mundo material e social. O fundamental neste processo consiste em considerar o indivíduo como resultado do processo histórico e social onde a linguagem desempenha um papel essencial. Em sua teoria o autor considera que o conhecimento é um processo de interação entre sujeito e o meio, mas o meio entendido social e cultural.

Na mesma direção de Vigotski, numa perspectiva de pensar a linguagem com algo constituído de interação, Corsino (2005) defende que a leitura e a escrita implicam pensar em práticas discursivas e orais que sejam parte da vida das crianças. A autora recorre a Vigotski (1991) para mostrar como a linguagem escrita é fundamental no desenvolvimento cultural infantil.

A escrita deve ter significado para as crianças, uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como um hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem (CORSINO, 2005, p. 5).

Para a autora é de extrema importância que os textos tenham significado, que sejam relevantes e necessários para a vida daqueles que estão em processo de aquisição da leitura e

da escrita. A forma como participam das práticas discursivas orais são dotadas de sentidos, fazendo com que a criança que aprende, estabeleça uma relação com a escrita enquanto prática discursiva. É importante nesse processo que a criança esteja inserida no mundo letrado, tendo a familiaridade com esses materiais, e a vivência tornando a linguagem escrita parte corrente da comunicação verbal.

Corsino (2005) defende uma formação de leitor que se dê a partir de práticas em que as crianças possam ouvir histórias narradas e a partir delas possam elaborar significados, assim como descobrir nas marcas impressas a possibilidade de produção de linguagem. Em suas produções textuais possam imprimir suas vivências nas diferentes manifestações artísticas, com o corpo em suas dramatizações, expressões corporais e expressões plásticas. Para a autora “a linguagem é chave e fio condutor na constituição do sujeito”. Em sua formação como leitor ouvinte é permitido conhecer os usos e convenções da escrita e produzir textos oralmente.

O leitor potencial, por ser convidado a ler sem ainda ter o domínio da leitura, pode interpretar os sinais gráficos, observar as inúmeras possibilidades de combinações das letras, antecipar sentidos, refletir sobre a língua escrita, levantar hipóteses sobre ela, observar os textos que estão a sua volta e descobrir possibilidades de relações. (CORSINO, 2005, p. 13)

Pensando no processo de construção da leitura e da escrita como um processo complexo que abrange diversas peculiaridades e áreas do desenvolvimento infantil, é primordial pensar também na formação do professor que atua nesta construção. Entender a formação do professor como um processo em constante movimento, de construir e desconstruir seus conhecimentos, estando distante da visão do professor detentor do saber.

Por isso, Guimarães et al. (1999) indica que a formação do professor aponta para a inescotabilidade da formação, pois a partir do momento que agimos sobre algo ou alguém, somos inevitavelmente atingidos por aquilo ou alguém que interferimos. A partir de então uma série de questões, que envolvem efeitos e significados, surgem a partir dessa ação. Buscam-se na teoria as respostas de muitas destas questões, teorizando a prática, recorrendo a outras teorias, pensando em outras e novas possibilidades de influir na realidade.

De acordo com Guimarães et al. (1999, p. 161), “esse processo é infinito quando nos comprometemos com a reflexão crítica sobre a prática e consideramos a formação como política cultural. Assim, podemos nomeá-la como ato permanente, dinâmico e processual”.

Segundo as autoras a formação deve ser pensada numa perspectiva de considerar o sujeito-professor em sua identidade, levando-o a reflexão da construção de seus

conhecimentos, da relação com seus alunos, do seu cotidiano e principalmente da sua história. Havendo espaços para diálogos, interação e construção de sentidos sobre a educação através da história e vivências dos professores.

3. INDUÇÃO PROFISSIONAL E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: O QUE A PESQUISA MOSTROU

Nesta parte irei apresentar algumas reflexões as quais a pesquisa me permitiu chegar apoiadas na consulta a documentos por mim realizada e nos discursos produzidos nas entrevistas com os professores recém-ingressos na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Os relatos dos professores evidenciam a relevância da análise das questões que envolvem a inserção profissional docente na rede, assim como o trabalho de alfabetização e letramento realizado.

Dentre os achados da pesquisa, destaco nos itens deste capítulo como a indução profissional docente se dá na secretaria municipal de educação, como a alfabetização é proposta pela rede, como os primeiros anos em classes de alfabetização são vividos pelos professores, incluindo a forma como são recebidos, como são realizadas as escolhas das turmas atribuídas aos professores e quais os principais desafios encontrados por eles em relação à estrutura da rede e às questões relativas ao processo de alfabetização e letramento. Ao final do capítulo são abordados os facilitadores do processo de inserção profissional e as ações promovidas pela secretaria e pelas escolas que estão voltados para os professores em início de carreira.

3.1. INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

A indução profissional se caracteriza pelo acompanhamento intencional do professor iniciante e ações sistematizadas durante o processo de inserção. Este termo é utilizado em diversos países para caracterizar o período de formação e acompanhamento dos professores iniciantes, em alguns países da Europa começou na década dos anos de 1990 e tem como base três conceitos-chave: formação, supervisão e colaboração (ROLDÃO; REIS; COSTA, 2012).

Nos últimos anos foram identificadas na rede municipal de educação do Rio de Janeiro duas principais ações voltadas para a inserção de professores, de acordo com a pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação e a Profissão Docente (GEPROD) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NASCIMENTO et al, 2018).

A pesquisa realizada no período de 2014 a 2016 analisou a criação da Escola de Formação do Professor Carioca - Paulo Freire, responsável pela formação em serviço dos professores e pela formação básica –, cujo nome foi atribuído ao curso que se constitui em

uma etapa do concurso para o ingresso na rede e um sistema de tutoria para o acompanhamento dos ingressantes no âmbito das escolas, que foi implementado de maneira incipiente.

A Escola de Formação do Professor Carioca – Paulo Freire foi criada pelo decreto 35.602 de 09/05/2012 e de acordo com o que consta em seu *site* promove ações formativas para professores ingressantes na Rede Pública Municipal de Ensino, como uma etapa do processo seletivo para o ingresso na rede; promove ações para os professores em exercício, nas modalidades presencial, semipresencial e à distância (RIO DE JANEIRO, 2018b).

Até 2017, a Escola Paulo Freire era organizada em três gerências, sendo de competência da Gerência de Educação Básica, promover um curso de Formação Básica para professores, candidatos ao ingresso no quadro do magistério da rede de ensino do Município do Rio de Janeiro. A essa gerência cabe, fundamentalmente, planejar e executar um curso a ser oferecido aos professores candidatos ao sistema municipal de ensino – etapa que integra, a partir de então, o processo seletivo para esse sistema disponível no Decreto 35.602 de 2012 (RIO DE JANEIRO, 2012). Destaco aqui essa gerência pela especificidade de atenção com os professores ingressantes no sistema.

A pesquisa realizada pelo GEPROD mostrou que há uma preocupação com uma formação específica dos professores antes de iniciar o exercício da docência na referida rede, atendendo a este processo de aproximação dos conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial e a prática a ser desenvolvida no exercício profissional nas escolas para as quais forem designados (NASCIMENTO et al., 2018). O curso é oferecido aos professores que foram aprovados na primeira etapa do processo seletivo (prova escrita) para o ingresso na rede municipal. Em seu primeiro modelo o curso era de oitenta horas, distribuídas em dez dias (de segunda a sexta-feira, durante duas semanas) e os professores recebiam uma bolsa no valor 50% do salário base de um professor da rede. A partir de 2017, o curso passou a ser oferecido em dois dias, com uma carga horária de dezesseis horas. À essa redução da carga horária correspondeu uma diminuição do valor da bolsa paga a esses professores.

Tanto o curso oferecido aos professores ingressantes na rede, como a própria organização e estrutura da Escola Paulo Freire já sofreram mudanças significativas. Segundo o que consta em documentos publicados em seu *site*, hoje a Escola “tem o objetivo de valorizar e capacitar os professores e demais servidores da Educação, oferecendo formação inicial e continuada nas diversas áreas do conhecimento, atendendo, assim, às necessidades dos alunos da rede” (RIO DE JANEIRO, 2018b) e é formada por um gabinete e seis

gerências. Como se vê, a Escola passa a ser responsável não só pela formação dos professores, como também dos demais profissionais de educação da rede.

Essas informações são necessárias porque evidenciam as ações de indução profissional oferecidas pelo sistema de ensino e vividas pelos sujeitos da pesquisa que realizei.

3.2. A ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

A secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro se compromete com as políticas públicas voltadas para alfabetização e destaca em seu site: “esses cuidados devem incluir a garantia de que as crianças da Rede Pública de Educação aprendam a ler, escrever e calcular com proficiência na idade certa” (RIO DE JANEIRO, 2018a).

Segundo o que está mencionado no *site* da secretaria de educação, algumas ações voltadas para o atendimento desse objetivo têm sido implementadas. Em julho de 2012, a SME assinou com todos os coordenadores das 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e os diretores das escolas do primeiro segmento, o Pacto Carioca pela Alfabetização. Os professores da rede também foram convidados a assinar o Pacto Carioca, enquanto os pais dos alunos se comprometeram a não deixar que seus filhos faltassem às aulas.

Com o Pacto, a SME assumiu o compromisso de alfabetizar os alunos ao final do 1º ano. O Pacto Carioca pela Alfabetização estabelece três metas: toda criança ao final do 1º ano deve ser capaz de ler um texto adequado a sua faixa etária; ao final do 3º ano os alunos devem estar com a alfabetização consolidada; e toda a criança da Educação Infantil deverá estar imersa em um ambiente letrado, começando o processo de alfabetização.

Outro documento que expressa uma atenção especial com o ciclo de alfabetização, adotado pela SME é o documento “Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação” (BRASIL, 2009) - a alfabetização passa a ser constituinte do ensino fundamental I, tendo os três anos iniciais voltados para a alfabetização e letramento. No documento, o Parecer CNE/CEB nº4/2008 é citado, com intuito de ressaltar as atribuições do ensino fundamental I de nove anos, conforme previsto na legislação.

Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008: Reafirma a importância da criação de um novo ensino fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Explicita o ano de 2009 como o último período para o planejamento e organização da implementação do ensino fundamental de nove anos que deverá ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano letivo de 2010. Reitera normas, a saber: o redimensionamento da educação infantil; estabelece o 1º ano do ensino fundamental

como parte integrante de um ciclo de três anos de duração denominado “ciclo da infância”. Ressalta os três anos iniciais como um período voltado à alfabetização e ao letramento no qual deve ser assegurado também o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento. Destaca princípios essenciais para a avaliação (BRASIL, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases ressalta a responsabilidade das escolas na opção ou não pelos ciclos, conforme o artigo 32, parágrafo 1º:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos. (BRASIL, 1996).

Pela importância desse programa nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, o Pacto Nacional na Idade Certa – PNAIC, não poderia deixar de ser citado e analisado neste contexto, pois além de ser um compromisso com a alfabetização na idade certa, envolve ações de formação de professores em parceria com as universidades, estabelecendo uma integração entre estudantes em sua formação inicial de professores com as escolas, a fim de diminuir o “choque com a realidade” ao ingressarem no campo de trabalho.

O PNAIC é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE) - aprovado pela Lei nº 13.005/2014 que estará em vigor até 2024 (BRASIL, 2014). Segundo o *site* do Ministério da Educação, é um plano decenal por força constitucional, o que significa que ultrapassa governos e tem como objetivo:

[...] universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior, ampliar o acesso ao ensino técnico e superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação (BRASIL, 2014).

Diante dessa proposta encontramos algumas críticas, tais como a do professor Paulo Sgarbi durante a mesa “Alfabetização na Educação Infantil?”, realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro em maio de 2018, em que foi discutido entre outros fatores o projeto “Alfabetização na Idade Certa”. Ao indagar sobre a determinação da idade certa destinada a alfabetização, desconstrói um currículo inteiro de escola que gira em torno de garantir a apropriação da leitura e da escrita no primeiro ano do ensino fundamental. Mesmo em propostas de organização por ciclos de aprendizagens, como proposta pela SME do Rio de Janeiro, ainda assim existe uma regulação para contabilizar os alfabetizados e os não alfabetizados a cada ponto desse ciclo (SGARBI, 2018).

Uma das metas deste plano inclui a alfabetização das crianças, considerando os três primeiros anos do Ensino Fundamental I como um ciclo de alfabetização, conforme a Meta 5: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3^o (terceiro) ano do ensino fundamental”. Dentre as estratégias desta meta o PNE destaca:

5.2 instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

Tendo como referência os documentos e leis citados, constata-se que a SME assumiu um compromisso com a alfabetização de crianças, considerando os três primeiros anos do ensino fundamental I como o ciclo de alfabetização. Ao entrevistar, no decorrer desse estudo, professores do início e do final do ciclo, encontrei em suas falas discordâncias e concordâncias em relação às problemáticas encontradas neste modelo educacional, assim como em relação às ações voltadas para a formação de professores e o alinhamento das políticas públicas que a SME se compromete.

3.3. OS PRIMEIROS ANOS DE DOCÊNCIA EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: O QUE DISSERAM OS SUJEITOS DESSA PESQUISA

“É quase que um rito de passagem você entrar na prefeitura e pegar o primeiro ano. Se é que isso pode ser considerado um bom rito de passagem.” - Professor Daniel

Como dito anteriormente, os professores participantes desta pesquisa ¹¹ não tiveram experiência como professores em classes de alfabetização e dois deles trabalharam como professores em escolas, em segmentos diferentes do Ensino Fundamental I. A reflexão sobre a profissão docente e as questões que envolvem o posicionamento dos profissionais que nela estão, torna-se necessário para a discussão de questões que envolvem a primeira experiência como professores na rede municipal do Rio de Janeiro.

Nóvoa (2017, p. 1118) ao abordar a formação continuada de professores como uma formação profissional aponta a necessidade de consolidar a posição de cada pessoa como

¹¹ Vale ressaltar que os professores entrevistados neste relatório, tiveram seus nomes substituídos por nomes fictícios: Daniel, Úrsula, Paula e Renato.

profissional e a própria posição da profissão. A construção do conceito de posição profissional é explicitado pelo autor, levando em consideração a história da formação do professor, que ao longo dos anos, procurou organizar-se a partir de uma lista de atributos ou de qualidades do “bom professor”.

A literatura tem ressaltado diferentes atribuições que foram mudando de acordo com a época, assim como as exigências à profissão. Passando pelo discurso comportamentalista até as inúmeras listas de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes necessárias ao professor. Segundo ao autor, nesse percurso histórico também foram bastante divulgados três saberes necessários à profissão: o saber fazer, saber ser e o saber estar (NÓVOA, 2017).

Essas concepções baseiam-se na ideia que é possível preestabelecer características que definam o caminho profissional. Nóvoa (2017) afirma que elas não são capazes de considerar a complexidade que a profissão docente exige e aponta as contribuições que Guy Le Boterf (1995) que compreende a competência numa dimensão coletiva, como dependente das redes às quais é pertencente, tendo a escrita e a comunicação como aliados.

Nóvoa (2017) apresenta ainda as contribuições de Claude Dubar (2000) que compreende a identidade profissional a partir das suas múltiplas identidades e a sua construção identitária como um processo. Sua construção se dá dentro de um contexto organizacional e de posicionamento partindo do coletivo que lhe dê sentido.

Para Bourdieu, as disposições que orientam as práticas dos agentes constituem o *habitus*, que é construído durante os processos de socialização nos diferentes espaços sociais nos quais o sujeito esteve inserido: familiar, escolar, profissional, etc. Assim, “o *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (BOURDIEU, 2003, p. 21-2).

Compreendo que as perspectivas apresentadas por Nóvoa (2017) levam em consideração em suas concepções sobre a profissão docente o conceito de *habitus*, desenvolvido por Bourdieu (2003).

[...] o *habitus* engendra práticas ajustadas a uma determinada ordem, isto é, percebidas e apreciadas por aquele que as realiza, e também pelos outros, como sendo justas, correctas e adequadas, sem serem o produto da obediência a uma ordem no sentido imperativo, a uma norma ou às regras do direito. (NÓVOA, 2017, p.1119).

A proposta de Nóvoa (2017) é que o entendimento do conceito de posição transcenda o determinismo e que essa posição seja construída na relação consigo e com o outro.

O *habitus* cria disposições que facilitam esse processo de fora para dentro, é ainda produto da posição e da trajetória social dos indivíduos, o que nos remete para o conceito de campo, visto como um espaço social relativamente autônomo o qual obedece a regras e a princípios de regulação que lhe são próprios e que podem variar segundo sua natureza (SILVA, 1998).

Seguindo essa perspectiva de relação consigo e com o outro, Tardif e Lessard (2014) defendem que o objeto de trabalho e as relações do trabalhador com esse objeto são elementos essenciais para o entendimento de qualquer atividade profissional e ressaltam algumas especificidades do trabalho docente.

“A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 35).

No trabalho docente o objeto que se sobressai para esses autores é o trabalho com seres humanos, que incide sobre todos os aspectos atribuídos à profissão docente. A subjetividade do professor, marcada pelo seu envolvimento com o local de trabalho, os sentidos e significados atribuídos às suas ações e as interações com as pessoas (alunos, pais de alunos, equipe gestora, professores) constituem uma cultura própria da profissão.

O envolvimento com o trabalho torna-se evidente nesta pesquisa com os professores alfabetizadores. Parece-me que o objetivo curricular de ensinar às crianças a lerem e escreverem desafia os professores a superarem todas as dificuldades encontradas, engajando-os a si mesmos em suas aulas. Neste processo de engajamento de seu trabalho, os professores entrevistados destacaram os cursos de formação continuada em que é possível perceber a necessidade do professor em falar sobre o seu cotidiano.

Eu chegava na pós e era como se fosse uma catarse com as minhas professoras, porque era o momento que eu tinha pra ter um refúgio e uma ponte pra poder pensar o que fazer no dia seguinte (Paula).

Era uma sala com quatro professores e aí ficou... ah, vamos cada um tira um papelzinho e fala sobre experiência e aí ficou uma terapia (Úrsula).

Em onze anos de experiência em classes de alfabetização e em cursos de formação continuada sobre o tema, pude vivenciar e ouvir muitos relatos sobre as suas práticas, casos de sucesso, as dificuldades encontradas, as características em alfabetizar nas diferentes realidades sociais (principalmente na cidade do Rio de Janeiro) e, nesses relatos, os sentimentos, desejos e anseios não ficam de fora. Nestes momentos, enxergo a necessidade

que os professores têm de serem ouvidos e poderem, através da partilha, aprenderem com o outro.

Organizo a seguir os depoimentos dos professores que participaram do meu estudo a partir das categorias que foram construídas, a partir do roteiro das entrevistas semiestruturadas realizadas e na partilha dos seus relatos que constituíram este trabalho, utilizando frases ditas por eles que sintetizam, de alguma forma, as perspectivas explicitadas pelos demais.

3.3.1. “A GENTE PEGA O QUE SOBRA”

Através dos relatos foi possível perceber que os professores entrevistados tiveram suas primeiras experiências como professores alfabetizadores em seu primeiro ano de docência na rede. Nenhum deles escolheu a turma que iria ter e três deles foram informados sobre a turma, inclusive antes de chegar à escola, pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE)¹², onde se apresentaram para a escolha das escolas. Os critérios utilizados foram vários, menos a análise de formação do professor ou a escolha do mesmo para assumir essa função, que pela necessidade das escolas.

A dúvida que eles tinham era 1º ou 2º ano, eles não tinham certeza. Chegando aqui eu vi que o 1º ano era o que estava faltando e aí caí no 1º ano, sem escolha nenhuma. Aliás, praticamente até hoje não tenho muita escolha de turma, porque eu sou o último a chegar na escola. Então, pela hierarquia de tempo... (Daniel).

Não, a gente acaba chegando e pega... normal, né? A gente pega o que sobra e foi a turma que sobrou. Eu escolhi... a turma já foi designada lá na CRE, quando eu fui pra CRE eu fiquei em choque. Eu não sabia o que fazer, porque eu não queria ir pra Maré (Paula).

Essa cultura instituída na rede municipal de educação do Rio de Janeiro vivenciada pelos professores quando ingressam, é uma cultura do que sobra, do que ninguém quer, exatamente como a professora Paula relata. Essa “cultura” não é uma especificidade dessa rede, sendo comum na maioria das escolas e sistemas de ensino. Nóvoa (2007, p. 14) ressalta a importância de olharmos e nos responsabilizarmos pelos professores em início de carreira, pois para eles são atribuídas as piores condições de trabalho: “eles vão para as piores escolas, têm os piores horários, vão para as piores turmas, não há qualquer tipo de apoio. Eles são “lançados às feras” totalmente desprotegidos. E nós fazemos de conta que o problema não é conosco”. Há doze anos Nóvoa levantava essa questão, nos fazendo refletir sobre essa

¹² São 11 CREs pertencentes à rede municipal do Rio de Janeiro, organizadas por regiões da cidade.

condição da profissão e continuamos nos deparando com essas condições de trabalho para quem ingressa na profissão docente.

Dos professores entrevistados, dois foram questionados se gostariam de lecionar em classes de 6º Ano Experimental. Como consideraram que não tinham formação para tal, acabaram recebendo classes de alfabetização. Este projeto foi implementado em 2011 e segundo a secretaria municipal de educação o objetivo é minimizar o impacto das mudanças físicas e psicológicas pelas quais os alunos passam na faixa etária entre 11 e 12 anos. Segundo o site da secretaria, o projeto é sempre implantado em escolas que funcionam até o 5º ano e assumem, no ano seguinte, o 6º Ano Experimental, estendendo, assim, o 1º segmento. As aulas são ministradas por um único professor graduado que ensina Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências e Geografia, de forma articulada, sem ficar preso à grade de tempos dessas disciplinas. Há ainda aulas de Música, Educação Física e de Inglês/Espanhol, sendo cada uma ministrada por um profissional diferente num único dia da semana, às quartas-feiras. Essa foi a proposta definida para todas as escolas da rede, segundo consta no *site* da secretaria de educação (RIO DE JANEIRO, 2019b).

O 6º Ano Experimental apresenta características tão complexas quanto às turmas do ciclo de alfabetização e segue na mesma direção da cultura do que sobra, também sendo oferecidos aos professores ingressantes na rede.

Chama atenção o fato dos dois professores não possuírem formação para lecionar as disciplinas específicas do segundo segmento do ensino fundamental citadas anteriormente.

Do 1º ano ao 5º ano ou posso pegar o 6º ano experimental, que a prefeitura tem esse projetinho do 6º ano experimental... Aí eu tô me despedindo. Nesse 2019 agora eu me despedi das duas turmas, o 5º ano foi pro 6º ano, não tem como eu continuar, porque o 6º ano da escola não é experimental (Renato).

Pra não dizer que não tinha de alfabetização, quando me ofereceram e eu me sentei de frente ao rapaz que anotava pra onde você iria, ele me falou: “poxa, mas tem uma escola de 6º ano experimental, você não quer?” Eu falei obviamente não! Eu não tenho formação de história, eu não tenho formação de geografia, eu não tenho formação de todos aqueles conhecimentos que o 6º ano tem que dar conta. Por isso que eu acho um absurdo o 6º ano experimental. Mas, enfim, obviamente não. Só coisas que ninguém quer pegar é o que te tinha de sobra pra nós quando entramos e isso parece ser uma tônica (Daniel).

Esse dado revela algo que muito preocupa os professores que ingressam na rede: como iniciar a docência na rede em turmas com maior complexidade como o 6º ano experimental e classes de alfabetização, sem ao menos escolher estar nesse lugar e ter experiência para assumir tal responsabilidade?

O que se viu foi que, apesar de não terem escolhido as primeiras turmas com as quais trabalharam, ao serem indagados sobre satisfação em estar nos anos escolares escolhidos pelas CREs e pelas escolas, todos os professores demonstraram motivação em continuar em classes dos anos iniciais.

Sim, bastante, bastante. Eu aprendi muito e eu via resultados, eu via que os jogos pedagógicos, eu via que as cartilhas que a gente apresentava de alfabetização, ir no quadro, treinar eles, ensinar a eles, eu via um resultado muito bom, positivo, favorável. Então, é um trabalho, que, na minha opinião, surtiu efeito um bom efeito sim (Renato).

Eu comecei a me sentir satisfeita no primeiro ano mesmo, mas depois de alguns meses, que eu já comecei a ver que alguma coisa estava sendo construída junto com os alunos [...] (Paula).

Estes professores não tiveram a mínima possibilidade de escolha, de acordo com as suas formações ou experiências anteriores, entretanto, em seus relatos foi possível perceber satisfação em estar nesse lugar, mesmo diante de tantos desafios no momento da inserção profissional, motivando-os a continuarem com suas turmas em todo o ciclo de alfabetização.

3.3.2. *“O QUE EU ACHO MAIS IMPORTANTE... É QUE A CRIANÇA COMPREENDA O QUE ELA LÊ”.*

O processo de alfabetização e letramento é de suma importância para toda aprendizagem da vida de uma criança e interfere diretamente na aprendizagem de outros conhecimentos. Estar preparado para assumir a responsabilidade de alfabetizar inclui escolher estar neste lugar e se comprometer com os mais variados aspectos que envolvem este processo. Tal qual afirma Carvalho (2015) “O domínio da escrita é um aprendizado de longa duração que começa na alfabetização e se estende por muitos anos” (CARVALHO, 2015, p. 53).

A autora ao abordar as diferentes metodologias adotadas pelas escolas ao longo das últimas décadas, nos mostra que nem sempre a escolha de um método é o modelo ideal de trabalho a ser realizado.

Tenho observado que as propostas metodológicas, ao passarem pelo crivo da prática, às vezes se tornam muito distantes dos modelos teóricos. Nem sempre isso é um mal: as professoras adaptam o(s) método(s) às circunstâncias especiais de sua turma... enfim, fazem uma amálgama que é a sua maneira própria de ensinar a ler e a escrever (CARVALHO, 2015, p. 46).

A leitura de mundo, a compreensão da leitura, a motivação dos alunos e a relação estabelecida entre letras e fonemas, foram os aspectos citados pelos entrevistados como mais

importantes neste processo de aquisição da leitura e da escrita. No relato do professor Renato o comprometimento com o ensino da relação estabelecida entre letra e fonema mostra-se de forma evidente:

Eu acho que essa questão, principalmente do fonema, você passar pra ela o fonema, eu acho que isso já é um grande avanço, é um passo bem principal pra isso. Porque a criança, as crianças, a gente pensa que elas não sabem ler, elas sabem ler, né? Se você apresentar o símbolo do Mc Donald's, ela sabe ler que aquele símbolo...ela vai falar: "Mc Donald's". Então, ela sabe ler só que a leitura dela é uma leitura de uma outra forma. A gente precisa ter ali o feeling, né? Pra poder passar pra ela. Poxa, se ela leu esse M de Mc donald's, eu posso trazer esse M pra realidade aqui da sala de aula e falar: "Sabe aquele M de Mc donald's? Ele faz o MA de mala, MA, MA, olha o M". Então, assim, é entender que a criança ela tem essas dificuldades, mas que ela sabe ler sim. Ela tem uma leitura de mundo como o Paulo Freire, né? (Renato)

Carvalho (2015) afirma que para bons resultados na alfabetização se faz necessário o ensino das relações letra-sons num trabalho sistematizado. Porém, a autora sinaliza que este ensino não deva ser o foco do trabalho, salientando a importância do investimento em atividades em que assuntos e acontecimentos do cotidiano estejam presentes, transformando-os em práticas sociais de leitura que contribuam para o interesse e motivação dos alunos em processo de aquisição da leitura e da escrita, conforme relatado pela professora Paula:

Eu acho que uma das coisas mais importantes que eu aprendi é propiciar espaços de desejo pelo aprender, independente do que eles vão aprender. Propiciar que o espaço da sala de aula seja um espaço prazeroso, onde eles possam se descobrir como capazes, como aprendentes, independente, mostrar que o que importa é que eles aprendam aquilo que eles tenham interesse, descubram esse desejo pelo aprender. É muito interessante que eu aprendi, assim, que a alfabetização ela se dá com tudo. Então com tudo a gente pode tá alfabetizando sem eles perceberem que estão sendo alfabetizados sistematicamente (Paula).

A preocupação com a aquisição da compreensão de leitura, assim como a oferta de aportes textuais que tenham sentido e significado na vida das crianças destaca-se nas falas da professora Úrsula e do professor Daniel:

Pela vivência que eu tenho, o que eu acho mais importante, que eu acho que falta muito, é que a criança compreenda o que ela lê. Eu vejo muitas vezes que ele consegue ler vaca, cama, mas se eu boto um texto com três linhas ele lê as palavras, mas não entende o que tá lendo, isso é o que mais me incomoda (Úrsula).

Mostrar que essa leitura e escrita não é só uma leitura e escrita de textos, é uma leitura de mundo. É por isso que eu sempre, nesses momentos de contação, e eu faço isso até hoje, mesmo no 3º ano, trabalho livros que não sejam histórias da tia Cocota, sabe? Eu trabalhei, por exemplo, com eles no próprio 1º ano e retrabalhei com eles no 2º também um livro chamado 'O amigo do Rei' não sei se você conhece, em que poxa aquele livro ali me permitiu de conversar com eles questões históricas nossas. Tratei sobre escravidão, sobre o racismo que perdura até os nossos dias. Então, não era só contar história, era contar a história, pensar com eles essa história e fundamentar outros pensamentos com eles, construir esse pensamento realmente de leitura de mundo. Então eu acho que vai mais ou menos por aí, a leitura e a escrita vão muito além da leitura e da escrita (Daniel).

Daniel e Úrsula explicitam mais claramente uma compreensão de trabalho da escola sobre leitura que supera o entendimento de junção de sílabas em palavras e palavras em frases, num sentido limitado de decodificação de palavras. Assim como Carvalho (2015, p. 87) nos mostra que a escola deve contribuir para a formação de leitores, oferecendo através das práticas leitoras a busca de sentidos e compreensão.

Ao serem perguntados sobre o que consideram mais importante no processo de alfabetização, percebe-se que em nenhum dos relatos foi citado o termo letramento, mas este se fez presente nos exemplos das práticas adotadas. Nomes de metodologias sobre a forma de ensinar que os conduzem neste processo também não foram descritos.

Indagados se foram orientados para a utilização de alguma metodologia específica voltada para a alfabetização e letramento, os professores mencionaram que durante o curso de “Formação Básica”, oferecido pela SME através da Escola de formação Paulo Freire, não tiveram nenhum direcionamento. Todos informaram ter muita autonomia em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula.

Percebo que algumas vezes a autonomia em relação ao trabalho realizado em aula foi citada, porém, em muitos momentos ela pode ser interpretada como uma falta de acompanhamento da equipe gestora da escola, que não desenvolvem uma ação sistemática de apoio aos professores recém-ingressos nas escolas.

3.3.3. “NO SEGUNDO DIA EU SAÍ DA SALA CHORANDO, CORRENDO, PORQUE EU NÃO SABIA O QUE FAZER” : OS DESAFIOS DA PRÁTICA

Muitos foram os desafios relatados pelos professores entrevistados, mas alguns ficaram mais evidenciados, sendo o fio condutor da conversa e citados pela maioria, como por exemplo, o paradoxo encontrado por eles no número expressivo de alunos por turma e ao mesmo tempo um índice significativo de faltas, prejudicando a realização do trabalho em grupo e em sua continuidade.

Porque o que acontece, que eu vejo muito no município, pelo menos na minha realidade, na Maré: você tem uma turma de 29 crianças, elas não vão à aula as 29 todo o dia... Lá eles fazem rodízio, tem dia que vão 13, 12, tem dia que vão 28, tem dia que vão 11, tem dia que vai 19, tem dia que vai 20, 25, entendeu? Eles não têm uma constância, não tem uma rotina, aí quando você vai trabalhar, sei lá, fazer um projeto, aí você pega aquela semana inteira trabalhando aquele tema, você não consegue dar continuidade porque eles faltam. Então o que eu faço? Eu faço trabalhos pontuais, eu faço meu planejamento, mas às vezes tem aquele dia: “gente, vieram 15 de 29! Não vou fazer isso, comecei ontem o trabalho, como vou terminar isso se metade não veio?” Aí na hora você tem que mudar o que você está fazendo,

fazer de outra forma. Então, o que eu acho mais difícil mesmo é conseguir você organizar o que você vai fazer com todo mundo na sala, aquele monte de gente diferente e dá conta disso (Professora Úrsula).

Ainda mais lá, a gente não tem uma auxiliar, é sozinha com a turma, uma turma cheia... Eram matriculados 28 alunos, mas por serem alunos muito defasados tinha um índice de falta, e ficavam mais ou menos umas 24, 25 crianças por dia na turma (Paula).

Vasconcellos e Mattos (2011) apresentam reflexões sobre o absenteísmo de alunos em artigo sobre o fracasso escolar. As autoras utilizam o termo absenteísmo como sinônimo para “falta às aulas”. As autoras recorrem à Ireland (2007) para analisar as questões que envolvem tal ausência e sua relação direta com o fracasso escolar, dentre elas os desafios enfrentados pelas escolas para ensinar seus alunos a ler e a escrever. O trabalho do autor questiona a finalidade da reprovação e aponta a desistência, a repetição e o absenteísmo como parte do ‘drama brasileiro’ para escolarizar seus alunos. Uma associação da reprovação, da evasão e do absenteísmo entre os alunos é estabelecida como um indicador de exclusão social:

Sabe-se que dificuldades detectadas na educação básica estão relacionadas com problemas que vão se acumulando desde o início da escolarização de muitas crianças, aqui e ali reveladas por sinais como a reprovação, o abandono da escola e o absenteísmo, fenômenos esses que já se sabe serem também associados ao modo de funcionamento da escola e da sociedade que a comporta. Mas, na medida em que o aluno não consegue desenvolver, ao longo de sua trajetória escolar, determinadas habilidades que lhe permitam enfrentar as tarefas e exigências da sociedade e do mundo do trabalho contemporâneos, ele provavelmente será excluído da sociedade. Nesse sentido, a melhora do desempenho escolar tem uma conotação que vai muito além dos muros da escola (IRELAND, 2007, p. 19).

Como mostra o estudo, o índice de falta de alunos é um fator de exclusão social prejudicial ao processo educativo de crianças em qualquer faixa etária ou ano escolar. Nas classes em que a crianças ou adolescentes estejam vivenciando o processo da aquisição da leitura e da escrita, esse fator torna o trabalho muito mais difícil. Um trabalho de alfabetização sistematizado, levando em consideração a utilização de diferentes aportes textuais requer uma sequência de atividades planejadas que quando não é seguida, exige do professor um remanejamento do seu planejamento para atender as demandas da aprendizagem num tempo menor do que o estipulado.

Outra dificuldade encontrada pelos entrevistados, sendo um fato recorrente nas falas dos professores foi a falta de recursos materiais para a realização de atividades significativas para os alunos em processo de aprendizagem, fazendo com que os professores utilizem recursos financeiros próprios para a produção de materiais adequados. Numa das escolas, por exemplo, a Professora Úrsula tem direito a 100 cópias por mês, sendo que em sua turma há 28 alunos, permitindo apenas a realização de 3 atividades por mês para a turma.

Aí quem paga a conta? Eu! Compro papel e imprimo em casa. Três cópias por mês por criança. Como é que uma criança que não está se alfabetizando, que tá tentando ler, vai copiar do quadro? Ela vai passar o dia inteiro copiando coisa do quadro? Quem que aguenta isso? É difícil (Úrsula).

Fui me ajeitando, descobri que na minha sala era o melhor jeito de contar história, não tinha como fugir muito disso. Às vezes eu pagava mesmo, imprimia em casa, tirava xerox, enfim e por aí ia me adaptando literalmente (Daniel).

Além da falta de recursos para a produção de material adequado para realização do trabalho pedagógico planejado com o foco nas necessidades dos alunos em processo de alfabetização e letramento, os professores depararam-se com crianças e adolescentes que não foram alfabetizados no início do seu processo de alfabetização, havendo diferença de faixa etária na mesma turma, assim como turma de realfabetização, assumida pela professora Paula. A turma de realfabetização é uma turma separada das outras turmas, destinada a crianças e adolescentes que não foram alfabetizados na idade adequada para tal, incluindo as complexidades em relação à dificuldade de aprendizagem destes alunos.

As dificuldades, no caso do 3º ano, como é um ano de corte no município, do ano que reprova, eu cheguei a conclusão que as crianças...como era uma escola nova, muitas crianças vieram de outros lugares. Então, quando elas foram chegando na turma, chegaram crianças com muitas diferenças. Não era só uma diferença: “ai um tá lendo um pouco melhor que o outro não!” Eram diferenças graves, tinha criança que não lia nada e que realmente não conseguia entender nada. Eu podia ficar sozinha com ela quarenta minutos explicando o que era a letra A, com imagem, com livro, com desenho, com alfabeto e já perguntasse no dia seguinte o que era letra A, ela não reconhecia o que era a letra A. Mais de uma assim. Tinham crianças que abandonaram a escola, que a mãe não levava, então chegava na escola com uma deficiência muito grande, não era falta de capacidade, mas displicência do responsável. Tinha um aluno do 3º ano, que tinha 15 anos, que abandonou a escola várias vezes e que ele não lia também. Então, assim era multiseriado, porque tinha de tudo. Tinha criança com nível de pré-escola até chegar ao 3º ano com diferença de idade. Um de 15 numa turma de crianças de 8 anos, um de 14 pra 15, ele fez 15 no final de outubro...não me lembro...então a maior dificuldade era conseguir dentro de uma mesma turma, você atender a todos os alunos, com essa diferenças, sendo um professor sozinho e sem uma estrutura melhor pra atender aquilo, né? (Úrsula)

Primeira turma. Eu peguei uma turma de 3º ano, com adolescentes, com defasagem de aprendizagem, alunos com 16, 15 anos no 3º ano, que foram reprovados em turmas de ‘realfa’, essas coisas assim, aí foi a minha primeira experiência. Assim, foi muito, muito, difícil! (Paula)

A questão de alunos em idade avançada para as séries do ciclo de alfabetização é algo que preocupa e exige uma demanda maior de trabalho para o professor.

As situações de um professor na rede nem sempre são favoráveis, impossibilitando a realização do trabalho idealizado por eles. Diante da falta de condições de trabalho concretas, Nóvoa (2007) ressalta que até mesmo as condições de tempo a que os professores são submetidos, prejudicam o desenvolvimento de um professor reflexivo. O autor defende que os

docentes necessitam ultrapassar as barreiras existentes em suas condições de trabalho através da mobilização coletiva.

Outro fator citado pelos professores entrevistados que interferiram de forma intensa em sua inserção e em seu trabalho em sala de aula foi a violência. Dos quatro professores entrevistados, três são professores de escolas situadas em comunidades dominadas por facções criminosas ou próxima delas. Os relatos revelam não somente a dificuldade de realizar o trabalho docente em meio a um ambiente violento, mas também o perigo iminente desses professores ao chegarem e saírem de seus locais de trabalho.

Eu acho que um dos grandes problemas na área que eu trabalho é uma violência muito grande... E o que acontece é que como eles vivem numa comunidade muito violenta, eles são muito violentos. Eles são muito agressivos, eles se agredem fisicamente muito dentro de sala de aula. Dá soco na cara, dá chute, xinga, então assim a maior parte do tempo eu estou separando briga, resolvendo conflito, é muito difícil (Úrsula).

Eu trabalho na Maré, aí eu fiquei meio em choque, porque eu não queria...O problema da Maré é que tem muito confronto com operação policial, mas também tem muito confronto entre as facções. Então, a maioria das escolas, principalmente as escolas novas, fica naquilo que eles chamam de divisa, é onde tem muito confronto entre as facções. As escolas são todas perfuradas, é uma coisa bem difícil. E as escolas novas, as paredes são com material novo pra construção, então é um material, não sei se é *drywall*, alguma coisa assim bem frágil, muito frágil, o pessoal fala até que é de papel, porque não absorve impacto nenhum e pra área onde construíram foi muito mal planejado. Então, ela me orientou a ir pra uma escola que não seria nessa divisa, mas seria um pouquinho mais pra dentro de uma facção só (Paula).

Ali na minha escola eu pego quatro ou cinco comunidades, é o Juramento, a Serrinha, o Cajueiro, Congonhas, o Vaz Lobo, um pouquinho do São José. Então a gente trabalha ali em torno de cinco comunidades, uma de cada facção, tem três ou quatro facções ali, mas isso não é um problema da escola, não é um problema, nunca foi. Não tem essa coisa de: “você é do tal, você é do terceiro, você é do comando”. Não tem muito isso não, mas é uma realidade bem complicada, então eu acho que essa escola, eu diria que eu já comecei *punk*, já foi um começo bem pesado, né? As crianças são difíceis de lidar, os responsáveis também muito apáticos, de trinta crianças em sala de aula, você consegue ter um contato bom durante o todo ano, no máximo com dez responsáveis, entendeu? (Renato).

As questões sociais que envolvem o trabalho docente interferem diretamente no fazer pedagógico. A compreensão do contexto social no qual o aluno está inserido é necessária por parte dos professores, pois em nossa cidade muitas são as escolas inseridas em comunidades que carecem de provimentos básicos pelo Estado, tais como segurança, saneamento básico e assistência médica.

Charlot (2002) em seus estudos sobre violência escolar mostra que, ao analisar escolas em que há violência, as tensões são fortemente percebidas e diante de qualquer situação de conflito a violência se manifesta, necessitando atenção especial a essas fontes de tensão.

Um das fontes de tensão, ressalta o autor, deve-se ao local onde algumas escolas estão inseridas. Para ele quando o bairro em que a escola está é violento, maiores são as chances dessas escolas serem atingidas pela violência.

No relato da professora Úrsula foi possível perceber que além da dificuldade encontrada em alfabetizar adolescentes, mesmo sem experiência, teve que enfrentar o desafio da violência, causando nela o medo em estar em sala de aula.

No primeiro dia de aula eu fiquei com medo dos meus alunos. Posso abrir meu coração, né? Eu fiquei com medo dos meus alunos, eu me tremia todinha, mas aí, eu tentei. Tentei disfarçar e tal. Mas no segundo dia eu saí da sala chorando, correndo, fui pro banheiro chorei, chorei, chorei, porque eu não sabia o que fazer, eu não tava...eles eram muito, muito, muito violentos. Assim, foi uma experiência muito, muito difícil, foi a minha primeira experiência que me marcou pro resto da vida. Eram alunos com 16, 15 anos, tinha aluno que fazia parte do tráfico de drogas e tal na comunidade, eu tinha que separar briga, apartar briga, era muito desgastante e eu sou muito...não é da minha personalidade ser muito incisiva, mas a gente vai aprendendo a se violentar pra poder criar um pouco de limite, um pouco de ambiente propício pra aula também. Mas eu tive que separar briga com tesoura, que as crianças, os adolescentes ficaram se lanhando todos, e aí de separar, de tacar cadeira, pegou a tesoura pra esfaquear a menina e eu ter que conter o menino e mandar a menina gritando pra descer pra secretaria (Professora Paula).

Esse relato mostra como a profissão docente apresenta vulnerabilidade quando inserida em comunidades em que o poder paralelo se faz presente. Por esse e outros motivos que os índices de abandono da carreira docente em nosso país são crescentes (MIRA; ROMANOWSKI, 2016).

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, em 157 dias dos 200 do ano letivo 2016, pelo menos uma escola – de um total de 1.537 da rede municipal – ficou impedida de funcionar por estar em área conflagrada. Mais de 115 mil alunos perderam pelo menos um dia de aula por causa da violência (JANSEN, 2017). Esses dados publicados em abril de 2017 pelo *site* Carta Capital mostra a realidade encontrada pelos estudantes e professores inseridos em comunidades do Rio de Janeiro.

A violência presente nas escolas, aliada a indisciplina, coloca em questão a centralidade do professor e todas as atribuições a ele determinadas, ordem, tomada de decisão, produção de conhecimento, entre outros aspectos. A instabilidade que a violência apresenta na escola coloca os sujeitos que nela estão inseridos numa posição de questionamento da lógica docente em sua dimensão social, fazendo-os repensar também sobre o seu papel dentro da instituição escolar.

3.3.4. “QUANDO EU PRECISO DE AJUDA EU VOU ATÉ ELAS” – OS FACILITADORES DO PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL

Diante dos principais fenômenos, as condições que envolvem o trabalho docente e os reais desafios encontrados pelos professores entrevistados, os questioneei sobre os fatores que facilitaram a inserção na rede ou pelo menos ajudaram a superar os desafios encontrados nesse momento de transição.

Os professores entrevistados relataram os inúmeros desafios encontrados em sala de aula, dificultando a inserção na rede e o trabalho com a alfabetização dos alunos. Muitas estratégias didático-metodológicas foram utilizadas para a superação das dificuldades encontradas, evidenciando o comprometimento destes professores em alfabetizar os seus alunos, mesmo sem o suporte adequado.

Eu acabei com um atrás do outro, eu fiz círculo, brincava com eles no chão, começava fazendo rodinha, conversava muito com eles, porque afinal de contas você precisa também ter oralidade pra você construir sua leitura e sua escrita (Daniel).

E quando eu uso o Caderno Pedagógico, geralmente eu projeto no quadro, uso um projetor e aí a turma toda faz, até quem tá aprendendo, tô tentando trabalhar com alguma coisa que chame atenção, por exemplo, tô lendo um texto: “ah, fulano que não tá tão bem, tá aprendendo a ler, vamos lá, conhece essa letra aqui? Que pedacinho que você conhece?” ...eu separo a turma em dois grupos, o que eu fiz no ano passado e aí eu fazendo isso eu comecei a...eu dava uma atividade pra quem estava lendo já, eles faziam essa atividade com texto, uma coisa impressa ou uma coisa pra eles trabalharem, enquanto eu colocava no quadro e separava do outro lado da turma [...] (Úrsula).

A gente começa a tentar trabalhar mais individualmente, apesar de ter um coletivo, né? Pra você reforçar o ensino, mas essas crianças em especial, não tem como você não sentar com elas individualmente. Porque você precisa tentar ensinar o A o B, o B com A: BA. É...então, eu acho que a questão dessas crianças é realmente ter uma maior atenção com elas, diretamente com elas. Não dá pra dar uma aula, um reforço no coletivo (Renato).

Destacam-se nesta ocasião a busca pessoal por alternativas que auxiliassem o processo de ensino-aprendizagem como o uso de recursos tecnológicos, a divisão da turma em diferentes grupos, de acordo com o desenvolvimento dos alunos, busca de literatura adequada em contrapartida ao uso do material oferecido pela rede, atividades promotoras ao pensamento e o olhar individualizado ao aluno. Essas estratégias adotadas pelos professores foram traçadas a fim de superar as dificuldades encontradas com as turmas assumidas em seu primeiro ano de ingresso na rede.

Para além das estratégias individuais os professores também mencionaram a importância dos professores mais experientes.

Sim, alguns docentes ajudaram sim, bastante. Eu tenho algumas tias lá que são minhas referências até hoje, que quando eu preciso de ajuda eu vou até elas. [...]quando eu não vou até elas, elas vêm: “Ó Renato tem um materialzinho assim, tem uma materialzinho assado”. Aí mandam pelo Whatsapp, mandam pelo e-mail, tem essa ajuda assim, tem sim (Renato).

Me aconselharam a voltar, mas quando eu decidi realmente ficar com a turma, eu recebi muito apoio assim, não prático, dos meus colegas, mas muita coisa assim moral assim de: “vai! Se você passar por essa experiência, você vai passar por qualquer coisa na sua vida e tal. Vai ser sua formação mesmo como profissional, vai ser uma experiência muito rica...”. E foi indo (Paula).

A gente fazia muitas coisas juntas e ano passado a gente tinha a mesma hora de planejamento, então a gente sentava e fazia junto. Aí vamos trabalhar, sei lá, a gente quer trabalhar mais a questão ortográfica. Ah, eu tenho um poema que é bacana, que é engraçado, então vamos trabalhar esse poema, ah vamos fazer isso, vamos mandar eles fazerem outro poema, fazer um cartaz, fazer alguma coisa...então a gente fazia muita troca (Úrsula).

Foi possível perceber que a relação entre os pares no contexto da escola foi um dos fatores que facilitaram o processo de inserção dos professores entrevistados e que os ajudou a superar as dificuldades em relação aos conteúdos a serem ensinados aos alunos em processo de alfabetização.

Essa partilha na maioria das vezes não acontece de maneira formal, em cursos de formação continuada de professores, mas sim no cotidiano, como por exemplo, através do uso dos materiais didáticos, dos modos de organização de sala e na troca de informações sobre os alunos.

No intuito de tentar controlar os saberes disciplinares, curriculares e de formação profissional, os professores buscam em suas práticas produzir saberes que já dominam através de sua experiência. Contudo, esses saberes produzidos lhe distanciam dos saberes adquiridos fora da prática.

Como exemplo do descrito, é comum encontrarmos nos discursos sobre os saberes dos professores pesquisados, uma justificativa na prática da sua relação com os saberes. Geralmente, para os professores, a competência atribuída está estabelecida na relação dos saberes com a experiência profissional. Os professores acabam validando seus saberes pelas suas experiências e a partir delas concebem um modelo ideal de profissão. A partir desta perspectiva, é necessária uma definição de saberes experienciais, que os autores definem como:

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação e dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 2015, p. 48-9).

Estes saberes são, em sua essência, práticos, que se integram à prática e delas são constituintes. Representações são formadas a partir deles, onde os professores conduzem sua profissão e sua prática cotidiana, constituindo assim a cultura docente.

O saber experiencial está relacionado às múltiplas interações, aos condicionantes e a atuação docente. Estes fatores são inerentes à prática docente e lidar com eles é fundamental na formação do professor. Os condicionantes são aspectos relacionados a situações concretas que exigem do docente habilidade pessoal, por isso não são passíveis de definição. Para os autores a forma como o docente lida com esses fatores é o que lhe permite o desenvolvimento do *habitus*, que está relacionado à personalidade/identidade do professor no saber-ser e no saber-fazer (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 2015).

As relações estabelecidas com os alunos e com outras pessoas são fatores determinantes na construção dos saberes experienciais. Geram, sobretudo, na confirmação da prática de ensinar. O elemento humano nesta situação é determinante e dominante.

Como condição da profissão os autores citam o contexto da escola como aspecto constituinte à prática docente. As normas institucionais a serem compreendidas e respeitadas pelos professores são propiciadas a partir dos saberes experienciais. Elas fornecem ao professor certezas, facilitando sua integração.

A distância entre os saberes experienciais e a formação inicial geram um choque de realidade, no momento em que o professor inicia no magistério e propicia questionamentos sobre a sua formação.

A origem dos saberes experienciais está presente na prática cotidiana e vão de encontro às condições da profissão. Porém, não são constituídos apenas da subjetividade individual do professor, a sua objetividade é construída na relação com seus pares.

É através das relações com os pares e, portanto através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. teorias (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 2015, p. 52).

Para os autores são muitas e diferentes as situações em que é possível a construção das relações entre os jovens professores com os mais experientes e a objetivação dos saberes. Para transmitir seus saberes os professores acabam tendo que tomar consciência destes e, portanto sistematizá-los para transmitir aos seus colegas.

Por mais que a disseminação dos saberes através da partilha, não seja considerada formalmente como formação continuada ou obrigatória nas instituições, ela é sempre citada pelos professores como espaço privilegiado de trocas.

Os saberes experienciais proporcionam ao docente uma retomada crítica em relação aos outros saberes constituintes à formação do professor, como os saberes disciplinares e curriculares. É a partir da experiência que o professor adquire postura crítica de avaliar e adaptar à sua prática os saberes aos fatores determinantes em seu cotidiano.

3.4. AÇÕES DA SECRETARIA E DA ESCOLA QUE ESTÃO VOLTADAS PARA OS PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA

Foi possível perceber que algumas ações voltadas para os professores ingressantes são realizadas e, at dos relatos, evidenciam-se os prós e contras das ações citadas.

A participação dos professores entrevistados no Curso de Formação Básica aos professores ingressantes na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, foi realizada por todos, conforme citado anteriormente. Duas professoras frequentaram o curso no modelo de 16 horas, em dois dias e dois professores participaram o antigo modelo de curso, com duração de 80 horas, distribuídas em 10 dias.

Uma das partes do concurso era o curso de formação que consistia num curso, literalmente, de duas semanas, você estando empregado ou não, na Escola Paulo Freire.... Se você não vai, você é eliminado do concurso. Independente se você tem trabalho ou não naquele momento (Daniel).

Eu fiz um curso de 10 dias lá na Escola Paulo Freire, fiz aquele cursinho sim, de capacitação (Renato).

Tive um curso que foram duas aulas, palestras, mas nada que fosse ‘ó meu deus isso realmente me abriu, vai fazer uma diferença’. Uma palestra de bullying e sobre matemática... Foi critério de aprovação, porque não podia faltar. Era um curso de formação dentro do concurso. O que eles tinham falado é que eram dois dias de curso e teriam mais 8 dias depois que entrasse. Foi o que foi falado lá na palestra, mas esses 8 dias nunca aconteceram (Úrsula).

No processo do concurso mesmo, a gente fez acho que foram dois dias, foram dois de formação com a Paulo Freire. A gente ficava o dia inteiro lá pra entender essa máquina pública, de como funcionava as coisas, foi relevante sim (Paula).

Os professores foram bem explícitos em afirmar que tal curso os auxiliou no momento de inserção em relação ao entendimento do funcionamento da rede municipal de educação, mas não contribuiu em relação ao trabalho desenvolvido junto aos alunos.

Tratavam de diversos assuntos, mas agora com relação à alfabetização muito pouco. Na verdade a gente tinha durante duas semanas, multiplica isso por dez, vinte

tempos de aula, digamos assim, uma de manhã e outra a tarde e um desses eles usaram para alfabetização e foi mesmo assim uma coisa muito leve e que a professora era muito voltada a orientações para nós para fazermos a prova prática posteriormente, entende? (Daniel).

Pela minha formação, ninguém me explicou como eram as provas, nada. Foi assim: ó semana que vem é prova. Eu sabia, porque eu conhecia já, mas quem entrou junto comigo e não conhecia ficou assim: que prova é essa, como é isso? (Úrsula).

Eu acho que ele facilitou como eu te falei pra conhecer o que era a SME, o que era a estrutura administrativa, a questão de salário, a questão de corpo docente, do que que é uma CRE, quais são as CREs, a questão mais administrativa...algumas boas palestras muito interessantes, mas que não contribuíram de certa forma com o peso pra me ajudar a alfabetizar não (Renato).

Ao serem indagados sobre a influência do curso de formação na facilitação do processo de inserção profissional na rede foi possível perceber diferentes impressões sobre o curso e as diferentes influências no processo de inserção dos professores.

Assim como eu, colegas com quem eu criei lá, disseram que tiveram mais ou menos a mesma interpretação de que era na verdade uma grande propaganda, de como era maravilhosa a rede, mas não colocava as contradições, por exemplo, das dificuldades que a gente tinha. “A rede dá tudo, faz tudo” e pera aí não é bem assim, não é bem assim. Poucas as vezes eu vi, aliás uma vez eu vi alguém da CRE vindo aqui conversar comigo, a maioria das vezes alguém da coordenadoria regional vem aqui pra conversar com a direção, entendeu? Cadê esse suporte todo que a prefeitura diz dar no curso? Não sei também, me parecia uma propaganda muito grande, uma coisa que perai não é bem assim (Daniel).

Como se viu, embora os professores entrevistados tenham destacado um maior conhecimento da rede propiciado pelo curso a eles oferecido, recentem-se de um acompanhamento efetivo no dia a dia do trabalho que realizam.

A secretaria municipal de educação apresenta em seu *site* outras ações que contemplam os professores que lecionam em classes de alfabetização. Uma dessas ações, o “Time de Alfabetizadores” foi citado por todos os entrevistados dessa pesquisa (RIO DE JANEIRO, 2017b).

Conforme divulgado no *site* da SME, durante a 5ª Semana de Alfabetização, promovida pela Secretaria Municipal de Educação, na Escola de Formação Paulo Freire, em setembro de 2017, os debates, palestras e oficinas abordaram a questões que envolvem as dificuldades de aprendizagem das crianças e as práticas adotadas pelos professores para a superação destas dificuldades. Neste evento também foi divulgada a campanha “Ação do 3º ano”, em que o objetivo seria oferecer aos alunos com conceito “insuficiente” acompanhamento diferenciado para sanar suas dificuldades de aprendizado (RIO DE JANEIRO, 2017b).

Neste mesmo mês do ano de 2017, foi promovida uma chamada pública na rede para professores interessados em trabalhar nos 1º e 2º anos da Rede de Ensino, em 2018. O objetivo seria formar um time de alfabetizadores que iria enfrentar e tentar superar o que talvez seja o maior desafio pedagógico da Educação: o analfabetismo funcional (RIO DE JANEIRO, 2017b).

Em dezembro de 2017 a secretaria conseguiu promover o primeiro encontro com o Time de Alfabetizadores, incluindo 1800 professores que se inscreveram voluntariamente no projeto, 200 a menos do que o planejado. Tinha como objetivo traçar metas pra diminuir o analfabetismo funcional na rede de escolas da Prefeitura e, conseqüentemente, fazer com que as crianças dominassem a leitura, a escrita e o manejo dos números até o final do segundo ano. O foco do projeto seria a alfabetização no “tempo certo” com auxílio de uma equipe formada por supervisores, psicólogos e assistentes sociais, no contexto de um projeto grande e complexo, articulado com a última fase da pré-escola (RIO DE JANEIRO, 2017b).

Em alguns dos relatos dos professores entrevistados o Time de Alfabetizadores aparece como um programa de formação que auxilia na aprendizagem das questões que envolvem o processo de alfabetização e letramento. Ressalta-se aqui o engajamento desses professores que, embora não tenham optado pelas classes de alfabetização, inscreveram-se no referido curso.

Sem ser da escola, da SME eu participei do Time de Alfabetizadores, entendeu? E aí eu tava participando desde o ano passado, finalzinho do ano passado e esse ano todo eu participei. É um encontro mensal é às vezes as terças, às vezes as quintas e cara, esse encontro mensal do Time de alfabetizadores, pra mim é um projeto fantástico da prefeitura. Assim, é o que me ajudou muito a entender certos processos de alfabetização, de matemática, jogos, é algo que a prefeitura lançou assim na gestão do Benjamin. Agora mudou pra outra professora e é um projeto que na minha opinião é fantástico, dá muito certo, eu aprendo muito. E a troca de experiências é muito boa também, porque são vídeos, muita conversa, muita atividade em grupo e muita troca de experiência e pra mim que só estou há dois anos e meio na prefeitura é...nossa, é fantástico. Muita coisa do que eu usei em sala de aula no último ano de 2018 eu aprendi no Time de alfabetizadores... Foi a melhor coisa que eu fiz assim, é um curso muito, muito, muito bom (Renato).

Mas aí depois mudou um pouco a visão também com essa questão do Time de Alfabetizadores e tal. E agora pegou um foco maior pras turmas de 1º ano, com formação continuada, bastante palestra, um perspectiva interessante. De não querer apagar um incêndio quando chega lá no 3º ano, mas de dar um estrutura, dar um espaço de reflexão e crescimento pro professor que atua como o início da alfabetização (Paula).

Alguns professores entrevistados encontraram dificuldades em participar do curso, devido às questões estruturais.

Olha os cursos... assim tem colegas que dão aula pro 1º, 2º ano que fazem curso... como chama o nome do curso? Turma de alfabetizadores, esqueci agora o nome, alguma coisa com alfabetizadores, grupo de alfabetizadores, alguma coisa com o autor Cesar Benjamim que está fazendo esse curso, que acho que é esse o nome. E aí elas fazem e a escola libera pra se fazer o curso e volta pra escola pra dar aula, entendeu? Então, assim, libera o que a rede manda, proporciona, oferece (Úrsula).

Periodicamente a escola recebe por e-mail convite a participar de algum curso de formação, de alfabetização na Paulo Freire ou então às vezes em alguma outra escola, enfim em algum outro espaço. Eu fui convidado uma ou duas vezes, porém nessa uma ou duas vezes eu nunca pude ir, porque eu ou era no meu horário de estar em sala de aula (Daniel).

...eu não entrei por causa da escola, eu entrei porque eu corri atrás por fora, entrei no site, soube por um grupo de *Whatsapp* que eu tenho, uma galerinha que entrou comigo na prefeitura, quando a gente fez o Paulo Freire e aí eles jogaram lá no grupo e eu me inscrevi, conversei com a diretora, ela gostou, aí ela liberou (Renato).

Foi possível perceber nos relatos que a falta de conhecimento desses professores sobre o curso de formação Time de Alfabetizadores se deu ora por falta de divulgação nas escolas, ora pelas dificuldades de liberação dos professores para participação nos cursos oferecidos pela Secretaria em virtude da falta de profissionais que possam cobrir a ausência de um professor regente.

A avaliação positiva por parte dos professores que participaram do Time de Alfabetizadores mostra que a formação continuada é muito valorizada pelos professores e que muitas das dificuldades para a adesão a essas ações referem-se às condições do trabalho.

Em relação às ações que são desenvolvidas nas escolas em que os professores lecionam, o que se viu foi que esses professores ao serem recebidos, tiveram apoio, mas dos seus pares. Outros professores, mais experientes, e gestores, se dispuseram a ajuda-los, mas não era algo sistemático, que fazia parte de um programa, seguia mais pela linha do acolhimento. Em seus relatos pode-se perceber que as ajudas que receberam não foram pensadas numa perspectiva regular, era algo espontâneo do ponto de vista da ajuda mútua.

Bem como a literatura recomenda, considero ser importante para o desenvolvimento profissional dos professores ingressantes na rede uma ação promovida pelas escolas, que seja regular no acompanhamento desses professores, pois esse acolhimento que determina, muitas vezes, a permanência na profissão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou perceber através dos relatos dos professores como o processo de inserção profissional se dá na secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro. Neste percurso, os objetivos traçados inicialmente foram os condutores para a análise dos relatos e auxiliaram na construção desse trabalho.

Retomo aos objetivos elencados no início desse trabalho para observar e analisar se foram atendidos ou não, dentro do que foi proposto.

Através das entrevistas foi possível identificar as dificuldades que os professores alfabetizadores recém-ingressos na rede municipal do Rio de Janeiro enfrentam em sua prática pedagógica, levando em conta todas as dificuldades encontradas em aula por eles no momento de inserção e os seus posicionamentos diante dos materiais propostos pela secretaria de educação.

Em nenhum dos relatos foi possível identificar ações desenvolvidas pelas escolas para apoiar os professores iniciantes. Muitas vezes os relatos sobre a grande demanda de funções atribuídas aos gestores foram fatores que justificariam a falta de apoio no momento de inserção dos professores por parte da gestão pedagógica das escolas.

Foram identificadas as ações institucionalizadas voltadas para facilitar o processo de inserção promovidas pela SME, através da Escola de Formação Paulo Freire e foram percebidas pelos entrevistados como facilitadores no processo de inserção, no que tange o conhecimento sobre o funcionamento da rede de educação, em sua forma burocrática. Também foram citadas ações de formação que auxiliaram no trabalho de alfabetização e letramento desenvolvido. As críticas em torno dos cursos propostos foram relacionadas às dificuldades em sua estrutura, como por exemplo, a liberação para frequentá-los em dias letivos.

Através dos relatos, foi possível perceber dentre os fatores que facilitam a inserção profissional dos professores recém-ingressos na rede, o apoio dos pares. Durante o processo de inserção e ao mesmo tempo, de primeira experiência com o trabalho de alfabetização, o apoio de professores mais experientes foi relevante para a superação do “choque com a realidade”.

Quando a pessoa se inicia na tarefa de alfabetizar, ter a seu lado alguém para trocar ideias e discutir problemas costuma ser um auxílio precioso. Mesmo depois de possuir experiência, uma boa prática é unir-se a um ou mais colegas que estejam alfabetizando para fazer um trabalho coletivo de reflexão e crítica (CARVALHO, 2015, p. 46).

Cabe dizer que, muito embora, o apoio dos pares, - muito frequente e positivamente visto pela literatura como um fator que ajuda na superação das dificuldades e no enfrentamento das condições de trabalho, - tenha sido apontado neste estudo, este ainda se caracteriza como algo espontâneo e pessoal, não havendo uma intenção formalizada de transformar essas ações em um projeto de acompanhamento ao professor ingressante na rede, que poderia se constituir em uma importante estratégia de indução profissional.

Conforme se evidenciou, o clima institucional caracterizado na relação, integração e interação, com os pares, com a direção e a coordenação; algumas ações formativas das quais participaram parecem ter potencializado outras dimensões subjetivas tais como capacidades e habilidades pessoais, possibilitando a esses professores melhores condições para assumirem os compromissos e responsabilidades inerentes as diversas situações e condições de trabalho que encontraram no exercício cotidiano de suas funções com as primeiras turmas assumidas nas escolas em que ingressaram.

Considero importantes ações facilitadoras do processo de inserção de professores na rede, como o Time de alfabetizadores que abrangeu um número significativo de professores envolvidos na reflexão de suas práticas com seus alunos em processo de aquisição da leitura e da escrita. Ações como essa, são condizentes com a realidade do trabalho encontrada pelos professores em suas escolas, motivando-os pela busca constante da aprendizagem com o foco em seus alunos.

É necessário também pensar em ações focalizadas pelas CREs nas escolas que recebem novos professores. Essas ações podem ser pensadas de forma sistemática e organizadas em parceria com os gestores das escolas, a fim de diminuir as tensões vividas pelos professores ao ingressarem num novo sistema de educação e das demandas de sala de aula. O suporte e o apoio que um professor recebe nos primeiros anos são fundamentais para a sua permanência na profissão, como já apontado pela literatura.

Esse trabalho contribuiu para a reflexão sobre minha prática enquanto professora alfabetizadora. Os relatos e as histórias contadas pelos professores entrevistados suscitaram novas formas de entender meu papel como educadora e compreender outras formas de ensinar mesmo diante de improváveis situações e dificuldades em sala de aula. O comprometimento e persistência desses professores renova meu olhar diante dos desafios inerentes à profissão.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. T. Personagens e enredos de práticas pedagógicas na cena da formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 179-197, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/10.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2017.

_____. Alfabetizações numa perspectiva discursiva: só o plural pode ser singular. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 25, set/dez de 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/13531/pdf>>. Acesso em: 4 de abril de 2018.

ANDRE, M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n86/0104-4036-ensaio-23-86-213.pdf>> Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, Abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742012000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 set. 2017.

ALVES, M. G.; AZEVEDO, N. R.; GONCALVES, T. N. R. Satisfação e situação profissional: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 365-382, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. (Orgs). **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação - Educação & Sociedade. **Educação & Sociedade Dossiê: os saberes dos docentes e sua formação**. Campinas: Cedes, v. 22, n. 74, p. 11-26, abr. 2001.

BOURDIEU, P. Espaço social e poder simbólico. In: BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 693-713.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-83.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 dez. 2009.

_____. _____. Resoluções CNE/CP nº 01 e nº 02 de 18 e 19 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em

nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971 - Lei de Diretrizes e Base de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Jusbrasil**. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em: 16 out. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Perguntas frequentes sobre Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/20-perguntas-frequentes/538-perguntas-frequentes>>. Acesso em dez. 2018.

_____. _____. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2009 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf>. Acesso em nov. 2018.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996, p.139-165.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, jul./dez. 2002.

COLOMER, T.; TEBEROSKY, A. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COMISSÃO EUROPEIA. Agência de Execução Relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA). **Números-Chave sobre os professores e os dirigentes escolares na Europa**: Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia, 2013.

CORSINO, P. Alfabetização não tem receitas, mas tem princípios. In: **Educação Infantil: catálogo de documentos (pesquisas, monografias, textos de apoio e projetos de extensão)**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003. [disponível em CD ROM].

_____. Professoras de Educação Infantil e suas visões de letramento: tensões da prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13., 2006, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2006. p. 1-15

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DICIONÁRIO Infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANGELLA, R. C. P. Com a palavra, a escrita! In: KRAMER et al. (Org.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 1999, p. 49-76.

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

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUI, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, D. et al. História, cultura e expressão: fundamentos na formação do professor. In: KRAMER et al. (Orgs.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 1999, p. 159 -174.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto, 2000.

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

IRELAND, V. E. et al. (Coord.). **Repensando a escola**: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília: UNESCO; MEC/INEP, 2007.

JANSEN, R. A violência como parte da rotina de escolas do Rio. **Carta Capital**, Rio de Janeiro, 22 de abril de 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-violencia-como-parte-da-rotina-de-escolas-do-rio/>>. Acesso em: 12 out. 2018.

KRAMER, S. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Profissionais de educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

_____.; NUNES, M. F.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo vol. 37, n. 1, jan/abr. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000100005>>. Acesso em: 22 set. 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

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

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

_____. (Org.). **El profesorado principiante: inserción a la docencia.** Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, v. 2, n. 3. Belo Horizonte, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <formação docente.autenticaeditora.com.br/sumario/download/20130327110256.pdf>. Acesso em: 2 set. 2017.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que os documentos legais revelam. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 38, n. 3; p. 283-292, jul./set., 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/27641/17039>>. Acesso em: 12 maio 2018.

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

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

_____. et al. **O ingresso no magistério: políticas de inserção profissional e formação continuada na rede municipal do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, 2018. Relatório do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre formação e profissão docente (GEPROD).

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: _____. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** Palestra proferida no SIMPRO. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2018.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nr m=iso>. Acesso em: 12 dez. 2017.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. In: _____.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, 2010. [Disponível em CD-ROM].

_____. et al. **Trabalho docente na Educação Básica no Brasil: Fase II.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, 2015. Relatório Grupo de Estudos sobre Gestão Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO). Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, Dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 set. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 35.602, de 9 de maio de 2012. Regulamenta o programa Anual de Bolsas de Estudos de Mestrado e Doutorado. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 10 maio 2012. Disponível em: <http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/43001Res%20SME%201201_2012.pdf>. Acesso em: 3 set. 2018.

_____. _____. Decreto n.º 35.674, de 30 de maio de 2012. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, o Programa Anual de Bolsas de Estudos de Mestrado e Doutorado, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 30 maio 2012. Disponível em: <http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/42308Dec%20356742012.pdf>. Acesso em: 3 set. 2017.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. **Conheça a secretaria**. Rio de Janeiro: SME. Disponível em: <<http://rio.rj.gov.br/web/sme/conheca-a-secretaria>>. Acesso em: 10 dez. 2018a.

_____. _____. **A Escola de Formação Paulo Freire: Quem somos**. Disponível em: <<http://www.prefeitura.rio/web/epf/a-escola>>. Acesso em: 10 out. 2018b.

_____. _____. **Educação reúne professores voluntários para reforçar alfabetização em 2018**. Rio de Janeiro: SME, 2017a. Disponível em: <<http://riotour.rio/web/guest/exibeconteudo?id=7530231>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

_____. **Prefeitura abre Semana da Alfabetização com debates sobre práticas pedagógicas**. 2017b. Disponível em: <<http://tour.rio/web/guest/exibeconteudo?id=7340952>>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. _____. **Projeto 6º ano experimental**. Disponível em: <<http://rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=4946648>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

ROLDÃO, M. C.; REIS, P.; COSTA, N. Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação: estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 435-458, jul./set. 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; OLIVER MARTINS, P. L. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 83-96, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100005&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 08 set. 2017.

SANTOS, D. A. P. **Diários de aula em contextos de alfabetização**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2768/1/000447030-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 24 de maio de 2017.

SGARBI, P. “**Alfabetização na Educação Infantil?**”. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Núcleo de Estudos de Educação Infantil (NEEI); Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE), 2018. [Palestra apresentada em 19 maio 2018].

SILVA, W. C. O lugar do sujeito no processo de produção do conhecimento em Sociologia da Educação: uma reflexão baseada na teoria de Bourdieu. In.: LINHARES, C.; TRINDADE, V. (Orgs.). **Os lugares do sujeito na pesquisa educacional**. Mato Grosso do Sul: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1998.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, apr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 out. 2018.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA, I. M. A. **Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID como possibilidade de mobilização e [re]elaboração de saberes sobre alfabetização**. 2013. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2857/1/000446276-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em 24 de maio de 2017.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L.; BRANDINI, R. C. A. R. (Orgs.). **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004.

SZYMANSKI, M. L. S.; BROTTTO, I. J. O. Reflexões sobre as vozes contribuintes para a constituição da subjetividade profissional do docente alfabetizador. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 233-253, Jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217645732013000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 set. 2017.

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

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: _____.; _____. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2005.

_____.; _____. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____.; _____.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, Porto Alegre: Pannonica, 2015.

VALLE, R. de C. D. **Professora alfabetizadora: saberes docentes nos anos iniciais**. 2014. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/7077>>. Acesso em abril 2017.

VASCONCELLOS, S. S.; MATTOS, C. L. G. O absentéismo escolar e sua regulamentação. In.: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 271-294. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 12 out. 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

APÊNDICE A– REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informações aos participantes

1) Título do protocolo do estudo: INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES RECÉM-INGRESSOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO.

2) Convite:

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES RECÉM-INGRESSOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

3) O que é o projeto?

O projeto consiste na proposta de um estudo junto aos professores/as das escolas municipais do Rio de Janeiro tendo por foco as ações voltadas para o acolhimento e o apoio destes que ingressam na carreira e lecionam em classes de alfabetização. Ela será desenvolvida pela aluna do curso de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ.

4) Qual é o objetivo do estudo?

O projeto visa analisar como os professores iniciantes vivem a inserção profissional em classes de alfabetização na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. O estudo pretende (1) Identificar os saberes que as/os professoras/es alfabetizadoras/es recém-ingressas/os na rede municipal do Rio de Janeiro mobilizam para a sua prática pedagógica; (2) Discutir os fatores que facilitam a inserção profissional das/dos professoras/es recém-ingressas/os na rede; (3) Analisar as ações desenvolvidas pelas escolas para apoiar as/os professoras/es iniciantes; (4) Identificar as ações institucionalizadas voltadas para facilitar o processo de inserção e como elas/es percebem e avaliam essas ações.

5) Por que eu fui escolhido(a)?

Você foi escolhido para a pesquisa porque se enquadra nos critérios de inclusão no estudo: professores/as ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro a partir de 2016. Contudo, sua participação é voluntária e dependerá de sua autorização.

6) Eu tenho que participar?

Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do projeto “Inserção profissional de professores alfabetizadores recém-ingressos na rede municipal de educação do Rio de Janeiro” você receberá uma cópia assinada deste Registro para guardar e deverá assinar um termo de consentimento. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.

7) O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Você será chamado a conversar com a pesquisadora Erika Gomes Brito Saraiva que realiza a pesquisa, concedendo entrevistas, caso concorde em delas participar.

8) O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina?

Somente o desejo de participar da pesquisa.

9) Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo?

De acordo com a Resolução 510 de 7 de abril de 2016, toda pesquisa que envolve seres humanos oferece riscos relacionados ao cumprimento das condições de Ética em Pesquisa para as Ciências Humanas e Sociais. Esse estudo não acarretará danos materiais, ou seja, lesão que atinge o seu patrimônio. Cuidados serão tomados quanto as suas integridades física e psíquica, saúde, honra, imagem e privacidade. Cuidados também serão tomados contra a violação da dignidade humana, dos direitos humanos e sociais e das liberdades fundamentais dessa pessoa ou grupo de pessoas. Contudo, se algum desconforto ou constrangimento vier a acontecer, você poderá se retirar dele no momento em que quiser, sem nenhum prejuízo.

10) Quais são os possíveis benefícios de participar?

Os estudos das ações e políticas públicas dirigidas aos professores em nosso país, são de extrema importância para os avanços nas questões que envolvem a educação escolar pública, principalmente da alfabetização. Neste sentido, serão levados em conta, as questões que se referem à inserção profissional, os estudos voltados à alfabetização e letramento e a aproximação entre a formação e as realidades do trabalho docente.

11) O que acontece quando o estudo termina?

A devolução dos resultados da pesquisa se dará primeiramente aos professores/as que participarão do estudo. Os resultados da pesquisa serão também apresentados para a banca examinadora na defesa de dissertação, para a comunidade interna da UFRJ e demais interessados no V Simpósio de Didática do LEPED, que ocorrerá em maio de 2020. O relatório final ficará disponível no site do LEPED (<http://www.lepedfeufrj.com.br/site/>).

12) E se algo der errado?

A pesquisa só será realizada com o consentimento dos envolvidos. Durante a participação, caso você não se sinta confortável, poderá se retirar da pesquisa quando desejar, sem qualquer prejuízo ou justificativa.

13) Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

Sim, o anonimato será garantido.

14) Contato para informações adicionais

Dados da pesquisadora responsável: Erika Gomes Brito Saraiva

Telefones para contato: (21) 99490-8072

Endereços eletrônicos: erikagbl@yahoo.com.br

Dados do CEP: *Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH – Campus da UFRJ da Praia Vermelha – Prédio da Decania do CFCH, 3º andar, Sala 30 – Telefone: (21) 3938-5167 – Email: cep.cfch@gmail.com*

Dados da Instituição Proponente: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Avenida Pasteur, 250, Urca, Rio de Janeiro-RJ, Brasil CEP: 22290-902

15) Remunerações financeiras

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o à pesquisadora. Você deve guardar uma cópia destas informações e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

Luiza Gomes B. Saraiva

1 – Confirmando que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Data: ____/____/____

OBS: Duas vias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para a pesquisadora.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Apresentação pessoal

- Nome
- Idade
- Tempo no município/ Escola que trabalha/ Bairro
- Tempo de magistério/ Na rede pública ou em instituição privada?
- Formação
- Experiência anterior com classes de alfabetização?

Questões relacionadas à inserção profissional na rede municipal de educação do Rio de Janeiro

- Conte um pouco sobre como você foi recebido na escola e sobre seus primeiros dias de trabalho.
- Você escolheu o ano que iria lecionar ou a equipe gestora escolheu? O que motivou sua escolha?
- Caso não tenha escolhido, sente-se satisfeito ocupando este lugar?
- Quais foram as suas maiores dificuldades? Como os enfrentou? O que mais ajudou a superá-las?
- Como se dá a relação com os outros professores da escola e equipe gestora?

Questões relacionadas às classes de alfabetização

- Você recebeu alguma orientação quanto à forma a ser utilizada em sala de aula? Caso tenha recebido, ensina da forma indicada ou não?
- O que você considera importante ensinar durante o processo de aquisição da leitura e da escrita?
- Desses fatores que você considera serem importantes, consegue propor aos alunos? Se não, por quê?
- Algum colega te ajudou em relação aos conteúdos a serem ensinados ou a melhor forma de ensinar? Foi o que mais ajudou você na inserção ou foi mais um fator?
- Você procurou ou procura ajuda quando esteve frente a um desafio relacionado ao processo de alfabetização dos alunos? Com quem?

Questões relacionadas às ações desenvolvidas pela escola e pela SME

- Você participa ou participou de alguma ação desenvolvida pela sua escola que esteja voltada para o acompanhamento e a formação dos professores? Quais? E pela SME?
- Existiu ou existe alguma iniciativa, da escola, de acompanhamento de formação específico para os professores das classes de alfabetização? E pela SME?
- Você considera que essa escola contribui para o seu desenvolvimento profissional? Em que medida? Poderia contribuir mais? Como? E a SME contribui para o seu desenvolvimento profissional?
- Você acha importante participar das ações de formação para a sua prática profissional?
- O que é, para você, o desenvolvimento profissional?

Questões relacionadas às ações desenvolvidas pela SME

- As ações promovidas pela SME facilitaram de alguma forma sua inserção na rede? E em classes de alfabetização?

APÊNDICE C- ENTREVISTA AO PROFESSOR RENATO

P4- Eu sou professor 40 horas e aí o meu concurso eu tenho que trabalhar com turmas, né? Do 1º ano ao 5º ano ou posso pegar o 6º ano experimental, que a prefeitura tem esse projetinho do 6º ano experimental. É...aí eu tô lá na _____, minha matrícula foi pra lá direto, na 5ª CRE, na Escola Municipal _____, lá no Vaz Lobo, aí quando eu entrei, como eu entrei já tinha iniciado o período letivo, eu entrei em abril, assumi uma turma em maio, aí no de manhã eu ficava só dando reforço escolar pras turmas, porque as turmas da manhã já tinham os professores fechados e a tarde é que eu tinha uma turma 4º ano. Então eu entrei com reforço escolar de manhã, eu chegava 8:30 na escola e aí almoçava e depois pegava a turma a tarde normal de 13 hora até 17:30. Como meu período é 40 horas, então eu pegava de 8:30 até 17:30.

E- E qual era a turma?

P4- De 4º ano. Reforço escolar eu dava pra toda a escola até o 5º ano, então eu pegava 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano. Aí, enfim, tinham várias atividades que eu imprimia, fazia muita atividade no computador, porque eu já fui estagiário do município do Rio, na época que eu fazia UERJ, então eu trabalhei um ano no laboratório de informática, então eu tive conhecimento de muita...muito material pedagógico é...no computador, entendeu? Jogos pedagógicos, sites, enfim 'n' coisas e aí eu usei isso também como uma ferramenta pra poder ajudar no reforço escolar dessas crianças que não sabem ler, não sabem escrever. Aí os professores faziam uma triagem e lançava pra mim em torno de uns 5 a 10 alunos que saíam da turma, da aula e ia lá pro tio Rafael pra ter aula de reforço escolar. Aí no...e aí eu assumi uma turma na parte da tarde do 4º ano, que pra mim foi uma loucura, eu nunca tinha trabalhado em sala de aula, né? Assim que eu me formei é...em 2010, em 2011 eu entrei numa ONG, no Camp Mangueira que trabalha com jovem aprendiz...

E- Você se formou em quê?

P4- Em Pedagogia, lá pela UERJ. Aí quando eu me formei eu entrei direto na...nesse, nessa ONG que fica dentro da vila olímpica, que trabalha com a capacitação de jovens pro mercado de trabalho e aí eu trabalhei lá durante 5 anos como pedagogo dessa instituição, do Camp Mangueira. Só que eu tinha feito concurso em 2013 pra prefeitura e aí quando foi em 2015, início de 2016 que quando eu fui chamado. Aí fiz todo aquele processo, aquela coisa toda.

E- Quando você entrou, você fez algum curso?

P4- Eu fiz um curso de 10 dias lá na Escola Paulo Freire, fiz aquele cursinho sim, de capacitação.

E- E como é que foi?

P4- Aí tinha várias palestras, foi muito interessante. Assim, pra mim, como eu estava muito cru em sala de aula, né? É...eu só tinha os estágios da prefeitura, laboratório de informática, mas eu não assumia turmas, entendeu? E eu fiz estágios em escolas privadas, tipo estágio do ensino fundamental, entendeu? Estágio de Educação Infantil, mas era só pra observar, eu não assumia a turma, de vez em quando o professor até ia no banheiro, beber água, eu até assumia de vez em quando, mas não ficava mais de meia hora com a turma, entendeu? Eu contava história, às vezes eu levava o violão pra poder tocar pra eles, brincava no recreio, aquela coisa toda e aí o curso do Paulo Freire foi importante, porque eu tive um...uma noção do que era o...a escola pública do município do Rio de Janeiro em números, em atividades, é... as questões da tecnologia, as questões da educação inclusiva, né? E aí eu vi que a prefeitura, poxa legal, ela tem um *noround*, um aparato bacana pra atender, né? A gente ouviu um discurso na tv, nos jornais, que a escola pública é ruim, é péssima, tá defasado e agora que eu estou no ensino público eu não vejo tanto assim. Tem muita coisa a melhorar, principalmente o nosso salário, principalmente a valorização do professor, mas você encontra sim uma estrutura boa, pelo menos dentro da 5ª CRE, que é a que eu participo, você encontra principalmente os melhores professores estão no ensino público, né? A galera que vem de universidade pública, de universidade privada, mas são os melhores professores, é a nata. Então hoje a rede pública conta com os melhores professores e aí eu pude ter no curso essa noção, essa visão mais ou menos de como é que era o corpo docente, a estrutura administrativa e é isso e agora em maio, em abril desculpa, em abril eu faço três anos na prefeitura. Aí depois desse primeiro ano, né? Aí no segundo ano, que foi o ano passado, eu já assumi uma turma de 3º ano de manhã e uma de 4º ano a tarde e aí esse ano, esse ano não, 2018, minto ano retrasado 2017 eu peguei uma de 3º ano e uma de 4º ano. Ano passado, 2018 o meu 3º ano eu continuei e virou 4º ano, e o meu 4º ano eu continuei e virou 5º ano. Então a minha turma ela me acompanha há dois anos, entendeu? Aí eu tô me despedindo esse 2019 agora eu me despedi das duas turmas, o 5º ano foi pro 6º ano, não tem como eu continuar, porque o 6º ano da escola não é experimental e o meu 4º ano que virou 5º ano eu não vou continuar com eles, a diretora me fez uma proposta de eu trabalhar agora em 2019 com as turmas de 1º ano, com alfabetização, né? Aí eu falei pra ela que pra mim é um desafio, que é...eu leio, sei um pouco a questão da alfabetização, mas na prática eu nunca coloquei, né? Assim, não no 1º ano, não com crianças tá pequenas ela falou que vamos botar a cara, vamos

ver como é que vai ser. Eu tô um pouco nervoso, ansioso por esse processo, mas eu sei que os professores vão poder me ajudar, eu sei que algumas leituras que eu tenho vão poder me ajudar, vamos torcer pra que dê tudo certo.

E- Vai, vai sim! Agora, então esse curso que você fez na Paulo Freire, você acha que facilitou a sua inserção profissional na rede?

P4- Muito, eu achei. Eu até acho que poderia ter sido mais dias, foram só dez dias, manhã e tarde, mas eu acho que se fosse um curso de um mês, eu acho que seria até bem válido na minha opinião. Eu acho que não foram palestras ruins, não foram é conversas ruins, foram momentos muito bons, muito proveitosos assim e que você sentia que era, por exemplo, era uma temática de manhã e uma temática de tarde, você sentia que aquela temática da manhã, ela poderia ter tido uma maior concentração de tempo na parte da tarde, entendeu? Ou de repente até de mais dias, eu acho que o curso foi muito válido, mas assim eles também não podem, assim eu acredito, né? Eles também não podem manter um curso é de boas vindas, digamos assim, também por um longo tempo, porque também precisa colocar essa galera na rede, né pra trabalhar, mas foi muito bom, foi muito bom.

E- Mas você acha que facilitou a tua inserção em sala de aula com o trabalho, por exemplo, com as crianças que estavam sendo alfabetizadas, que você estava ajudando no reforço?

P4- Não, não, não, não. Eu acho que ele facilitou como eu te falei pra conhecer o que era a SME, o que que era a estrutura administrativa, a questão de salário, a questão de corpo docente, do que que é uma CRE, quais são as CREs, a questão mais administrativa. A questão em sala de aula foi importante na questão de entender as tecnologias na educação e para a educação, a questão da inclusão, né? A... os projetos que tem de inclusão, as salas de recursos, coisas que eu realmente não sabia, mas dizer que realmente o curso ele me ajudou a pensar a estudar a alfabetização não, não, não. Teve assim, teve algumas coisas muito...algumas boas palestras muito interessantes, mas que não contribuíram de certa forma com o peso pra me ajudar a alfabetizar não. Isso aí eu acho que eu fui aprendendo mesmo nos estágios, na faculdade, entendeu? No curso não.

E- Agora, eu queria que você me contasse um pouco de como você foi recebido na escola e como foram os seus primeiros dias de trabalho.

P4- Legal. É...a recepção foi muito boa, né? Você tem lá na escola um corpo docente aonde elas são todas mulheres, mais de 50 anos, então eu cheguei ali como um menino, né? “Oi seja bem-vindo e tal!” Todo mundo querendo saber quem eu era, de onde eu vim, então eu fui muito bem recebido. Porém, eu senti por parte de alguns professores uma certa repulsa, um

certo olhar crítico, porque primeiro eu sou homem e segundo que eu sou muito novo, então eu acho que...

E- Quantos anos você tem?

P4- Eu não sou novo, na verdade eu tenho 35, mas pela minha cara um pouquinho conservada, digamos assim, é...eles pensavam que eu tivesse menos idade. Tinham professores falando: “Nossa! Você tem quantos anos? Vinte, vinte e cinco?” E não tenho 35 anos, na época que eu entrei eu tinha 33. Então, eu fui muito bem recebido, mas eu senti muito e ainda sinto um olhar, algumas falas muito críticas a eu ser homem na educação infantil e a eu ser muito novo. E aí isso e por conta disso eu acabo sendo muito, isso é de mim mesmo, eu sou muito alegre, muito extrovertido, então eu faço muita bagunça com as crianças, muita atividade lúdica, música, eu passo no corredor, a gente canta, eu entro numa sala de aula, com a permissão da professora e eu faço uma baguncinha assim, sabe? As crianças gostam, então eles vêm que eu não sou aquele professor muito sério, muito grosso, muito rígido e as minhas turmas têm esse perfil. Eles me respeitam, mas eles são muito é...muito descolados assim. Eu não grito em sala de aula, eu não bato régua no quadro, não bato apagador no quadro, tudo comigo e com eles é no diálogo, é na negociação. Então, eu acho que esse perfil de professor é...as professoras não estão tão acostumadas assim e aí eu acho que cria uma certa...uma certo susto, né?

E- Um incômodo...

P4- É, por exemplo, quando a diretora falou que eu ia assumir o 1º ano, nossa! Foi uma loucura no COC, né? No Conselho de classe: “mas Margarete você é doida? Você vai deixar o 1º ano com o _____? Essa turma vai não sei o quê...” Tipo assim, era brincadeira, mas você sentia que na brincadeira tinha um fundo de uma alfinetada. De que a turma ia, é... não ia desenvolver bem, de que a turma ia ser extremamente bagunceira, falante, gritante, coisa que eu sou um pouco, mas a gente impõe limites, é só você negociar com as crianças, entendeu? E a Margarete falou: “Não, eu confio no trabalho do _____, o _____ é um homem em primeiro lugar, _____ tem essa questão do lúdico muito nele, então que quero apostar nisso”. Então, eu senti esse mal estar um pouco com as colegas lá docentes, mas é o que a diretora quer, eu de certa forma fiquei assustado no início, mas é o que eu quero também. Mas assim, resumindo, eu fui bem recebido, mas ainda hoje eu sinto um certo olhar crítico por eu ser homem e por eu ser um pouco mais novo do que elas, entendeu? Por eu ter 35 anos.

E- Entendi. É...essa turma que você pegou quando você entrou, você que escolheu a turma que ia ficar?

P4- Não.

E- E no apoio que você estava fazendo com as crianças que estavam...

P4- No reforço escolar eu fui colocado, porque como eu não tinha turma pra eu assumir, porque as turmas já estavam fechadas de manhã, aí a opção que o diretor tem é colocar esse professor pra dar o reforço escolar. Eu posso ficar na escola, não assumir turma, mas aí eu fico, fiquei numa sala de informática fazendo reforço escolar. E a tarde a turma que me foi dada não foi eu que escolhi não: “ _____, existe essa turma, é um 4º ano, professora Andréa estava com essa turma e aí a gente vai passar essa turma pra você, porque a professora Andréa vai assumir a turma da sala de recursos a tarde”. E aí a Andréa ficou lá embaixo na sala de recursos com crianças especiais e aí eu assumi o 4º ano da tarde.

E- No reforço você falou que tinham crianças que ainda não sabiam ler e escrever e que você teve que fazer um trabalho mais direcionado pra isso. Você se sentiu satisfeito nesse lugar, mesmo não tendo escolhido estar nesse lugar?

P4- Sim, bastante, bastante. Eu aprendi muito e eu via resultados, eu via que os jogos pedagógicos, eu via que é...as cartilhas que a gente apresentava de alfabetização, ir no quadro, treinar eles, ensinar a eles, eu via um resultado muito bom, positivo, favorável. Então, é um trabalho, que na minha opinião, surtiu efeito um bom efeito sim.

E- No segundo ano você disse que pegou uma turma de 3º ano.

P4- Aí eu já assumi o 3º ano de manhã e o 4º ano à tarde.

E- E você escolheu essa turma ou não? Também...

P4- Não, não. Não escolhi não, mas se eu fosse escolher, eu escolheria, entendeu? Eu não escolheria turmas menores, eu prefiro trabalhar com 4º e 5º ano. Eu acho que as crianças maiores, eu acho que eu consigo me sair um pouquinho melhor.

E- Nesse trabalho do reforço, quais foram as maiores dificuldade que você encontrou? Na turma à tarde também, nesse primeiro ano.

P4- Eu acho que...assim, a questão de sala, de material, foi tranquilo. Recebi caderno, a questão de ferramenta pra trabalhar foi tranquilo. É...as dificuldades são as crianças mesmo, né? Elas têm...eu acho que a grande maioria, o grande problema que a gente tem ainda nas nossas escolas são crianças que apresentam alguma deficiência, alguma questão especial, déficit de atenção, mas elas não laudadas, elas não têm um laudo. Então os alunos que subiam pra mim, vou te dar um exemplo, dez alunos que subiam do 2º ano, que precisavam de um reforço, eu já percebia, eu já notava que dois ou três tinham déficit de atenção, tinham alguma situação que precisaria de um acompanhamento psicológico, psicopedagógico. E eu tô falando isso, porque eu fiz psicopedagogia na UERJ dois anos e você consegue encontrar, né? Algumas pistas que te...que você fale: “ não, essa criança, ela podia ter um encaminhamento

psicológico, psicopedagógico”. Então, eu acho que a maior dificuldade era isso, é você encontrar crianças que até assim, coitadas, né? Gostariam de tá aprendendo melhor, enfim, de tá avançando, mas alguma questão ali na mente, no neurológico não a permitia ir. Acho que essa foi a dificuldade que eu encontrei.

E- E como é que você enfrentou essas demandas, de dificuldade de aprendizagem, o que mais te ajudou?

P4- Assim, a gente...a gente começa a tentar trabalhar mais individualmente, apesar de ter um coletivo, né? Pra você reforçar o ensino, mas essas crianças em especial não tem como você não sentar com elas individualmente, porque você precisa tentar ensinar o A o B, o B com A: BA. É...então, eu acho que a questão dessas crianças é realmente ter uma maior atenção com elas, diretamente com elas. Não dá pra dar uma aula, um reforço no coletivo. Então, eu diria que o atalho pra elas seria em alguns momentos que eu pedia pra alguns, por exemplo, copiar uma frase: a bola é bonita. Essas duas, três crianças eu precisava sentar em separado e apresentar o que que era o símbolo, né? A letra A, o que que era o símbolo letra B e muito mais difícil ainda era juntar a sílaba, né? O B com A, o C com A e aí você via que num primeiro momento saía, mas no dia seguinte você via que aquele seu trabalho infelizmente ia embora. Por culpa de quem? Não tem culpado, entendeu? A criança precisa realmente de acompanhamento psicopedagógico, psicológico, fono.

E- Quando você chegou na escola você recebeu alguma orientação em relação a forma de trabalhar a alfabetização? Ou algum tipo de metodologia específica?

P4- Não, não.

E- E o que você considera mais importante em ensinar durante esse processo de aquisição da leitura e da escrita?

P4- Mais importante? Eu acho que primeiro de tudo, é...os símbolos, né? As letras em si, apresentar quem são as letras e depois ir trabalhando as sílabas. Não adianta eu dar uma frase, não adianta eu dar uma palavra se ela não entende que o B com A faz BA, né? Eu acho que essa questão, principalmente do fonema, você passar pra ela o fonema, eu acho que isso já é um grande avanço, é um passo bem principal pra isso. Porque a criança, as crianças a gente pensa que elas não sabem ler, elas sabem ler, né? Se você apresentar o símbolo do Mc donald's, ela sabe ler que aquele símbolo, ela vai falar: “não, Mc donald's”. Então, ela sabe ler só que a leitura dela é uma leitura de uma outra forma. A gente precisa ter ali o feeling, né? Pra poder passar pra ela. Poxa, se ela leu esse M de Mc donald's, eu posso trazer esse M pra realidade aqui da sala de aula e falar: “Sabe aquele M de Mc donald's? Ele faz o MA de mala, MA, MA, olha o M”. Então, assim é...entender que a criança ela tem essas dificuldades,

mas que ela sabe ler sim. Ela tem um leitura de mundo como o Paulo Freire, né? Mas é...o docente ele tem que tentar de alguma forma atingir, atrair essa criança pra leitura e eu acho que o principal é a leitura das imagens, a leitura dos objetos, dos símbolos, né? É por aí.

E- E você consegue propor isso aos seus alunos ou tem alguma dificuldade em relação a isso?

P4- Não, eu consigo, eu consigo, eu consigo.

E- Quando você chegou na escola, nesses primeiros anos, algum colega te ajudou em relação aos conteúdos a serem ensinados ou a melhor forma de ensinar?

P4- Sim, alguns docentes ajudaram sim, bastante. Eu tenho algumas tias lá que são minhas referências até hoje, que quando eu preciso de ajuda eu vou até elas. Tia Cristiane, tia Beth, é... tia Janete e quando eu não vou até elas, elas vêm: “Ó _____ tem um materialzinho assim, tem uma materialzinho assado”. Aí mandam pelo Whatsapp, mandam pelo e-mail, tem essa ajuda assim, tem sim.

E- E você acha que isso foi o que mais te ajudou na inserção ou foi mais um fator?

P4- Foi mais um fator, foi um up, né? Foi um bônus, mas não foi tudo não. A gente tem lá na escola eu tive muito autonomia em sala de aula, tenho muita autonomia, então a forma de ensinar, de alfabetizar, de fazer continha, de fazer um monte de coisa é minha, é autônoma. É o que eu carrego de UERJ, é o que eu carrego de experiências de vida. Agora, essas situações são bônus, entendeu? As tias chegarem, eu pedir ajuda e ter ajuda, são ajudas, são bônus.

E- Quando você esteve frente a algum desafio relacionado ao processo de alfabetização dos alunos, você procurou ajuda? Como é que foi isso?

P4- Procurei, procurei, sempre procurei ajuda.

E- Com essas professoras de lá mesmo?

P4- Com essas e outras também. É porque eu citei as principais, mas sempre que eu precisava, sempre que eu me via num labirinto sem saída eu corria pra elas sim. Não tenho vergonha de correr não.

E- E o seu relacionamento com os professores de lá é bacana, então?

P4- É bacana, até os que não falam comigo eu sou meio cara de pau e dou bom dia, boa tarde, não ligo pra isso não!

E- E com a equipe gestora?

P4- Também é ótima. A minha diretora apesar de ser um pouco dura, carrancuda assim, né? Mas eu me dou muito bem com ela, assim o relacionamento é tranquilo. Com o diretor adjunto também, é uma relação leve, não tenho muito problema não.

E- A equipe gestora da escola é formada por quais profissionais?

P4- Tem o diretor, tem a diretora a Margarete, o diretor Marcelo, a coordenadora pedagógica que chegou no ano passado, a Glória, que também não tenho nenhum problema com ela, a relação é boa. Tem as secretárias são duas de manhã, duas a tarde. Enfim, porteiro, pessoal que auxilia no corredor, os ajudantes, né? Monitores e o corpo docente, então esse...pessoal da Comlurb, pessoal da cozinha, é mais ou menos isso.

E- Agora eu vou fazer algumas perguntas pra você relacionadas as ações desenvolvidas pela escola e pela secretaria municipal de educação em relação a tua inserção. Você participa ou participou de alguma ação desenvolvida pela sua escola que seja voltada pro acompanhamento e formação de professores? Na escola.

P4- Na escola, na escola, a gente só tem os centros de estudos. Eu acho que os centros de estudos eles são interessantes.

E- E eles acontecem sempre?

P4- Eles acontecem sempre, a média é de uma vez a cada dois meses a gente tem o centro de estudos. E principalmente agora no segundo semestre de 2018 aconteceram muitos centros de estudos, tipo é...um a cada mês, entendeu? De agosto pra cá tiveram bastantes centros de estudos. A troca é legal, é válida, entendeu? Mas não é algo da escola, é algo que vem de cima, da CRE, entendeu? É um calendário que a gente precisa respeitar e atender da CRE. Agora, a escola não. A escola a gente tem que chegar lá 7:30 sair 17:30 e dar aula normal. Agora, sem ser da escola...

E- Da secretaria municipal?

P4- Sem ser da escola, da SME eu participei do Time de alfabetizadores, entendeu? E aí eu tava participando desde o ano passado, finalzinho do ano passado e esse ano todo eu participei. É um encontro mensal é...às vezes às terças, às vezes às quintas e cara, esse encontro mensal do Time de alfabetizadores, pra mim é um projeto fantástico da prefeitura. Assim, é o que me ajudou muito a entender certos processos de alfabetização, de matemática, jogos, é algo que a prefeitura lançou assim na gestão do Benjamim, né? Agora mudou pra outra professora e é um projeto que na minha opinião é fantástico, dá muito certo, eu aprendo muito, né? E a troca de experiências é muito boa também, porque é assim são vídeos, muita conversa, muita atividade em grupo e muita troca de experiência e pra mim que só estou há dois anos e meio na prefeitura é...nossa, é fantástico. Muita coisa do que eu usei em sala de aula no último ano de 2018 eu aprendi no Time de alfabetizadores.

E- Esse curso, ele é obrigatório?

P4- Ele não é obrigatório não. Eles perguntam à escola, né? Se tem alguma indicação, mas eu não entrei por causa da escola, eu entrei porque eu corri atrás por fora, entrei no site, soube

por um grupo de Whatsapp que eu tenho, uma galerinha que entrou comigo na prefeitura, quando a gente fez o Paulo Freire e aí eles jogaram lá no grupo e eu me inscrevi, conversei com a diretora, ela gostou, aí ela liberou...

E- A escola tem que liberar?

P4- Liberou, tem que liberar. Aí me liberou e tô fazendo. Foi a melhor coisa que eu fiz assim, é um curso muito, muito, muito bom.

E- E a escola promoveu algum outro curso, divulgou algum outro curso, tirando o Time de alfabetizadores?

P4- Não, assim, acho que tem algumas, alguns cursos que eles informam, mas é muito mais voltado pra Educação Infantil e pra educação inclusiva. Professores do fundamental não tem tanta coisa assim não. Se foi apresentado um ou dois cursos durante o ano todo foi muito.

E- Você considera que essa escola contribui pro seu desenvolvimento profissional?

P4- Bastante, bastante. É uma escola bastante eclética, porque ela comporta Educação Infantil e ginásio, então a gente tem que se virar nos trinta pra segurar as crianças dentro de sala de aula, né? Principalmente na hora de entrada, na hora de saída, porque tem um envolvimento com os grandes, né? Com os maiores e é uma realidade muito delicada, as crianças são extremamente difíceis de se trabalhar, muita pouca educação vinda de casa, muito carentes também, né? Ali na minha escola eu pego quatro ou cinco comunidades, é o Juramento, a Serrinha, o Cajueiro, Congonhas, o Vaz Lobo, um pouquinho do São José. Então a gente trabalha ali em torno de cinco comunidades, uma de cada facção, tem três ou quatro facções ali, mas isso não é um problema da escola, não é um problema, nunca foi. Não tem essa coisa de: “você é do tal, você é do terceiro, você é do comando”. Não, assim, não tem muito isso não. É...,mas é uma realidade bem complicada, então eu acho que essa escola, eu diria que eu já comecei punk, já foi um começo bem pesado, né? As crianças são difíceis de lidar, o responsáveis também muito apáticos, de trinta crianças em sala de aula, você consegue ter um contato bom durante o todo ano, no máximo com dez responsáveis, entendeu? É...faltam as reuniões, mas assim, mas graças a Deus, como foi uma turma que eu fui seguindo, teve primeiro ano e segundo ano eu meio que consegui ter a atratividade, atrair eles pras reuniões. Então, as minhas turmas nas reuniões, elas eram as mais cheias de responsáveis, entendeu? E até os professores comentavam: “Nossa, como tem responsável da turma do Rafa!”. Mas porque eu acho que quando tinha reunião a fala da importância deles no processo de ensino aprendizagem, como eu dizia que, eu sempre digo que um dos fatores mais importante é essa contribuição do responsável, então eu acho que isso foi meio que contaminando, né? Os pais, os outros pais e aí nas reuniões eles compareciam e na sala de aula quando eu entregava o

bilhetinho , quando eles anotavam no caderno sobre a reunião, eles...eu meio que falava: “Ó responsável tem que vir, senão vier o tio vai ficar chateado, eu preciso falar com os responsáveis de alguns, preciso elogiar alguns e tal.” Então, eu meio que também com eles fazia uma forção de barra, entendeu? Então aí eu acho que a coisa fluía de uma forma mais interessante.

E- E assim, você ia pelo lado positivo também, né? Você não estava querendo que eles estivessem ali pra falar mal, pra fazer reclamação.

P4- Não, não, mas eu reclamava também, falava mal da turma...

E- Mas o foco não era esse...

P4- Eu fazia uma crítica também a mim, entendeu? Algumas coisas que eu precisava melhorar. Eu não me colocava como sendo o único ser, maravilhoso e dono do saber não. Eu acho que o saber ele parte também da realidade das crianças, eu aprendo muito com eles e eles aprendem comigo. Eu sou um ser é...dotado também de falhas, mas que eu entendo que ali naquele momento de sala de aula eu preciso ser referência pra eles. Mas eu me colocava tão, é...também precisando tanto de ajuda quanto os pais, quanto as crianças, entendeu?

E- E você acha que a SME contribui pro seu desenvolvimento profissional, assim como a escola?

P4- Sim, sim. Eu acho que através dos cursos, através principalmente da Educopédia, da apostila que eles distribuem, apesar de ser uma apostila extremamente fraca, né? Mas eu acho que já é, digamos, uma ferramenta partindo da SME, entendeu? A gente não chega na sala de aula cru.

E- São os Cadernos pedagógicos?

P4- São os Cadernos pedagógicos, entendeu? Eu acho que eles são de uma péssima é...conteúdo. O conteúdo que eles precisam aprender, ele tá ali, mas de uma forma muito ruim, então, mas assim, serve como parâmetro. Se eu for ensinar fração, eu sei que a fração tá ali, mas eu preciso só pegar aquilo como base e através daquela base eu desenvolvo o trabalho com as crianças. Mas eu acho que num geral a SME dá um suporte bom, principalmente, como eu falei, né? O Educopédia, os Cadernos pedagógicos, os cursos. É uma pena que a gente não é tão liberado pros cursos, entendeu? Eles têm muitos cursos, eu vejo isso no site da SME, mas infelizmente a escola não libera. E assim, não libera porque vai liberar o professor e a turma vai ficar com quem? Eu acho que podia ser um pouco melhor pensado pela CRE, pela SME, não sei. Uma forma de tentar substituir o professor ou liberar a turma desse dia entendeu? Porque eu acho que a capacitação, a formação docente é extremamente importante, cara. Principalmente na realidade de hoje, que a gente vive, as tecnologias, entendeu? Você

ensina algo que a criança já está sabendo pela...pelo Youtube, pelo Whatsapp. Então você precisa se aprimorar, melhorar.

E- E o que você acha mais importante no seu desenvolvimento profissional?

P4- O que acho mais importante são...eu acho que um bom ambiente de trabalho e eu acho que as ferramentas que a gente pode trabalhar na escola, tanto vinda de mim quanto vinda da própria escola. Eu acho que isso ajuda bastante.

E- É isso, acabou! Queria te agradecer, acho que o seu relato vai ajudar muito a minha pesquisa, ajudar também os estudos lá do grupo, pra gente poder enxergar como está sendo essa inserção profissional dos professores na rede. Eu só tenho a agradecer a você!

P4- Nada! Eu fico aí à disposição!