

## **PROCESSOS DE INSERÇÃO À DOCÊNCIA NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

*Marília Marques Mira*

*Elisângela Zarpelon Aksenon*

### **RESUMO**

Este texto focaliza os processos de inserção dos professores a partir da análise das estratégias relacionadas a inserção profissional definidas na legislação educacional recente. Objetiva analisar como esses processos são abordados nos Planos Municipais de Educação das capitais brasileiras. Para tanto, recorreremos à análise documental, a partir de Le Goff (1992) e Faria Filho (1998). As reflexões pautaram-se nas contribuições de Marcelo (1999; 2009; 2010), Vaillant e Marcelo (2012), André (2012), Saviani (2014a; 2014b), entre outros. Os resultados indicam que a maioria das capitais não manteve a estratégia relacionada ao acompanhamento dos profissionais iniciantes, evidenciando que o tema ainda não é objeto de preocupação. As demais capitais fizeram poucas alterações no texto, porém, são significativas se consideramos suas implicações nos processos de inserção docente. Tais resultados mostram que ainda há um longo caminho a percorrer na busca do reconhecimento da docência como profissão, o que implica, entre outros aspectos, em condições adequadas de inserção profissional, que possibilitem não apenas a permanência na profissão, mas também o desenvolvimento profissional docente.

**Palavras-chave:** professores iniciantes; inserção profissional docente; desenvolvimento profissional docente.

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo tem por finalidade apresentar os resultados de um estudo que trata dos processos de inserção profissional docente, considerando a abordagem do tema nos Planos Municipais de Educação (PME), recentemente elaborados e aprovados. Parte dos referenciais teóricos sobre processos e programas de inserção profissional à docência desenvolvidos em outros países e no Brasil, para utilizar-se de pesquisa documental com o objetivo de identificar e analisar as ações direcionadas aos professores iniciantes nos atuais PME.

A inserção profissional docente é considerada uma etapa do desenvolvimento profissional, sendo definida como o período de transição entre a formação inicial e a incorporação do professor ao mundo do trabalho como profissional plenamente qualificado (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 123). Esses mesmos autores apontam que essa etapa pode durar vários anos; Imbernón (1998) considera que o período de iniciação envolve os

primeiros cinco anos de atuação profissional. A maioria dos estudos aponta que essa fase possui características específicas, mesmo quando se considera as peculiaridades de distintos contextos de atuação. Para Marcelo (1999), a fase de inserção profissional constitui um período desafiante, em que o professor se depara com inúmeras tensões e dificuldades, mas também aprende intensivamente. Huberman (1992) aponta que essa fase se caracteriza por descobertas, experimentações e, de certo modo, pela sobrevivência na profissão.

Pode-se afirmar, com base nesses estudos, que as primeiras experiências de iniciação docente deixam marcas na pessoa do professor e em sua trajetória na carreira. Outros estudos sobre professores iniciantes, no nosso país, têm evidenciado que os professores se sentem abandonados e com formação e acompanhamento insuficientes (GATTI, 2012; ROMANOWSKI, 2012). É nessa perspectiva que se considera importante a existência de processos ou programas de apoio e acompanhamento aos docentes nesse período, objetivando sua aprendizagem e desenvolvimento profissional. Esses programas, na maioria das vezes, são oferecidos ou garantidos nas políticas de inserção das redes de ensino e suas escolas. Porém, em nosso país, a preocupação com os processos de inserção profissional docente ainda é recente. Há poucas evidências de programas de apoio e/ou acompanhamento aos professores iniciantes na realidade brasileira (ANDRÉ, 2012).

Considerando o exposto, esse estudo teve como ponto de partida a seguinte problemática: Como os atuais planos municipais de educação abordam o processo de inserção profissional docente? Que estratégias ou ações são propostas e de que modo evidenciam preocupação com esse período? Quais os limites e possibilidades dessas ações tendo em vista os processos de inserção docente?

Para responder a essas questões, definiu-se como objetivo desse estudo analisar, nos Planos Municipais de Educação das capitais brasileiras, as estratégias relacionadas aos profissionais iniciantes, inferindo algumas implicações para os processos de inserção docente. A partir desse objetivo geral, decorrem os seguintes objetivos específicos: i) caracterizar os processos e programas de inserção profissional docente, com base na literatura internacional e brasileira; ii) identificar, em planos municipais de educação das capitais do país, as estratégias relacionadas aos processos e/ou programas de inserção de professores iniciantes; iii) analisar as estratégias propostas, evidenciando as principais ações elencadas e suas possíveis contribuições ao processo de inserção profissional docente.

Assim, a metodologia desse estudo adotou uma abordagem qualitativa e utilizou a análise documental como técnica de pesquisa, considerando os documentos como fontes de pesquisa para a compreensão de uma história recente. Compartilha-se da visão de Le Goff

(1992) a compreensão do conceito de documento não numa perspectiva neutra, positivista, mas como produto da ação humana. Para este autor, “não existe documento objetivo, inócuo, primário” (LE GOFF, 1992, p. 545). Ele caracteriza o documento como “um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1992, p. 545) sendo, portanto, fundamental compreendê-lo criticamente.

Faria Filho (1998) reitera a necessidade de que o pesquisador considere a natureza dos documentos com os quais trabalha, observando o “lugar” em que são produzidos e suas dinâmicas e materialidades. Dentre outros aspectos, ele considera “a legislação como inspiradora de novas práticas, o que coloca o processo de apropriação, ou seja, a ação do sujeito supostamente inspirada na legislação” (FARIA FILHO, 1998, p. 109).

Nesse sentido, o autor completa:

[...] muito mais do que temos pensado, a lei está intimamente ligada a determinadas formas de concepção de a escola, concepções estas que são produzidas no interior dos parlamentos ou de alguma outra instância do Estado, mas apropriadas, de maneiras mais diversas, pelos diferentes sujeitos ligados à produção e à realização da legislação (FARIA FILHO, 1998, p. 115).

O trabalho com fontes documentais indubitavelmente se coloca como uma técnica importante para a pesquisa em educação e a legislação escolar compõe parte significativa dessas reflexões. Para Miguel (1997), a legislação é a melhor maneira de conhecer a história da educação de um povo.

Ciente destas questões, a coleta dos documentos a serem utilizados foi realizada no site do Ministério da Educação (MEC)<sup>1</sup> denominado PNE em movimento, por meio de *link* que traz a situação dos planos de educação dos estados e municípios brasileiros, elaborados a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014. Considerando o montante dos municípios, o recorte definido para esse estudo foram as capitais de cada um dos estados, a fim de constituir um panorama sobre o tema. A busca foi feita, inicialmente, conforme orientações do próprio *site*, consultando o mapa do país, que permitiu visualizar, por meio de legenda específica, a situação dos planos de cada estado e de seus municípios.

De acordo com o *site*, pode-se identificar, inicialmente, que 21 estados e o Distrito Federal têm a Lei do PME já sancionada; 4 estados estão com o projeto de lei encaminhado ao Legislativo e 1 estado está com o documento base elaborado. Em seguida, foi verificada a situação das capitais, com o seguinte resultado: a maioria das capitais têm a lei referente ao PME aprovada; Natal e Belo Horizonte têm a lei aprovada, porém ainda não se encontra

---

<sup>1</sup> <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>.

disponível no *site*; e outras duas capitais (Salvador e Rio de Janeiro) têm apenas o projeto de lei elaborado<sup>2</sup>. Após fazer o *download* dos planos disponíveis, procedeu-se à localização das estratégias a partir das palavras-chave: profissionais iniciantes, docentes iniciantes, professores iniciantes e estágio probatório.

Esses descritores permitiram identificar se o plano em questão possuía alguma estratégia relacionada aos profissionais iniciantes (sendo que os professores constituem o maior grupo dentro dos profissionais da educação), considerando-se que o PNE traz a meta 18, e especificamente a estratégia 18.2 voltada a essa temática. Em seguida, procedeu-se à análise do conteúdo das estratégias identificadas.

## **OS PROCESSOS E PROGRAMAS DE INSERÇÃO À DOCÊNCIA: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS**

Para Marcelo (2009), o modo como as diferentes profissões incorporam e socializam seus novos membros permite que se avalie o grau de desenvolvimento e estruturação dessas mesmas profissões. Concordando com o exposto, Akkari e Tardif (2011, p. 134) destacam que, ao contrário de outras profissões, na docência os iniciantes assumem, muitas vezes logo após o término da graduação, a responsabilidade integral sobre uma classe, com toda sua complexidade. Ainda, nas palavras de Cunha (2010, p. 142): “[...] quanto menor o estatuto da profissão docente no contexto político-social, menos importância se dá à incorporação dos novos membros, não se levando em conta a sua condição de permanência e bem-estar”. Assim, pode-se afirmar que o entendimento da docência como profissão passa pela forma como esta cuida da inserção de novos membros (MARCELO, 2010, p. 27).

Nessa perspectiva, procurou-se explicitar, na sequência, como a inserção profissional docente se efetiva em diferentes países e no Brasil. Com base em dados disponibilizados pela OCDE, verifica-se que, na Europa, muitos países possuem programas de inserção docente, seja de caráter obrigatório (França, Grécia, Inglaterra, Irlanda do Norte, Itália e Suíça) ou voluntário (Dinamarca, Escócia, Holanda, Suécia). A maioria desses programas tem duração de um ano e conta com mentores e/ou diretores das escolas como responsáveis pelo apoio aos docentes iniciantes. Em alguns desses países, há redução de carga horária para os iniciantes, porém, em outros, essa redução não chega a ser significativa (MARCELO, 2009, p. 37). O autor também explicita as principais características de programas existentes em países de

---

<sup>2</sup> Destaca-se que essa consulta se refere ao final do mês de março de 2016, sendo que o site realiza atualizações periódicas. Foram tomadas como objeto de análise apenas as leis aprovadas e disponibilizadas no site.

outros continentes, como Israel, Nova Zelândia, Japão, Shangai, Estados Unidos, Chile e Colômbia. Como não é objetivo o aprofundamento dessa questão, optou-se por apresentar os programas existentes em alguns desses países, escolhidos a partir de suas concepções e características distintas.

Na Inglaterra, desde 1999, quando foi instituído o programa denominado “The Induction Support Programme for Newly Qualified Teachers”, com duração de um ano, os professores participam de um conjunto de ações destinadas a estabelecer relações construtivas entre a formação inicial, o período de inserção e o posterior desenvolvimento profissional. Pretende focar o processo de inserção nas necessidades dos docentes iniciantes, a partir de ações de orientação, assessoramento e apoio, sob a responsabilidade do diretor da escola ou de um tutor. Apresenta, como características principais: a redução de 10% da carga horária docente, a observação e a análise da prática do professor principiante por parte do tutor, em reuniões conjuntas entre esses dois profissionais (MARCELO, 2009, p. 40-41).

Na Suíça, embora existam diferenças entre as unidades administrativas (cantões), os objetivos do período de inserção baseiam-se em dois pressupostos: i) a ideia de que os professores são sujeitos que aprendem ao longo da vida e ii) o entendimento de que “o período de inserção profissional não é nem uma extensão da formação inicial, nem tampouco formação continuada” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 155). Ainda, destaca-se que os programas de inserção separam a avaliação desse período, do apoio e da formação. Há diferentes tipos de atividades de inserção: os grupos de estágio, que constituem uma rede estruturada de apoio aos iniciantes, sob a coordenação de um professor orientador; orientação individual relacionada à organização do ensino, planejamento e avaliação dos estudantes; a mentoria e a participação em cursos de formação (esta última atividade é obrigatória em alguns cantões). (VAILLANT; MARCELO, 2012).

No Japão, o programa de iniciação docente existe desde 1988. Dentre os componentes do programa, distinguem-se atividades realizadas dentro das escolas (que ocupam a maior parte do tempo) e outras realizadas em centros de formação contínua (desenvolvidas durante 30 dias por ano). Dentro da escola, os iniciantes têm redução de carga horária e são assessorados por um mentor, recebem apoio em relação ao planejamento e atividades com os pais dos alunos, além de realizar observação de aulas do professor mentor e serem observados por ele. Fora das escolas, as atividades incluem conferências sobre temáticas específicas, grupos de discussão, seminário, entre outras. O Ministério da Educação recomenda que os professores iniciantes realizem um projeto de pesquisa-ação durante seu primeiro ano de docência, apresentando posteriormente seus resultados. (MARCELO, 2009, p. 48-49).

No Chile, os estudos para elaboração de uma política de apoio à inserção de professores iniciantes começaram em 2005, com a criação de uma comissão de especialistas que trabalhou durante três meses, apresentando ao final um documento que explicitava um conjunto de propostas para implementação dessa política. Entre 2006 e 2007 foi realizado um projeto-piloto de formação de mentores, pela Universidade Católica de Temuco. Também foram realizados diversos seminários para discussão e socialização do tema. Paralelamente, uma nova comissão foi formada nesse período, a qual ratificou a maior parte das propostas da comissão inicial: o desenvolvimento do processo de apoio à inserção por meio de mentores com formação específica para a função; que atuassem preferencialmente nas mesmas escolas que os iniciantes ou em escolas próximas; que fossem selecionados entre os professores “de excelência” e que desenvolvessem seu trabalho durante um ano escolar. Em 2008, teve início uma nova etapa dessa política, quando a “Red Maestros de Maestros” assumiu a responsabilidade de dar prosseguimento ao programa (BECA; CERDA, s/d). Esses autores ainda destacam a necessidade da articulação entre as diversas instituições envolvidas no programa: o Ministério da Educação, as escolas e as universidades.

Na Argentina, também a partir de 2005, sob iniciativa do Ministério da Educação, tem início um Projeto Piloto de Acompanhamento envolvendo algumas províncias e respectivos Institutos Superiores de Formação Docente. As ações de acompanhamento proveem contextos grupais de análise de práticas e dispositivos de trabalho colaborativo entre docentes, como a coobservação, oficinas de análise e reflexão sobre a prática, reuniões de trabalho periódicas e seminários que tem como eixo de trabalho prioritário os problemas e desafios enfrentados pelos iniciantes. (ALEN, 2009)

André (2012) analisou as políticas e programas voltados aos professores iniciantes em estados e municípios brasileiros. A pesquisa, que envolveu 5 secretarias estaduais de educação e 10 secretarias municipais, revelou a existência de ações formativas ou de apoio a esses docentes em duas redes estaduais (Espírito Santo e Ceará) e em três redes municipais (Jundiaí/SP, Sobral/CE e Campo Grande/MS). Na maioria dos casos, segundo a autora, envolvem ações em momentos pontuais, sem evidências de um programa de acompanhamento aos iniciantes. Porém, destaca que “em duas secretarias municipais foram identificadas políticas voltadas exclusivamente aos principiantes. São propostas de longa duração, com o intuito de dar apoio e favorecer a inserção dos professores iniciantes na rede de ensino”. Essas duas secretarias foram as dos municípios de Sobral e Campo Grande. (ANDRÉ, 2012, p. 122)

Em Sobral, desde 2006, existe um programa de formação voltado especificamente aos professores iniciantes, inclusive com regulamentação legal. O programa tem a duração de três anos, de caráter obrigatório, com carga horária total de 200 horas/aula. De forma sintética, o programa abrange encontros de formação e ampliação do universo cultural:

Os encontros de formação têm a seguinte estrutura: encontros semanais com uma hora/aula para trabalhar o programa de modificabilidade cognitiva e aprendizagem mediada; dois encontros mensais voltados ao trabalho na escola, sob a forma de seminários de estudo e discussão de Matemática e Língua Portuguesa; e Ampliação do Universo Cultural, desenvolvida pela participação dos professores nas atividades do programa Olhares. (ANDRÉ, 2012, p. 123)

Em Campo Grande, o programa envolve cinco momentos: i) os professores recebem informações sobre a competência de cada setor da secretaria de educação e da escola, com a participação do coordenador pedagógico; ii) encontro com os professores para diagnóstico das dificuldades e organização das formações; iii) formações coletivas e *in loco* (nas escolas), com objetivo de subsidiar a prática pedagógica dos professores, e com a presença do diretor adjunto e da equipe pedagógica da escola, para posterior acompanhamento do trabalho docente; iv) acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e proposição de alternativas de auxílio; v) avaliação das aprendizagens dos estudantes, principalmente das turmas de 1.º ao 3.º ano do ensino fundamental. (ANDRÉ, 2012, p.124)

## **OS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: INFERÊNCIAS A PARTIR DAS ESTRATÉGIAS PROPOSTAS**

O atual Plano Nacional de Educação foi aprovado, sem vetos, pela presidenta Dilma Roussef, em 25 de junho de 2014, como Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), depois de o projeto tramitar por quase quatro anos no Congresso Nacional. Teve como relator o deputado Angelo Vanhoni (PT-PR). O plano contempla 10 diretrizes orientadoras, 20 metas e 254 estratégias, as quais definem as bases da política educacional brasileira para os próximos dez anos. Trata-se, portanto de um plano de Estado e não de governo (SAVIANI, 2014a)

Em comparação com o PNE anterior (2001-2011), que não traz nenhuma referência aos processos de inserção de professores, o plano atual apresenta, no contexto da meta 18, que se refere aos planos de carreira dos profissionais da educação básica e superior, uma estratégia voltada ao acompanhamento dos profissionais iniciantes, conforme segue:

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. (SAVIANI, 2014b).

A aprovação dessa estratégia constitui-se como a primeira referência explícita a um processo de apoio aos profissionais iniciantes no período de inserção profissional, ao propor a implantação de uma forma de acompanhamento realizado por equipe de profissionais experientes e o oferecimento de curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do professor.

Considerando o objetivo de proceder à análise sobre como as 23 capitais (incluindo Brasília) que têm seu PME aprovado, avaliaram a possibilidade de permanência, supressão ou modificação dessa estratégia nos seus planos educacionais, foi elaborada a tabela 1 que sintetiza esse resultado:

Tabela 1 – Identificação de estratégias sobre profissionais iniciantes nos PME

CAPITAIS EM QUE NÃO FOI LOCALIZADA ESTRATÉGIA SOBRE OS PROFISSIONAIS INICIANTES	CAPITAIS EM QUE FOI LOCALIZADA ESTRATÉGIA SOBRE OS PROFISSIONAIS INICIANTES	
	MANTIVERAM A ESTRATÉGIA DO PNE	MODIFICARAM A ESTRATÉGIA DO PNE
Aracaju Boa Vista Cuiabá Florianópolis Fortaleza Goiânia João Pessoa Macapá Maceió Palmas Porto Velho São Paulo Vitória	Brasília Goiás Teresina	Belém Campo Grande Curitiba Manaus Porto Alegre Recife São Luís

Fonte: elaborado pelas autoras a partir do *site* PNE em movimento (2016)

Observa-se, a partir desses dados, que treze das capitais não mantiveram a estratégia proposta no PNE sobre o acompanhamento dos profissionais iniciantes. Pode-se inferir que, embora possa ter ocorrido debate sobre o tema, nas conferências municipais que discutiram os respectivos planos, a permanência dessa estratégia não foi avaliada positivamente. Infere-se, também, que isso pode estar relacionado a um menor conhecimento do tema e de sua importância pelos sujeitos e instituições participantes.

Observa-se, também, que duas capitais de Estado, além de Brasília, optaram por manter a estratégia que consta no PNE, sem modificações na redação. É necessário destacar a importância da manutenção dessa estratégia nos PME, tanto no que se refere ao acompanhamento quanto à proposição de curso de aprofundamento na área de atuação do profissional; porém, cabe apontar seus limites, no sentido de que o processo de acompanhamento parece ter como único objetivo subsidiar a decisão sobre a efetivação do profissional após a conclusão do estágio probatório.

As outras sete capitais realizaram mudanças na redação da estratégia. As alterações, em sua maioria, são pequenas, se comparadas com a estratégia proposta no PNE, mas trazem implicações significativas. Nenhuma dessas sete capitais manteve, na redação da estratégia, os profissionais iniciantes na educação superior, pelo menos não de forma explícita. Essa ausência traz alguns questionamentos: por que a exclusão dos profissionais iniciantes na educação superior? Não há necessidade de formação e acompanhamento desses profissionais? A pós-graduação tem sido suficiente para a formação desses profissionais? São questões em aberto...

Belém incluiu no seu PME duas estratégias, que constituem, à primeira vista, um desdobramento da estratégia 18.2 do PNE, conforme segue:

18.1 - Criar *mecanismos de acompanhamento* dos profissionais iniciantes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório, até o final do primeiro ano de vigência do PME;

18.2 - Oferecer aos docentes iniciantes cursos de aprofundamento de estudos na sua área de atuação, com destaque para os conteúdos e as metodologias de ensino, na vigência do PME. (BELÉM, 2015, p. 83, grifos nossos)

Observa-se, na estratégia 18.1, a inclusão do termo “mecanismos” de acompanhamento, que tem como sinônimos: dispositivo, instrumento, engrenagem. Assim, o que parece ser apenas uma questão lexical, pode ter outros sentidos, que não implicam, necessariamente, na organização de um programa com essa finalidade. Além disso, destaca-se a ausência, no texto, dos sujeitos que seriam responsáveis por esse acompanhamento. Desse modo, se a estratégia do PNE pode ser considerada genérica, a alteração ou exclusão de questões como as indicadas tem o risco de deixá-la mais genérica ainda, na medida em que possibilita sua efetivação por meio de ações isoladas e pontuais, que não constituem um processo orgânico e intencionalmente planejado, na perspectiva de sua contribuição ao processo de inserção profissional docente.

No PME de Recife, a alteração na redação da estratégia diz respeito aos sujeitos responsáveis pelo acompanhamento dos iniciantes: o trabalho de acompanhamento será supervisionado por uma equipe de profissionais de carreira com mais tempo na rede (RECIFE, 2015, p. 181). É importante lembrar que, em diversos programas de inserção, os critérios para definição do profissional responsável por esse trabalho vão além da experiência – que é diferente de tempo na carreira – e incluem formação específica para a função, além de condições de trabalho adequadas, como a redução de carga horária para o desenvolvimento do trabalho (MARCELO, 2009).

Em São Luís, a estratégia aprovada no PME inclui três questões que merecem destaque, ao propor a instituição de um “[...] *programa de formação e acompanhamento dos profissionais iniciantes, na Rede Pública Municipal de Ensino, supervisionados por equipe de profissionais da educação [...]*” (SÃO LUIS, 2015, p. 8, grifos nossos). Comparando com a estratégia do PNE, observa-se que se propõe a organização de um programa que envolve formação e acompanhamento, o que deve ser valorizado, pois infere-se a possibilidade de uma formação específica aos iniciantes, considerando suas necessidades diferenciadas em relação aos profissionais com mais experiência. Por outro lado, o programa está voltado apenas aos profissionais da Rede Municipal de Ensino, sendo que o plano, em princípio, pode envolver ações nas diferentes redes públicas de ensino existentes no município. Considerando esse fato, a proposição exclui os profissionais iniciantes no ensino superior, já que as redes municipais atuam, em sua maioria, com a educação infantil e ensino fundamental, primeiras etapas da educação básica. Por fim, a terceira questão que importa assinalar diz respeito à ausência de qualificação dos profissionais responsáveis por esse programa, nominados apenas como profissionais da educação. Desse modo, permanecem em aberto algumas questões: se eles fazem parte da mesma rede municipal ou não; se serão considerados aspectos como experiência e formação, entre outros.

Em Manaus, observa-se que houve alteração na estratégia 18.2, que ficou com a seguinte redação na parte inicial: “criar e implementar *comissão permanente de acompanhamento e avaliação diagnóstica dos profissionais do magistério em processo de estágio probatório [...]*” (MANAUS, 2015, p.11, grifos nossos). Desse modo, a proposição define que uma comissão permanente fará o acompanhamento dos profissionais em estágio probatório (embora se reconheça que a maioria dos profissionais em estágio probatório podem ser iniciantes, não foi possível saber o motivo de não os identificar dessa forma). Junto ao acompanhamento, foi incluída a avaliação diagnóstica desses profissionais, o que pode ser importante para identificar suas necessidades formativas, embora a estratégia não explicita o

objetivo dessa avaliação. Destaca-se que o texto não cita, ao contrário do proposto no PNE, o acompanhamento e a avaliação dos profissionais em estágio probatório com a finalidade de decidir sobre sua efetivação na carreira.

Além dessa estratégia, no PME de Manaus foi localizada a estratégia 7.9, que propõe uma formação complementar aos professores em estágio probatório:

7.9 - Promover, na Rede Pública Municipal de Educação, formação complementar aos professores em estágio probatório e, continuada, para professores do ensino fundamental, estudo sobre metodologia de avaliação da aprendizagem, tendo como parâmetro o art. 24, inciso V, alínea “a”, da LDB 9.394/96, bem como as normas definidas pelo Conselho Municipal de Educação. (MANAUS, 2015, p. 6.)

No texto dessa estratégia, observa-se a distinção entre formação complementar aos professores em estágio probatório e formação continuada para os professores do ensino fundamental. Nesse contexto, infere-se que a formação complementar pode ter dois objetivos: suprir lacunas da formação inicial ou constituir-se a partir das demandas da prática pedagógica dos iniciantes. No caso da segunda opção, avalia-se positivamente, pois “os professores têm necessidades diferentes em função de variáveis biográficas e contextuais, o que tem implicações nas estratégias de apoio e desenvolvimento profissional que serão proporcionadas, sobretudo nos primeiros anos de docência” (FLORES, 2009, p. 97, tradução nossa).

O PME de Curitiba propõe uma estratégia que evidencia alterações significativas em relação ao PNE:

18.3 - Implantar, nas redes públicas de educação básica, programa específico de acompanhamento dos profissionais iniciantes, realizado por equipe de profissionais experientes, visando subsidiar, com base em avaliação formativa, o processo de inserção profissional. (CURITIBA, 2015, p. 53)

Da mesma forma que no PME de São Luís, observa-se a proposição de um programa de acompanhamento dos profissionais iniciantes. Como programa, traz o sentido de planejamento, implicando em definição de objetivos e formas de implementação, o que pode ser avaliado positivamente. Além disso, merece destaque a explicitação da finalidade desse programa, no sentido de subsidiar o processo de inserção profissional numa perspectiva formativa, e não para fins de efetivação ou não do profissional ao término do estágio probatório.

O PME de Porto Alegre também trouxe uma alteração significativa na estratégia, conforme segue:

18.1 – Aprimorar processos de avaliação dos estágios probatórios por meio de trabalho conjunto entre direção das instituições e o conjunto dos educadores, adequando os critérios utilizados às realidades e aos contextos de trabalho, sendo esses construídos coletivamente nos locais de trabalho, oferecendo, durante esse período, cursos de aprofundamento de estudos nas áreas de atuação dos professores, com destaque para as metodologias de ensino e aprendizagem. (PORTO ALEGRE, 2015, p. 40)

Verifica-se inicialmente, que é mantida a redação referente à oferta de cursos de aprofundamento de estudos nas áreas de atuação do professor. Porém, o texto não cita formas de apoio e/ou acompanhamento dos profissionais iniciantes; indica, apenas, o aprimoramento dos processos de avaliação do estágio probatório. Lembrando que os programas de apoio distinguem as ações de avaliação, das voltadas para o acompanhamento e formação, ainda há questões em aberto se considerarmos essas finalidades. Por fim, valoriza-se a forma coletiva de efetivação desse trabalho, com critérios adequados às distintas realidades e contextos. Isso é relevante, pois muitas vezes os processos de avaliação de estágio probatório se efetivam de forma burocrática, sem trazer contribuições para o desenvolvimento profissional docente. Assim, embora o PME de Porto Alegre não proponha, por exemplo, um programa de acompanhamento dos profissionais em estágio probatório, a revisão e aprimoramento dos processos de avaliação podem trazer mudanças positivas se forem realizadas com base em princípios formativos.

Por fim, no PME de Campo Grande, foi excluída a parte referente ao acompanhamento dos iniciantes e manteve-se a oferta de cursos de aprofundamento “contemplando o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), na vigência deste PME, na modalidade presencial ou à distância” (CAMPO GRANDE, 2015, p.45). Vale lembrar que o município já desenvolve um programa específico que inclui ações de formação e acompanhamento, o que justifica, provavelmente, o detalhamento apenas relacionado às TICs e modalidades do curso. Porém, se considerarmos que o plano não se refere apenas à rede municipal de ensino, seria importante a manutenção da estratégia na sua íntegra.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante das reflexões propostas neste texto, percebe-se que a questão da inserção é objeto de atenção de diversos países há muitos anos, e em nosso país só recentemente a

preocupação com os profissionais iniciantes aparece de forma explícita no atual Plano Nacional de Educação.

Esta afirmação tornou-se possível graças a um delicado trabalho de análise documental e de revisão de literatura – para os casos internacionais – em que se recorreu aos Planos Municipais de Educação das capitais brasileiras, a fim de perceber a forma como cada um deles trata a questão da inserção profissional docente.

Entende-se que esses planos refletem a voz oficial que se quer fazer ouvir e foram compreendidas, nas análises efetivadas, como tal. Além disso, evidenciam as distintas formas como o tema da inserção profissional docente foi concebido e apropriado pelos múltiplos sujeitos e instituições envolvidos no processo de elaboração e aprovação desses planos. Tratam-se, portanto, de documentos resultantes de decisões políticas, os quais tornam-se referência para a ação pública. Entretanto, por múltiplas questões, não foi possível considerar o contexto no qual cada uma dessas legislações foi concebida.

Os resultados apontam que grande parte das capitais não manteve a estratégia relacionada ao acompanhamento dos profissionais iniciantes, revelando pouca atenção em relação ao tema. As demais capitais fizeram pequenas, porém significativas alterações nesse sentido. Fica evidente que o processo de inserção profissional docente é um desafio das políticas públicas, não podendo ser compreendido como sendo de responsabilidade exclusiva dos professores (CUNHA *et al*, 2015). Ressalta-se, também, a necessidade de ampliação dos estudos e pesquisas voltados a essa temática, de forma a contribuir para subsidiar as ações a serem realizadas pelos estados e municípios.

Os programas de inserção considerados eficientes são organizados a partir de determinadas características, como a duração do programa de acompanhamento de um ou dois anos; a realização de reuniões periódicas entre iniciantes e seus mentores ou supervisores; o apoio da direção da escola; a redução da carga horária dos sujeitos diretamente envolvidos; tempo disponível para que os professores iniciantes possam observar as aulas dos professores mais experientes; a realização de oficinas e cursos sobre temas de interesse, entre outras (VAILLANT; MARCELO, 2012, p.140).

Desse modo, há um longo caminho a percorrer em busca da valorização do professor em início de carreira, a fim de que o mesmo logre condições adequadas de inserção profissional de forma a ter garantidas não somente a permanência na profissão, mas também um desenvolvimento profissional satisfatório. Para que isso ocorra, entre outros fatores, é fundamental a disponibilização de recursos financeiros para a realização de programas e ações propostas nos Planos, como bem afirma Saviani (2014a, p. 80-81): “Sem que os recursos

financeiros sejam assegurados, o plano todo não passa de mera carta de intenções, cujas metas jamais poderão ser realizadas”.

## REFERENCIAS

AKKARI, A.; TARDIF, M. A inserção profissional no ensino: alguns pontos de referência sobre uma realidade complexa. In: GUIMARÃES, C. M. *et al.* **Formação e Profissão Docente**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011, p. 124-141.

ALEN, B. El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. **Profesorado**. Revista de currículum e formación del profesorado. Vol. 13,n.º 1, 2009, p. 79-87. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART5.pdf>. Acesso em 15 mar. 2016.

ANDRÉ, M. A. D. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Caderno de Pesquisa**. [online]. v. 42, n.145, 2012, p. 112-129. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>. Acesso em 20 jun. 2015.

BELÉM. Lei 9.129, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acesso em 10 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. PNE em movimento. Situação dos Planos de Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acesso em 27 mar. 2016.

CAMPO GRANDE. Lei 5.565, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Campo Grande – MS e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acesso em 10 set. 2015.

CUNHA, M. I. da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Anais do XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129-149. (Coleção Didática e Prática de Ensino)

CUNHA, M. I. da.; BRACCINI, M. L.; FELDKERCHER, N. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, mar. 2015, p. 73-86. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00073.pdf>. Acesso em 23 abr. 2015.

CURITIBA. Lei 14.681, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME da cidade de Curitiba. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acesso em 08 set. 2015.

FARIA FILHO, L. M. de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: VIDAL, D. G.; GONDRA, J. G.; FARIA FILHO, L. M. (org). **Educação, Modernidade e Civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 90-125.

GATTI, B. A. O início da carreira docente: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais. **Anais do III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**. Santiago do Chile. 2012, n.p. cd-rom

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992, p. 31-62.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. 3. ed. Barcelona: Graó, 1998.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

MANAUS. Lei 2.000, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Manaus e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acesso em 10 set. 2015.

MARCELO G., C. **Formação de professores – Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C. **El profesorado principiante: inserción a la docência**. Barcelona: Edicions Octaedro, 2009.

MARCELO G., C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**. Belo Horizonte. v. 02, n. 03. p. 11-49, ago./dez 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 10 jun. 2013.

MIGUEL, M. E. B. **A legislação educacional paranaense e a história da educação**. In.: Anais do VI Seminário Nacional do HISTEBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", 1997, p. 676-683. Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/.../trab061.rtf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../trab061.rtf). Acesso em 13 out. 2015.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 1ª Edição. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-34.

PORTO ALEGRE. Lei 11.858 de 25 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação (PME). Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acesso em 10 set. 2015.

RECIFE. Plano Municipal de Educação do Recife (2015-2025). Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acesso em 10 set. 2015.

ROMANOWSKI, J. P. Professores Principiantes no Brasil: questões atuais. **Anais do III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**. Santiago do Chile. 2012, n.p. cd-rom.

SÃO LUIS. Lei 6.001, de 09 de novembro de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acesso em 27 mar. 2016.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014a.

SAVIANI, D. Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. Suplemento ao livro **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014b.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem** (1<sup>a</sup>. ed.). Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.